



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Mathe kann ich auch!“**

**Eine Untersuchung zur Textkompetenz in Deutsch als Zweitsprache  
mit besonderer Berücksichtigung familiärer Einflussfaktoren**

Verfasserin

**Birgit Springsits**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, im Juni 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm



*Hallo!*

*Ich kann zwar nicht vier Sprachen besonders gut aber zwei Sprachen dass sind: Deutsch und Serbisch. In der Volksschule habe ich Italienisch gelernt und jetzt im Gymnasium auch. Englisch lernte ich in der dritten und vierten Klasse jetzt auch. Manchmal mache ich mit meiner Familie Scherze und sage: „Mathe kann ich auch!, weil wir in Mathe auch Wörter kennenlernen wie Segment oder Sehne. Mit meinen Eltern spreche ich Serbisch aber meine Schwester und ich sprechen viel lieber Deutsch. Meine Großeltern können nicht Deutsch deshalb sprechen Branka (meine Schwester) und ich Deutsch um unsere Großeltern zu nerven.*

*(Ana, 10 Jahre)*



# Inhalt

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Chancengerechtigkeit in der Schule – Schulstatistiken, PISA &amp; Co.</b>	<b>4</b>
<b>3. Textkompetenz und akademische Sprachfähigkeit</b>	<b>9</b>
3.1 Sprachliche Anforderungen im Unterricht	9
3.2 Zum Begriff der „Textkompetenz“	11
3.3 Textkompetenz und CALP	14
3.4 Textkompetenz als CALP oder Textekompetenz?	18
<b>4. Wie erkennt man Textkompetenz?</b>	<b>19</b>
4.1 Indikatoren für Textkompetenz	20
4.2 Kriterien der Textualität	21
4.3 Anforderungen der Schule an Texte	23
<b>5. Textkompetenz in Schülertexten</b>	<b>26</b>
5.1 Allgemeine Parameter	27
5.2 Kohäsion	29
5.3 Kohärenz	32
5.4 Textsortenadäquatheit	34
5.5 Sprachliche Variation	39
<b>6. Der Erwerb von Textkompetenz im Kontext von Migration</b>	<b>43</b>
6.1 Kann man Textkompetenz lernen?	43
6.2 Erwerb und Entwicklung von Textkompetenz	45
6.3 Besonderheiten des Erwerbs im Kontext von Migration	47
<b>7. Faktoren für die Entwicklung von Textkompetenz</b>	<b>52</b>
7.1 Sprach(en)kapital	52
7.2 Sozialer Hintergrund	54
7.3 Unterstützung beim Lernen durch das Elternhaus	56
7.4 Frühe literale Förderung in der Familie	57
<b>8. Untersuchung zur Textkompetenz an AHS</b>	<b>62</b>
8.1 Zielgruppe und methodisches Vorgehen	62

<b>8.2 Textkompetenz von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund .....</b>	<b>66</b>
8.2.1 Allgemeine Parameter .....	69
8.2.2 Kohäsion .....	72
8.2.3 Kohärenz .....	74
8.2.4 Textsortenadäquatheit .....	77
8.2.5 Sprachliche Variation .....	82
8.2.6 Problemfelder und Spitzenbereiche .....	84
<b>8.3 Auswertung der Interviews .....</b>	<b>89</b>
8.3.1 Muttersprachen und Sprachkapital .....	90
8.3.2 Unterstützung beim Lesen- und Schreibenlernen .....	93
8.3.3 Literales Umfeld .....	96
8.3.4 Lesevorbilder .....	97
8.3.5 Frühe literale Praktiken .....	100
8.3.6 Familiäre Kommunikation .....	104
8.3.7 Reichhaltiges Angebot an literaler Förderung .....	106
<b>8.4 Fallbeispiele .....</b>	<b>108</b>
8.4.1 Ana: „Mathe kann ich auch!“ .....	108
8.4.2 Denis: „Also, sprechen – glaub ich – kann ich so ein bisschen gut.“ .....	111
8.4.3 Afrida: „Ich hab erst mit den Bilderbüchern angefangen, als ich im Kindergarten schon Deutsch konnte.“ .....	114
8.4.4 Typische Entwicklungsverläufe? .....	117
<b>9. Ergebnisse _____</b>	<b>118</b>
<b>9.1 Textkompetenz und Migration (Zu These 1) .....</b>	<b>118</b>
<b>9.2 Textkompetenz und kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (Zu These 2) .....</b>	<b>121</b>
<b>9.3 Textkompetenz und frühe literale Förderung (Zu These 3) .....</b>	<b>123</b>
<b>10. Zum Abschluss: Wünsche und Hoffnungen _____</b>	<b>127</b>
<b>Bibliographie _____</b>	<b>131</b>
<b>Anhang _____</b>	<b>136</b>
Impulsbrief .....	136
Schülertexte – Briefe .....	137
Schulbuchtext .....	139
Schülertexte – Zusammenfassungen .....	141
Analyseraster .....	143
Interviewleitfaden .....	145
Transskripte ausgewählter Interviews .....	146
<b>Abstract _____</b>	<b>155</b>
<b>Lebenslauf _____</b>	<b>157</b>

## 1. Einleitung

Immer wieder, wenn neue Ergebnisse von internationalen Studien zu den Leistungen von Schülern und Schülerinnen in verschiedenen Lernbereichen bekannt werden, nimmt auch das öffentliche Interesse an Schule und Unterricht zu. Wenn dann ein schlechtes Abschneiden Österreichs im Vergleich zu anderen Ländern der OECD zu verzeichnen ist und dafür ein Sündenbock gesucht werden muss, wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besonders genau in Augenschein genommen.

Von bestimmten Medien und Vertretern einiger politischer Parteien wird häufig pauschal verkündet, dass hauptsächlich Kinder und Jugendliche, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, für die schlechten Resultate Österreichs verantwortlich seien, und es werden sofort Lösungsvorschläge gemacht. So erhofft man sich Verbesserungen durch die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres, denkt über eine Ausweitung der Vorschule nach oder fordert ein vermehrtes Angebot an Deutschkursen. Manchmal wird sogar eine Obergrenze für den „Ausländeranteil“ pro Schulklasse oder die Verbannung der Sprachen von Migranten und Migrantinnen aus der Klasse und vom Schulhof gefordert.

Abgesehen davon, dass manche der vorgeschlagenen Maßnahmen wohl eher kontraproduktiv wären, muss auf jeden Fall vor dem Verordnen von Pauschallösungen gewarnt werden. Vielmehr sollte man versuchen, ein differenzierteres Bild von der Situation zu gewinnen, sich über die Gründe dafür klar zu werden und davon ausgehend Handlungsansätze zu finden.

Dazu soll diese Diplomarbeit einen kleinen Beitrag leisten. Ausgegangen wird dabei von einem Blick auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2006 und die Statistiken, die angeben, wie hoch der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Schultypen ist. Hieran sollen sich Überlegungen dazu anschließen, was diese Daten über die Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem aussagen und an welcher Art von schulischen Anforderungen besonders Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache scheitern.

Als wichtige Basiskompetenz, die als Grundlage für den Schulerfolg fungiert, wird heute von vielen Forschern und Forscherinnen die Textkompetenz gesehen. Dass der Umgang mit Sprache(n) und Texten nicht nur für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht von Bedeutung ist, wird auch in der Aussage aus dem Brief einer Schülerin mit serbischer Muttersprache deutlich, die den Titel dieser Arbeit bildet. Auch in anderen Schulfächern, z.B.

in Mathematik, sind ein besonderer Umgang mit Sprache und damit die Fähigkeit, mit bildungssprachlichen Texten qualifiziert umgehen zu können, gefordert.

Diese Kompetenz soll auch im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, sowohl in der theoretischen Reflexion als auch in der Beschreibung einer eigenen Untersuchung.

Mein erster Zugang zu diesem Thema eröffnete sich im Seminar „Textkompetenz und zweitsprachliches Lernen in der Schule“ bei Prof. Sabine Schmölder-Eibinger im Sommersemester 2007, im Zuge dessen ich eine kleine Erhebung zum Zusammenhang zwischen einigen Faktoren der Sprachlernbiographie von Schülern und Schülerinnen einer 2. AHS-Klasse und ihrer Textkompetenz durchführte. Es zeigten sich hier interessante Tendenzen, die jedoch aufgrund des kleinen Samples nicht als repräsentativ gelten konnten. Daher wollte ich die Chance nutzen, im Rahmen meiner Diplomarbeit die Studie auszuweiten. Sie stützt sich nun auf Untersuchungen in 5 AHS-Klassen aus verschiedenen Wiener Bezirken, wobei die Textkompetenz aller Schüler und Schülerinnen unabhängig von ihrer Erstsprache erhoben wurde. Außerdem wurden einige Kinder mit Migrationshintergrund in Interviews nach ihren Sprach(en)lernerfahrungen und nach literalen Praktiken in ihren Familien befragt.

Die umfassende Forschungsfrage lautete:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund, früher literaler Förderung in der Familie (im Vorschulalter) und der späteren Entwicklung der Textkompetenz in der Schule?

Daraus ergaben sich folgende zu überprüfende Thesen:

- **These 1:** Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund schneiden bei Aufgaben, in denen Textkompetenz gefordert wird, schlechter ab als ihre Klassenkameraden und -kameradinnen, deren Muttersprache Deutsch ist.
- **These 2:** Unterschiede zeigen sich deutlicher, je mehr schriftsprachlich durchformte Sprache für die Bearbeitung der Aufgabe benötigt wird und je weniger die Thematik dem alltäglichen Lebensumfeld entnommen ist.
- **These 3:** Kinder mit einem reichhaltigen Angebot an früher literaler Förderung zeigen bessere Leistungen im Bereich der Textkompetenz. Untersucht werden dabei folgende Faktoren:
  - Gemeinsame Beschäftigung mit Bilderbüchern von Eltern und Kindern
  - Vorlesen von Geschichten
  - Erzählen von Geschichten/Märchen
  - Literale Umgebung in der Familie (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften)
  - Lesevorbild durch die Eltern



- Hilfe beim Lesen- und Schreibenlernen vor dem Schuleintritt und am Schulbeginn
- Interesse der Eltern an Schule und Unterricht
- Elaborierter Sprachgebrauch in der Familie

Bei der Betrachtung dieser Bereiche soll, wenn möglich, auch darauf geachtet werden, in welcher Sprache die Förderung erfolgt, v.a. in den Kernbereichen der literalen Förderung (Bilderbücher, Vorlesepraxis,...) und ob die Sprachwahl einen Einfluss auf die Wirkung auf die Entwicklung der Textkompetenz hat.

Außerdem sollten mögliche weitere Einflussfaktoren einbezogen werden: der Bildungsstand der Eltern, die sprachlichen Kompetenzen der Eltern in der Zweitsprache und anderen Sprachen, die Alphabetisierung der Kinder in der Erstsprache und die Verwendung der Muttersprache in der Familie.

Die Darstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung wird nach der theoretischen Grundlegung und der Entwicklung eines Analyserasters zur Erfassung von Textkompetenz anhand schriftlicher Schülertexte<sup>1</sup> den Hauptteil dieser Arbeit ausmachen.

Umfassende bildungspolitische oder didaktische Programme zu entwickeln, würde den Rahmen der Diplomarbeit sprengen. Daher kann an ihrem Ende nur ein kleiner Ausblick darauf stehen, was die Situationsanalyse darüber aussagt, in welche Richtungen weitergedacht werden muss. Dass die praktische Umsetzung auf gesellschaftlicher Ebene, genauso wie in Klassenräumen, in Kindergärten und Familien das Ziel jeder Beschäftigung mit Themen der Bildung sein muss, ist selbstverständlich. Sie kann hier aber nur angedacht werden.

---

<sup>1</sup> Damit sind selbstverständlich Texte von Schülern und Schülerinnen gemeint. In Komposita wird in dieser Arbeit das generische Maskulin verwendet, wenn es der besseren Lesbarkeit dient.

## 2. Chancengerechtigkeit in der Schule – Schulstatistiken, PISA & Co.

Das österreichische Bildungssystem hat ein Problem, und Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund haben die größten Probleme mit diesem System. So sieht es zumindest seit der Veröffentlichung von Ergebnissen der letzten PISA-Studie die öffentliche Meinung. Was zeigen diese Untersuchungen nun aber im Detail und welchen Weg weisen sie uns für die Zukunft? Wird hier wirklich ein rein pessimistisches Bild gezeichnet, wie es uns populäre Medien weismachen wollen?

Die letzte PISA-Studie<sup>2</sup>, die im Jahre 2006 durchgeführt wurde und deren Hauptaugenmerk auf der Überprüfung von Kenntnissen und Fähigkeiten Jugendlicher am Ende der Pflichtschule im naturwissenschaftlichen Bereich lag, wobei aber auch Aufgaben zum Lesen und zur Mathematik einbezogen wurden, zeigt Österreich in allen Bereichen im internationalen Mittelfeld, bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen sogar etwas über dem OECD-Schnitt. Allerdings gibt es auch einige weniger positive Ergebnisse:

- Obwohl die Leistungen der österreichischen Jugendlichen in etwa im OECD-Schnitt liegen, gibt es doch Länder – auch in Europa – in denen die Schüler und Schülerinnen deutlich besser abschneiden. Orientiert man sich etwa am Spitzenreiter Finnland, hat Österreich in allen drei getesteten Bereichen einen hohen Aufholbedarf.<sup>3</sup>
- Ein besorgniserregendes Detail ist auch die große Streuung der Leistungen, d.h. die großen Unterschiede zwischen den besten und schlechtesten Ergebnissen in den einzelnen Gebieten. In Mathematik und Naturwissenschaften ist die Streuung etwas höher als der OECD-Schnitt, und beim Lesen gehört Österreich weltweit sogar zu den Ländern mit den größten Leistungsdifferenzen.<sup>4</sup> Es scheint also nur mangelhaft zu gelingen, die besonders leistungsschwachen Schüler und Schülerinnen so zu fördern, dass sie den Anschluss nicht verlieren.
- In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, sich mit den Risikogruppen, also jenen Jugendlichen, die zum Abschluss ihrer Pflichtschulzeit nicht über die grundlegenden Kompetenzen im Leseverständnis, im mathematischen und im naturwissenschaftlichen Bereich verfügen, zu beschäftigen. Hier zeigt sich, dass 16 % der österreichischen Schüler und Schülerinnen erhebliche Schwierigkeiten haben, naturwissenschaftlich zu argumentieren und über naturwissenschaftliche Phänomene Auskunft zu geben, 20 % haben große Probleme damit, Mathematik zum Lösen lebensnaher Aufgaben einzusetzen, und 21,5 % können nicht ausreichend sinnerfassend lesen.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Eine ausführliche Darstellung von Untersuchungsdesign und wichtigen Ergebnissen aus der Sicht Österreichs finden sich in: Schreiner 2007.

<sup>3</sup> Vgl. Schreiner 2007, S. 68 - 71.

<sup>4</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>5</sup> Vgl.: Ebd.

- Richtet man das Augenmerk nun auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund<sup>6</sup>, verschärft sich das Bild noch. In allen Bereichen schneiden diese deutlich schlechter ab als jene, die als „Einheimische“ gelten. Auch sind sie in den Spitzengruppen signifikant unter- und in den Risikogruppen eindeutig überrepräsentiert. Obwohl dies in beinahe allen Teilnahmeländern so ist, sind die Unterschiede in Österreich überdurchschnittlich hoch.<sup>7</sup>

Bei der Unterscheidung zwischen Migranten und Migrantinnen 1. und 2. Generation zeigt sich, dass Jugendliche, die bereits in Österreich geboren, deren Eltern aber zugewandert sind, etwa beim Lesen deutlich am schlechtesten abschneiden. Im Forschungsbericht heißt es dazu:

*„Die 2. Generation erzielt mit 420 und die 1. Generation mit 451 Punkten eine signifikant geringere Lese-Kompetenz als Einheimische. Entgegen den Erwartungen und entgegen dem internationalen Trend zeigen Migrantinnen und Migranten der 2. Generation (die schon in Österreich geboren sind) im Vergleich zur eingewanderten 1. Generation eine signifikant niedrigere Leseleistung (420 zu 451 Punkten). Ähnliches ist nur in Deutschland der Fall. Dies könnte ein Hinweis auf mangelnde Erfolge bei der sprachlichen Integration dieser Gruppe sein.“<sup>8</sup>*

Diese Beobachtung ist sicherlich richtig, die Vermutung über die Ursache mag zu kurz greifen, wenn hier nur gesagt wird, dass die sprachliche Integration nicht erfolgreich sei. In der mündlichen Alltagskommunikation zeigen die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die in dem Land geboren sind, in dem sie die Schule besuchen, nämlich kaum sprachliche Auffälligkeiten<sup>9</sup>. Ihnen fehlen jedoch trotzdem wichtige Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Bewältigung textueller Anforderungen in der Schule notwendig sind. Diese sind als Teil der Textkompetenz zu betrachten, was im Laufe dieser Arbeit deutlich werden soll.

Migration und ungünstige soziale Verhältnisse hängen häufig zusammen. Ein Drittel der Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist auf die ungleichen sozioökonomischen Bedingungen zurückzuführen.<sup>10</sup>

Für den Sprachlernzusammenhang bedeutet dies nun, dass ein Hauptteil der schulischen Probleme der Migranten und Migrantinnen auf einem anderen Gebiet zu suchen ist, nicht zuletzt auf sprachlichem. Andererseits muss auch der Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Sprachverwendung beachtet werden.

<sup>6</sup> Differenziert wurde bei PISA 2006 zwischen Migranten und Migrantinnen 1. Generation, die mit ihren Eltern nach Österreich gekommen waren, solche der 2. Generation, die zwar in Österreich geboren wurden, deren Eltern jedoch zugewandert waren, und „einheimischen“ Schülern und Schülerinnen. Die Muttersprache wurde dabei nicht erhoben.

<sup>7</sup> Vgl.: Schreiner 2007, S. 58f.

<sup>8</sup> Ebd., S. 59.

<sup>9</sup> Vgl.: Cummins 1991, S. 78.

<sup>10</sup> Vgl.: Ebd.

Auch in anderen Studien zeigen sich ähnliche Tendenzen, sowohl was das Abschneiden Österreichs, als auch, was das der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund betrifft.<sup>11</sup>

So ist es etwa auch in PIRLS 2006, wo die Lesefähigkeit von Schülern und Schülerinnen am Ende der Grundschulzeit untersucht wurde. Zwei interessante Unterschiede seien jedoch angeführt:

- Die Streuung ist hier noch relativ gering, wobei Österreich aber im unteren Mittelfeld liegt.<sup>12</sup>
- Die 2. Generation schneidet in dieser Studie besser ab als die 1. Generation.<sup>13</sup>

Diese Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die selbst oder deren Eltern nach Österreich eingewandert sind, bereits in der Volksschule mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben und dass sich dies im Laufe ihrer Schullaufbahn fortsetzt. Unterschiede zwischen guten und leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen treten in weiterführenden Schulen verstärkt auf, was dazu führt, dass mit dem Abschluss der Pflichtschule ein sehr unterschiedliches Bildungsniveau erreicht wird.

Ein weiterer Schluss, der gezogen werden kann, wenn eingewanderte Kinder in Österreich geborene Migranten und Migrantinnen der 2. Generation „überholen“, ist, dass rein (alltags)sprachliche Faktoren in höheren Klassen nicht mehr ausschlaggebend sind und andere Bereiche wichtiger werden, mit denen gerade Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten haben, die zwar ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich absolvieren, aber eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Zur Klärung der Zusammenhänge kann auch in diesem Bereich wiederum das Konzept der Textkompetenz beitragen.

Nicht nur internationale und nationale Studien belegen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund es im österreichischen Schulsystem schwerer haben, genau so erfolgreich zu sein wie ihre Klassenkameraden und -kameradinnen. Auch die Schulstatistik zeigt diese Ungleichheiten.

Hier wird danach differenziert, ob Deutsch die Muttersprache eines Schülers bzw. einer Schülerin ist. Für das Schuljahr 2007/08 gibt die Statistik Austria an, dass der Prozentanteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache für Gesamtösterreich in der Volksschule 21,3 % beträgt. 19,6 % der Schüler und Schülerinnen in Hauptschulen haben eine andere

---

<sup>11</sup> Informationen zu Studien zum internationalen Vergleich von Schülerleistungen, neue Entwicklungen auf diesem Gebiet und Ergebnisse – besonders aus österreichischer Perspektive – werden auf <http://www.bifie.at/> veröffentlicht und laufend aktualisiert.

<sup>12</sup> Vgl.: Suchaň 2007, S. 15.

<sup>13</sup> Vgl.: Ebd., S. 34.

Erstsprache als Deutsch, in der Unterstufe der AHS sind es nur 13,3 %.<sup>14</sup> Es zeigt sich also, dass in AHS-Klassen im Mittel ein bedeutend kleinerer Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu finden ist als in Hauptschulen.

Betrachtet man nur die Daten für Wien, zeichnet sich ein noch deutlicheres Bild ab. In den Volksschulen beträgt der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache 49,3 %, in den Hauptschulen 59,1 %, in der AHS-Unterstufe aber nur 27,3 %.<sup>15</sup>

Obwohl die Zahl der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund auch in der AHS kontinuierlich steigt, ist es immer noch ein relativ geringer Anteil aller Kinder und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache, der in diesem Schultyp unterrichtet wird. In Wien besuchen 65,5 % der 10 – 14jährigen<sup>16</sup> mit deutscher Erstsprache die AHS, aber nur 33 % derer, die eine andere Muttersprache haben.<sup>17</sup> Dies ist umso bedauerlicher, da dies bereits im Schuljahr 1999/2000 auf ca. 30% dieser Schülergruppe zutraf, also nur ein sehr zögerlicher Aufwärtstrend sichtbar ist.<sup>18</sup>

Obwohl also der Anteil der Migranten und Migrantinnen in der Bevölkerung und so auch in allen Schultypen steigt, verbessern sich die Chancen für diese Gruppe kaum, eine AHS zu besuchen.

Zahlen über erfolgreichen Abschluss der einzelnen Schulformen – nach Muttersprachen differenziert – liegen nicht vor. Da allerdings die PISA-Studie und ähnliche Untersuchungen Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund schlechtere Leistungen attestieren als dem Durchschnitt, ist anzunehmen, dass es unter diesen Jugendlichen mehr „Schulversager“ und „Schulversagerinnen“ gibt.

Zur Beantwortung der Frage, ob diese Kinder nun im Normalfall schon in der Volksschule solche Defizite zeigen, dass sie in unserem derzeit noch stark differenzierten Schulsystem „nur“ eine Hauptschule besuchen dürfen, oder ob sich nicht viele Probleme erst in der AHS zeigen, wo neue Anforderungen an die Lernenden herangetragen werden, kann diese Arbeit ein wenig beitragen.

Von Chancengerechtigkeit im österreichischen Schulsystem kann nun eigentlich nicht gesprochen werden. Obwohl jedem Kind – zumindest in der Theorie – natürlich dasselbe Maß an Förderung zukommt, ist das noch nicht gerecht. Gerechtigkeit bedeutet ja nicht, dass jeder und jede das Gleiche bekommt, sondern auf die Bedürfnisse jedes Schülers und jeder Schülerin individuell einzugehen. Es gelingt jedoch den österreichischen Schulen nicht,

---

<sup>14</sup> Vgl.: Statistik Austria 2007/08.

<sup>15</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>16</sup> Ausgenommen aus der Berechnung sind die Sonderschulen.

<sup>17</sup> Vgl.: Statistik Austria 2007/08.

<sup>18</sup> Vgl.: Bm:ukk 2008, S.13f.

Defizite auszugleichen und besonders benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu helfen, zum selben Bildungsniveau zu kommen wie die anderen.

Was Ingrid Gogolin 2005 in einer Rede für das deutsche Schulsystem feststellte, gilt wohl auch für Österreich:

*„Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund fungieren hierbei gleichsam als Metapher für nicht eingelöste Hoffnungen und Versprechungen. An ihnen offenbart sich auf die eindringlichste Weise, dass es der deutschen Schule nicht gelingt, Leistungsmöglichkeiten von den Zufällen der Herkunft zu entkoppeln. Für Kinder und Jugendliche, die nicht auf Rosen gebettet sind, und ganz besonders für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bedeutet es bis heute nicht selbstverständlich Chance, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit Risiko, in Deutschland zur Schule zu gehen.“<sup>19</sup>*

Wenn diese Einschätzung zu teilen ist, gilt das allerdings noch viel mehr für die optimistische Perspektive, die sie aus den Ergebnissen diverser Studien gewinnt, wenn sie sagt:

*„Genau genommen, transportieren diese Studien eine ausgesprochen optimistische Botschaft [...]. Sie lautet: Es ist möglich, die enge Abhängigkeit von sozialer, sprachlicher, kultureller Herkunft und Bildungserfolgchancen zu lockern. Da das anderswo möglich ist, sollte es auch uns gelingen können.“<sup>20</sup>*

Dazu muss allerdings zunächst nach den Gründen gefragt werden, die es den Schülern und Schülerinnen so schwer machen, das gleiche Bildungsniveau zu erreichen wie die anderen Kinder und Jugendlichen. Da die unterschiedliche Sprachlernbiographie das Hauptunterscheidungsmerkmal dieser beiden Gruppen ausmacht, müssen die Ursachen wohl im sprachlichen Bereich gesucht werden.

Die Sprache, die in der Schule verwendet und deren rezeptive und produktive Beherrschung von den Schülern und Schülerinnen gefordert wird, soll daher näher betrachtet werden.

---

<sup>19</sup> Gogolin 2005, S.1.

<sup>20</sup> Ebd., S.3.

### 3. Textkompetenz und akademische Sprachfähigkeit

#### 3.1 Sprachliche Anforderungen im Unterricht

Schule war schon seit jeher Schriftschule und entwickelte sich von einer Institution, die zunächst vornehmlich auf die Rezeption von Texten ausgerichtet war, zu einer, die auch zur Textproduktion befähigen sollte.<sup>21</sup>

Auch heute stehen Texte sowohl im Sprachunterricht, in dem Texte das Objekt der Betrachtung sind, als auch in anderen Fächern als Medium der Wissensvermittlung meist im Zentrum von schulischem Unterricht. Einerseits werden Informationen über bestimmte Sachgebiete in Texten dargeboten, seien es authentische Quellentexte oder eigens für den Unterricht verfasste Beschreibungen und Erklärungen, andererseits sind z.B. Anweisungen für Rechenoperationen in Textaufgaben verpackt und häufig auch Arbeitsaufträge schriftlich fixiert.<sup>22</sup>

Die textuelle Durchformung des Unterrichts geht aber noch weiter:

*„Sogar da, wo im Unterricht an einem Thema mündlich gearbeitet wird, wo die Aspekte eines Themas besprochen, erläutert und diskutiert werden, geht Unterricht weit über das Schema alltäglichen Dialogisierens hinaus und fordert von den Teilnehmenden den Einsatz spezialisierter Verstehens- und Darstellungskompetenzen [...]“*<sup>23</sup>

Der Unterricht ist geprägt von einer Mischung von Dialogischem und Textuellem. Schriftsprachlich geprägte Sprache wird auch in Phasen gefordert, in denen nicht geschrieben oder gelesen wird. Zwar kommen solche Situationen auch im Alltag vor, in der Schule prägen sie das Sprachhandeln jedoch systematisch.<sup>24</sup>

Die Ausformung der Sprache der Schule orientiert sich an dem, wozu sie verwendet wird. Wenn Alltagskommunikation eingebettet ist in Situationen und sich häufig auf persönliche Relevanz und unmittelbaren Kontakt bezieht, muss Sprache in der Schule oft Gegenstände beschreiben und Sachverhalte verbalisieren, die nicht unmittelbar beobachtet werden können. Es geht um objektive und genaue Beschreibungen, logische Analysen und die theoretische Beschäftigung mit Sachgebieten, die nicht immer im direkten Zusammenhang mit der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen stehen. Dies fordert eine bestimmte Denkweise und eine bestimmte Art der Sprache.<sup>25</sup>

Dabei ist zu beachten, dass sich die Art der Sprachverwendung im Laufe der Schulkarriere ändert. Immer neue und abstraktere Themengebiete werden behandelt, und Informationen

---

<sup>21</sup> Vgl.: Feilke 2006, S. 39.

<sup>22</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 15.

<sup>23</sup> Portmann-Tselikas 2002, S. 18.

<sup>24</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002, S. 11.

<sup>25</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2002, S. 92f.

werden in immer komplexeren und differenzierteren Textsorten präsentiert, die sich in zunehmendem Maße an fachsprachlichen Normen orientieren.<sup>26</sup> In gleicher Weise, wie dadurch Verstehens- und Verarbeitungsfertigkeiten gefragt sind, werden auch die Anforderungen an die Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler immer komplexer. Einen besonderen Einschnitt bildet dabei auch der Übergang von Volksschule zur Sekundarstufe I, in welcher Schulform diese auch absolviert wird, wobei die Ausdifferenzierung des Fächerkanons eine besondere Rolle spielt.

Dabei ist zu beobachten, dass gleichzeitig die Probleme, die in der Zweitsprache lernende Jugendliche haben, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden, im Laufe der Schulzeit häufig zu- und nicht abnehmen.<sup>27</sup>

Eine allgemeine Sprachkompetenz reicht ab einem gewissen Zeitpunkt immer weniger aus, um die im Unterricht geforderten Leistungen zu erbringen. Zwar sind auch gewisse Sprachkenntnisse eine Voraussetzung dafür, aber sie allein genügen nicht, um sich in der schulischen Textwelt zurechtzufinden. Dies wird auch deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass auch Schüler und Schülerinnen, deren Muttersprache der Unterrichtssprache entspricht, oft Probleme beim sinnerfassenden Lesen, bei der Produktion bestimmter Textsorten und dem Lernen anhand schriftlich festgehaltener Informationen haben.<sup>28</sup> Viel mehr noch trifft dies auf Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu.

Auch Untersuchungen zur Effizienz von Sprachförderungsangeboten bestätigen diese Annahme. Es kann nämlich beobachtet werden, dass zusätzlicher Sprachunterricht Fremdsprachigen zwar manchmal hilft, ihre Leistungen in Bildungseinrichtungen zu verbessern, dass dies aber bei weitem nicht immer der Fall ist. Das legt die Vermutung nahe, dass eine Verbesserung der Sprachfertigkeit zwar dann nützlich ist, wenn nur eine mangelnde Beherrschung der Zweitsprache eine erfolgreiche Partizipation am Unterricht verhindert. Wo aber der Unterrichtsdiskurs selbst das Problem darstellt, kann reiner Sprachunterricht kaum Abhilfe schaffen.<sup>29</sup>

Allgemeine sprachliche Fähigkeiten spielen nun aber nur am Beginn der Bildungslaufbahn die entscheidende Rolle.<sup>30</sup> Dies zeigen auch die oben zitierten Ergebnisse internationaler Bildungsstudien, die zeigen, dass in diesem Bereich Kinder, die erst seit kurzem im Zuwanderungsland leben, die schlechtesten schulischen Leistungen erbringen. Sie beherrschen ihre Zweitsprache noch unzureichend und sind oft auch in der alltäglichen Kommunikation mit Verständnis- und Verständigungsproblemen konfrontiert.

---

<sup>26</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 15f.

<sup>27</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 15.

<sup>28</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002, S.9.

<sup>29</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2001, S. 12.

<sup>30</sup> Vgl.: Gogolin 2005, S. 7.



In späteren Stadien des Bildungsganges ist dies jedoch nicht mehr der Fall, wodurch Migranten und Migrantinnen der 2. Generation hier die schlechteste Gruppe bilden. Ihre Alltagssprache ist unauffällig, die neu Zugewanderten haben bis zu diesem Zeitpunkt ihre Defizite ausgleichen können. Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund werden in diesem Stadium auf den ersten Blick oft nicht mehr als eigene Gruppe wahrgenommen. Schon in älteren Studien aus dem angelsächsischen Raum wurde gezeigt, dass Lehrende annehmen, dass Kinder, die ihre Zweitsprache im mündlichen Bereich fließend gebrauchen, alle sprachlichen Schwierigkeiten überwunden haben und keiner gesonderten Förderung mehr bedürfen.<sup>31</sup> Dass dem nicht so ist und gerade Migranten und Migrantinnen 2. oder 3. Generation grundlegende Kompetenzen fehlen, die sie auf höherem Bildungsniveau erfolgreich sein lassen, belegen viele ältere und neuere Untersuchungen.<sup>32</sup>

Zur Bewältigung von schulischen Aufgabenstellungen, die mit verschiedenen Texten zu tun haben, muss also neben der Sprachkompetenz eine weitere Basis gegeben sein, die im Folgenden als Textkompetenz gefasst werden soll.

### 3.2 Zum Begriff der „Textkompetenz“

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass eine Rede von der „Textkompetenz“ notwendig ist. Wie lässt sich dieser Begriff aber nun näher bestimmen und von anderen Kompetenzbereichen, die im Umgang mit Texten Bedeutung haben, abgrenzen?

Kurz gesagt, wird mit dem Begriff der Textkompetenz die Fähigkeit bezeichnet, Texte lesen und schreiben sowie sie zum Wissenserwerb nutzen zu können.<sup>33</sup> Portmann-Tselikas holt in seiner mittlerweile klassisch gewordenen Definition weiter aus:

*„Unter ‚Textkompetenz‘ verstehe ich [...] die Fähigkeit, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen. Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte eigenständig lesen und damit erworbene Informationen für sein weiteres Denken, Sprechen oder Schreiben nutzen. Textkompetenz schließt auch die Fähigkeit mit ein, selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen.“<sup>34</sup>*

Als prototypische Vertreter der Gattung „Text“ sehen er und Schmölzer-Eibinger medial schriftliche Texte an, wobei es auch im mündlichen Bereich textuelle – also konzeptuell schriftsprachliche – Formen gibt.<sup>35</sup> Daher wird der Gegenstandsbereich, auf den sich „Textkompetenz“ bezieht, auf das Textuelle, also *„etwas, was dem Bereich der Schriftlichkeit nahesteht, auch wenn es sich nicht immer mit ihm deckt“<sup>36</sup>* festgelegt.

---

<sup>31</sup> Vgl.: Cummins 1991, S. 78.

<sup>32</sup> Vgl. z.B. Knapp 1997.

<sup>33</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 5.

<sup>34</sup> Portmann-Tselikas 2002, S. 14.

<sup>35</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer Eibinger 2002, S. 10.

<sup>36</sup> Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 5.

Der zweite Teil des Kompositums „Textkompetenz“ gibt Aufschluss darüber, dass es hier weniger um die Betrachtung einzelner Textprodukte oder konkreter Schreib- oder Rezeptionsvorgänge geht, sondern um das, was diesen Aktivitäten zugrunde liegt und den Ergebnissen vorausgeht, nämlich um Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden (und Lehrenden).<sup>37</sup>

Wenn „Kompetenzen“ gefasst werden können als Fähigkeiten oder Fertigkeiten, Probleme – oder besser Aufgaben – zu lösen<sup>38</sup>, dann muss Textkompetenz die mit ihr ausgestatteten Menschen befähigen, Aufgaben, in denen Texte eine Rolle spielen, erfolgreich zu bewältigen.

Abzugrenzen ist Textkompetenz von Sprach- und Sachkompetenz. Wie bereits erläutert sind sprachliches Wissen und Können zwar eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung, um adäquat mit Texten umgehen zu können. Textkompetenz ist daher nicht *„eine sprachliche Kompetenz, sondern [...] die Kompetenz, auf ganz bestimmte Weise mit Sprache umzugehen, also [...] eine höherstufige Fähigkeit.“*<sup>39</sup>

Ebenso kann das Verhältnis von Text- und Sachkompetenz beschrieben werden. Auch Sachwissen ist notwendig, um Texte verstehen oder produzieren zu können, aber es reicht dazu nicht aus. Obwohl Sprach- und Sachkompetenz aufgrund ihrer Notwendigkeit bei der Bearbeitung textueller Aufgaben nicht scharf von der Textkompetenz getrennt werden können, liegt der Kernbereich der Textkompetenz doch auf anderem Gebiet.<sup>40</sup>

Textkompetenz im engeren Sinne kann auf der Seite der Produktion auch als Textualisierungskompetenz bezeichnet werden. Es geht darum, ein kohärentes Sinngebilde zu erzeugen und dieses in Form einer Textur ausformulieren zu können, die zur Übermittlung von Informationen geeignet ist.<sup>41</sup> So stellt auch Knapp bereits vor mehr als 10 Jahren fest:

*„Zur Textkompetenz gehört, einen kohärenten (also inhaltlich-semantisch stimmigen), kohäsiven (also grammatikalisch wohlgeformten) und komplexen (also die Ereignisse differenziert darstellenden) Text bilden zu können.“*<sup>42</sup>

Eng damit verbunden ist die Seite der Rezeption. Auch hier ist es das Ziel, durch die Lektüre oder das Zuhören ein komplexes und mit dem Kontext verknüpftes mentales Sinngebilde aufzubauen. Der vorgegebene Text liefert Informationen, mit denen die eigenen Vorstellungen und Wissensbestände konfrontiert und aktualisiert werden, und steckt die Grenzen ab, innerhalb derer das geschehen kann. Es gehört also auch zur Textkompetenz, die Intention hinter einem Text zu erkennen und diese in den Rezeptionsprozess

<sup>37</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002, S. 9.

<sup>38</sup> Vgl.: Thonhauser 2008, S. 17.

<sup>39</sup> Portmann-Tselikas 2002, S. 16.

<sup>40</sup> Vgl.: Weidacher 2007, S. 40.

<sup>41</sup> Vgl.: Ebd., S. 44.

<sup>42</sup> Knapp 1998, S. 236.

einbeziehen zu können, um zu einem umfassenden Verständnis des Textinhalts zu kommen.<sup>43</sup>

Textkompetenz im weiteren Sinne beinhaltet darüber hinaus noch weitere Bereiche. Weidacher unterscheidet folgende Aspekte:<sup>44</sup>

- Kommunikationskompetenz ist nötig, um die Textproduktion auf einen Adressaten oder eine Adressatin hin ausrichten oder diese Ausrichtung erkennen und in die Interpretation einbeziehen zu können.
- Die Textmusterkompetenz, die befähigt, Texte verschiedenen Textsorten gemäß zu produzieren und als solche zu identifizieren, ist eng mit der Kommunikationskompetenz verknüpft.
- Von der Textsorte abhängig ist die Art der Formulierung eines Textes. Diesen Vorgaben sowie der Situation und Intention angepasst schreiben zu können, ist Aufgabe der Stilkompetenz.
- Auch die metatextuelle Kompetenz kann der Textkompetenz im weiteren Sinne zugerechnet werden, auch wenn es möglich sein mag, Texte zu produzieren oder zu rezipieren, ohne bewusst darüber nachzudenken oder zu sprechen. Da im schulischen Kontext sowohl über – u.a. literarische – Texte gesprochen wird, um sie besser zu verstehen, als auch das Schreiben thematisiert wird, wenn z.B. neue Textsorten eingeführt werden, sind metatextuelle Fähigkeiten für die schulische Textkompetenz auf jeden Fall zu beachten.

Weil in der heutigen Zeit bei der Informationsgewinnung verschiedenste Medien eine Rolle spielen und u.a. der qualifizierte Umgang mit Texten aus dem Internet eine Voraussetzung für die Teilnahme an der Bildungsgesellschaft ist, muss ein weiterer Faktor bei der Betrachtung von Textkompetenz einbezogen werden. Texte in verschiedenen Medien gehorchen nämlich unterschiedlichen Normen, z.B. sind nicht alle linear angeordnet, und die Einbeziehung von Bildern und schematischen Darstellungen spielt eine große Rolle. Wenn man heute also fähig sein möchte, mit allen relevanten Texten sachkundig umzugehen, muss man über multimodiale Textkompetenz verfügen.<sup>45</sup> Dieser Aspekt mag beim schulischen Lernen bislang eine noch untergeordnete Rolle spielen, wird aber immer wichtiger.

Schmölzer-Eibinger differenziert die Teilkompetenzen noch weiter. Dabei unterscheidet sie zwischen Fertigungsbereichen, die sprachübergreifend sind, also von einer auf eine andere Sprache transferierbar und solche, die an die Einzelsprache gebunden sind:<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> Vgl.: Weidacher 2007, S. 44.

<sup>44</sup> Vgl.: Ebd., S. 45 - 50.

<sup>45</sup> Vgl.: Ebd., S. 50 - 53.

<sup>46</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 53f.

sprachübergreifend	sprachengebunden
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kohärenzkompetenz</li> <li>• Kontextualisierungskompetenz</li> <li>• Kommunikationskompetenz</li> <li>• Textoptimierungskompetenz</li> <li>• strategische Kompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulierungskompetenz</li> <li>• Textgestaltungskompetenz</li> <li>• Textmusterkompetenz</li> <li>• Stilkompetenz</li> </ul>

Beachtenswert sind hier die starke Betonung der den Schreibprozess begleitenden Strategien, sei es während des Schreibens im engeren Sinne als auch vorbereitend und in der Überarbeitung, sowie die Einbeziehung von Kompetenzbereichen, die stark an der Sprache hängen, wie z.B. die Formulierungskompetenz, die auch der Sprachkompetenz (im Sinne Weidachers) zugeordnet werden könnten.

Für den schulischen Kontext ist diese Unterscheidung jedoch kaum von Bedeutung, da alle Teilkompetenzen wichtig sind, um Texte zu verstehen und produzieren zu können, und daher von allen Schülern und Schülerinnen gefordert werden, die im Unterricht erfolgreich sein wollen.

Alle Aspekte haben auch eine gemeinsame Stoßrichtung. Sie zielen darauf ab,

*„Sprache als Instrument der Erkenntnis zu benützen und [...] in Texten kodifiziertes Wissen zu gewinnen, zu prüfen, mit anderem Wissen zu verbinden und damit Orientierung in der Welt zu gewinnen und solche Orientierungen auch zu vermitteln.“<sup>47</sup>*

Dies kann ohne weiteres als wichtiges Bildungsziel der Schule verstanden werden, das allen in gleicher Weise zugänglich sein sollte, unabhängig von Migrationshintergrund oder Herkunftssprache.

### 3.3 Textkompetenz und CALP

Im letzten Kapitel wurde schulrelevante Textkompetenz als Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit für die Schule relevanten Texten beschrieben. Setzt man dies nun mit der Sprache der Schule, wie sie in Kapitel 3.1 dargestellt wurde, in Beziehung, gelangt man zu Konzepten, die Textkompetenz mit akademischer Sprachfähigkeit in Verbindung bringen oder sie gar mit dieser gleichsetzen.

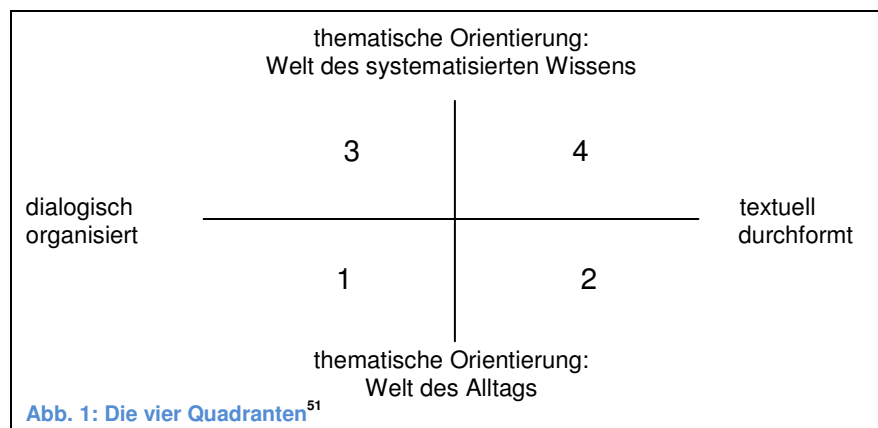
Von Cummins stammt die Unterscheidung zwischen einer grundlegenden Interaktionsfähigkeit und einem kognitiv-akademischen Sprachregister, die seitdem in der Forschung immer wieder aufgegriffen wird. Er nennt diese beiden Kategorien BICS (=basic interpersonal communicative skills) und CALP (=cognitive academic language proficiency).<sup>48</sup>

<sup>47</sup> Portmann-Tselikas 2001, S. 8.

<sup>48</sup> Vgl.: Cummins 1991, S. 75.

Dabei spricht er von 2 Dimensionen, die die beiden Bereiche voneinander unterscheiden und anhand derer sich Sprachhandlungen in ein Raster einordnen lassen. Diese beiden Dimensionen bezeichnet er als „*context-embedded/context reduced*“ und „*cognitively undemanding/cognitively demanding*“<sup>49</sup>. Es geht also darum, dass Sprache, die in einen unmittelbaren Kontext eingebettet ist, anders charakterisiert sein muss als ein Text, der unabhängig vom Kontext verständlich sein soll. Ob BICS oder CALP gefragt sind, hängt natürlich auch davon ab, über welche Thematik geschrieben oder gesprochen wird.

Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger greifen diese Gedanken auf und nennen diese polaren Kategorien „Dimension der Textualität“ und „Dimension der thematischen Orientierung“ und teilen das Feld des Sprachgebrauchs in 4 Quadranten auf, indem sie die Dimensionen den Achsen eines Koordinatensystems zuordnen.<sup>50</sup>



Die Dimension der Textualität bildet die x-Achse. Das Kontinuum reicht hier von einer dialogisch organisierten Sprache bis zu einer starken textuellen Durchformung, die von Kontextunabhängigkeit und hoher Informationsdichte geprägt ist. Die y-Achse wird von der Dimension der thematischen Orientierung bestimmt, wobei das Spektrum von einer thematischen Orientierung an der Welt des Alltags bis zum sprachlichen Handeln in der Welt des systematisierten Wissens reicht.

Innerhalb dieses Rasters lassen sich nun sprachliche Phänomene einordnen. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger charakterisieren die vier Quadranten folgendermaßen:<sup>52</sup>

- Dem 1. Quadranten gehört die mündliche Alltagskommunikation an. Die Kommunikation erfolgt hauptsächlich mündlich, obwohl man z.B. auch kurze Mitteilungen oder SMS in diesen Bereich einordnen kann.
- Im 2. Quadranten geht es noch um Themen aus dem Bereich des Alltags, aber die Texte müssen so formuliert sein, dass sie kohärent sind und unabhängig von einem unmittelbaren Kontext verstanden werden können.

<sup>49</sup> Ebd., S. 79.

<sup>50</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6.

<sup>51</sup> Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6.

<sup>52</sup> Vgl.: Ebd., S. 6 - 8.

- Die Sprache des 3. Quadranten ist – wie im ersten – konzeptuell mündlich und dialogisch geprägt, die Thematik geht jedoch über die direkte Lebensumwelt hinaus. Das mündliche Begründen, Hinterfragen und Diskutieren oder kurze Notizen zu einem Sachthema erfolgen in dieser Art von Sprache.
- Der 4. Quadrant schließlich beinhaltet jene Texte, für deren Verständnis und Produktion in prototypischer Weise CALP gefordert ist. Die Sprache ist textuell durchformt, die Themen sind bestimmten Sach- und Fachbereichen zuzuordnen, werden also meist abstrakt und theoretisch abgehandelt. Bildungssprache ist tendenziell hier anzusiedeln.

Texte, die dem 4. Quadranten zuzuordnen sind, weisen folgende Merkmale auf:

- Höchstmaß an Sprachlichkeit (Wegfall von nonverbalen und paraverbalen Hilfestellungen, wie sie in direkten Gesprächen gegeben sind)
- Kontextreduktion
- Themenzentriertheit
- Strukturiertheit und Formbestimmtheit<sup>53</sup>

Im Folgenden soll nun versucht werden, die beiden Aufgabenstellungen, die in dieser Arbeit zur Erhebung der Textkompetenz von Lernenden verwendet wurden, in dieses Koordinatensystem einzuordnen.

#### **Aufgabe 1:** Verfassen eines persönlichen Briefes

In der ersten Aufgabe wurden dabei die Schülerinnen und Schüler gebeten, einen Brief zu beantworten, in dem ich über meine Sprachlernbiographie berichtet und sie nach ihren Erfahrungen mit Sprachen gefragt hatte.<sup>54</sup>

#### **Aufgabe 2:** Zusammenfassen eines Sachtextes

Die zweite Aufgabe bestand in der Zusammenfassung eines Sachtextes aus dem Biologiebuch der nächsthöheren Klasse zum Thema Ameisen.<sup>55</sup>

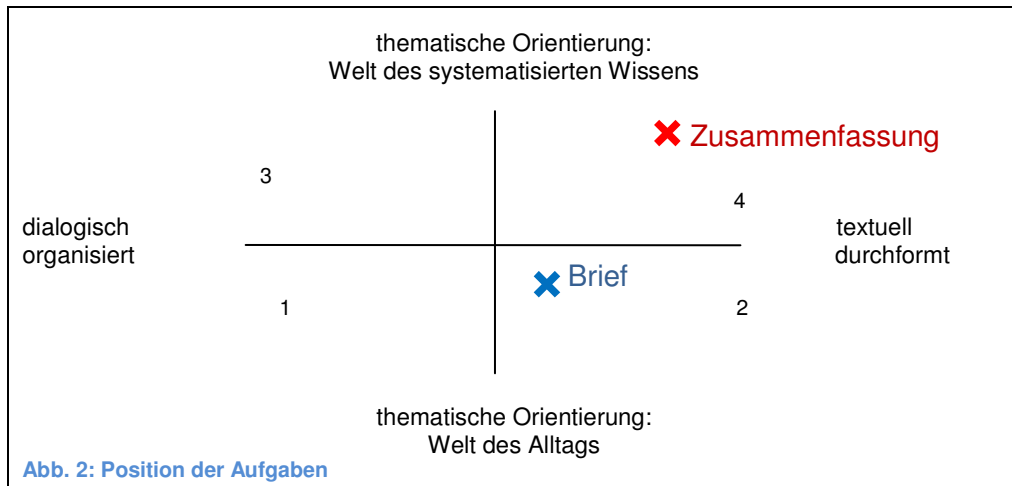
Beiden Aufgabenstellungen ist gemeinsam, dass die Schülerinnen und Schüler einen Text lesen und verstehen müssen, um sich in den eigenen Texten darauf beziehen zu können. Dadurch sind viele Teilbereiche von Textkompetenz gefordert.

In den Raster können diese beiden Themenstellungen folgendermaßen eingetragen werden:

<sup>53</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 14.

<sup>54</sup> Impuls-Brief und exemplarische Antworten im Anhang S. 136 - 138, Gesamtheit der Schülertexte auf beiliegender CD.

<sup>55</sup> Der Originaltext stammt aus dem Biologiebuch *B & U* für die 6. Schulstufe, siehe: Schullerer/Karl 1999, S. 69f. Der Text (ohne Bilder) findet sich im Anhang dieser Arbeit, S. 139f.



Die erste Aufgabe, das Schreiben eines persönlichen Briefes, kann dem 2. Quadranten zugeordnet werden. Zwar ist das Ziel des Textes die Schaffung bzw. Aufrechterhaltung einer Kommunikationssituation, aber es handelt sich nicht um einen direkten Dialog, in dem es die Möglichkeit des Nachfragens oder des Rekurses auf einen unmittelbaren Kontext gäbe. Da die Sprache in einem Brief dennoch nicht rein schriftsprachlich geprägt ist, sondern auch mündliche Stilelemente aufweisen kann, rückt das Schreiben eher an den linken Rand des Quadranten.

Die Thematik, über die geschrieben werden soll, entstammt der lebensweltlichen Erfahrung der Schüler und Schülerinnen. Es geht um persönliche Eindrücke, Selbsteinschätzungen und Vorlieben. Außerdem ist nicht genau festgelegt, worüber geschrieben werden soll, da es hierfür in einem persönlichen Brief immer einen Spielraum gibt. Deshalb gehört die Aufgabe gemäß der thematischen Orientierung eher der Domäne der Welt des Alltags zu. Allerdings wird von den Kindern verlangt, über ihre Sprache in einer Weise nachzudenken, wie sie es sonst nicht gewohnt sein mögen. Eine theoretische Reflexion über Sprache(n) setzt auch thematisches Wissen und die Fähigkeit zur Abstraktion voraus, was diese Art der Textproduktion näher zum 4. Quadranten rückt. Unter Umständen könnte sie bereits diesem zugeordnet werden. Dies hängt aber wohl davon ab, wie die Aufgabe von dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin gelöst wird.

Der zweite Arbeitsauftrag gehört eindeutig dem 4. Quadranten zu. Sachtexte sind prototypische Vertreter dieser Art von Sprache. Sie zeichnen sich durch eine hohe Informationsdichte aus, was noch verstärkt wird, wenn die wichtigsten Aussagen zusammengefasst werden sollen. Der sachlich informative Stil, der schon in Schulbüchern der AHS-Unterstufe beginnt, sich an Fach- und Wissenschaftssprache anzunähern, ist ein weiteres Indiz für die starke textuelle Durchformung. Sowohl das Lesen und Verarbeiten des Ausgangstextes, als auch das Formulieren der Zusammenfassung stellen also hohe Ansprüche an die akademische Sprachfähigkeit.

Auch die thematische Orientierung ist kognitiv anspruchsvoll. Ein Thema aus der Zoologie (in diesem Fall die Roten Waldameisen) knüpft zwar an die Lebenserfahrung der Kinder an, doch die Informationen, die gegeben werden, haben nichts mehr mit persönlicher Erfahrung zu tun. Außer in Ausnahmefällen können die im Text gegebenen Aussagen nicht durch direkte Anschauung überprüft werden.

Wie diese Beispiele zeigen, können verschiedene (schulische) Aufgabenstellungen hier nach den Anforderungen, die sie an die akademische Sprachfähigkeit stellen, eingetragen werden. Dies kann hilfreich sein, um zu beurteilen, wie anspruchsvoll ein Arbeitsauftrag, den man als Lehrender bzw. Lehrende an seine Schüler und Schülerinnen richtet, für sie ist. U.a. kann dies dazu genutzt werden, die Aufgaben an die Lernergruppe anzupassen und um Schülerleistungen differenziert zu beurteilen.

### **3.4 Textkompetenz als CALP oder Textekompetenz?**

Natürlich kann der oben beschriebene Raster auch verwendet werden, um die persönliche Kompetenz eines Menschen im Umgang mit Texten differenziert zu betrachten. Die Basiskompetenz, die notwendig ist, um die Anforderungen des 1. Quadranten zu bewältigen, erwerben die meisten Menschen zumindest in ihrer Muttersprache problemlos. Je mehr sich die Aufgabenstellungen aber der Sprache des 4. Quadranten annähern, desto mehr ist kognitive Sprachverwendungskompetenz gefragt. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger setzen diese mit dem Begriff „Textkompetenz“ gleich.<sup>56</sup>

Ich möchte dieser Definition für diese Arbeit nicht folgen. Eher möchte ich Textkompetenz – wie z.B. Gogolin – als Textekompetenz betrachten, d.h. *„als die Fähigkeit, sich in der verwirrenden Vielfalt von Texten souverän zurechtzufinden.“*<sup>57</sup> Da die Sprache der Schule nach verschiedenen Fachbereichen ausdifferenziert ist und Schüler und Schülerinnen mit den für die verschiedensten Domänen unterschiedlichen Regeln des Sprachgebrauchs vertraut sein müssen<sup>58</sup>, aber auch, weil sie im Laufe ihrer Schulzeit mit unterschiedlichen Textformen konfrontiert werden, die den unterschiedlichen Quadranten des sprachlichen Feldes zugehören, halte ich es für besser, eine Definition zu wählen, die sich nicht auf den Bereich der CALP beschränkt. Vielmehr ist es mir wichtig festzuhalten, dass Textkompetenz in der Schule bedeutet, mit unterschiedlichsten Texten qualifiziert umgehen zu können. Bei Produktion, Rezeption und Verarbeitung von Texten sollen Schüler und Schülerinnen sowohl ihre kommunikative Basiskompetenz als auch ihre kognitive Sprachkompetenz einsetzen, um (text)kompetent die (textuellen) Anforderungen zu meistern, die die Schule an sie stellt.

---

<sup>56</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 8f.

<sup>57</sup> Gogolin 2007a, S. 73.

<sup>58</sup> Vgl.: Ebd., S. 74f.



## 4. Wie erkennt man Textkompetenz?

In der heutigen Zeit, in der der Trend in der Didaktik weggeht von eng definierten Lehr- und Lernzielen, die beschreiben, welches Wissen und welche Fertigkeiten Schüler und Schülerinnen erwerben sollen, und hinzielt auf den Aufbau grundlegender Kompetenzen, auf Kenntnisse und Fertigkeiten, die in verschiedenen Bereichen flexibel eingesetzt werden können, ist es wichtig, Instrumentarien zu entwickeln, die es erlauben, das Vorhandensein dieser Kompetenzen zu erkennen und dadurch Lernprozesse zu optimieren. Dabei ist man allerdings schnell mit der Tatsache konfrontiert, dass sich Kompetenzen nicht per se messen lassen, sondern sich immer nur an bestimmten Aufgabenstellungen zeigen.<sup>59</sup> Kompetenzen an sich sind also nie sichtbar, evident werden höchstens Leistungen, die sich auf diese Kompetenzen stützen.

Dies gilt auch für die Textkompetenz. Auch hier können nur Rückschlüsse aus Schreibprodukten, Leistungen des Leseverständnisses oder Beobachtungen während des Schreibprozesses gezogen werden.

Diese sichtbaren Leistungen sind aber abgesehen von der Textkompetenz immer auch abhängig von einer Fülle anderer innerer und äußerer Faktoren (Motivation, Aufgabenstellung, Vorerfahrungen mit einer bestimmten Lernsituation, Tagesverfassung,...). Daher zeigt sich an Schreibprodukten, der Beantwortung von Fragen zum Textverständnis oder im Verhalten beim Schreiben immer nur ein Teil der Textkompetenz.

Dies muss bei allen Überlegungen mitbedacht werden, ist aber wohl ein generelles Problem der schulischen Leistungsbeurteilung.

Um Textkompetenz jedoch so gut wie möglich zu erfassen und ein möglichst umfassendes Bild von Teilkompetenzen zu gewinnen, ist es wichtig, nicht nur Texte nach den klassischen Faktoren der Beurteilung (Rechtschreib- und Grammatikfehler, Textlänge,...) zu untersuchen, sondern mehrere Sichtweisen einzubeziehen.

In der Folge soll nun versucht werden drei Zugangsweisen vorzustellen, die für die Erfassung von Textkompetenz von Schülern und Schülerinnen bei der Textproduktion in der AHS beachtet werden können. Es sind dies:

- Indikatoren für Textkompetenz, die u.a. beim kooperativen Schreiben sichtbar werden
- Kriterien der Textualität aus der Textlinguistik (da es u.a. auch darum geht, Texte zu schreiben, die von anderen als Texte wahrgenommen werden)
- Anforderungen der Schule an Texte, wie sie z.B. im Lehrplan für Deutsch formuliert werden

---

<sup>59</sup> Vgl.: Thonhauser 2008, S. 17f.

Im Anschluss daran sollen Analyseraster entwickelt werden, die es ermöglichen, aus schriftlichen Schülertexten auf die Textkompetenz ihrer Verfasser bzw. Verfasserinnen zu schließen.

#### 4.1 Indikatoren für Textkompetenz

Ausgehend von ihrer Untersuchung zum Lernen in der Zweitsprache beschreibt Schmölzer-Eibinger verschiedene Kennzeichen, die für Lernende mit hoher bzw. niedriger Textkompetenz typisch sind. Dabei bezieht sie neben den Texten auch die Lese- und Schreibprozesse mit ein. Das ist möglich, wenn diese Prozesse durch Verbalisierung beobachtbar gemacht werden, wie es z.B. beim Kooperativen Schreiben geschehen kann.<sup>60</sup>

Die Indikatoren für Textkompetenz können zu folgenden Hauptkategorien zusammengefasst werden, die sowohl für die Textproduktion wie auch für die Rezeption gültig sind:

- Perspektivenwechsel und Strategievielfalt: Schülerinnen und Schüler mit hoher Textkompetenz können zwischen lokaler und globaler Perspektive auf den Text wechseln, sind fähig Distanz zu ihrem Schreibprodukt zu gewinnen und beispielsweise den Adressatenbezug zu beachten.<sup>61</sup>
- Bedeutungskonstruktion im Text: Gute Textkompetenz zeigt sich darin, dass einzelne Begriffe richtig verstanden, verknüpft und in den Gesamtzusammenhang integriert werden können.<sup>62</sup>
- Fokussierung von Kernaussagen: Hierbei geht es um die Fähigkeit, zentrale Aussagen in einem Text von unwichtigen Informationen unterscheiden und beim Schreiben so formulieren zu können, dass sie als wichtig erkannt werden können.<sup>63</sup>
- Themenentfaltung, Textstrukturierung und Textkohärenz: Textkompetenz wird auch daran sichtbar, wie in einem Text inhaltliche und syntaktische Zusammenhänge hergestellt werden. Schüler und Schülerinnen mit guter Textkompetenz schaffen es, das Niveau eines Textes über längere Zeit durchzuhalten und ihn zu Ende zu führen.<sup>64</sup>
- Veränderungen am Text: Zu einem kompetenten Umgang mit Texten gehört es ferner, eigene Textprodukte auf lokaler und globaler Ebene mit der Hilfe unterschiedlicher Strategien überarbeiten und damit verbessern zu können. Dies findet dabei nicht nur nach Fertigstellung des Textes, sondern auch den Schreibprozess begleitend statt.<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> Zum methodischen Vorgehen bei der Ermittlung der Indikatoren und zur genauen Aufschlüsselung der Unterscheidungskriterien siehe: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 101 - 142 bzw. S. 147 - 152.

<sup>61</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 147f.

<sup>62</sup> Vgl.: Ebd., S. 148f.

<sup>63</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2006, S. 6.

<sup>64</sup> Vgl.: Ebd., S. 7.

<sup>65</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 150f.

- Sprachliche Variation: Nicht zuletzt kann Textkompetenz an der Sprache, die in Texten verwendet wird, sichtbar werden. Sprachliche Variation zeigt sich sowohl am Wortschatz, als auch an einem variantenreichen Satzbau und der Fähigkeit, zwischen mündlich und schriftlich geprägter Sprache wechseln zu können.<sup>66</sup>

Bei vielen dieser Gesichtspunkte steht nicht der Text, sondern der Schreib- bzw. Rezeptionsprozess im Vordergrund. Bei den folgenden Aspekten ist dies anders.

## 4.2 Kriterien der Textualität

Da es ein Ziel dieser Betrachtungen sein soll, einen Analyseraster für schriftliche Texte zu erstellen, soll nun eine Betrachtungsweise eingebracht werden, die im Medium der Schrift fixierte Sprache in den Mittelpunkt stellt.

Die Definition des Begriffes „Text“ ist keineswegs unumstritten. Heute wird in den meisten Fällen ein weiter Textbegriff gebraucht. In der Alltagssprache werden mit diesem Begriff auch mündliche Aussagen bezeichnet, denen kaum Formulierungsanstrengungen vorausgegangen sind, und auch die empirische Linguistik bedient sich häufig dieser Terminologie. Jede Form von Sprache, die in einen kommunikativen Zusammenhang eingebettet ist, wird hier als Text bezeichnet. Geht man noch weiter, ist es auch möglich andere semiotische Systeme, wie z.B. Gestik, Mimik, Abbildungen u.ä. einzubeziehen und sie als Teile von Texten zu sehen.<sup>67</sup>

Obwohl ich prinzipiell diese Ausweitung des Textbegriffes begrüße und „Text“ in dieser Arbeit durchaus nicht nur für medial und konzeptuell Schriftliches verwende, möchte ich nun ein klassisches Modell von Textualität vorstellen, das auf einer engen Definition von Text basiert und sich auf Schreibprodukte bezieht, wie sie für meine Erhebung untersucht wurden und deren Erstellung und Verarbeitung von Schülern und SchülerInnen spätestens in der Sekundarstufe verlangt wird.

Dabei geht es um das Modell von Beaugrande und Dressler, die 7 Kriterien konstatieren, die Texte von Nicht-Texten unterscheiden. Sie sollen hier nur kurz angeführt und gegebenenfalls – soweit sie für die Analyse der Schülertexte herangezogen werden – später näher bestimmt werden:<sup>68</sup>

- Kohäsion: Mit Kohäsion wird die Verknüpfung von Komponenten des Oberflächentextes bezeichnet. Sätze und Satzteile werden durch grammatikalische Mittel miteinander in Beziehung gesetzt.

<sup>66</sup> Vgl.: Ebd., S. 152.

<sup>67</sup> Vgl.: Barkowski 2007, S. 21.

<sup>68</sup> Vgl.: Beaugrande/Dressler 1981, S. 3 - 12.

- Kohärenz: Dieser Begriff betrifft die Konzepte und Relationen der Textwelt, die dem Oberflächentext zugrunde liegen. Er umfasst also die Zusammenhänge auf inhaltlicher bzw. thematischer Ebene. Aspekte dieser Beziehungsebene sind z.B. Kausalität, Zeitablauf, Lokalisierung oder der Bezug zu einem bestimmten Handlungsgegenstand.
- Intentionalität: Zu einem Text gehört auch, dass der Textproduzent bzw. die Textproduzentin die Absicht hat, einen so weit kohärenten und kohäsiven Text zu bilden, dass er oder sie das mit der Äußerung angestrebte Ziel erreicht.
- Akzeptabilität: Was Intentionalität auf Produzentenseite ist, stellt Akzeptabilität auf der Seite der Rezipienten und Rezipientinnen dar. Es geht dabei darum, dass Leser und Leserinnen einen kohärenten und kohäsiven Text erwarten, der für sie relevant oder nützlich ist.
- Informativität: Bei Beaugrande und Dressler ist zu lesen:  
*„Das fünfte Kriterium der Textualität nennen wir INFORMATIVITÄT und meinen damit das Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/Ungewißheit der dargebotenen Textelemente. [...] Besonders geringe Informativität wirkt leicht störend, da sie Langeweile verursacht oder sogar zur Ablehnung des Texts führen kann.“<sup>69</sup>*  
 Es geht also darum, nur so viel Bekanntes in einem Text zu formulieren, wie zur Kontextualisierung neuer Informationen nötig ist, und darüber hinaus genügend Neues zu bieten, um die Relevanz für den Rezipienten bzw. die Rezipientin zu gewährleisten.
- Situationalität: Dieses Kriterium bezeichnet die Tatsache, dass ein Text je nach Situation mehr oder weniger bedeutsam ist. Die Situation, in der ein Text hinein gesprochen oder für die er geschrieben wird, wirkt sich auch auf die sprachlichen Mittel aus, die in ihm verwendet werden.
- Intertextualität: Wenn direkt auf bereits vorhandene Texte Bezug genommen wird, spricht man von Intertextualität. Bei manchen Textsorten ist dies der zentrale Aspekt (z.B. in Zusammenfassungen oder Rezensionen), bei anderen ist der Zusammenhang nicht so leicht wahrnehmbar, aber schon dadurch, dass ein Text einem bestimmten Textmuster folgt, steht er mit anderen Texten in Verbindung.<sup>70</sup>

Obwohl im Sinne einer weiten Textdefinition nicht alle diese Kriterien erfüllt sein müssen, damit eine sprachliche Äußerung als Text gilt, sind sie doch gut auf schriftliche Schülertexte anzuwenden, wie sie im Unterricht oder als Hausübung häufig zu schreiben sind. Auch die Texte, die in dieser Untersuchung analysiert werden, sollten bis zu einem gewissen Grad diese Ansprüche erfüllen, wenn sie den Aufgabenstellungen gerecht werden wollen. Daher finden die Kriterien Eingang in die Analyseinstrumente, wobei dies bei einigen explizit, bei anderen implizit (z.B. über die Beurteilung der Textsortenadäquatheit) geschieht.

---

<sup>69</sup> Ebd., S. 10f.

<sup>70</sup> Vgl.: Ebd., S. 188f.

### 4.3 Anforderungen der Schule an Texte

Was der Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern in der AHS im Umgang mit Sprache im Allgemeinen und schriftlichen Texten im Speziellen abverlangt wird, wurde bereits im Kapitel zu den sprachlichen Anforderungen im Unterricht (Kap. 3.1) dargestellt. Einige Ausschnitte aus dem Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch und Aussagen von Schülern und Schülerinnen sollen das Gesagte im Bezug auf die Textproduktion noch ergänzen.

Im Prinzip schreibt der Lehrplan dem Deutschunterricht eine Bildungs- und Lehraufgabe zu, die auch mit „Vermittlung von Textkompetenz“ umschrieben werden könnte. Im Lehrplan heißt es:

*„Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache zu fördern. [...] Der Deutschunterricht muss Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweit- (Dritt- oder Viert-) Sprache ist, [...] so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird.“<sup>71</sup>*

Auch der Tatsache, dass Texte nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Fächern, im Zentrum des Lernens stehen, wird Rechnung getragen:

*„Der Deutschunterricht muss mit den anderen Unterrichtsgegenständen verknüpft gesehen werden. Er soll die sprachlichen Mittel sichern und erweitern, damit die Schülerinnen und Schüler sich über Sachthemen, über Beziehungen und über Sprache angemessen verständigen können.“<sup>72</sup>*

Ausgehend davon werden im Lehrplan außerdem didaktische Grundsätze formuliert und Lehrstoffbereiche angegeben, die diesen Zielen nützen sollen. Schreiben soll handlungsbezogen sein, die thematische Orientierung, die Schreibabsicht und die Adressatengerechtigkeit sollen im Mittelpunkt stehen. Schreiben als Hilfsmittel zum Lernen und als Ausdrucksmöglichkeit der eigenen Einstellungen und Gefühle soll vermittelt werden.<sup>73</sup>

Neben diesen Gesichtspunkten findet aber auch der Bereich der sprachlichen Normen Beachtung. Als Teil der Bildungs- und Lehraufgabe wird angegeben:

*„Der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch soll frei von groben Verstößen gegen die Sprach- und Schreibrichtigkeit sein.“<sup>74</sup>*

In den Ausführungen zu den didaktischen Grundsätzen wird weiter ausgeführt:

---

<sup>71</sup> Lehrplan der AHS-Unterstufe: Deutsch, S. 1.

<sup>72</sup> Ebd.

<sup>73</sup> Vgl.: Ebd., S. 2.

<sup>74</sup> Ebd., S. 1.

*„Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht sind grundsätzlich in die Handlungszusammenhänge des Deutschunterrichts einzubinden. Die Auseinandersetzung mit Sprach- und Schreibnormen soll nicht Selbstzweck sein und auch nicht auf vordergründiges Begriffswissen abzielen. [...] Grammatische Inhalte und Begriffe müssen in dem Maß vermittelt werden, wie es ein altersgemäßes Nachdenken und Sprechen über Sprache erfordert. Sprach- und Schreibnormen werden als gesellschaftlich bedeutende Faktoren der Sprachbeherrschung betrachtet, ihre Veränderbarkeit soll aufgezeigt werden. [...] Grammatisches und orthographisches Wissen soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, bewusst mit Sprache umzugehen, über Sprache zu reden und eigene Texte selbstständig zu überarbeiten.“<sup>75</sup>*

Insgesamt ist der Bereich der Orthographie und Sprachbetrachtung im Lehrplan zwar präsent, steht aber keinesfalls im Vordergrund. Außerdem wird wiederholt darauf hingewiesen, dass Normbeherrschung im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik nicht als Wert an sich, sondern im Bezug zu ihrer Funktion vermittelt werden soll. Aus dem Lehrplan ist keinesfalls abzuleiten, schriftliche Schülertexte nur im Bezug auf Rechtschreib- und Grammatikfehler hin zu korrigieren und die Notengebung maßgeblich darauf aufzubauen.

Im konkreten Unterricht dürfte sich diese Sichtweise noch nicht überall durchgesetzt haben. Zumindest nehmen viele Kinder und Jugendliche es nicht so wahr, wie auch Aussagen von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund belegen, die bei Interviews im Rahmen meiner Erhebung zur Textkompetenz gemacht wurden. Beispielhaft sollen einige Antworten auf die Frage nach dem Grund für schlechte Noten im Fach Deutsch angeführt werden:

*„Dass ich halt immer Grammatikfehler und Rechtschreibfehler mache.“*

(Patrick, 11 Jahre, Muttersprache: Chinesisch)

*„Das Problem beim Fehler... ich schreib manchmal, das, was ich glaube, dass es richtig ist. Und z.B. bei einer Schularbeit, da bin ich mir ganz sicher, dass ich eine gute Note bekomme, weil ich aus meiner Seite alles richtig geschrieben hab, aber wenn ich sie bekomm, seh ich, hab ich manchmal so viele Grammatik- und Rechtschreibfehler.“*

(Aldin, 11 Jahre, Muttersprache: Bosnisch)

*„Also in Deutsch ist das, dass ich immer sehr viele Rechtschreibfehler habe und manchmal auch Grammatikfehler und Fallfehler.“*

(Luise, 11 Jahre, Muttersprache: Chinesisch)

*„Inhalt passt bei mir. Ausdruck ist schon ein bisschen... Grammatik hab ich in den Schularbeiten ein bis zwei, und Rechtschreibfehler hab ich mehr.“*

(Akay, 11 Jahre, Muttersprache: Kurdisch)

Alle 4 Kinder, die hier zu Wort kommen, besuchen die 1. Klasse einer AHS. Drei von ihnen geben an, im Jahreszeugnis ein Genügend zu bekommen, eine Schülerin ein Befriedigend. Auch die Aussagen aller anderen befragten Schülerinnen und Schüler gehen in diese Richtung. Rechtschreib- und Grammatikfehler in schriftlichen Texten werden beinahe immer

---

<sup>75</sup> Ebd., S. 2f.

dafür verantwortlich gemacht, dass keine guten Noten erzielt werden. Nur in der oben zitierten Bemerkung von Akay wird daneben auch der sprachliche Ausdruck in die Betrachtung mit einbezogen. Zwei Schüler meinen, eine schlechte Note zu bekommen, weil sie im Unterricht „Blödsinn“ machen.

Ob die Einschätzung der Schüler und Schülerinnen die Beurteilungskriterien realistisch wiedergeben, mag dahingestellt bleiben. Auf jeden Fall zeigen sie jedoch, dass Rechtschreibung und Normgerechtigkeit im Bereich der Grammatik einen wichtigen Stellenwert im schulischen Unterricht haben. Bei der Korrektur von Schülertexten werden häufig hauptsächlich Fehler in diesem Bereich sichtbar gemacht, und Schüler und Schülerinnen sehen als wesentliches Qualitätsmerkmal ihrer Texte, ob sie „alles richtig geschrieben haben“.

Aus diesen Gründen sollen auch Aspekte der Sprachnormen in die Beurteilung schulischer Textkompetenz einbezogen werden. Auf der anderen Seite zeigen diese Beobachtungen aber nochmals, wie wichtig es ist, auch andere Gesichtspunkte einzubeziehen. Differenzierte Analyseinstrumente können Lehrenden und Lernenden bewusst machen, wie viele Faktoren „gute“ Texte ausmachen. Sie können Lehrenden helfen, diese in die Beurteilung einzubeziehen, hilfreiches Feedback zu geben und ihren Unterricht auf den individuellen Förderbedarf auszurichten. Lernende können zu einer genaueren Selbsteinschätzung gelangen, sowie Kriterienkataloge oder Analyseraster zur Selbstkontrolle und Hilfe bei der Überarbeitung eigener Texte nutzen.

Die Analyseraster, die im Folgenden vorgestellt werden sollen, wurden zur Erhebung von Daten in dieser Untersuchung entwickelt, können aber auch – eventuell in abgewandelter Form – für unterrichtliche Zwecke genutzt werden.

## 5. Textkompetenz in Schülertexten

Für die Analyse wurden 15 Kategorien ausgewählt, die sich v.a. auf die Indikatoren für Textkompetenz (Kap. 4.1) und die Kriterien der Textualität (Kap. 4.2) beziehen<sup>76</sup> und sich in 5 Gruppen einteilen lassen:

- Allgemeine Parameter:
  - Textlänge
  - Einhaltung sprachlicher Normen (Rechtschreibung, Grammatik)
  - Gliederung durch Absätze
- Kohäsion:
  - Rekurrenz (Wiederaufnahmestruktur)
  - Konnexion
  - Explizite Textverknüpfung
- Kohärenz:
  - Logische Textfolge
  - Fokussierung von Kernaussagen
  - Konstantes Niveau
- Textsortenadäquatheit:
  - Äußere Textsortenmerkmale
  - Intertextualität
  - Intentionalität
- Sprachliche Variation:
  - Vielfalt von Sprachmitteln
  - Begriffliche Klarheit und angemessene Wortwahl
  - Komplexe Satzstrukturen

Da der Überbewertung von Sprachnormen bei der traditionellen Bewertung von Schülertexten entgegengewirkt werden soll, werden grammatikalische und orthographische Korrektheit zu einem Punkt zusammengefasst.

Diese 15 Faktoren sollen nun näher vorgestellt und ihre Einbeziehung begründet werden. Jeder Kategorie wurden zwei Kriterien zugeordnet, die leicht überprüft werden können. Dadurch können 15 Mal maximal 2 Punkte vergeben werden. Beispielsweise könnte unter der Kategorie äußere Textsortenmerkmale beim Verfassen eines Lebenslaufes ein Punkt vergeben werden, wenn alle wichtigen Angaben (Name, Geburtsdatum, Schulbildung,...) gemacht werden und ein weiterer, wenn das Layout den Normvorschriften entspricht.

---

<sup>76</sup> Ich beziehe mich bei der Festlegung der Analysekatoren v.a. auf die Ausführungen von Schmölder Eibinger 2008, S. 101 - 142 bzw. S. 147 - 152 und auf Beaugrande/Dressler 1981, S. 3 - 12, sowie auf die Bestimmungen des Lehrplans für AHS und eigene Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis. Genauere Literaturverweise finden sich in den Erläuterungen zu den einzelnen Kategorien in den folgenden Kapiteln.



Werden die Punkte am Ende addiert, ergeben sich Werte von 0 bis 30, die für die Textkompetenz eines oder einer Schreibenden stehen und die innerhalb einer Gruppe im Bezug zu einer bestimmten Aufgabe verglichen werden können.

Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass eine bestimmte Punkteanzahl nicht einem bestimmten Kompetenzniveau zuzuordnen ist. Da die Bewertungskriterien den Aufgabenstellungen angepasst werden sollen, ist der Vergleich von Leistungen, die bei verschiedenen Übungen erbracht werden, unzulässig.

Im Folgenden wird die Definition der Bewertungskriterien anhand der einzelnen Analysekatogorien des Analyserasters zur Erhebung von Textkompetenz in persönlichen Briefen dargestellt. Unterschiede zum Analyseraster für Zusammenfassungen werden vermerkt. Die Analyseraster als Ganze sind im Anhang der Arbeit (S. 143f.) zu finden.

## 5.1 Allgemeine Parameter

Unter dieser Überschrift sind recht unterschiedliche Kategorien der Analyse von Schülertexten zusammengefasst. Gemeinsam ist ihnen, dass sie relativ leicht überprüft werden können, da es um Textmerkmale geht, die an der Oberfläche auf den ersten Blick sichtbar sind.

	<b>Analysekategorie</b>	<b>Bewertungskriterien</b>	<b>Punkte</b>
1a	Textlänge	<input type="checkbox"/> Wortanzahl mind. Durchschnitt minus 20% <input type="checkbox"/> Wortanzahl mind. Durchschnitt plus 20%	

Das erste, aber nicht das wichtigste dieser Kennzeichen für Textkompetenz ist die Textlänge. Es ist die einfachste Möglichkeit, Texte miteinander zu vergleichen und ist sicher geeignet, sehr schnell eine grobe Differenzierung treffen zu können.<sup>77</sup>

Im Hinblick auf die Textkompetenz zeigt ein Schreibprodukt, dass eine gewisse Quantität erreicht, dass der Verfasser bzw. die Verfasserin in der Lage ist, den Schreibprozess über eine längere Zeit lang aufrecht zu erhalten. Wird die Wort- bzw. Satzanzahl in Relation mit der zur Verfügung gestellten Zeit gesetzt, kann man Aufschluss darüber erhalten, wie schnell geschrieben wird. Eine gewisse Routine und Sicherheit im Umgang mit der Textproduktion kann aus einer zügigen Bearbeitung einer Aufgabe geschlussfolgert werden.

Daher ist es z.B. bei dem Verfassen eines Antwortbriefes sinnvoll, von der durchschnittlichen Wortanzahl auszugehen. Große Abweichungen nach oben und unten kennzeichnen dann besondere Qualitäten bzw. Defizite in der Textkompetenz.

<sup>77</sup> Vgl.: Knapp 1997, S. 28f.

Anders ist es bei der Analyse einer Zusammenfassung. Auch hier muss eine gewisse Länge erreicht werden, damit der Text als angemessen empfunden wird und seinen Zweck der Informationsspeicherung erfüllen kann. Es gilt dabei allerdings nicht: Je länger, desto besser. Da es zu den wesentlichen Charakteristika einer Zusammenfassung gehört, dass sie wesentlich kürzer ist als der Originaltext, wird als zweites Beurteilungskriterium (neben einer minimal zu erreichenden Wortanzahl) hier die Fertigstellung des Textes angegeben.

	<b>Analysekategorie</b>	<b>Bewertungskriterien</b>	<b>Punkte</b>
1b	Einhaltung sprachlicher Normen (RS, Grammatik)	<input type="checkbox"/> <i>höchstens 5 Normverstöße im Bereich der RS</i> <input type="checkbox"/> <i>höchstens 2 Normverstöße im Bereich Grammatik</i>	

Die Berücksichtigung dieser Analysekategorie wurde bereits in Kapitel 4.3 ausführlich begründet.

Als Kriterien werden nun bestimmte Fehleranzahlen festgelegt, die nicht überschritten werden sollen. Aus pragmatischen Gründen wird auf eine Differenzierung in verschiedene Fehlertypen oder die Berechnung der Fehlerdichte verzichtet, da dies zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde und auch von Lehrenden, die einen solchen Raster verwenden wollen, im Normalfall nicht geleistet werden kann. Da die Textlänge bereits berücksichtigt wurde, steht die Fehleranzahl ohnehin in Relation dazu.

Eine fehlerorientierte Korrektur stellt nur Verstöße gegen die Sprachnorm und nichts Positives fest.<sup>78</sup> Auch das ist ein Grund, warum für den gesamten Bereich der Sprachnormen nur 2 Punkte zu vergeben sind.

	<b>Analysekategorie</b>	<b>Bewertungskriterien</b>	<b>Punkte</b>
1c	Gliederung durch Absätze	<input type="checkbox"/> <i>Gliederung durch Absätze erkennbar</i> <input type="checkbox"/> <i>Absätze markieren thematische Einheiten</i>	

Eine Kategorie, die im traditionellen Unterricht kaum beachtet wird, ist die Gliederung durch Absätze. Da diese Strukturelemente jedoch beim Betrachten eines Textes sofort ins Auge fallen und bei einem ersten Überfliegen leicht überprüft werden können, werden sie in die erste Dreiergruppe des Rasters eingeordnet.

Die Fähigkeit zur Strukturierung eines Textes gehört zu den Indikatoren für Textkompetenz.<sup>79</sup> Das Vorhandensein von Absätzen allein zeigt bereits, dass Schüler und Schülerinnen sich bewusst sind, dass es diese Möglichkeit der Strukturierung gibt, und sie auch auf ihre Texte anwenden. Werden mit Absätzen aus mehreren Sätzen bestehende thematische Einheiten voneinander getrennt, zeugt dies für eine hohe Textkompetenz.

<sup>78</sup> Vgl.: Nussbaumer/Sieber 1994b, S. 158.

<sup>79</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 150.

## 5.2 Kohäsion

Kohäsion wird in der Linguistik als wichtiges Merkmal von Texten bezeichnet. Ebenso stellt die Fähigkeit zur Herstellung eines kohärenten Textes einen zentralen Indikator für Textkompetenz dar.<sup>80</sup>

Wie Mohr in ihrer Studie zur Sprach- und Textkompetenz in der AHS-Oberstufe feststellt, ist dies ein Bereich, der von Lehrenden auch in höheren Schulstufen noch als problematisch für Jugendliche mit Migrationshintergrund wahrgenommen wird:

*„[D]ie Befragten [sehen] große Schwierigkeiten bei der schriftlichen Darstellung komplexer Gedankengänge; [...] Weniger noch als deutschsprachige SchülerInnen können NichtmuttersprachlerInnen inhaltliche Zusammenhänge [...] auch sprachlich explizit ausdrücken. Es gehe weniger darum, die SchülerInnen dazu zu ermuntern komplexere Satzstrukturen zu bilden, als vielmehr darum ihnen zu zeigen, dass man auch Äußerungen in einfachen Hauptsatz- und Nebensatzgebilden sprachlich vernetzen muss, um Zusammenhänge abzubilden.“<sup>81</sup>*

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
2a	Rekurrenz (Wiederaufnahmestruktur)	Wiederholung, Substitution, Pro-Formen,... <input type="checkbox"/> mind. 2 <input type="checkbox"/> mind. 3 Varianten verwendet	

Hohe Textkompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass ein Text eine nachvollziehbare Wiederaufnahmestruktur aufweist und sprachliche Elemente schlüssig aufeinander bezogen sind.<sup>82</sup> Dabei sind nicht nur die Quantität sprachlicher Verknüpfungen, sondern auch ihre Komplexität und der Einsatz unterschiedlicher Varianten aussagekräftig.

Diese Abstufung kann man schon in der frühen Schreibentwicklung beobachten. So stellt etwa Pätzold in frühen Kindertexten häufig ein einfaches Wiederholen sprachlicher Einheiten fest. Auf späteren Entwicklungsstufen wird diese Strategie der Herstellung eines Textzusammenhangs dann durch pronominale und schließlich auch synonymische Wiederaufnahmestrategien ersetzt.<sup>83</sup>

Als Bewertungskriterium wird hier daher der Variantenreichtum in der Rekurrenz festgelegt. Für mindestens zwei verschiedene Verknüpfungsstrategien wird ein Punkt, für mindestens drei Versionen zwei Punkte vergeben.

Zu diesen Varianten der Wiederaufnahme von Textelementen gehören folgende:

- Wiederholung: Die einfachste Form der Rekurrenz ist die einfache Wiederholung eines Textelementes. Diese Form der Wiederaufnahme wird oft als stilistisch mangelhaft empfunden. Etwas abwechslungsreicher wirkt es, wenn es sich um eine teilweise Wiederholung handelt, also etwa ein anderes Wort aus demselben Lexemverband

<sup>80</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>81</sup> Mohr 2005, S. 15.

<sup>82</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 150.

<sup>83</sup> Vgl.: Pätzold 2005, S. 86.

(z. B. *bauen – Bau – erbauen*) oder der Begriff als Teil eines Kompositums aufgegriffen wird (z.B. *Ameisenbau*).<sup>84</sup>

- Substitution: Eine etwas komplexere Form der Rekurrenz liegt vor, wenn ein Textelement durch ein inhaltlich ähnliches wieder aufgenommen wird, beispielsweise in Form eines Synonyms, eines Oberbegriffs oder einer Paraphrase.<sup>85</sup> Jede dieser Möglichkeiten soll bei der Analyse als eigene Variante betrachtet werden.
- Pro-Formen: Durch Pro-Formen wird mit Hilfe weitgehend inhaltsleerer Elemente auf ein Bezugselement verwiesen. Dazu gehören z.B. Personalpronomina, Demonstrativpronomina und Adverbien.<sup>86</sup>
- Ellipse: Auch Textverweise durch Leerstellen können unter die Gruppe der Pro-Formen gezählt werden. Auch Auslassungen, die in Gedanken mit dem Bezugselement gefüllt werden sollen, schaffen eine ähnliche Verknüpfung wie die Ersetzung durch ein Pronomen oder ein Adverb.<sup>87</sup>

Unter der Analysekategorie Rekurrenz werden Wiederholungen, Substitutionen, die Rekurrenz durch Pronomina und Ellipsen berücksichtigt.

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
2b	Konnexion	<input type="checkbox"/> <i>Verknüpfung durch Adverbien</i> <input type="checkbox"/> <i>Verknüpfung durch subordinierende Konjunktionen</i>	

Da die Verknüpfung durch Adverbien eine anspruchsvolle Form der Konnexion darstellt, wird sie in einem gesonderten Punkt nochmals berücksichtigt. Dazu gehören außerdem Pronominaladverbien (z. B. *wobei, womit,...*), die auch Nebensätze einleiten können.<sup>88</sup>

Eine weitere Form der Verknüpfung stellen Konjunktionen dar, die als Bindeglieder fungieren. Sie verweisen nicht auf Anderes (ein bestimmtes Bezugselement), sondern verbinden zwei Sätze bzw. Textelemente miteinander.<sup>89</sup> Auch hierbei ist ein gehäufter Einsatz noch kein Zeichen für besonders hohe Textkompetenz. Wie Bachmann in einer Studie belegen konnte, geht die Entwicklung vom völligen Fehlen dieser sprachlichen Mittel bei Schreibnovizen und -novizinnen über den übermäßigen Gebrauch hin zu einer zurückhaltenden aber angemessenen Verwendung bei Schreibprofis.<sup>90</sup> Auf der höchsten Entwicklungsstufe kann eine hohe Kohäsion auch bei sparsamem Einsatz dieser Mittel erreicht werden, da bestimmte Konnektoren gezielt eingesetzt werden. Während z.B.

<sup>84</sup> Vgl.: Linke u.a. 1991, S. 215f.

<sup>85</sup> Vgl.: Ebd., S. 216f.

<sup>86</sup> Vgl.: Ebd., S. 217.

<sup>87</sup> Vgl.: Ebd., S. 221.

<sup>88</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>89</sup> Vgl.: Ebd., S. 223.

<sup>90</sup> Vgl.: Bachmann 2005, S. 169f.

koordinierende Konjunktionen gehäuft in Phasen verwendet werden, in denen assoziatives Schreiben vorherrscht und einzelne Aussagen einfach aneinandergereiht werden, können subordinierende Konjunktionen auf höheren Stufen der Schreibentwicklung dazu genutzt werden, kausale, thematische und logisch-konzeptionelle Zusammenhänge auszudrücken.<sup>91</sup> Daher kann der Einsatz subordinierender Konjunktionen als Zeichen einer hohen Kompetenz in der Herstellung von Kohäsion gewertet werden.

Im Analyseraster für Zusammenfassungen wird auch der Faktor der Korrektheit der Verknüpfungen mit einbezogen. Das liegt daran, dass Schüler und Schülerinnen solche Sprachmittel aus dem Originaltext einfach übernehmen könnten, ohne sich ihrer Funktion bewusst zu sein. Ein Indiz dafür wäre es, wenn Konjunktionen nicht adäquat eingesetzt und in Kontexten platziert würden, in denen sie ihre Funktion verlieren oder die Syntax stören.

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
2c	Explizite Textverknüpfung	<input type="checkbox"/> <i>explizite Textverknüpfung vorhanden</i> <input type="checkbox"/> <i>mehrfacher Einsatz</i>	

Außer einer alltäglichen und akademischen Form von Sprachverwendung ist es zur optimalen Nutzung von textueller Information auch notwendig, über eine metatextuelle Kompetenz zu verfügen. Menschen, die nicht nur *in* Texten, sondern auch *über* Texte sprechen und schreiben können, sind in der Lage, Informationen nicht nur wiederzugeben, sondern auch differenziert zu bewerten.<sup>92</sup> Ebenso ist es für die Fähigkeit zur Überarbeitung eigener Texte wichtig, über die Beschaffenheit des eigenen Schreibproduktes nachdenken zu können. Dies ist aber erst ab einer bestimmten Entwicklungsstufe möglich. So verfügen z.B. noch nicht alle 12jährigen über die nötigen Voraussetzungen, um ihre Texte effizient überarbeiten zu können, und selbständige Überarbeitungsvorgänge werden im Normalfall insgesamt erst ab dem Ende der Grundschulzeit durchgeführt.<sup>93</sup>

Wenn nur schriftliche Schülertexte Auskunft über die Textkompetenz geben sollen, ist es freilich nicht möglich, solche Schreibstrategien zu überprüfen. In Texten gibt es aber Hinweise darauf, wie bewusst ein Text gestaltet wird. Eines dieser Indizien bilden explizite Textverknüpfungen. In diesen bezieht sich der Autor bzw. die Autorin auf den eigenen Text und stellt explizit Verknüpfungen her, indem er oder sie im Text über den Text spricht.<sup>94</sup> Beispiele dafür sind „*im Folgenden*“ oder „*wie bereits erwähnt*“. In Texten von Schülern und Schülerinnen kann als solches Zeichen aber auch gewertet werden, wenn ein Text mit „*Ich hoffe, ich habe nichts vergessen zu schreiben.*“ abgeschlossen wird.

<sup>91</sup> Vgl.: Ebd., S. 176f.

<sup>92</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 31.

<sup>93</sup> Vgl.: Feilke 2006, S. 40.

<sup>94</sup> Vgl.: Linke u.a. 1991, S. 222.

### 5.3 Kohärenz

Textuelle Einheit wird nicht nur durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln erreicht, sondern auch durch Mittel der Textgestaltung, die auf der Textoberfläche nicht leicht festzumachen sind.

*„Wenn es [...] darum geht zu entscheiden, ob wir bei einer Reihe von Sätzen einen zusammenhängenden Text vor uns haben, sind nicht die semantisch-syntaktischen Verknüpfungen, die sich an der Textoberfläche festmachen lassen, ausschlaggebend, sondern es kommt darauf an, ob wir eine zusammenhängende – also eben kohärente – Texttiefenstruktur erschließen können.“<sup>95</sup>*

Diese Tiefenstruktur kann nicht in jedem Fall aus der Verwendung bestimmter Wortarten oder Begriffe erschlossen werden. Man kann sich bei der Analyse in diesem Bereich auch nicht immer an der konkreten Textoberfläche orientieren, indem man beispielsweise auf eine logische Abfolge von Textbausteinen achtet. Es sind auch außersprachliches Wissen und allgemeine Kenntnisse über Texte einzubeziehen.<sup>96</sup> Viel mehr als bei den vorher beschriebenen Analysekatogorien muss man sich beim Untersuchen von Texten hier auf ein intuitives Sprachgefühl beziehen. Wenn die Analyse aller zu vergleichenden Texte von ein und derselben Person durchgeführt wird, ist dies meiner Meinung nach durchaus zulässig.

Auch bei Sprachmitteln, die zur Kohärenzstiftung verwendet werden, ist nicht einfach von einem zahlreichen Einsatz auf hohe Textkompetenz zu schließen. Untersuchungen zeigen, dass beim Verfassen von Texten kompetente Schüler und Schülerinnen die Adressaten und Adressatinnen im Blick haben, wenn sie kohäsionsstiftende Elemente gebrauchen. Sie werden nur dann eingesetzt, wenn angenommen wird, dass ohne diese Strategie die Rezipientinnen und Rezipienten den roten Faden verlieren oder einen Text nicht mehr als Text wahrnehmen könnten.<sup>97</sup> Deshalb ist es kein Ziel der Textanalyse, solche Sprachmittel zu zählen, sondern zu beurteilen, ob z.B. eine logische Textfolge zu beobachten ist, ob Kernthemen auszumachen sind, die angemessen ausgestaltet sind, und ob das Geschriebene ein kohärentes, in sich geschlossenes Gesamtbild bietet.

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
3a	logische Textfolge	<input type="checkbox"/> keine Sinnbrüche, die das Verständnis behindern <input type="checkbox"/> Brief bildet textuelle Einheit	

Als Triade der Kohärenz können Gesamtidee (Thema), Gliederung und Entfaltung gelten.<sup>98</sup> Die Gesamtidee sollte klar, deutlich und – bei längeren Texten – in sich gegliedert sein und muss in einzelnen Textschritten entfaltet werden.<sup>99</sup>

<sup>95</sup> Ebd., S. 225.

<sup>96</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>97</sup> Vgl.: Bachmann 2005, S. 170.

<sup>98</sup> Vgl.: Nussbaumer 1991, S. 156f.

Textrezipienten und -rezipientinnen verwenden beim Dekodieren der linearen Anordnung der Textelemente die Deutungsmuster, die sie auch bei der sinnlichen Wahrnehmung der Welt verwenden, z.B. die der räumlichen, situativen oder thematischen Vernetzung, der Chronologisierung oder der kausalen Verknüpfung.<sup>100</sup> An solche Interpretationsmuster kann die Reihung von Textteilen, die ein Thema entfalten, angelehnt sein. Natürlich überschneiden sie sich meist und sind nicht immer objektiv feststellbar. Ob etwas unseren inneren Deutungsmustern entspricht, erfassen wir meist intuitiv. Ergibt sich ein stimmiges Gesamtbild, empfinden wir einen Text als Einheit.

Auf die einzelnen Teile bezogen stellt sich die Frage, ob sie logisch aufeinander folgen. Ist dies nicht der Fall und gibt es Sprünge im Text, kann es sein, dass der Rezipient oder die Rezipientin Schwierigkeiten hat, dem Gedankengang zu folgen oder nur mit Anstrengung dem Text Informationen entnehmen kann. Reichen die Kohärenzstörungen tiefer, kann es sein, dass ein Verständnis verhindert wird. Man spricht von Brüchen im Text.<sup>101</sup> Im Analyseraster wird die logische Textfolge dann als nicht gegeben betrachtet, wenn das Verständnis durch Sprünge oder Brüche im Text zumindest behindert wird.

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
3b	Fokussierung von Kernaussagen	<input type="checkbox"/> <i>übergreifendes Textthema erkennbar</i> <input type="checkbox"/> <i>Kernaussagen mit mehreren Sätzen ausgestaltet</i>	

Die Fähigkeit einen Text so zu gestalten, dass ein in sich gegliedertes Textthema erkennbar ist, wird im nächsten Schritt bewertet. Das Thema ist der Kerngedanke, den wir als Quintessenz eines Textes identifizieren, das, was auch bei einer noch so starken Zusammenfassung nicht weggelassen werden kann.<sup>102</sup> Das Thema ist in Schulaufsätzen meistens vorgegeben und kann auch „verfehlt“ werden. Einen Text einer Gesamtidee gemäß schreiben zu können, gehört demnach zu den zentralen Anforderungen an die Textkompetenz in der Schule.

Kompetenz in diesem Bereich ist daran erkennbar, dass zentrale Inhalte oder Ereignisse im Mittelpunkt stehen. Außerdem bilden zentrale Kernaussagen, die auf das Textthema bezogen sind, die Basis des Textproduktes.<sup>103</sup>

Bei der Analyse der Briefe wird daher sowohl untersucht, ob ein übergreifendes Textthema erkennbar ist, als auch, ob Kernaussagen zu identifizieren sind. Es wird dabei angenommen, dass zentrale Aussagen in mehr als einem Satz ausgestaltet werden, um ihre Bedeutsamkeit zu unterstreichen.

<sup>99</sup> Vgl.: Ebd., S. 157.

<sup>100</sup> Vgl.: Linke u.a. 1991, S. 239 - 242.

<sup>101</sup> Vgl.: Nussbaumer/Sieber 1994a, S. 163f.

<sup>102</sup> Vgl.: Linke u.a. 1991, S. 237.

<sup>103</sup> Vgl.: Schmörlzer-Eibinger 2008, S. 149.

Beim Zusammenfassen eines Sachtextes ist das Thema vom Ursprungstext vorgegeben. Textkompetenz zeigt sich hier in der Fähigkeit, dieses zu erkennen und die wichtigsten Teilthemen korrekt in kompakter Form wiederzugeben.<sup>104</sup>

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
3c	Konstantes Niveau	<input type="checkbox"/> kein unvermittelter Abbruch des Textes <input type="checkbox"/> Niveau des Schlusses entspricht dem Beginn	

Knapp konnte in einer Studie nachweisen, dass besonders Kinder mit Migrationshintergrund häufig beginnen, einen Erzähltext auf relativ hohem Niveau zu schreiben, ihn dann aber abrupt abbrechen. Sie scheinen nicht genügend Energie zu besitzen, um das Niveau über einen längeren Zeitraum hinweg halten zu können. Knapp gibt mehrere mögliche Gründe dafür an: eine allgemeine Überforderung in der Zweitsprache bzw. in der Schriftsprache oder die Unkenntnis des narrativen Schemas, das auch einen Schluss der Geschichte vorsieht.<sup>105</sup>

Schmölzer-Eibinger identifiziert den Abbruch eines Textes bzw. eine schwankende Textqualität als allgemeinen Indikator für mangelnde Textkompetenz.<sup>106</sup> Da nach Knapp dieses Phänomen vermehrt bei Kindern auftritt, die eine besonders kurze Aufenthaltsdauer im Zweitsprachenland haben<sup>107</sup>, ist es wohl eine Komponente der Fähigkeiten im Umgang mit Texten, die stark davon abhängt, wie gut die Kenntnisse in der Sprache sind, in der die Texte verfasst werden.

Sowohl bei der Untersuchung der persönlichen Briefe als auch bei der Analyse der Zusammenfassungen ist ein konstantes Niveau, das bis zum Ende durchgehalten wird, ein Beurteilungskriterium.

## 5.4 Textsortenadäquatheit

Texte begegnen uns immer in der Form von Textsorten. Wenn Textkompetenz nun bedeutet, mit verschiedenen Texten qualifiziert umgehen zu können, muss Textsortenkompetenz einen wichtigen Teil dieser Kompetenz ausmachen.

Der Begriff der Textsorte kann folgendermaßen definiert werden:

*„Textsorten sind in einer Sprachgemeinschaft herausgebildete kulturspezifische konventionell geltende historisch gewachsene Muster für komplexe sprachliche Handlungen; sie lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen – hinsichtlich von Thema, inhaltlichem Aufbau und sprachlichen Mitteln – beschreiben.“<sup>108</sup>*

<sup>104</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>105</sup> Vgl.: Knapp 1997, S. 144.

<sup>106</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 150.

<sup>107</sup> Vgl.: Knapp 1997, S. 145.

<sup>108</sup> Thim-Mabrey 2005, S. 33.



Texte lassen sich also nach Textinhalt und -thema (Worüber wird gesprochen bzw. geschrieben?), Textfunktion und Textform (Wie und mit welchen Mitteln wird der Inhalt ausgedrückt?) beschreiben und ordnen. Die Realisierung dieser Merkmale ergibt mehr oder weniger typische Exemplare einer Textsorte.<sup>109</sup> Gibt es nur einige kleine Abweichungen, kann es zwar zu Irritationen bei Rezipienten und Rezipientinnen kommen, der Text wird aber noch als – eben untypische – Variante der Textsorte wahrgenommen. Bei größeren Abweichungen gelingt dies nicht mehr.<sup>110</sup>

Textsortenkompetenz beinhaltet nun neben der Fähigkeit, verschiedene Formen von Texten auf die ihnen angemessene Art und Weise zu rezipieren und typische von weniger typischen Exemplaren einer Textsorte zu unterscheiden<sup>111</sup>, auch das Vermögen, verschiedene Textsorten, die im jeweiligen Lebensumfeld relevant sind, zu produzieren. Sie ist „*die Fähigkeit, konventionalisierte, kulturspezifisch geprägte Aufbauprinzipien eines Textes zu erkennen bzw. selbst zu befolgen.*“<sup>112</sup>

Damit ist ein Punkt angesprochen, der dem Thema Textsortenadäquatheit im Zusammenhang mit Migration besondere Bedeutung verleiht, nämlich die kulturelle Geprägtheit von Textmustern.

Dabei gibt es natürlich unterschiedlich große Differenzen zwischen Kulturen und Sprachen. Es gibt Textsorten, die in zwei Sprachen in (beinahe) allen Merkmalen übereinstimmen, andere, die nur wenige Charakteristika gemeinsam haben und solche, die völlig unterschiedliche Muster aufweisen.<sup>113</sup> Das Wissen über Textsortenkonventionen ist meist intuitiv, also Schreibenden und Rezipierenden nicht bewusst. Wird nun ein Text in einer anderen Sprache als der geschrieben, aus der das Textmuster stammt, das man durch den häufigen Kontakt mit Exemplaren der Textsorte internalisiert hat, kann das fremdsprachige Muster auf den aktuellen Schreibprozess übertragen werden.<sup>114</sup>

Es kann also sein, dass ein Kind beispielsweise Geschichten nur in muttersprachlichen Varianten, deren Erzählschema von dem zweitsprachlicher Märchen abweicht, kennt. Versucht es nun eine Erlebnisgeschichte in der Zweitsprache zu erzählen oder zu schreiben, wird das internalisierte Erzählschema auf den eigenen Text übertragen.

Dieses Textexemplar liegt dann auf einer zwischensprachlichen Stufe, das von Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen nicht mehr als Textvariante der Textsorte (in

---

<sup>109</sup> Vgl.: Eßer 1997, S.35.

<sup>110</sup> Vgl.: Hufeisen 2002, S. 58 - 59.

<sup>111</sup> Vgl.: Thim-Mabrey 2005, S.32f.

<sup>112</sup> Schmölzer-Eibinger 2008, S. 53.

<sup>113</sup> Vgl.: Hufeisen 2002, S.60f.

<sup>114</sup> Vgl.: Ebd., S. 68f.

diesem Fall als Erlebniserzählung) erkannt oder anerkannt wird.<sup>115</sup> Es kann zu Irritationen und im schlechtesten Fall zu negativen Sanktionen (Unverständnis, schlechte Bewertung in der Schule,...) kommen.

Wie weit dies auch auf Textsorten zutrifft, die hauptsächlich aus dem zweitsprachlichen Umfeld bekannt sind oder deren Charakteristika im Unterricht vermittelt werden, ist fraglich. Möglicherweise kann die Untersuchung, die im praktischen Teil dieser Arbeit präsentiert wird, hier einen kleinen Hinweis bieten.

In den Analyserastern werden das Vorhandensein äußerer Textsortenmerkmale, die Mittel, die zur Erreichung der Intention des Textes eingesetzt werden, und der Umgang mit der Intertextualität näher betrachtet. Die Wahl der Sprachmittel, die je nach Textsorte unterschiedlich zu treffen ist, findet in anderen Analysekatogorien (z.B. im Bereich der kohäsionsstiftenden Elemente oder der sprachlichen Variation) Beachtung.

	Analysekatogorie	Bewertungskriterien	Punkte
4a	äußere Textsortenmerkmale	<i>Datum, Ort, Anrede, Einleitungsformel, Gruß, Unterschrift</i> <input type="checkbox"/> mind. 2 <input type="checkbox"/> mind. 4	

Obwohl beim Schreiben von privaten Briefen eine große Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten gegeben ist, gibt es doch äußere Merkmale, die im Normalfall anzeigen, dass man es mit einem Brief zu tun hat. Die Textmusterbeschreibung auf der CD zu *Profile Deutsch* enthält dazu folgende Informationen:

*„Der Aufbau von privaten Briefen ist nicht streng konventionalisiert. Durchweg üblich ist die Nennung des Datums, oftmals auch des Ortes, die Briefanrede, die Grußformel und die Unterschrift. Nach der Unterschrift kann ein Postskriptum stehen.“<sup>116</sup>*

Zu den genannten Merkmalen möchte ich noch die Verwendung einer konventionalisierten Einleitungsformel stellen. Wenn auch nicht unbedingt notwendig, ist es doch gebräuchlich, sich am Beginn nach dem Ergehen des Adressaten oder der Adressatin zu erkundigen. Beim ersten Kontakt sollte am Beginn des Briefes eine Vorstellung der eigenen Person stehen.

Bei der Analyse von privaten Briefen kann einfach das Vorhandensein der äußeren Textsortenmerkmale als Bewertungskriterium dienen, bei der Untersuchung von Zusammenfassungen ist dies schwieriger.

Zum Aufbau dieses Textmusters kann man auf der Profile-Deutsch-CD nur lesen:

- „- *Überschrift mit Angabe des Ausgangstextes*
- *Oft beginnt eine Zusammenfassung mit einem Einleitungs- oder Basissatz, der das Wesentliche des Ausgangstextes wiedergibt. Der Einleitungssatz entspricht einer sehr komprimierten vorangestellten Zusammenfassung des gesamten Inhalts.*

<sup>115</sup> Vgl.: Ebd., S. 68f.

<sup>116</sup> Glaboniat u.a. 2005, CD zu Profile Deutsch > Texte > Textmuster > Brief (privat).

- Die Informationen im Hauptteil erfolgen in einem logischen und folgerichtigen Zusammenhang. Die Chronologie des Ausgangstextes muss nicht beibehalten werden.“<sup>117</sup>

Da die Überschrift bei der Aufgabenstellung der Untersuchung weitgehend vorgegeben wurde und die Komprimierung des Textinhaltes in einem Satz von Schülerinnen und Schülern in der 1. AHS noch nicht vorausgesetzt werden kann, scheint es sinnvoll, diese Bewertungskategorie durch eine der Textsorte *Zusammenfassung* angemessenere zu ersetzen. Hier soll stattdessen der Einsatz von Strategien beim Lesen des Ausgangstextes betrachtet werden, der durch Markierungen am Originaltext sichtbar wird:

Analysekategorie	Bewertungskriterien
Strategien	<input type="checkbox"/> <i>Unterstreichungen im Originaltext</i> <input type="checkbox"/> <i>Unterstreichung nur von ausgewählten Textteilen</i>

Die Fähigkeit, relevante Informationen – womöglich mit Hilfe unterschiedlicher Strategien – hervorheben zu können, gilt nach Schmölzer-Eibinger als Zeichen für hohe Textkompetenz.<sup>118</sup> Das Unterstreichen wichtiger Informationen, die später in der Zusammenfassung verwendet werden können, gehört in den Bereich des Textualitätskriteriums der Intertextualität, das beim nächsten Punkt im Zentrum der Betrachtung steht.

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
4b	Intertextualität	<input type="checkbox"/> <i>Aufgreifen von Themen des erhaltenen Briefes</i> <input type="checkbox"/> <i>Reformulierung aufgegriffener Sprachmittel</i>	

Wie bereits erwähnt, zeigt sich Intertextualität bereits dadurch, dass ein Text einem bestimmten Textmuster folgt und damit in Verbindung mit anderen Exemplaren seiner Textsorte steht.<sup>119</sup> Allerdings gibt es darüber hinaus in vielen Texten auch Bezüge zu anderen Schreibprodukten, was wiederum wesentlich von der Textsorte beeinflusst ist.

Beim Verfassen eines Antwortbriefes wird Intertextualität erzeugt, indem Themen aus dem erhaltenen Brief aufgegriffen werden und darauf Bezug genommen wird. Fragen werden beantwortet, Gedankengänge weiterentwickelt, sprachliche Mittel reformuliert und in den eigenen Text integriert.

Beim Schreiben einer Zusammenfassung ist der Bezug zum Ursprungstext noch wichtiger, kann diese Textsorte doch folgendermaßen charakterisiert werden:

*„Eine Zusammenfassung ist eine sachliche Information über einen Text (Sachtext oder literarischer Text) oder einen Film. Sie gibt einen kurzen und sachlichen Überblick über die wichtigsten Inhalte des Ausgangstextes. Dabei wird nur das Wesentliche des*

<sup>117</sup> Ebd., CD zu Profile Deutsch > Texte > Textmuster > Zusammenfassung.

<sup>118</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 149.

<sup>119</sup> Vgl.: Ebd., S. 188f.

*Ausgangstextes wiedergegeben, Wiederholungen werden vermieden und Aufzählungen gekürzt.*<sup>120</sup>

Bei der Zusammenfassung geht es also um die Wiedergabe der wichtigsten Aussagen des Ausgangstextes in einem neuen, eigenständigen textuellen Ganzen. Ziel dabei kann nicht sein, einfach Textteile zu übernehmen und diese unverbunden aneinanderzureihen.

Zur Analyse der Textkompetenz in diesem Bereich möchte ich auf eine Kategorisierung der Strategien in der Herstellung eines intertextuellen Bezugs, wie sie Hornung konstatiert<sup>121</sup>, zurückgreifen:

- 0) Vermeiden: Nicht Verstandenes wird weggelassen. Diese Strategie kann jedoch nicht ohne weiteres nachgewiesen werden, ohne die Lernenden nach Gründen von Auslassungen zu fragen.
- 1) Abschreiben: Ganze Sätze werden wörtlich übernommen oder nur minimal verändert.
- 2) Puzzeln: Satzteile oder zusammenhängende Phrasen werden übernommen und zu neuen Sätzen zusammengesetzt.
- 3) Umschreiben und Reformulieren: Das Gelesene wird mit eigenen Worten wiedergegeben und größere Zusammenhänge zusammengefasst.
- 4) Recherchieren: Es wird versucht, das, was nicht verstanden wurde, durch Hilfsmittel (z.B. Wörterbücher) zu erschließen.
- 5) Kommentieren: Die Lernenden nehmen zum Gelesenen Stellung.

Im Gegensatz zum Abschreiben, sind Puzzeln und in noch viel größerem Maße das Reformulieren wichtige Zeichen für Textkompetenz. Hier stoßen aber Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oft an ihre Grenzen.<sup>122</sup>

Wichtig ist die Einbeziehung dieser Kategorie in die Analyse v.a. deshalb, weil sie den Umstand ausgleicht, dass Lernende, die eigenständig formulieren, oft mehr „Fehler“ machen als solche, die ganze Sätze oder Satzteile übernehmen, und dann häufig schlechter bewertet werden.

In den Analyseraster wurden die Punkte 1 bis 3 übernommen, da das Recherchieren im Untersuchungskontext nicht möglich war und eine Kommentierung nicht ausdrücklich verlangt wurde. Für die Zusammenfassung sieht die Kategorie 4b also wie folgt aus:

<b>Analysekategorie</b>	<b>Bewertungskriterien</b>
Intertextualität	<input type="checkbox"/> „Puzzeln“ übernommener Textteile <input type="checkbox"/> Reformulierung aufgegriffener Sprachmittel

<sup>120</sup> Glaboniat u.a. 2005, CD zu Profile Deutsch > Texte > Textmuster > Zusammenfassung.

<sup>121</sup> Vgl.: Hornung 2008, S. 36 - 38.

<sup>122</sup> Vgl.: Ebd., S. 37.

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
4c	Intentionalität	<input type="checkbox"/> <i>Beantwortung der gestellten Fragen</i> <input type="checkbox"/> <i>Kommunikationsabsicht erkennbar</i>	

Neben Textthema und Textform ist auch die Textfunktion ein Merkmal, durch das eine Textsorte charakterisiert wird.<sup>123</sup> Mit jedem Text soll ein bestimmtes Ziel erreicht werden. Zur Textkompetenz gehört es auch, einen Text produzieren zu können, der alle Voraussetzungen bietet, damit dieses erreicht werden kann.

Das Verfassen eines persönlichen Briefes kann unterschiedlichen Intentionen dienen, z.B. der Information, der Handlungsaufforderung, der Danksagung oder allein der Kontaktpflege.<sup>124</sup> Auf jeden Fall soll dadurch eine Kommunikationssituation geschaffen oder aufrecht erhalten werden. Beim Beantworten eines Briefes, in dem Fragen gestellt werden, ist es auch angebracht, auf diese einzugehen.

Eine Zusammenfassung ist darauf hin ausgerichtet, die wichtigsten Aussagen des Ursprungstextes in kompakter Form wiederzugeben. Dazu ist es notwendig, dass sie deutlich kürzer als die Vorlage, aber trotzdem explizit genug ist, um der Rezipientin oder dem Rezipienten die essentiellen Informationen zu vermitteln. Daher werden folgende Bewertungskriterien definiert:

Analysekategorie	Bewertungskriterien
Intentionalität	<input type="checkbox"/> <i>Signifikante Kürzung des Textes</i> <input type="checkbox"/> <i>angemessene Explizitheit</i>

## 5.5 Sprachliche Variation

Ein Teilbereich der Textkompetenz ist die Textgestaltungskompetenz, also „*die Fähigkeit, einen sprachlich differenzierten, variantenreichen Text zu konstituieren.*“<sup>125</sup>

Zu diesem Bereich gehören neben dem Einsatz eines abwechslungsreichen Wortschatzes auch die Fähigkeit, Begriffe treffend einzusetzen, und die Verwendung einfacher und komplexer Sätze.<sup>126</sup>

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
5a	Vielfalt von Adjektiven und Verben	<input type="checkbox"/> <i>mind. 3 verschiedene Adjektive</i> <input type="checkbox"/> <i>Einsatz „seltener“ Verben/ Adjektive</i>	

Menschen mit hoher Textkompetenz zeichnen sich u.a. auch durch gute lexikalische Fähigkeiten aus. Diese helfen ihnen, verschiedenste Texte zu verstehen, aber auch diese selbst zu verfassen.<sup>127</sup>

<sup>123</sup> Vgl.: Eßer 1997, S. 35.

<sup>124</sup> Vgl.: Glaboniat u.a. 2005, CD zu Profile Deutsch > Texte > Textmuster > Brief (privat).

<sup>125</sup> Schmölzer-Eibinger 2008, S. 52f.

<sup>126</sup> Vgl.: Ebd., S. 152.

U.a. zeigt sich ein hoher Wortschatz dadurch, dass seltene Begriffe verwendet werden, also solche, die im üblichen mündlichen Gebrauchswortschatz nicht oder nur in speziellen Situationen vorkommen. Um zu entscheiden, welche Wörter nun selten oder typisch schriftsprachlich sind, muss man sich wiederum auf das Sprachgefühl verlassen, möchte man nicht aufwändige Analyseverfahren durchführen.

In persönlichen Briefen kann es als Qualitätsmerkmal gelten, wenn neben den zur Kommunikation unbedingt notwendigen Sprachmitteln auch nähere Bestimmungen durch verschiedene Adjektive gemacht werden.

In einer Zusammenfassung wäre dies in den meisten Fällen kontraproduktiv. Daher wird beim Analysieren dieser Texte statt auf Adjektive auf den Einsatz von Fachbegriffen geachtet. Der Gebrauch seltener Begriffe wird in diesem Fall nur dann als Indikator für Textkompetenz gewertet, wenn diese in eigenen Formulierungen vorkommen.

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
5b	Begriffliche Klarheit und angemessene Wortwahl	<input type="checkbox"/> <i>begriffliche Klarheit</i> <input type="checkbox"/> <i>angemessene Mündlichkeit/Schriftlichkeit</i>	

Zur lexikalischen Kompetenz gehört nicht nur die Kenntnis möglichst vieler Begriffe, sondern auch die Fähigkeit, sie je nach Kontext adäquat einzusetzen. Dazu ist pragmatisches Wissen notwendig, das auch kulturell unterschiedlich sein kann.<sup>128</sup>

Ein weiterer Aspekt dieser Kompetenz besteht darin, flexibel zwischen mündlich und schriftlich geprägter Sprache pendeln bzw. das für die Textsorte jeweils angemessene Register verwenden zu können.<sup>129</sup> In ihrer Untersuchung konnte Mohr zeigen, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund damit häufig Probleme haben. Einerseits fehlt oft ein Bewusstsein der Unterschiede zwischen den Registern, andererseits kann ein zu „mündlicher“ Stil aber auch darauf hindeuten, dass schriftsprachliche Formulierungen als zu schwierig empfunden werden und auf Umschreibungen zurückgegriffen wird.<sup>130</sup>

In privaten Briefen ist der Sprachgebrauch nicht streng konventionalisiert. Trotzdem liegt die übliche Sprache in solchen Texten im Normalfall zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, ein sprachliches Register, das als *Parlando* bezeichnet werden kann.<sup>131</sup>

Bei Zusammenfassungen wird neben der begrifflichen Klarheit eigener Sprachmittel auch die der übernommenen Begriffe untersucht, da dadurch nachgewiesen werden kann, ob die

<sup>127</sup> Vgl.: Auf der Maur 2008, S. 40.

<sup>128</sup> Vgl.: Ebd., S. 41.

<sup>129</sup> Vgl.: Schmörlzer-Eibinger 2008, S. 152.

<sup>130</sup> Vgl.: Mohr 2005, S. 15.

<sup>131</sup> Vgl.: Nussbaumer/Sieber 1994a, S. 320 - 322.

Bedeutung schwieriger Begriffe verstanden wurde und ob den Schülerinnen und Schülern auch klar ist, wie diese Sprachmittel richtig eingesetzt werden, was ein wichtiger Indikator für Textkompetenz im rezeptiven Bereich ist.<sup>132</sup>

	Analysekategorie	Bewertungskriterien	Punkte
5c	Komplexe Satzstrukturen	<input type="checkbox"/> Satzverbindungen aus mehr als 2 Sätzen <input type="checkbox"/> verschiedene Arten von Nebensätzen/Inf. gruppen...	

Auch die Verwendung komplexer Satzstrukturen und unterschiedlicher Satzmuster kennzeichnet Menschen mit hoher Textkompetenz. Zu den komplexen Sätzen können nun verschiedene Arten von Äußerungen gezählt werden: Satzgefüge mit verschiedenen Arten von Nebensätzen, Satzreihen aus mehreren Hauptsätzen oder Verbindungen aus mehreren Haupt- und Nebensätzen.<sup>133</sup> Auch Infinitiv- und Partizipialgruppen sind hier einzubeziehen und Nebensätze 1. Grades von solchen 2. oder 3. Grades zu unterscheiden.<sup>134</sup>

Dabei ist wiederum anzumerken, dass hohe Textkompetenz nicht einfach von einer hohen Zahl an Nebensätzen abzulesen ist. Obwohl ihre Verwendung im Laufe der Schreibleistung zunächst ansteigt, ist ca. ab dem 7. Schuljahr wieder eine Abnahme von Nebensätzen zu verzeichnen. Es werden dann aber gleichzeitig Satzkonstruktionen verwendet, die syntaktisch komplexer sind.<sup>135</sup> Wenn jedoch Texte am Beginn der AHS untersucht werden, kann davon ausgegangen werden, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler noch in der Phase befinden, in der sie lernen, Konjunktionen einzusetzen und die Quantität dieser Sprachmittel daher zunimmt.

Dies stellt auch Ahrenholz fest, der Texte von Kindern, die im Untersuchungszeitraum die 3. und 4. Schulstufe besuchten, untersucht. Am Ende der Grundschulzeit hat die Zahl der Konjunktionen bei den meisten zugenommen. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verwenden tendenziell weniger subordinierende Konjunktionen. Auch beschränken sie sich meist auf wenige Varianten. Häufig kommen in den Texten *weil*, *dass*, sowie, *als* und *wo* (zur Markierung temporaler und lokaler Beziehungen in Erzählungen) vor.<sup>136</sup>

Aufgrund dieser Erkenntnisse werden im Analyseraster der variantenreiche Einsatz von Nebensätzen bzw. gleichwertigen Konstruktionen und die Verwendung von Verbindungen aus mehr als zwei Sätzen, die einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen, untersucht.

<sup>132</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger, S. 148.

<sup>133</sup> Vgl.: Ahrenholz 2007, S. 3.

<sup>134</sup> Vgl.: Knapp 1997, S. 32f.

<sup>135</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>136</sup> Vgl.: Ahrenholz 2007, S. 8 - 13.

In vorangegangenen Ausführungen wurde anhand der beiden Aufgabenstellungen, die in der Untersuchung zur Textkompetenz an die Schülerinnen und Schüler gestellt wurden, versucht zu verdeutlichen, wie der vorgestellte Analyseraster eingesetzt werden kann und von welchen Überlegungen man sich dabei leiten lassen kann. Vieles wird sich auch auf andere Textsorten oder Schreibaufgaben auf anderen Schulstufen übertragen lassen, anderes – v.a. im Bereich der Textsortenadäquatheit – ist abzuwandeln. Natürlich ist es auch möglich, zusätzliche Bewertungskriterien einzuführen oder auch Teile des Rasters nicht zu berücksichtigen. So wird es z.B. nur dann sinnvoll sein, dem Bereich der Intertextualität so viel Aufmerksamkeit zu widmen, wenn Texte untersucht werden, die das Lesen eines Impulstextes und das Schreiben eines darauf bezogenen Textes verbinden.

Nachdem nun geklärt ist, wie vielschichtig die Teilkompetenzen sind, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um mit schulischen Textsorten qualifiziert umgehen zu können, soll im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen werden, wie der Erwerbsprozess dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten vor sich geht und welche Rolle Migration dabei spielen kann.



## 6. Der Erwerb von Textkompetenz im Kontext von Migration

### 6.1 Kann man Textkompetenz lernen?

In einem Aufsatz über Entwicklungsaspekte beim Schreiben stellt Feilke fest: *„Die Entwicklung konzeptionell schriftsprachlicher Fähigkeiten einschließlich der dazugehörigen Prozesskompetenzen geschieht durch das Schreiben selbst, und zwar in der aktiven Erprobung und Ausnutzung von Formen und Produktkonventionen schriftlicher Sprache.“*<sup>137</sup>

Dieser Entwicklungsprozess ist im Laufe der Zeit in einer Reihe von Studien erforscht und beschrieben worden, wobei immer wieder eine Einteilung in verschiedene Stufen oder Phasen versucht wurde.

Beispielsweise geht Bereiter von einer fünfstufigen Entwicklung vom assoziativen Schreiben bis zum epistemischen Schreiben aus, bei dem Wissen durch den Schreibprozess entwickelt werden kann.<sup>138</sup> Ein anderes Modell beschreibt Feilke, der von einem Fortschreiten vom präkonventionellen über das konventionelle zum postkonventionellen Gebrauch von Strukturmerkmalen literaler Schriftlichkeit ausgeht.<sup>139</sup>

Diesen und ähnlichen Entwicklungsmodellen (die sich hauptsächlich auf die Schreibentwicklung und nicht auf andere Teilaspekte von Textkompetenz beziehen) ist gemeinsam, dass sie nur die Zeitspanne betrachten, die sich von der Einschulung bis zum Ende der institutionellen Bildung erstreckt. Außerdem erwecken solche Stufenmodelle den Eindruck, dass die Entwicklung ganz automatisch abläuft, so als müsse man einfach abwarten, bis sich ein bestimmter Entwicklungsschritt vollzieht.

Dazu ist zweierlei zu sagen:

- Zunächst ist es so, dass Kinder schon mit unterschiedlichen Startbedingungen an den Erwerb von Textkompetenz in der Schule herangehen. Will man nicht davon ausgehen, dass nur individuelle Faktoren (Intelligenz, Sprachbegabung,...) dafür verantwortlich sind, muss man auch die vorschulischen Erfahrungen einbeziehen und anerkennen, dass der Erwerb von Textkompetenz schon vor dem eigentlichen Schreibenlernen beginnt.

Dieser Erwerb verläuft nun auch nicht abgekoppelt von Einflüssen des familiären und gesellschaftlichen Umfeldes, sodass es nicht dem Zufall überlassen bleibt, welche Voraussetzungen zum kompetenten Umgang mit Texten ein Kind in die Schule „mitbringt“. Das belegen Studien, in denen Texte von Schulanfängern und

---

<sup>137</sup> Feilke 2006, S.38.

<sup>138</sup> Vgl.: Bereiter nach Eßer 1997, S.102f.

<sup>139</sup> Vgl.: Feilke 2006, S.47.

Schulanfängerinnen untersucht und sie mit unterschiedlichen Faktoren (Muttersprache, Bildungsniveau der Eltern, Schichtzugehörigkeit,...) in Verbindung gesetzt werden.<sup>140</sup>

- Außerdem entwickelt sich die Textkompetenz der Kinder und Jugendlichen weder gleich schnell, noch erreichen alle das gleiche Niveau, was sich u.a. aus den Ergebnissen internationaler Studien wie PISA<sup>141</sup> schließen lässt, die auch Zusammenhänge mit außerschulischen Faktoren belegen. Ebenso bekräftigen dies Erfahrungen aus dem Schulalltag.

Wenn nun Textkompetenz ein entscheidender Faktor für Schulerfolg ist<sup>142</sup>, können Unterschiede im Bildungserfolg zwischen einzelnen, aber auch verschiedenen Gruppen von Schülern und Schülerinnen als deutliches Zeichen dafür gewertet werden, dass die Entwicklung dieses Kompetenzbereiches kein autonomer, genetisch determinierter und in sich abgeschlossener Prozess ist.

Eine erste Antwort auf die Frage, ob man Textkompetenz lernen kann, ist es also zu sagen, dass man Textkompetenz lernen *muss*, dass sie keine einfach angeborne Eigenschaft des Menschen darstellt. Dieser Erwerb geschieht aber nicht (nur) durch bewusstes Lernen, sondern v.a. auch in ungesteuerten Erwerbsprozessen. Allerdings müssen die geeigneten Bedingungen geben sein, damit der Erwerb ungehindert ablaufen kann.

Spracherwerb findet immer in einem Austauschprozess des Individuums mit seiner Umwelt statt. Dabei ist die Entwicklung mehr von den äußeren Einflüssen abhängig als von den inneren Voraussetzungen. Statt nach einzelnen Determinanten für die Entwicklung von Schreib- und Lesefertigkeiten – und damit von Textkompetenz – zu suchen, geht man heute davon aus, dass sich Literalität in einem Bedingungsgefüge von unterschiedlichen individuellen, schulischen, familiären und gesellschaftlichen Faktoren entwickelt.<sup>143</sup> Dass die Schule dabei einen großen Einfluss hat, zeigen u.a. wiederum die Ergebnisse der Bildungsstudien, die den Bildungssystemen verschiedener Länder unterschiedliche Erfolge im Ausgleich sozialer oder migrationsbedingter Ungleichheiten attestieren.<sup>144</sup>

Dabei muss betont werden, dass der Mensch im Hinblick auf seine literale Entwicklung kein von genetischen und umweltbedingten Faktoren determiniertes Wesen ist, sondern auch bewusst in diesen Prozess eingreifen kann. Für die Schule bedeutet es, dass sie von den gegebenen Bedingungen ausgehen, aber auch die ihr gegebenen Möglichkeiten ausschöpfen muss, um jedem Schüler und jeder Schülerin das Erwerben von Textkompetenz zu ermöglichen.

---

<sup>140</sup> Vgl. z.B. Brizić 2006.

<sup>141</sup> Vgl.: Schreiner 2007.

<sup>142</sup> Vgl.: Gogolin 2007a, S. 75.

<sup>143</sup> Vgl.: Nickel 2008, S. 71.

<sup>144</sup> Vgl.: Gogolin 2005, S. 3.

Textkompetenz *kann* also auf jeden Fall gelernt werden, und *wird* auch – nicht zuletzt im schulischen Kontext – gelernt und – zumindest implizit – gelehrt, v.a. deshalb, weil Schule der Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche in einem gewissen Alter vornehmlich mit Texten in Berührung kommen und schließlich neben und vor allen anderen Einflüssen gilt:

*„Aus der Beschäftigung mit Texten erwachsen die Stimuli für die Erweiterung von Textkompetenz.“*<sup>145</sup>

Im Folgenden soll nun zuerst der Erwerb von Textkompetenz unter besonderer Berücksichtigung der vorschulischen Entwicklung betrachtet werden, bevor in Kapitel 7 einzelne mögliche außerschulische Faktoren, die auf diesen Prozess Einfluss nehmen können, im Mittelpunkt stehen sollen.

## **6.2 Erwerb und Entwicklung von Textkompetenz**

Die Entwicklung der Fähigkeiten, die als Grundlage von Textkompetenz gelten können, beginnt lange vor dem Schriftspracherwerb. Kleinkinder gebrauchen Sprache zunächst nur als Teil ihrer Handlungen, was sich darin zeigt, dass sie z.B. Lokaladverbien nur für Dinge gebrauchen, die sich in Sicht- und somit auch in Zeigweite befinden. Schon im Alter von etwa 4 Jahren findet hier eine gravierende Veränderung statt. Die Kinder beginnen Rollenspiele zu entwickeln, bei denen sie eine fiktive Handlungsebene sprachlich herstellen und die Grenzen zwischen Realität und Fiktion immer wieder neu aushandeln. Das ist ein Zeichen dafür, dass die Sprache in diesem Stadium bereits immer mehr vom Kontext gelöst werden kann. Die Kinder entwickeln auch zunehmend metasprachliche Fähigkeiten und beginnen, für Sprache und – wenn sie mit schriftlichen Texten konfrontiert werden – auch für Buchstaben und geschriebene Wörter Interesse zu entwickeln.<sup>146</sup>

Neben den entwicklungspsychologischen Reifungsprozessen, die sich in diesem Alter vollziehen, werden nun auch durch äußere Faktoren die Weichen für die weitere sprachliche Entwicklung gestellt.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass Kinder in modernen Gesellschaften schon vor der Schule zahlreiche Erfahrungen mit schriftsprachlichen Texten machen. Ihnen wird vorgelesen, sie sehen gemeinsam mit den Eltern Bilderbücher an oder lernen Hörbücher kennen. Auch durch den schriftsprachlich geprägten Sprachduktus in Radio und Fernsehen

---

<sup>145</sup> Portmann-Tselikas 2006, S. 47.

<sup>146</sup> Vgl.: Andresen 2008, S. 64 - 66.

werden sie mit diesem Register vertraut.<sup>147</sup> Bevor Kinder lesen und schreiben lernen, spielen sie diese Tätigkeiten. In dieser Zeit hängt die Möglichkeit der Kinder, mit Schrift und schriftsprachlich geprägter Sprache in Berührung zu kommen, stark von der Familie ab.<sup>148</sup>

Die literalen Praktiken in der Familie und anderen Lebensräumen führen dazu, dass Kinder schon im Vorschulalter ein mentales Konzept von Literalität entwickeln, das zunächst noch stark von Mündlichkeit geprägt ist.<sup>149</sup> Anzeichen dafür sind in der mündlichen Sprachproduktion von Kindern zu finden. So stellt etwa Becker in einer Studie fest, dass literale Textualisierungsmuster, wie z.B. die Verwendung von Phraseologismen und narrativen Formeln oder der Gebrauch des Präteritums oder sprachlicher Mittel, die für bestimmte Textsorten typisch sind, in medial mündlichen Texten schon von Fünfjährigen vorkommen. Allerdings gibt es hier erst zaghafte, oft nicht den Sprachnormen entsprechende, Versuche, die mit zunehmendem Alter zu einem immer kompetenteren und differenzierteren Einsatz textuell geprägter Sprache führen. Schriftlichkeit wird also im mündlichen Bereich vorbereitet.<sup>150</sup>

Pätzold schließt aus Beobachtungen an Kindertexten auf das Vorhandensein von Grundfertigkeiten, die die Basis für die Entwicklung von Textkompetenz bilden. Eine dieser Fertigkeiten ist das Konstruieren, das mit der oben beschriebenen Fähigkeit gleichzusetzen ist, Sprache aus dem unmittelbaren Handlungszusammenhang zu lösen, weitere das Segmentieren (Ausgliedern schriftsprachlicher Elemente aus dem Input und Verwendung in eigener Sprachproduktion), die Auswahl sprachlicher Mittel je nach Textsorte und die Fähigkeit, zwischen mikro- und makrostruktureller Ebene wechseln zu können.<sup>151</sup> Auf diesen Grundfertigkeiten baut die weitere Entwicklung der Textkompetenz auf. Kinder, die darauf zurückgreifen können, haben also beim Schuleintritt einen Vorteil bei der Nutzung der dort zur Verfügung gestellten Lernangebote.<sup>152</sup>

Ein weiterer Bereich, in dem die Entwicklung von Textkompetenz spätestens im Kindergartenalter beginnt, ist der der Textsortenadäquatheit. Obwohl dies noch nicht ausreichend erforscht ist, kann doch davon ausgegangen werden, dass Kinder, denen Geschichten erzählt oder vorgelesen werden oder die mit anderen Textsorten konfrontiert werden, dadurch erstes implizites Textmusterwissen erwerben. Zunächst lernen sie durch den Akt des Vorlesens oder Erzählens eine textuelle Einheit als solche zu erkennen. Daneben erwerben sie aber auch z.B. eine Vorstellung davon, was ein Märchen ausmacht,

---

<sup>147</sup> Vgl.: Pätzold 2005, S. 69.

<sup>148</sup> Vgl.: Feilke 2006, S. 39.

<sup>149</sup> Vgl.: Becker 2005, S. 39.

<sup>150</sup> Vgl.: Ebd., S. 38f.

<sup>151</sup> Vgl.: Pätzold 2005, S. 88.

<sup>152</sup> Vgl.: Ebd., S. 70.

wie eine Geschichte aufgebaut ist und welche sprachlichen Mittel sie bei einem Kinderreim zu erwarten haben.<sup>153</sup>

Man kann also davon ausgehen, dass bereits die vorschulische Phase ganz entscheidend für die weitere literale Entwicklung ist. Das wird auch deutlich, wenn man von der Einteilung der Sprache nach den Dimensionen der Textualität und der thematischen Orientierung in 4 Quadranten ausgeht, wie sie von Schmölzer-Eibinger und Portmann-Tselikas getroffen wird (vgl. Kap. 3.3).

Mit dem 1. Quadranten, dem der mündlichen Alltagskommunikation, beginnt die sprachliche Entwicklung des Kindes. Bald treten aber auch Sprachformen des 2. Quadranten hinzu, die textuell durchformt sind, aber thematisch der Alltagswelt des Kindes angehören, z.B. in Form von Alltagserzählungen oder Gute-Nacht-Geschichten. Gleichzeitig beginnen Kinder auch, über die Grenzen ihrer Alltagswelt hinaus zu denken und zu fragen. Die typischen Warum-Fragen und ihre Beantwortung sind Teil des 3. Quadranten des sprachlichen Feldes.

Durch diese Entwicklungsschritte lernen Kinder, einerseits mit textuell geprägter Sprache und andererseits mit komplexen und abstrakten Thematiken umzugehen. Dies bereitet sie darauf vor, mit der Sprache der Schule zurecht zu kommen, die v.a. dem 4. Quadranten angehört.<sup>154</sup>

Da die Entwicklung der Textkompetenz in der Schule also die vorschulische fortsetzt und – zumindest bis zu einem gewissen Grad – darauf aufbaut, reicht es nicht aus, nur unterrichtliche Fördermaßnahmen für diesen Kompetenzbereich zu entwickeln. Auch die Bedingungen, denen Kinder vor dem Schuleintritt ausgesetzt sind, müssen in den Blick genommen werden.

### **6.3 Besonderheiten des Erwerbs im Kontext von Migration**

Einen wesentlichen Faktor, der Einfluss auf den Erwerb von Textkompetenz hat, stellen die Muttersprache und die Sprachlernbiographie dar. Besondere Erwerbssituationen ergeben sich im Kontext von Migration. Dabei lassen sich drei Kategorien von Lernenden unterscheiden:

Eine Gruppe, bei der eher weniger Schwierigkeiten beim Umgang mit Texten zu erwarten ist, stellt die der erwachsenen oder jugendlichen Einwanderer und Einwanderinnen dar, die aufgrund ihrer Sprachlernerfahrungen in der Muttersprache bereits über eine gut ausgebaute Textkompetenz verfügen. Sie haben in ihrer Erstsprache gelernt, Texte nach bestimmten

---

<sup>153</sup> Vgl.: Thim-Mabrey 2005, S. 32.

<sup>154</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6 - 8.

Textmustern zu verfassen, wissen, wie sie Sach- und Weltwissen im Schreib- und Leseprozess einsetzen können und sind auch in anderen Bereichen der Textkompetenz geübt.<sup>155</sup> Diese Kompetenzen können sie im Normalfall auf die Rezeptions- und Textproduktionsprozesse in der Zweitsprache übertragen. Cummins spricht hier von einer „common underlying proficiency“<sup>156</sup>, die die Basis für die Textproduktion in allen Sprachen, die ein Mensch spricht oder in denen er schreibt, darstellt.

Geht man wie Schmölder-Eibinger davon aus, dass es Teilbereiche der Textkompetenz gibt, welche von einer auf die andere Sprache übertragbar sind und andere, die in jeder Sprache neu erlernt werden müssen<sup>157</sup>, ist es für Migrantinnen und Migranten, die erst im jugendlichen oder erwachsenen Alter die Zweitsprache erlernen, beispielsweise möglich, ihre Kohärenz-, Kontextualisierungs-, Kommunikations- oder Textoptimierungskompetenz auch in der neuen Sprache zu nutzen. Sie müssen dann „nur“ noch lernen, sprachliche Mittel der Zweitsprache richtig einzusetzen und die Fähigkeit erwerben, Textmuster und Textsortenkonventionen bezüglich Stil und Textgestaltung, die dieser Sprache eigen sind, zu beachten.<sup>158</sup>

Bis auf Schwierigkeiten, die sich im Bereich des Textmustertransfers ergeben (auf dem Gebiet der wissenschaftlichen oder studentischen Textsorten wird dies besonders deutlich<sup>159</sup>), hat diese Gruppe meist kaum Probleme, das Schreiben von Texten in der Zweitsprache und die Fähigkeit, Informationen aus solchen zu entnehmen, zu erwerben. Allerdings ist wohl ein bestimmtes Niveau der Sprachkompetenz in der Zweitsprache nötig, damit ein positiver Transfer von Textkompetenz stattfinden kann.<sup>160</sup> Wenn die sprachlichen Schwierigkeiten zu groß werden, kann es beispielsweise passieren, dass der Lese- und Schreibprozess so sehr verlangsamt wird, dass die Lernenden die Orientierung verlieren. Texte, die in der Muttersprache kein Problem darstellen, können dann nicht bewältigt werden.<sup>161</sup>

Für den Bereich der Schüler und Schülerinnen in der AHS-Unterstufe ist diese Form des Erwerbs von Textkompetenz nicht typisch. Bis zu einem gewissen Grad gelten aber die Prozesse, die hierbei wirksam werden, für Kinder, die während oder nach ihrer Grundschulzeit in ein Land mit einer fremden Sprache ziehen und dort ihre Bildungslaufbahn

---

<sup>155</sup> Vgl.: Eßer 1997, S. 121.

<sup>156</sup> Cummins 1991, S. 77.

<sup>157</sup> Vgl.: Schmölder-Eibinger 2008, S. 53f.

<sup>158</sup> Vgl.: Ebd., S. 52 - 54.

<sup>159</sup> Vgl. z.B. Eßer 1997, Hufeisen 2002.

<sup>160</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2001, S. 9.

<sup>161</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2002, 26 - 28.

fortsetzen. Knapp stellt fest, dass sie bei Aufgaben, bei denen Textkompetenz gefragt ist, durchschnittlich besser abschneiden als Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die schon länger im Zweitsprachenland sind oder sogar dort geboren wurden. Schwierigkeiten haben sie hauptsächlich im Bereich des sprachlich gebundenen Wissens und Könnens und machen daher beim Schreiben von Texten hauptsächlich Fehler in Syntax oder Orthographie.<sup>162</sup> Es gelingt ihnen aber augenscheinlich, Kompetenzen im Umgang mit Texten zu nutzen, die sie in ihrer Muttersprache erworben haben.

Was Knapp 1997 in seiner Untersuchung zeigen konnte, wird auch durch die Daten der PISA-Studie belegt. Wenn hier festgestellt wird, dass jugendliche Migrantinnen und Migranten der 1. Generation ein höheres Niveau in der Leseleistung, die man als Teil bzw. Voraussetzung von Textkompetenz sehen kann, erreichen als Migranten und Migrantinnen der 2. Generation<sup>163</sup>, dann weist dies ebenfalls darauf hin, wie wichtig eine solide erstsprachliche Basis für die Entwicklung von Textkompetenz in der Zweitsprache ist. Der Hinweis *„Dies könnte ein Hinweis auf mangelnde Erfolge bei der sprachlichen Integration dieser Gruppe sein.“*<sup>164</sup> greift daher wohl zu kurz.

Die Schülerinnen und Schüler, die während ihrer Schullaufbahn von einem Land in ein anderes ziehen und dabei die Unterrichtssprache wechseln, bilden also die zweite Gruppe.

Für den größten Teil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die österreichische Schulen besuchen, ist jedoch eine dritte Form des Erwerbs von Textkompetenz typisch. Sie werden nämlich vor die Aufgabe gestellt, Textkompetenz gleichzeitig mit dem Erlernen einer fremden Sprache aufzubauen.

Neben Kindern mit Migrationshintergrund, die in einer Schule eingeschult werden, in der ihre Zweitsprache Unterrichtssprache ist, gehören auch schulungsgewohnte Erwachsene zu dieser Gruppe. Es können aber auch Studenten und Studentinnen dazu gezählt werden, die in ihrer Muttersprache nicht über die nötige Textkompetenz verfügen, um universitären Aufgabenstellungen gewachsen zu sein.<sup>165</sup> Obwohl die folgenden Ausführungen auf die Erstgenannten bezogen sind, können sie sinngemäß auch auf die anderen zu dieser Gruppe gehörigen Menschen übertragen werden.

Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die in Österreich eingeschult werden, haben vor ihrem Schuleintritt ebenso wie andere mehr oder weniger Erfahrungen mit Literalität gemacht – in Erstsprache(n) oder Zweitsprache. Wenn sie dann mit der Volksschule beginnen, erfolgt

---

<sup>162</sup> Vgl.: Knapp 1997, S. 206.

<sup>163</sup> Vgl.: Schreiner 2007, S. 59.

<sup>164</sup> Ebd.

<sup>165</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 29f.

die weitere Förderung – und damit auch der Erwerb bzw. die Weiterentwicklung des Lese- und Schreibvermögens – hauptsächlich auf Deutsch.

Auch wenn schulorganisatorische Maßnahmen – wie z.B. die Einführung des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts und des interkulturellen Lernens als Unterrichtsprinzip oder die Ausweitung der Angebote an Muttersprachlichem Unterricht – getroffen wurden, um besonders Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu fördern, spielen die Muttersprachen dieser Kinder und Jugendlichen kaum eine Rolle im Regelunterricht.<sup>166</sup>

Als Argumente dafür werden etwa das Anstreben einer möglichst schnellen Integration ohne Umwege oder die ohnehin nur mangelhaften Kenntnisse der Kinder in der Muttersprache genannt.<sup>167</sup> Auch die Tatsache, dass der seit den 90er-Jahren in ganz Europa eingeführte Muttersprachliche Unterricht nur geringe positive Auswirkungen auf die Textkompetenz hat, könnte diese Auffassung bestärken. Dass diese Fördermaßnahme allerdings kaum mit dem sonstigen Unterricht koordiniert und nicht auf den Erwerb von Textkompetenz ausgerichtet ist, wird dabei nicht beachtet.<sup>168</sup>

Viele Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die in einer deutschsprachigen Schule beginnen, den Unterricht zu besuchen, sind nun mit der doppelten Aufgabe überfordert –

*„[der] Aufgabe nämlich, in der Schule in der (wahrscheinlich noch ungenügend beherrschten) zweiten Sprache einerseits eine erweiterte Kompetenz der Standardsprache und der Schreibung, gleichzeitig auch eine ihnen noch wenig bekannte Form des textbezogenen Denkens und Handelns zu erwerben.“<sup>169</sup>*

Wie die großen Schwierigkeiten zeigen, die Schüler und Schülerinnen, die dieser dritten Gruppe angehören, mit dem Bearbeiten textzentrierter Aufgaben haben, ist der Erwerb von Textkompetenz dadurch also gestört.

Die Kinder verfügen noch nicht über genügend hohe Textkompetenz, um sie auf die neue Sprache übertragen zu können. Ebenso fehlt ihnen eine ausgebaute Sprachkompetenz in der Zweitsprache, die notwendig wäre, um auf den im vorschulischen Bereich erworbenen Ansätzen von Textkompetenz – wie es ihre monolingualen Klassenkameraden und -kameradinnen tun – aufbauen zu können.

Dies hat zweierlei negative Auswirkungen. Einerseits kann in der Zweitsprache keine ausreichende Textkompetenz entwickelt werden, die es den Kindern ermöglicht, sich gleichberechtigt am Bildungsprozess zu beteiligen, andererseits kann mangelnde Textkompetenz auch dazu führen, dass der Spracherwerb behindert wird. Es fehlen Strategien, aus schriftsprachlich geprägten – auch im mündlichen Lehrervortrag oder

---

<sup>166</sup> Vgl.: Mohr 2005, S. 4.

<sup>167</sup> Vgl.: Karajoli/Nehr 1996, S. 1191.

<sup>168</sup> Vgl.: Schmölder-Eibinger 2008, S. 44.

<sup>169</sup> Portmann-Tselikas 2001, S. 11.



Unterrichtsgespräch geäußerten – Texten sprachliche Informationen zu entnehmen, und der Zugang zum Input ist behindert.<sup>170</sup>

Wenn allerdings neben dem Erlernen der Zweitsprache auch eine Förderung der Erstsprache stattfindet, hat dies mehrere positive Auswirkungen. Zunächst kann die Textkompetenz in der Muttersprache (z.B. durch die Alphabetisierung in dieser Sprache) auf ein Niveau gehoben werden, auf dem ein Transfer in die Zweitsprache möglich ist.<sup>171</sup> Außerdem stärkt die Förderung in der Muttersprache das Selbstvertrauen der Lernenden, was sich auch positiv auf die Einstellung zum Lernen der Zweitsprache auswirken kann.<sup>172</sup> Wenn dadurch ebenso die Wertschätzung der Muttersprache vermehrt wird, kann auch dem Effekt, dass der Transfer von Textkompetenz im Normalfall eher von der Mehrheits- zur weniger prestigeträchtigen Minderheitensprache erfolgt<sup>173</sup>, entgegengewirkt werden. Ein weiterer positiver Effekt der muttersprachlichen Förderung ist, dass Kinder, die auch in der Erstsprache alphabetisiert werden, einen differenzierteren Wortschatz entwickeln und dann auch in der Zweitsprache variantenreichere Texte verfassen können.<sup>174</sup>

Fördermaßnahmen wie z.B. der Muttersprachliche Unterricht sollten also keinesfalls abgeschafft oder eingeschränkt werden. Es ist aber darauf zu achten, dass er mit dem übrigen Unterricht koordiniert wird und die Förderung der Textkompetenz mit einschließt.

Ob das schlechte Abschneiden von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache bei Lese- und Schreibtests und der geringe Schulerfolg wegen oder trotz der von der Bildungspolitik beschlossenen Maßnahmen zustande kommen, lässt sich nicht so einfach beantworten. Fest steht, dass sich Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in deutschsprachigen Schulen durchschnittlich schwerer tun als ihre Kolleginnen und Kollegen mit deutscher Muttersprache, was auf eine geringere Textkompetenz schließen lässt.

Allerdings gibt es sehr wohl auch Zweitsprachenlerner und -lernerinnen, deren Textkompetenz an die von Muttersprachler und Muttersprachlerinnen heranreicht und diese vielleicht sogar übersteigt. Es stellt sich dabei die Frage, was die Faktoren für diese gute Kompetenzausstattung sind und ob diese durch äußere Maßnahmen positiv beeinflusst werden können.

---

<sup>170</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2001, S. 11.

<sup>171</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 45.

<sup>172</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>173</sup> Vgl.: Cummins 1991, S. 77.

<sup>174</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S. 45.

## 7. Faktoren für die Entwicklung von Textkompetenz

### 7.1 Sprach(en)kapital

Ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von Textkompetenz, die Beherrschung der Muttersprache im mündlichen und schriftlichen Bereich, wurde bereits im letzten Kapitel ausführlich behandelt. Nun soll noch ein weiterer Aspekt angesprochen werden, der ebenfalls mit der Muttersprache zusammenhängt, nämlich das „Sprachkapital“, das Kinder von ihren Eltern und ihrer Familie mitbekommen.

Dieser Begriff ist zentral in den Arbeiten von Brizić, die ihn im Zusammenhang mit einer Langzeitstudie entwickelt, die von 1999 bis 2003 an 6 Wiener Volksschulen durchgeführt wurde. Diese zeigt nämlich, dass es gravierende Unterschiede im Hinblick auf sprachbezogene Leistungen zwischen Schülern und Schülerinnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern gibt. Kinder, die aus der Türkei zugewandert sind oder deren Eltern von dort stammen, erbringen beispielsweise schlechtere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler mit der Muttersprache B/K/S, obwohl sie aus einem vergleichbaren sozioökonomischen Hintergrund stammen. Dies gilt sowohl für Aufgaben in der Erst- als auch in der Zweitsprache.<sup>175</sup> Ebenso scheint der Muttersprachliche Unterricht bei der erstgenannten Gruppe weniger positive Auswirkungen zu haben als bei anderen.

Diese Ergebnisse decken sich mit Studien aus anderen Ländern und Sprachräumen. Auch hier gibt es deutliche Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Migrantinnen verschiedener Muttersprachen. Neben Schülerinnen und Schülern mit türkischer Erstsprache schneiden auch Kinder und Jugendliche, deren Familien aus Marokko oder Bangladesch stammen, schlecht ab.<sup>176</sup>

Da hier weder mangelnde Sprachbegabung noch ein geringerer Intelligenzquotient für die Unterschiede verantwortlich gemacht werden können und auch angenommen werden kann, dass Kinder unterschiedlicher Migrantengruppen dieselbe schulische Förderung erfahren, muss nach anderen Gründen für die von einander abweichenden Leistungsniveaus gesucht werden. Brizić meint, diese im Sprachkapital ausmachen zu können.

Dabei spielen die Muttersprache(n) der Eltern eine wichtige Rolle. Kinder zeigen durchschnittlich bessere Leistungen, wenn die Muttersprache der Eltern oder eines Elternteils möglichst viele folgender Kriterien erfüllen:

- Mehrheitssprache im Herkunftsland
- Schulsprache im Herkunftsland

---

<sup>175</sup> Vgl.: Brizić 2007, S. 28 - 33; die genauen Ergebnisse wurden veröffentlicht in: Peltzer-Karpf 2006, die soziolinguistische Begleitstudie in: Brizić 2006.

<sup>176</sup> Vgl.: Ebd., S. 33f.

- Staatssprache im Herkunftsland bzw. in einem anderen Land
- Sprache mit hohem Prestige im Herkunftsland

Außerdem schneiden Schüler und Schülerinnen besser ab, deren Eltern einer Gruppe mit hoher Bildungsbeteiligung angehören.<sup>177</sup>

Das Fehlen der oben genannten Faktoren scheint sich negativ auf das Kompetenzniveau auszuwirken, das die Eltern in ihrer Muttersprache und damit der Sprache haben, die sie an ihre Kinder weitergeben. Besonders gravierend wirkt sich dabei ein Sprachwechsel aus, unabhängig davon, ob dieser zwischen Großeltern- und Elterngeneration stattfindet oder ob es den Eltern nicht gelingt, ihre Muttersprache an ihre Kinder weiterzugeben.<sup>178</sup>

Kurz zusammengefasst könnte man also sagen: Schwierigkeiten treten dann auf, wenn Eltern ihre Muttersprache aus verschiedensten Gründen nur mangelhaft beherrschen oder ihre Muttersprache nicht an ihre Kinder weitergeben. In beiden Fällen gelingt es nicht, das sprachliche Kapital, das in den Herkunftsfamilien vorhanden ist, an die letzte Generation zu „vererben“.

Für den Kontext dieser Arbeit ist dies v.a. im Hinblick auf Schüler und Schülerinnen interessant, die als Muttersprache Türkisch angeben. In der Türkei sind sprachliche Ausnahmesituationen, in denen ein Verlust an Sprachkapital wahrscheinlich ist, zahlreich. Nicht betroffen ist ausschließlich die türkischsprachige Bildungsschicht, die jedoch eine kleine Minderheit darstellt. Angehörige von Minderheitensprachen wie auch große Teile der Landbevölkerung, die keine Möglichkeit zu einem ausreichend langen Schulbesuch und dem Erlernen des von der Umgangssprache weit entfernten Neutürkischen haben, sind benachteiligt. Angehörige von Sprachminderheiten können weder eine hohe bildungssprachliche Kompetenz im Neutürkischen erreichen, noch wird die Muttersprache in irgendeiner Form ausreichend gefördert. Hier wird also oft die Familiensprache von einer Generation zur nächsten gewechselt, was einen starken Sprachkapitalverlust bedeutet.<sup>179</sup>

Kinder, die aus Familien mit solchen oder ähnlichen problematischen Sprachgeschichten stammen (beispielsweise Roma-Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien<sup>180</sup>), verfügen demnach über wenig Sprachkapital, wenn sie in die Schule kommen, was sich im Kontext von Migration verstärkt auswirkt.

Durch diese Theorie lassen sich die unterschiedlichen Leistungen der verschiedenen Sprachgruppen in der Volksschule erklären.

---

<sup>177</sup> Vgl.: Ebd., S. 304 - 308.

<sup>178</sup> Vgl.: Ebd., S. 315 - 318.

<sup>179</sup> Vgl.: Ebd., S. 123f.

<sup>180</sup> Zur Situation in Serbien, Kroatien und Bosnien vgl.: Ebd., S. 100 - 102.

Der Frage, ob sich auch in der AHS-Unterstufe diese Unterschiede aufweisen lassen und wie weit das Sprachkapitalmodell zur Erklärung herangezogen werden kann, soll im praktischen Teil dieser Arbeit Beachtung geschenkt werden, wenngleich die Ausrichtung der Untersuchung keine erschöpfende Behandlung dieses Themas zulässt.

## 7.2 Sozialer Hintergrund

Der Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Literalität bzw. Schulerfolg wird schon längere Zeit in der Forschung berücksichtigt. So kann Verhoeven bereits 1987 festhalten:

*„In a number of studies it has been found that children from lower-class homes perform less well on literacy measures than do children from economically advantaged backgrounds.“*<sup>181</sup>

Er bezieht sich dabei auf Studien aus den 1970er- und 1980er-Jahren und stellt weiters fest, dass dieser Zusammenhang sowohl für Kinder, die in ihrer Erstsprache unterrichtet werden, wie auch für solche, bei denen die Unterrichtssprache eine Zweitsprache ist, gültig ist. Als Ursache vermutet er folgenden Zusammenhang: Die Art, über die Um- und Mitwelt zu reflektieren, die Entwicklung des Sprachbewusstseins und die Ausbildung verschiedener sprachlicher Register können als schichtspezifisch angesehen werden, und diese Faktoren haben dann wiederum Einfluss auf die Entwicklung von Literalität.<sup>182</sup>

Das Interesse an dieser Frage bleibt auch in den seitdem vergangenen Jahrzehnten aufrecht. Schmölder-Eibinger zählt in ihrer Publikation zum Lernen in der Zweitsprache eine beachtliche Anzahl von Untersuchungen aus den 1990er-Jahren und aus der letzten Zeit zu diesem Thema auf.<sup>183</sup> Die Tendenz, die in all diesen Studien deutlich wird, bestätigt die Ergebnisse der älteren Untersuchungen. Die soziale Schichtzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler korrespondiert – auch im Zusammenhang mit Migration – mit ihren Schulleistungen. Je nach Untersuchung wird diesem Faktor mehr oder weniger Bedeutung zugemessen, immer jedoch kommt man zum Ergebnis, dass Kinder aus sozial schwächeren Familien es schwerer haben, bildungsrelevante Fertigkeiten zu entwickeln.<sup>184</sup>

Nicht immer wird jedoch ein direkter Einfluss angenommen. So kommen etwa Gibbons u.a. zum Schluss, dass nicht direkt von der Schichtzugehörigkeit auf die Literalität geschlossen werden kann, dass aber sehr wohl in Unterschichtfamilien eher weniger gelesen wird und sich dies negativ auf die Schreibentwicklung auswirken kann.<sup>185</sup>

---

<sup>181</sup> Verhoeven 1987, S. 88.

<sup>182</sup> Vgl.: Ebd., S. 88f.

<sup>183</sup> Vgl.: Schmölder-Eibinger 2008, S. 42f

<sup>184</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>185</sup> Vgl.: Gibbons u.a. 1999, S. 38f.

Darüber, wie stark diese Zusammenhänge in österreichischen Schulen wirksam werden, geben u.a. die Daten aus der PISA-Studie Auskunft. Hier zeigt sich, dass die familiäre Herkunft, die die Leistung in allen Ländern beeinflusst, in Österreich mittelstarken Einfluss ausübt. Es gibt sowohl eine Abhängigkeit des Bildungsniveaus vom Einkommen der Eltern als auch von der höchsten abgeschlossenen Schulbildung von Vater und Mutter.<sup>186</sup>

Auffällig dabei ist, dass ein niedriger sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund oft zusammenfallen. Als Ergebnis eines Vergleichs dieser Faktoren kann festgestellt werden:

*„Ein Drittel des Leistungsunterschieds zwischen Einheimischen und Eingewanderten ist ausschließlich auf den unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen.“<sup>187</sup>*

Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt auch Brizić in der soziolinguistischen Begleitstudie zur Sprachstandserhebung an Wiener Volksschulen. Zunächst streicht sie die schlechten sozioökonomischen Verhältnisse heraus, unter denen viele der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund leben müssen. Sowohl die Einkommens- als auch die Wohnsituation ihrer Familien ist deutlich schlechter als die ihrer Klassenkameraden und -kameradinnen.<sup>188</sup>

Daraus ergibt sich ein Lebensumfeld, das sich ungünstig auf die (bildungs)sprachliche Entwicklung auswirkt. Im Einzelnen stellt Brizić u.a. fest, dass Kinder, deren Eltern in Österreich einen höher qualifizierten Beruf ausüben und daher mehr Einkommen beziehen, bessere Leistungen erbringen als Schüler und Schülerinnen, deren Väter Hilfsarbeiten verrichten. Ein ausreichend großer Wohnraum, der es den Kindern ermöglicht, in Ruhe ihre Hausaufgaben zu erledigen, wirkt sich positiv auf die schulsprachliche Entwicklung aus. Ebenso haben Einzelkinder oder Kinder mit wenigen Geschwistern Vorteile vor Schülerinnen und Schülern mit vielen Geschwistern, bei denen sich Vermögens-, Wohnraum- und Zeitressourcen der Eltern auf mehrere Kinder aufteilen müssen.<sup>189</sup>

Es kann vermutet werden, dass sich diese Tendenzen, die für das Volksschulalter nachgewiesen werden konnten, auch in der Sekundarstufe I fortsetzen und sich dort auf die Entwicklung der Textkompetenz auswirken, zumal sie sich auch darin manifestieren, dass Kinder, deren Eltern eine höhere Schulbildung besitzen, in der AHS-Unterstufe überrepräsentiert sind, wogegen Schüler und Schülerinnen, deren Mütter und Väter nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, hauptsächlich die Hauptschule besuchen.<sup>190</sup> Diese Tatsache führt aber auch dazu, dass in der AHS-Unterstufe hauptsächlich solche Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Muttersprache anzutreffen sind, die über einen relativ hohen

---

<sup>186</sup> Vgl.: Schreiner 2007, S. 56f. Ähnliche Ergebnisse bringen auch andere Studien wie z.B. PIRLS.

<sup>187</sup> Ebd., S. 59.

<sup>188</sup> Vgl.: Brizić 2006, S. 267f.

<sup>189</sup> Vgl.: Ebd., S. 269.

<sup>190</sup> Vgl.: Suchań 2007, S. 32f.

sozioökonomischen Status verfügen. Es kann vermutet werden, dass dieser Einflussfaktor in der AHS also weniger zum Tragen kommt als in anderen Schulformen der Sekundarstufe I und somit für die Zielgruppe dieser Untersuchung weniger von Bedeutung ist.

Da eine Befragung der Eltern nicht durchgeführt wurde und die interviewten Kinder kaum über die Ausbildung ihrer Eltern oder ihren genauen Beruf Auskunft geben konnten, wird dieser Aspekt im praktischen Teil dieser Arbeit nur am Rande Beachtung finden.

Im Zentrum des Interesses stehen in den Interviews hingegen Fragen nach der Unterstützung der Schüler und Schülerinnen beim Lernen durch ihre Familien und die frühe literale Förderung im Elternhaus. Bisherige Forschungsergebnisse zu diesen Aspekten sollen im Folgenden dargestellt werden.

### **7.3 Unterstützung beim Lernen durch das Elternhaus**

AHS-LehrerInnen, die in Klassen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache unterrichten, sehen im Bereich der schulischen und außerschulischen Förderung u.a. folgende Gründe für gut entwickelte Fähigkeiten im Umgang mit Texten:

- eine positive Einstellung zu schulischen Tätigkeiten
- selbständiges Üben auch außerhalb des Unterrichts
- Interesse der Eltern an schulischen Fragen
- die bewusste Wahrnehmung von Lernprozessen, was durch die Einbettung einzelner Aufgaben in größere Lernzusammenhänge gefördert werden kann
- eine soziale Integration im Klassenverband<sup>191</sup>

Diese Aufstellung zeigt, dass bei der Entwicklung von Textkompetenz neben individuellen und gesellschaftlichen Aspekten viele Faktoren eine Rolle spielen, die durch pädagogische und didaktische Maßnahmen beeinflusst werden können. Sie führt aber auch vor Augen, dass Schule nicht der einzige Ort ist, an dem Bildung geschieht. Dies wird allerdings oft übersehen. Zwar rücken vorschulische Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Vorschule,...) immer mehr ins Blickfeld des öffentlichen Interesses, die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus (und damit einer Elternbildung) bleibt häufig ausgeklammert.<sup>192</sup>

Einen ersten Bereich, in dem die Familie eine wichtige Rolle spielt, stellt die Unterstützung dar, die Kinder bei der Erledigung ihrer Hausübung oder beim Lernen generell erhalten. Brizić stellt beispielsweise fest, dass Kinder, die bei ihren Aufgaben Hilfe von ihren Eltern

---

<sup>191</sup> Vgl.: Mohr 2005, S. 16-22.

<sup>192</sup> Vgl.: Nickel 2008, S. 72.

bekommen, bessere Leistungen erbringen als andere. Im Kontext von Migration konstatiert sie dabei einen Zusammenhang mit den Deutschkenntnissen der Eltern (besonders der Väter), die eine gewisse Sprachkompetenz erreichen müssen, um ihren Kindern bei sprachbasierten Aufgaben kompetent helfen zu können. Stärker jedoch ist hier der Einfluss der Schulbildung der Eltern.<sup>193</sup> Um helfen zu können, ist es anscheinend für die Eltern nicht so wichtig, in welcher Sprache eine Aufgabe zu lösen ist, wenn sie nur mit schulischen Aufgaben genügend Erfahrungen gemacht haben. Auf jeden Fall schneiden Schülerinnen und Schüler, deren Eltern ihnen regelmäßig bei den Hausübungen helfen, besser in den Aufgaben zur Deutschkompetenz ab als Kinder, deren Eltern ihnen selten helfen. Die schlechtesten Ergebnisse erreichen diejenigen, die nie Hilfe bei den Hausübungen bekommen.<sup>194</sup>

In die gleiche Richtung weist die oben bereits zitierte Erkenntnis, dass Kinder mit vielen Geschwistern gegenüber Einzelkindern und Schülern und Schülerinnen mit wenigen Geschwistern benachteiligt sind. Dies könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass die Eltern dann nicht mehr die Möglichkeit haben, jedes Kind in ausreichendem Maße im schulischen Bereich zu unterstützen.<sup>195</sup>

Man könnte nun auch vermuten, dass ein aussagekräftiger Indikator für das Erreichen guter Schulleistungen auch das generelle Interesse der Eltern an schulischen Belangen ist. Dies scheinen die Ergebnisse der Studie von Brizić vordergründig nicht zu bestätigen. Vergleicht man die Leistungen der Kinder mit dem Interesse an Schule, das die Lehrer und Lehrerinnen deren Eltern zuschreiben, kann man keine Zusammenhänge erkennen. Allerdings stimmt die Einschätzung der Lehrpersonen mit der Selbsteinschätzung der Eltern nicht überein, was es schwierig macht, zu diesem Thema Aussagen zu machen.<sup>196</sup>

Insgesamt kann aber angenommen werden, dass es den Erwerb von Textkompetenz fördert, wenn Kinder mit Unterstützung in schulischen Belangen rechnen können, sobald sie diese benötigen. Mindestens ebenso wichtig ist aber – besonders im Kindesalter – ein familiäres Lebensumfeld, das sich positiv auf die literale Entwicklung auswirkt.

#### **7.4 Frühe literale Förderung in der Familie**

Neben allgemeinen Faktoren, die die emotionale und mentale Entwicklung von (Klein)kindern fördern, sind auch besondere Anreize bedeutsam, die sich auf die literale

---

<sup>193</sup> Vgl.: Brizić 2007, S. 294f.

<sup>194</sup> Vgl.: Ebd.

<sup>195</sup> Vgl.: Brizić 2006, S. 269.

<sup>196</sup> Vgl.: Brizić 2008, S. 285 - 287.

Entwicklung beziehen. Wie bereits in Kapitel 6.2 beschrieben, stellen die Erfahrungen, die Kinder mit Schrift und Schriftlichkeit machen, bevor sie in die Schule kommen, eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Bildungssprache und somit der Textkompetenz dar. Worin bestehen nun diese Erfahrungen im Einzelnen, besonders im Kontext von Migration?

Man kann davon ausgehen, dass Kinder mit den unterschiedlichsten Literalitätserfahrungen in die Schule kommen. Dies gilt für Kinder mit deutscher Muttersprache wohl genau so wie für solche, die eine andere Herkunftssprache haben. Dennoch kann angenommen werden, dass es auch kulturelle Unterschiede im Umgang mit Schrift gibt, die sich darauf auswirken. Kuyumcu macht diese etwa dafür verantwortlich, wenn sie in einer Untersuchung mit 15 Kindergartenkindern mit türkischer Erstsprache, die in Deutschland leben, feststellt, dass sie in der Familie hauptsächlich mit einer oralen Umgebung konfrontiert sind.<sup>197</sup>

Durch Interviews und Beobachtungen bei Hausbesuchen ermittelt sie ein Profil der literalen Praktiken und der Einstellung zu Schrift in den Familien:<sup>198</sup>

- Die Eltern nehmen Bildung sehr ernst, sehen sie aber meist ausschließlich als Aufgabe der Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schule,...).
- In wenigen Wohnungen ist Schriftlichkeit sichtbar. Es gibt kaum Bücherregale, Bücher und Schreibwaren sind in Schubladen sicher verstaut.
- Erzählt wird hauptsächlich über Alltagserlebnisse oder Familienangehörige, Gute-Nacht-Geschichten sind selten, werden aber – wenn sie erzählt werden – sehr interaktiv gestaltet.
- Kindern wird in den seltensten Fällen vorgelesen. Diese literale Praxis ist nur in einer Familie üblich, in der die Bildung der Mutter überdurchschnittlich hoch ist.
- Gelesen werden in den Familien hauptsächlich türkische Zeitungen, die aber nicht täglich gekauft werden. Das Lesen von Büchern ist meist nicht üblich.
- Es wird auch wenig geschrieben, am ehesten noch Notizen, Kalendereinträge oder SMS. Briefe werden ausschließlich auf Deutsch verfasst und nur dann, wenn an eine Behörde geschrieben werden muss.

Diese Ergebnisse können sicher nicht pauschal auf alle Migranten und Migrantinnen übertragen werden. Zum einen ist die Orientierung an Schriftlichkeit in jeder Kultur unterschiedlich ausgeprägt, andererseits hängt der Umgang mit Literalität auch von vielen anderen Faktoren (Migrationsgeschichte, Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau, persönliche Interessen,...) ab. Allerdings kann es durch die unterschiedlichen kulturellen Vorgaben sein, dass Schriftferne in der Gruppe der Migranten und Migrantinnen häufiger auftritt als im

---

<sup>197</sup> Vgl.: Kuyumcu 2006, S. 41.

<sup>198</sup> Vgl.: Ebd., S. 38 - 41.



österreichischen Durchschnitt.<sup>199</sup> Natürlich ist dieses Phänomen aber keinesfalls auf Migrantenfamilien beschränkt.

Kinder, die in einem solchen oralen Umfeld aufwachsen, erhalten nicht zwingenderweise weniger sprachliche Anregungen, aber diese sind andere als in schriftnahen Familien. Der sprachliche Input ist weiter von der Schulsprache entfernt. Wird das Fehlen von Literalitätserfahrungen nicht durch Anregungen in anderen Lebensbereichen, z.B. im Kindergarten, kompensiert, ist es wahrscheinlich, dass die betroffenen Kinder in der Schule Probleme beim Verfassen oder Verstehen schriftlicher Texte haben. Diese Defizite lassen sich später dann kaum ausgleichen und führen häufig zu geringerem Schulerfolg.<sup>200</sup>

Die Auswirkungen häufiger oder seltener literaler Praktiken lassen sich auch durch Untersuchungen zu einzelnen Aspekten der Lese- und Schreibentwicklung und zu schriftsprachlichen Angeboten in der Familie belegen, wobei darin in den meisten Fällen die Entwicklung bei monolingualen Kindern in den Blick genommen wird.

So untersucht z.B. Hurrelmann anhand von 200 Kölner Familien, welche Faktoren zu einer positiven Leseentwicklung der Kinder führen. Äußerst gut wirken sich das Aufwachsen in einer Familie, in der viel gelesen oder ein ausgewogener Medienmix genutzt wird, das Vorbild lesender Eltern oder anderer Familienmitglieder, familiäre Gespräche über Lektüreerlebnisse und das Vertrautsein mit literarischen Institutionen aus.<sup>201</sup> Hurrelmann kommt zum Schluss:

*„Die selbstverständliche Präsenz des Buches in der Familienkommunikation ist wichtiger als alle bewußten Erziehungsmaßnahmen.“<sup>202</sup>*

Die bereits erwähnte Studie von Gibbons u.a. geht ebenfalls vom literalen Angebot in der Familie aus. Anhand einer Analyse von Texten 96 chilenischer Schüler und Schülerinnen weist sie eine Abhängigkeit zwischen der Nutzung verschiedener schriftlicher Medien (Zeitung, Zeitschriften, Comics,...) und dem Niveau in unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzbereichen (literale Basisfertigkeiten, Selbsteinschätzung, Beherrschung eines akademischen sprachlichen Registers) nach.<sup>203</sup>

Lesemann wiederum bestätigt die Annahme, dass Lese- und Schreibaktivitäten in der Familie, aber auch familiäre Gespräche über abstrakte Themen den Lese- und Schreibprozess positiv beeinflussen<sup>204</sup>, und Verhoeven zählt eine ganze Reihe von Studien

---

<sup>199</sup> Vgl.: Apeltauer 2008, S. 85.

<sup>200</sup> Vgl.: Ebd., S. 85f.

<sup>201</sup> Vgl.: Hurrelmann 1994, S. 22f.

<sup>202</sup> Ebd., S.23.

<sup>203</sup> Vgl.: Gibbons u.a. 1999, S. 26-35.

<sup>204</sup> Vgl.: Lesemann 1994, S. 172f.

auf, die alle mehr oder weniger zu ähnlichen Ergebnissen gelangen. Weiters bekräftigt er diese durch eigene Ergebnisse aus der Zweitsprachenforschung.<sup>205</sup>

Einen Einblick in die literale Förderung in österreichischen Familien gibt die PIRLS-Studie, in der u.a. auch der Einfluss der lesebezogenen Aktivitäten im Elternhaus auf die Leseleistungen am Ende der Volksschule untersucht wird. Die Daten belegen, dass in Österreich ca. die Hälfte der Eltern lesebezogene Aktivitäten regelmäßig mit ihren Kindern durchführen, 37% manchmal und 11% selten oder nie. In allen teilnehmenden Ländern hat die familiäre Beschäftigung mit Texten einen positiven Effekt im Bezug auf die Leseentwicklung. In Österreich sind die Unterschiede zwischen den Gruppen relativ groß. Dabei zeigt sich auch ein weiterer Zusammenhang. Das Ausmaß der Beschäftigung mit lesebezogenen Aktivitäten steigt mit dem Bildungsniveau der Eltern.<sup>206</sup> Auch eine positive Einstellung zum Lesen ist in Familien häufiger, in denen Vater und Mutter höhere Bildungsabschlüsse vorweisen können, und dieser Aspekt, der sich in einem häufigen Sprechen über Bücher und dem Vorhandensein eines positiven Lesevorbildes für die Kinder äußert, wirkt sich ebenfalls förderlich auf die Leseentwicklung aus.<sup>207</sup> Diese Erkenntnisse können teilweise erklären, warum ein hohes Bildungsniveau der Eltern häufig mit guten Schulleistungen, die auf hohe Textkompetenz schließen lassen, einhergeht.

In der Studie wird bei diesem Punkt nicht zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden. Aus oben erläuterten kulturell bedingten Gründen und auch deshalb, weil Eltern mit Migrationshintergrund häufig über niedrigere Schulabschlüsse verfügen, kann angenommen werden, dass lesebezogene Aktivitäten in Familien mit nichtdeutscher Umgangssprache seltener sind als in anderen. Wie weit dies auf die Familien der Schüler und Schülerinnen, die die AHS-Unterstufe besuchen, zutrifft, bedarf einer weiteren Klärung.

In den bisher betrachteten Studien fand hauptsächlich der 2. Quadrant der Sprachverwendung im Modell von Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger Beachtung, also jene Form von Sprache, die textuell durchformt, aber dem Alltagsverständnis von Kindern leicht zugänglich ist. Ebenso gibt es aber auch Untersuchungen zum Einfluss von dialogisch organisierter Sprache, die sich auf abstrakte und kognitiv anspruchsvolle Themen bezieht (3. Quadrant), also auf die Entwicklung von Teilbereichen der Textkompetenz.

Hierbei kommt Snow zu einem interessanten Schluss, wenn sie den Einfluss verschiedener Elemente der frühkindlichen literalen Förderung miteinander vergleicht:

---

<sup>205</sup> Vgl.: Verhoeven 1997, S. 227-229.

<sup>206</sup> Vgl.: Suchań 2007, S. 40f.

<sup>207</sup> Vgl.: Ebd., S. 42.

*„The basic point of the discussion is that parents' most important contributions to their children's literacy development may come through language interactions rather than print-related activities.“<sup>208</sup>*

In ihrer Studie stellt sie beispielsweise fest, dass die familiäre Interaktion die Grundlage darstellt für die Vertrautheit mit seltenen Begriffen, für die Fähigkeit, sich in die Perspektive des Rezipienten oder der Rezipientin zu versetzen oder für die Kenntnis von Unterschieden zwischen verschiedenen Genres wie Erzählung oder Erklärung.<sup>209</sup> Nicht jede Art der Familienkommunikation hat jedoch diesen positiven Einfluss. Gespräche darüber, warum Menschen etwas auf bestimmte Weise tun oder darüber, wie etwas funktioniert, sind dazu besser geeignet als Unterhaltungen über Alltägliches.<sup>210</sup>

Eine Möglichkeit beide Formen der literalen Förderung zu verbinden und sich so dem 4. Quadranten des sprachlichen Feldes zu nähern, in dem die Bildungssprache angesiedelt ist, ist die interaktive Beschäftigung mit Bilder- und Kinderbüchern. Geschichten werden gemeinsam ausgehandelt, Mutmaßungen über den weiteren Verlauf angestellt, Bezüge zur Lebenswelt und zu eigenen Gefühlen hergestellt, unbekannte Begriffe geklärt, Informationen über Sachverhalte weitergegeben, mit denen das Kind aus eigener Anschauung nicht vertraut ist. Geschieht die Beschäftigung mit Kinderliteratur auf diese Weise, kann angenommen werden, dass genau die Art von Fähigkeiten aufgebaut wird, die die Basis für Textkompetenz darstellt.<sup>211</sup>

Nicht zuletzt sind es auch die Lehrer und Lehrerinnen, die einen Zusammenhang zwischen der Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler und ihrer familiären Situation sehen, wenn sie von lesenden Vätern, dem Interesse der Eltern an schulischen Fragen und der Teilnahme der Familie am kulturellen Leben in Österreich sprechen, und Kindern aus diesen Familien besonders gute literale Fähigkeiten attestieren.<sup>212</sup>

In diesem Fall – und nicht nur in diesem – darf man dem Urteil der Pädagoginnen und Pädagogen, die sich laufend mit der Fähigkeit ihrer Schüler und Schülerinnen, mit Texten umzugehen, auseinandersetzen, wohl vertrauen.

In der Folge soll eine eigene Untersuchung dargestellt werden, die solche Zusammenhänge, wie sie in den letzten Kapiteln thematisiert wurden, in den Blick nimmt und versucht, sie anhand von Daten aus Erhebungen in 5 Wiener AHS-Klassen zu verifizieren.

---

<sup>208</sup> Snow 1993, S. 12.

<sup>209</sup> Vgl.: Ebd., S. 15.

<sup>210</sup> Vgl.: Ebd., 20f.

<sup>211</sup> Vgl.: Ebd., S. 22.

<sup>212</sup> Vgl.: Mohr 2005, S. 22.

## 8. Untersuchung zur Textkompetenz an AHS

### 8.1 Zielgruppe und methodisches Vorgehen

Um Erkenntnisse über das Niveau der Textkompetenz von Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache, die in Wien die AHS besuchen, und mögliche positive Einflussfaktoren aus dem Bereich des familiären Umfeldes zu gewinnen, wurde von Februar bis Juni 2008 eine Untersuchung in fünf 1. Klassen an Wiener Gymnasien durchgeführt.

Die Schulen wurden zufällig ausgewählt, hauptsächlich nach der Bereitschaft von Pädagogen oder Pädagoginnen, eine Erhebung in ihren Klassen durchführen zu lassen und dafür Unterrichtszeit (hauptsächlich Deutschstunden) zur Verfügung zu stellen. Die Gymnasien sind auf 4 verschiedene Bezirke (2., 5., 11., 20.) verteilt und verfügen über sehr verschiedene Schulprofile. Ebenso unterschiedlich ist die Schülerpopulation der teilnehmenden Klassen im Hinblick auf den Migrationshintergrund. Gerade deshalb kann die Stichprobe aber als repräsentativ gelten, obwohl der durchschnittliche Anteil von Migranten und Migrantinnen am gesamten Sample mit 40,35 % über dem Durchschnitt an AHS-Unterstufen in Wien, der für das Schuljahr 2007/08 mit 27,6 % angegeben wird<sup>213</sup>, liegt.

Unter *Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund* werden in dieser Studie all jene erfasst, die angeben, eine andere Muttersprache als Deutsch zu haben. Kinder, die neben Deutsch auch eine andere Erstsprache haben, werden hierbei zur Gruppe der *Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache* gezählt.

Die Muttersprache wurde durch Befragung der Schüler und Schülerinnen erhoben und durch Angaben der Lehrpersonen bzw. Aussagen in Schülertexten ergänzt. Natürlich kann so nicht ausgeschlossen werden, dass hinter den Angaben noch andere Muttersprachen „versteckt“ sind<sup>214</sup>, aber ein genaueres Eingehen auf diese Fragestellung – etwa durch eine Befragung der Eltern nach in der Familie gesprochenen Sprachen – war aus Zeitgründen nicht möglich. Für die in dieser Arbeit im Zentrum stehenden Fragestellungen sollen die Angaben der Schülerinnen und Schüler genügen, v.a. da ihre Sichtweise auf ihre Sprachen ernst genommen werden sollen.

Das ursprüngliche Ansinnen, auch Hauptschulen und KMS in die Erhebung einzubeziehen, scheiterte an organisatorischen Schwierigkeiten, wodurch darauf verzichtet werden musste, sich auf ein Sample stützen zu können, das die gesamte Wiener Schülerpopulation eines Jahrganges im Bezug auf Bildungserfolg und Sozialstatus widerspiegelt.

---

<sup>213</sup> Vgl.: Statistik Austria 2007/08.

<sup>214</sup> Vgl. etwa Brizić 2007; Boeckmann 2008, S. 21 - 23.

Allerdings ergeben sich aus der Beschränkung auf AHS-Schüler und -Schülerinnen auch Vorteile:

- Es ist dadurch möglich, sich auf diese Schulart zu konzentrieren und die Textkompetenz einer bestimmten Schülergruppe zu untersuchen.
- Es kann der Frage nachgegangen werden, ob sich Textkompetenz bereits in der Volksschule so deutlich zeigt bzw. von Eltern oder Lehrpersonen wahrgenommen wird, dass sie als Kriterium dafür herangezogen wird, welche Art der weiterführenden Schulen ein Kind besuchen soll. Wäre dies der Fall, müssten die Leistungen aller untersuchten Schüler und Schülerinnen (die die AHS besuchen) relativ hoch sein, und es müsste sich eine weitgehende Homogenität im Bezug auf Textkompetenz abzeichnen.
- Fall dies – wie gezeigt werden wird – aber nicht so ist, deutet das darauf hin, dass Unterschiede in der Textkompetenz oft erst in der Sekundarstufe I evident werden, wenn die Anforderungen an die Fähigkeiten zum Umgang mit textuell durchformten und thematisch anspruchsvollen Texten steigen und neben der allgemeinen auch eine akademisch-kognitive Form von Sprachverwendung gefordert ist.
- Bei der Untersuchung sollen speziell die Besonderheiten der Situation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund betrachtet werden. Es wird angenommen, dass Kinder, die eine sehr gute mündliche Kompetenz in der Zweitsprache, aber Probleme mit bildungssprachlichen Anforderungen haben (wie z.B. von Cummins beschrieben<sup>215</sup>), verstärkt in der AHS anzutreffen sind. Daher kann in dieser Zielgruppe am besten untersucht werden, welche Rolle Textkompetenz beim Zustandekommen des Phänomens spielt, dass viele Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache in der Volksschule sehr gute Leistungen erbringen, in der Sekundarstufe I dann aber mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

Für die Durchführung der Studie wurde nun folgendes methodisches Vorgehen gewählt:

Zunächst wurden die Schüler und Schülerinnen – wie in Kapitel 17 bereits beschrieben – gebeten, einen persönlichen Brief als Antwort auf einen von mir verfassten Impulsbrief<sup>216</sup> zu verfassen. In diesem geht es um Sprachenkenntnisse und Sprachlernbiographien, um die Einstellung zum Lesen, Schreiben und zu verschiedenen Sprachen und um literale Praktiken. Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, den Brief so zu beantworten, wie sie es für angemessen hielten. Eine bestimmte Wortanzahl wurde nicht vorgegeben. Insgesamt stand für die Erledigung der Aufgabe eine Schulstunde (45 bzw. 50 Minuten) zur Verfügung, wobei die Texte auch früher abgegeben werden konnten.

---

<sup>215</sup> Vgl.: Cummins 1991, S. 78.

<sup>216</sup> Siehe Anhang, S. 136.

Der zweite Text, der an einem anderen Tag – ebenfalls im Unterricht – geschrieben wurde, stellt höhere Anforderungen an die kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten. Es ist die Zusammenfassung eines Sachtextes über die Rote Waldameise, der dem Biologiebuch der 6. Schulstufe entnommen ist. Dadurch, dass es sich um einen Text aus einem Schulbuch der nächsthöheren Stufe handelt, soll sichergestellt werden, dass er für alle Schüler und Schülerinnen gleichermaßen neu ist. Durch die dadurch ebenfalls erreichte Anhebung des sprachlichen Niveaus sollen auch Leistungsunterschiede deutlicher sichtbar werden, die sich aus unterschiedlich hoher Textkompetenz ergeben.

Die Verbindung zwischen Rezeption eines Textes und der Notwendigkeit, sich beim Verfassen des eigenen Textes darauf zu beziehen, entspricht den Anforderungen, die an Schüler und Schülerinnen beim textbasierten Lernen immer wieder gestellt werden. Beim Lesen in der Schule geht es meist nicht darum, zum Vergnügen oder zur Entspannung zu lesen, sondern um die gezielte Informationsgewinnung, bei der Wichtiges von Unwichtigem unterschieden und zur späteren Reproduktion verfügbar gehalten werden muss. Besonders in höheren Schulstufen und in einem Hochschulstudium geschieht dies durch Notizen, Exzerpte oder Zusammenfassungen.<sup>217</sup> Um auf die Bewältigung solcher Anforderungen vorzubereiten, sind Übungen geeignet, wie sie als Aufgabenstellungen für diese Studie gewählt wurden. Schüler und Schülerinnen, die dabei keine Schwierigkeiten haben, werden wohl auch später mit der Bearbeitung wissenschaftlicher Texte gut zurecht kommen.

Im Anschluss an die erste Phase der Untersuchung wurden die handschriftlich verfassten Texte transkribiert und anonymisiert. Nachnamen von Schülerinnen und Schülern, sowie von Lehrenden oder Schulen wurden gelöscht oder ersetzt, um den Datenschutz zu gewährleisten. Bei der Transkription wurden die Zeilenumbrüche beibehalten, um sich bei der Analyse ein Bild von der äußeren Form machen zu können, ohne ständig auf die Originale zurückgreifen zu müssen. Natürlich wurde auch die Orthographie und Zeichensetzung nicht verändert.

Die Analyse der Texte, deren Zahl sich insgesamt auf 228 beläuft, erfolgte nach den Analyserastern, die im Anhang (S. 143f.) zu finden sind und in Kapitel 5 näher erläutert wurden. Die Ergebnisse sollen in Kapitel 8.2 dargestellt werden.<sup>218</sup>

Den zweiten Teil der Untersuchung bilden 20 qualitative Leitfadeninterviews mit Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Bei der Auswahl der Interviewpartner und

---

<sup>217</sup> Vgl.: Thonhauser 2008, S. 19.

<sup>218</sup> Beispieltex te von Schülern und Schülerinnen befinden sich im Anhang (S. 137f. und 141f.), alle Schülertex te auf der beiliegenden CD.

-partnerinnen wurde darauf geachtet, Kinder mit unterschiedlicher Textkompetenz einzubeziehen.

Bei den Interviews wurde versucht, möglichst narrative Antworten zu ermöglichen. Den Schülerinnen und Schülern als Subjekte ihres Lernens und ihrer Sprachproduktion sollte Gelegenheit gegeben werden, ihre Erfahrungen und Gedanken zu den Themen *Texte* und *Sprachen* auszudrücken. Dies bringt aber auch mit sich, dass nicht exakt voraussagbar war, welche Wendung die Gespräche nehmen würden, sodass manche Fragen nicht in allen Interviews berücksichtigt wurden.<sup>219</sup>

Aufgrund der knapp bemessenen Zeit (meist nur eine Schulstunde für 4 Interviews) und der für die Kinder ungewohnten Situation wurden häufig die gestellten Fragen allerdings leider recht knapp beantwortet.

Thematisiert wurden in den Interviews v.a. die Muttersprachen der Lernenden, die in den Familien gesprochenen Sprachen, die Selbsteinschätzung in Muttersprache und Zweitsprache, der Prozess des Deutsch-, Lesen- und Schreibenlernens, das literale Umfeld im Elternhaus, die familiären literalen Praktiken, das Interesse der Eltern an schulischen Belangen und die Kommunikation in der Familie.<sup>220</sup> Der Schulerfolg in der AHS konnte nur als Teil der Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen (*Welche Deutschnote wirst du im Zeugnis bekommen?*) erhoben werden. Eine genaue Erfassung der Zeugnisnoten in den verschiedenen Schulfächern war aus Datenschutzgründen nicht möglich.

Die Interviews wurden nicht nach phonetischen Prinzipien, sondern nur dem Inhalt nach transkribiert (z.B. wurden Pausen, undeutliche Aussprache oder verschleifte Endungen nicht eigens markiert)<sup>221</sup>, da für die Auswertung nur Inhalte, nicht aber sprachliche Merkmale von Bedeutung waren.

Im Anschluss wurden die Interviews nach mehreren Gesichtspunkten ausgewertet.<sup>222</sup> Die Ergebnisse dieser Analyse werden in Kapitel 8.3 dargestellt, und in Kapitel 8.4 wird anhand von Fallbeispielen der Frage nachgegangen, wie weit man von typischen Erwerbsverläufen ausgehen kann. Hier sollen noch einmal einzelne Schüler und Schülerinnen mit ihren persönlichen Lebensgeschichten zu Wort kommen, da sich wesentliche Realitäten der Bildung nur aus der Innenperspektive der Lernenden darstellen lassen.

---

<sup>219</sup> Zu den Vorteilen, aber auch den Schwierigkeiten bei qualitativen Forschungsmethoden siehe: Flick u.a. 2000.

<sup>220</sup> Der Interviewleitfaden findet sich im Anhang (S. 145).

<sup>221</sup> Beispiele von Transskripten im Anhang (S. 146 - 154), alle Transskripte und Audiodateien auf beiliegender CD.

<sup>222</sup> Zur Analyse von (anonymisierten) Leitfadeninterviews siehe: Schmidt 2000.

## 8.2 Textkompetenz von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund

Ausgehend von der übergreifenden Forschungsfrage, die dieser Arbeit vorangestellt wurde: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund, früher literaler Förderung in der Familie (im Vorschulalter) und der späteren Entwicklung der Textkompetenz in der Schule?“ soll nun zunächst nach dem Verhältnis von Textkompetenz und Migrationshintergrund nachgegangen werden.

Die **These 1** lautete: *Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund schneiden bei Aufgaben, in denen Textkompetenz gefordert wird, schlechter ab als ihre Klassenkameraden und -kameradinnen, deren Muttersprache Deutsch ist.*

Betrachtet man die durchschnittliche Gesamtzahl der Punkte, die die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund beim Verfassen des Briefes und der Zusammenfassung erreichen, so liegt diese mit 34,02 Punkten (von maximal 60) deutlich hinter dem Mittelwert der Kinder mit deutscher Muttersprache (39,68 Punkte) zurück. These 1 kann also pauschal gesehen als bestätigt angesehen werden.

Weitere Erkenntnisse liefert jedoch ein Blick auf die Verteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Dabei wird sichtbar, dass in beiden Schülergruppen die meisten Kinder zwischen 36 und 40 Punkte erreichen.

Es gibt aber auch eine recht breite Streuung. Die Leistungen liegen zwischen 21 und 52 Punkten. Auch Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind in der besten Gruppe zu finden, allerdings sind sie dort unterrepräsentiert.

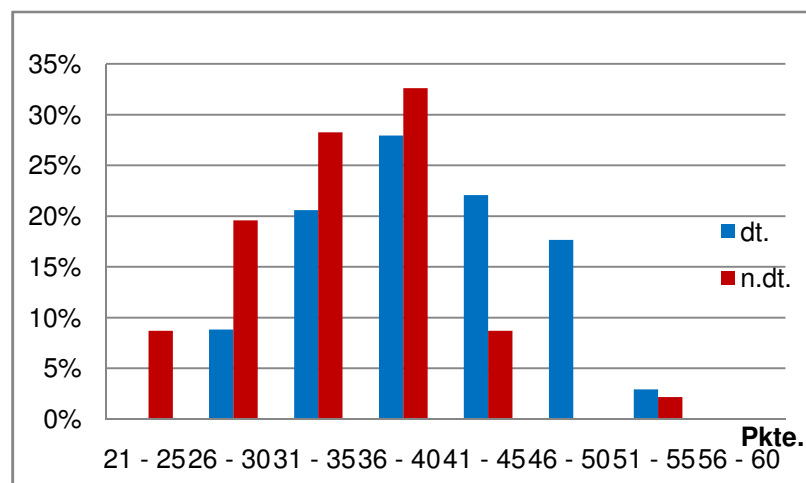


Diagramm 1: Textkompetenz gesamt

Den Spitzenplatz mit 52 Punkten teilen sich jedoch ein Schüler mit deutscher Muttersprache und eine Schülerin mit serbischer Erstsprache. Daneben sind auch in der Gruppe mit der geringsten Punktezahl sowohl Kinder mit deutscher Muttersprache als auch Schüler und Schülerinnen mit anderen Herkunftssprachen anzutreffen. Es haben also auch Kinder, deren Erstsprache Unterrichtssprache ist, Schwierigkeiten damit, komplexe textuelle Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Die letzten 5 Ränge jedoch belegen Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund.



In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, die beiden Aufgabenstellungen gesondert zu betrachten, da so überprüft werden kann, ob **These 2** haltbar ist. Diese besagt:

*Unterschiede zeigen sich deutlicher, je mehr schriftsprachlich durchformte Sprache für die Bearbeitung der Aufgabe benötigt wird und je weniger die Thematik dem alltäglichen Lebensumfeld entnommen ist.*

Bei der Auswahl der beiden Aufgaben wurde darauf geachtet, dass dabei unterschiedliche Anforderungen an die Fähigkeit, mit schriftsprachlich geprägten Texten umzugehen, gefordert werden. Die Beantwortung eines persönlichen Briefes wurde dabei eher einem Bereich zugeordnet, der dem Mündlichen näher steht, das Zusammenfassen des Sachtextes der prototypischen Domäne der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit. Würde These 2 also zutreffen, müssten zwischen den Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, also bei Aufgabe 2, größere Leistungsunterschiede bestehen als bei Aufgabe 1.

Dass dies jedoch nicht zutrifft, zeigt Diagramm 2. Kinder mit deutscher Muttersprache erreichen in beiden Aufgaben im Mittel etwas unter 20 Punkte (von möglichen 30 Punkten). Schülerinnen und Schüler mit anderer Erstsprache liegen in beiden Fällen deutlich dahinter, der Abstand zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen ist jedoch bei Aufgabe 1 interessanterweise größer.

Es kann also nicht pauschal gesagt werden, dass höhere Anforderungen an die kognitiv-akademische Sprachfertigkeit Kinder mit Migrationshintergrund stärker hinter die Leistungen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden zurückfallen

lassen. Einen ersten Erklärungsansatz, wie dieses Ergebnis zustande kommt, kann wiederum ein Blick auf die Verteilung auf die erreichten Punkte bieten.

Wie Diagramm 3 zeigt, weist der Großteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache eine Textkompetenz beim Verfassen von Briefen (also, der Fähigkeit adäquat mit dieser Textsorte umzugehen) auf, die unter dem Durchschnitt liegt. Relativ viele Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe erreichen nur 11 bis 16 Punkte, was den niedrigen Mittelwert erklärt. Auf der anderen Seite erlangt aber auch ein nicht zu geringer Anteil mehr als 20 Punkte, nämlich insgesamt 17,39 % der Kinder mit Migrationshintergrund.

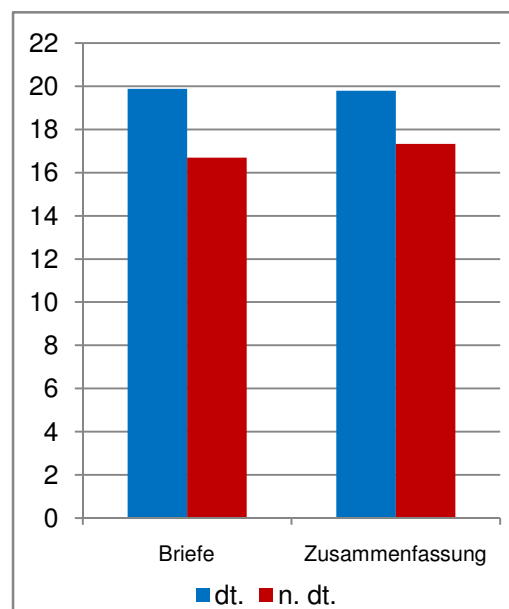


Diagramm 2: Textkompetenz bei Briefen und Zusammenfassungen

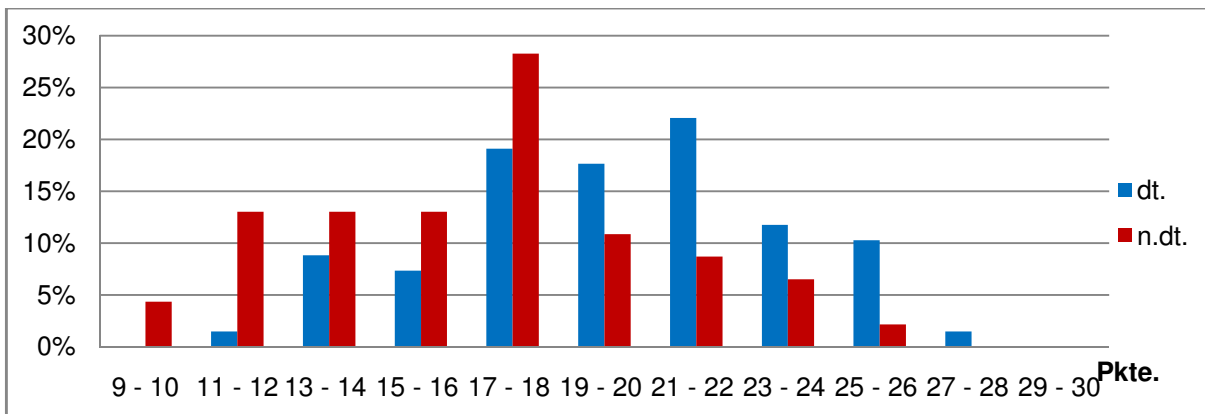


Diagramm 3: Textkompetenz Briefe

Die Verteilung der auf die Textkompetenz bezogenen Leistungen beim Schreiben von Zusammenfassungen (Diagramm 4) sieht auf den ersten Blick ähnlich aus, offenbart aber bei näherer Betrachtung doch aufschlussreiche Unterschiede:

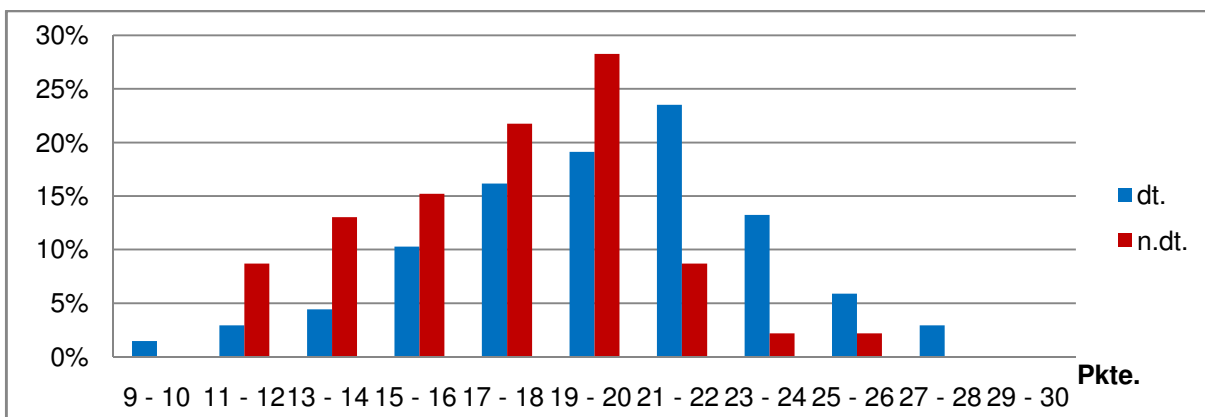


Diagramm 4: Textkompetenz Zusammenfassungen

Hier ist zu beobachten, dass zwar das Maximum der Verteilung bei den Kindern mit deutscher Muttersprache ebenfalls bei einem höheren Wert liegt, die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund jedoch bis zum mittleren Leistungsniveau gut mithalten können. Dann allerdings sinkt der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache rapide ab. Über eine Punktezahl von 20 hinaus gelangen zwar – ähnlich wie auch bei Aufgabe 1 – 45,59 % der deutschen Muttersprachler und Muttersprachlerinnen, aber nur 13,04 % derer, die die Texte in ihrer Zweitsprache verfassen mussten.

Es gelingt Schülern und Schülerinnen dieser Gruppe hier also anscheinend leichter, Texte zu schreiben, die ein gewisses Niveau erreichen (eventuell, weil beim eigenen Schreiben auf mehr Sprachmaterial aus dem Originaltext zurückgegriffen werden kann?), aber nur sehr schwer, in allen Teilkompetenzen zu punkten. In welchen Teilbereichen Kinder mit Migrationshintergrund speziell Schwierigkeiten haben und wo sie (annähernd) die Leistungen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen erbringen, soll in einem nächsten Schritt nachgegangen werden.

## 8.2.1 Allgemeine Parameter

Textlänge und Einhaltung von Sprachnormen sind diejenigen Aspekte, die beim Überfliegen eines Textes zuerst auffallen. Ob ein Text eine bestimmte Mindestanzahl an Wörtern erreicht hat oder wie viele Normverstöße im Bereich der Orthographie oder Syntax in ihm vorkommen, kann leicht erhoben werden. U.a. aus diesen Gründen spielen die oben genannten Faktoren häufig die Grundlage für die Beurteilung von Schülerleistungen. Hier stehen sie zwar auch am Beginn der Betrachtungen, aber nur, um einen ersten Eindruck über die Textkompetenz der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zu erhalten.

### Textlänge

Die von den Schülern und Schülerinnen verfassten Texte weisen eine durchschnittliche Länge von 143 Wörtern auf, wobei auffällig ist, dass beide Textsorten in etwa gleich lang sind (Briefe: 144 Wörter, Zusammenfassungen: 142 Wörter). Unterschiede zwischen Kindern mit deutscher und mit nichtdeutscher Muttersprache sind erkennbar (vgl. Diagramm 5). Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als

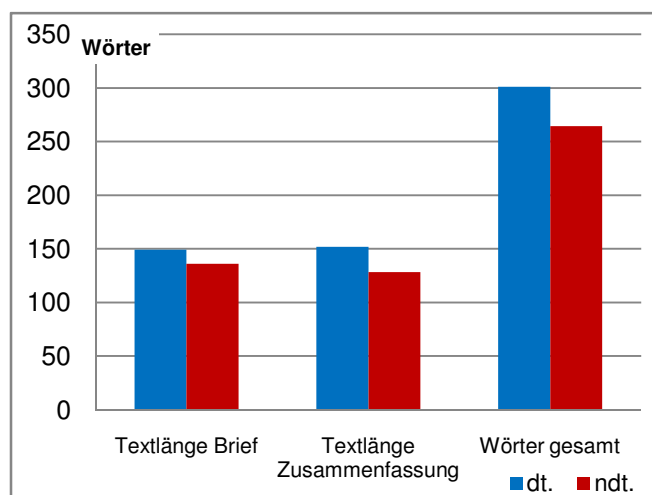


Diagramm 5: Textlänge

Deutsch schreiben deutlich kürzere Texte, wobei bei den Briefen die Differenz im Schnitt 13 Wörter und bei den Zusammenfassungen sogar 23 beträgt.

Die Textlänge variiert stark. Der längste Brief umfasst 383 Wörter, der kürzeste nur 39. Bei den Zusammenfassungen liegt die Wortanzahl zwischen 43 und 301. Auffällig ist, dass sowohl der kürzeste, als auch der längste Text von einem Schüler bzw. einer Schülerin mit Migrationshintergrund verfasst wurde.

Die Differenzen in der Textlänge und v.a. die Tatsache, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache vermehrt bei den Zusammenfassungen kürzere Texte produzieren, lassen darauf schließen, dass diese Schülergruppe Probleme damit hat, einen längeren fachsprachlich geprägten Text zu verstehen, zu verarbeiten und/oder zu verfassen. Denkbar wären hier etwa folgende Gründe:

- Das Lesen in der Zweitsprache geht langsamer vor sich, wodurch weniger Zeit zum Schreiben bleibt.
- Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache fällt es schwer, in einem längeren Text die Übersicht zu behalten, weil sie mehr Aufmerksamkeit auf die lokale Ebene konzentrieren müssen (beispielsweise auf die Formulierung einzelner Wendungen oder Sätze)<sup>223</sup>.
- Das zunächst gute Niveau des Textes kann nicht über längere Zeit durchgehalten werden, was nach Schmölzer-Eibinger ein Zeichen für mangelnde Textkompetenz ist.<sup>224</sup> Der Text wird dann einfach abgebrochen.

Welcher dieser Gründe in dieser Schreibsituation ausschlaggebend war, kann hier nicht geklärt werden. Man kann wohl von einem Zusammenwirken mehrerer Faktoren ausgehen.

## Sprachnormen

Im Bezug auf die durchschnittliche Kompetenz im Umgang mit Sprachnormen zeigen sich ebenfalls Defizite der Zweitsprachenlernenden. Die Unterschiede zu den Kindern mit deutscher Muttersprache sind bei den Briefen mit 0,2 Punkten (bei 2 zu vergebenden Punkten) etwas größer als bei den Zusammenfassungen, wo die Differenz 0,16 Punkte beträgt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass beim Schreiben einer Zusammenfassung Unsicherheiten dadurch ausgeglichen werden können, dass Begriffe, die nicht zum Grundwortschatz gehören, und ganze

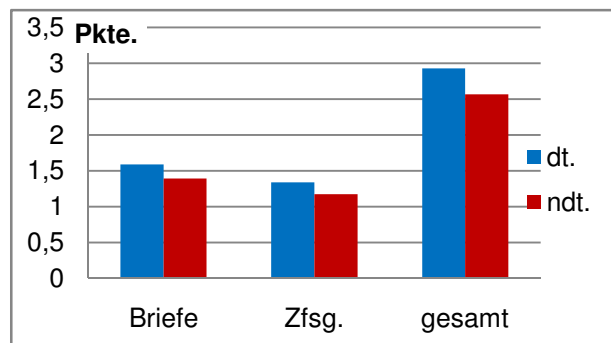


Diagramm 6: Sprachnormen

Phrasen aus dem Originaltext übernommen werden können.

Da diese Möglichkeit offensteht, erhöht sich die Chancengleichheit. Nichtsdestotrotz sind in den Zusammenfassungen insgesamt mehr Normverstöße zu finden als in den Briefen. Ein größerer Wortschatz und die Anforderung, übernommene Sprachmittel in syntaktisch korrekter Weise zu „puzzeln“, erhöhen den Schwierigkeitsgrad für alle Schüler und Schülerinnen.

Die Verteilung im Bezug auf die erreichten Punkte (Diagramm 7) offenbart ein weiteres Detail. Während sich mehr als 60 % der Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache im Mittelfeld befinden (2 oder 3 Punkte), sind es bei den Zweitsprachenlernenden nur etwa 48 %. Der Anteil derer, die die volle Punktzahl erreichen,

<sup>223</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 26f.; Mohr 2005, S. 45.

<sup>224</sup> Vgl.: Schmölzer-Eibinger 2008, S.150.

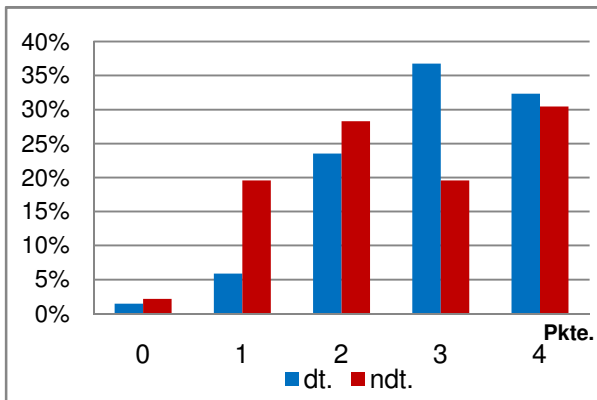


Diagramm 7: Verteilung Sprachnormen

Schülerinnen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich hoch.

Um zu eruieren, wo die besonderen Schwierigkeiten in dieser Gruppe liegen, wurde zusätzlich erhoben, wie sich die Punkte auf die beiden Teilaspekte Grammatik und Rechtschreibung verteilen. Dabei ergibt sich ein interessantes Bild. Wie Diagramm 8 zeigt, liegen die Probleme der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund allein im Bereich der Grammatik, also beispielsweise bei der korrekten Bildung der Fälle, der Kongruenz oder starker Präteritumsformen. Im Bereich der Orthographie machen sie hingegen etwas weniger Fehler als diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Erstsprache schreiben.

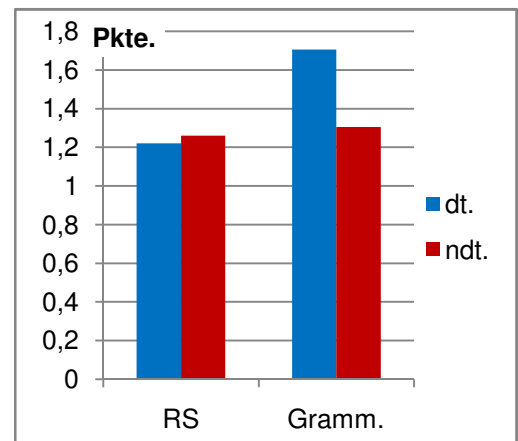


Diagramm 8: Rechtschreibung und Grammatik

### Gliederung durch Absätze

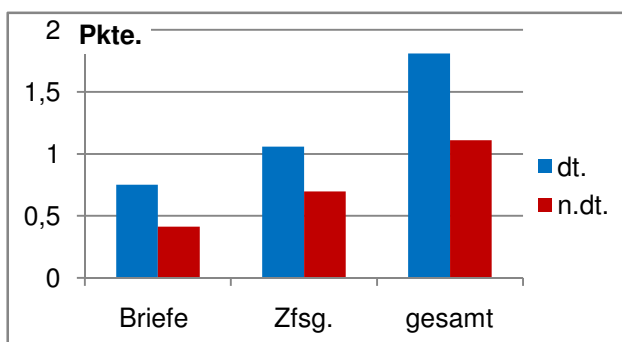


Diagramm 9: Absatzgliederung

Abschließend sei noch auf die Analysekatgorie der Absatzgliederung verwiesen. Die wenigsten Schüler und Schülerinnen nehmen diese Möglichkeit der Textstrukturierung wahr, wobei die Kinder mit Migrationshintergrund diese Strategie noch seltener einsetzen als die anderen Kinder. Meist werden überhaupt keine Absätze verwendet, in manchen Fällen sind Gliederungsversuche vorhanden, beziehen sich aber nicht auf den Inhalt des Textes. In den Zusammenfassungen sind Absätze häufiger, da sie dort meist aus dem Originaltext übernommen werden.

ist in beiden Gruppen in etwa gleich groß, in der Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit sehr vielen Normverstößen sind die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache stark überrepräsentiert. Ein sehr großer Teil von ihnen ist also sehr gut oder aber hat große Defizite im Bereich der Sprachnormen. Die Leistungsunterschiede sind in der Gruppe der Schüler und

## 8.2.2 Kohäsion

Im Bereich der Kohäsion wurden Rekurrenz, Konnexion durch Konjunktionen und Adverbien sowie explizite Textverknüpfungen bewertet. Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache sind hier nicht sehr groß, bei den Zusammenfassungen ein wenig größer als bei den Briefen.

Die Verteilung zeigt, dass zwar ein etwas größerer Anteil der Schüler und Schülerinnen mit deutscher Erstsprache gute Leistungen erbringt als in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund, diese Differenzen aber nur gering sind. Allerdings gibt es kaum Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache, die weniger als 5 Punkte erreichen, bei denen also eine sehr geringe Fähigkeit zur Kohäsionsbildung vermutet werden muss, während über 20 % der

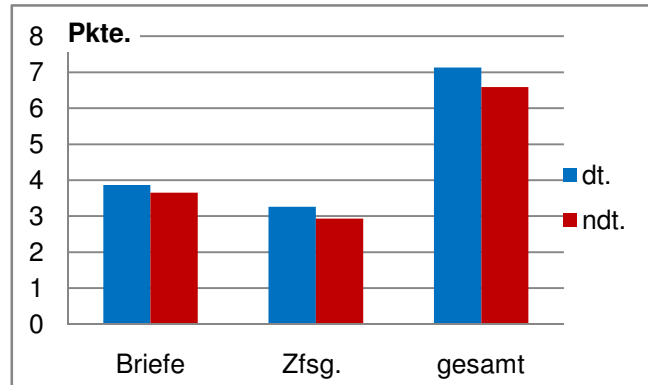


Diagramm 10: Kohäsion

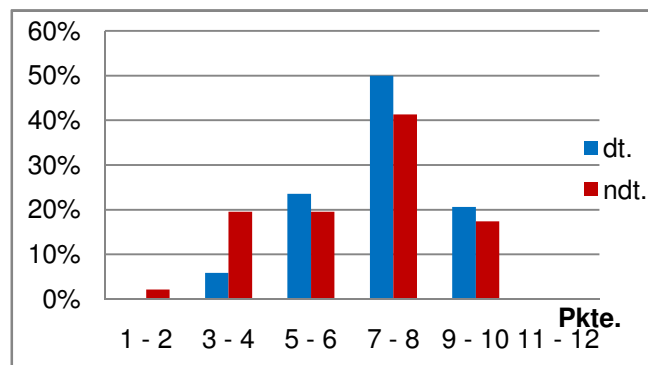


Diagramm 11: Verteilung Kohäsion

Zweitsprachenlernenden zu dieser Gruppe gehören. Von diesen Kindern kann angenommen werden, dass sie sich noch in einer Phase der Schreibentwicklung (in der Zweitsprache Deutsch) befinden, die dem assoziativen Schreiben<sup>225</sup> nahe steht. Ein Beispiel dafür stellt folgender Text dar, der gleichzeitig auch der kürzeste des gesamten Samples ist und daher hier auch als Ganzer präsentiert werden kann:

*Ich heiße Nikola und  
meine Muttersprache ist Kroatisch.*

*Ich habe 3 Sprachen gelernt: Deutsch,  
Kroatich und ein bisschen  
Englisch.*

*In meiner Familie spreche ich  
Kroatich und ich liebe Tiere.  
Ich gehe gerne mit meinem Bruder und  
meinem Vater ins Kino.*

*Mein Bruder und ich lesen auch  
in der Freizeit Bücher und mein  
Lieblingsbuch heißt „Die goldene  
Gans“.*

(Nikola, keine Altersangabe, Muttersprache: Kroatisch)

<sup>225</sup> Vgl.: Bereiter nach Eßer 1997, S. 102f.

Die kurzen Sätze sind parataktisch und meist unverbunden aneinandergereiht. Die einzige Konjunktion, die verwendet wird, ist das *und*. Es werden auch keine Adverbien zur Verknüpfung eingesetzt. Auffallend ist auch, dass nach jedem Satz (bzw. jeder Satzreihe) ein Zeilenumbruch erfolgt, meist wird danach sogar eine Zeile frei gelassen, wodurch deutlich voneinander abgegrenzte Absätze entstehen. Die Aneinanderreihung von in sich geschlossenen Einheiten wird dadurch noch deutlicher.

Eine ähnliche Art zu schreiben findet sich aber auch bei Schülern und Schülerinnen deutscher Muttersprache, wie folgender Textauszug belegt:

*Ich find vier Sprachen sehr viel.  
Viele Sprachen zu können ist  
sicher sehr intresant.  
Bücherwurm bin ich keiner, weil ich habe nie  
Freizeit. Lesen intresiert mich gar nicht.  
Schreiben tu ich nicht.* (Felix, keine Altersangabe, Muttersprache: Deutsch)

Ganz anders geht Afrida in ihrem Brief mit Verknüpfungen um, wie ein Ausschnitt aus dem Text zeigt:

*In der Freizeit lese ich am liebsten. Meine Lieblingsautorin  
ist Isabel Abedi und Thomas Brezina. Deren Bücher sind so spannend  
das ich sie schon mindesten 30 x gelesen habe. Ich lese jeden  
tag e.a. ein Buch und schaue mir manchmal auch den Film dazu an.*  
(Afrida, 10 Jahre, Muttersprache: Bangla)

Obwohl hier auf den ersten Blick ebenfalls nicht viele Konnektoren zu sehen sind, ist die textuelle Vernetzung doch gut gelungen. Das im ersten Satz angesprochene Thema *Lesen* wird im zweiten durch den inhaltlich assoziierten Begriff der *Lieblingsautorin* aufgegriffen. Die syntaktisch nicht zum Satz passende Phrase *Thomas Brezina* wird wohl erst nachträglich angefügt worden sein, ohne die davor gebrauchten Sprachmittel darauf abzustimmen. Die im nächsten Satz folgende Verknüpfung mit dem als Possessivpronomen verwendeten *deren* ist eine sehr seltene und komplexe Form der Kohäsionsbildung. Die Verwendung vom Pronominaladverb *dazu* und der subordinierenden Konjunktion *das[s]* rundet die Vernetzung durch die Wiederaufnahmestruktur und den Einsatz von Konnektoren ab.

Ein Beispiel dafür, dass ein Text, der zunächst auf wenig Textkompetenz schließen lässt, doch über einen hohen Grad an Kohärenz verfügen kann, ist der Brief von Būsra, in dem u.a. zu lesen ist:

*Und jetzt stelle ich mich vor:  
Ich lese nicht öfters aber wenn ich einmal lese, kann ich das Buch nicht  
von meiner Hand lassen, weil die meisten Bücher spannend sind. Sonst  
ist aber lesen mein Freizeitsbeschäftigung.*  
(Būsra, keine Altersangabe, Muttersprache: Türkisch)

In einem traditionellen Bewertungssystem würden hier wahrscheinlich hauptsächlich Mängel in Ausdruck, Rechtschreibung und Grammatik Beachtung finden. Der komplexe Aufbau der

Satzverbindung, die aus zwei Hauptsätzen und zwei Nebensätzen besteht, die Verwendung verschiedener subordinierender Konjunktionen und anderer Varianten der Satzverknüpfung können dabei allerdings leicht übersehen werden. Wie dieses Beispiel zeigt, ist es also sehr wichtig, verschiedene Faktoren in die Beurteilung eines Textes einzubeziehen und v.a. „versteckte“ Stärken nicht zu übersehen.

Der erste Satz des zuletzt angeführten Textauszuges kann als Form der expliziten Textverknüpfung bzw. Kohärenzherstellung angesehen werden. Durch den Einleitungssatz wird das darauf Folgende gleichsam unter ein Motto gestellt und klar gemacht, dass es sich um einen zusammenhängenden Text handelt. Es ist eine Art der Metakommunikation innerhalb der brieflichen Kommunikationssituation, die äußerst selten von den an der Erhebung teilnehmenden Kindern eingesetzt wird, gleich welche Muttersprache sie haben. Dies erklärt auch, warum es keine Schüler und Schülerinnen gibt, die im Bereich Kohäsion 11 oder 12 Punkte erreichen (vgl. Diagramm 11). Dies wäre nämlich nur möglich bei mehrfachem Gebrauch expliziter Textverknüpfungen in zumindest einem Text bei gleichzeitigem Erreichen der vollen Punktezahl bei den anderen Bewertungskriterien dieser Analysekatgorie.

### 8.2.3 Kohärenz

Wenn das Kriterium, das ausschlaggebend ist, ob wir einen Text als Text wahrnehmen, hauptsächlich in einer kohärenten Tiefenstruktur besteht<sup>226</sup> und besonders Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund Probleme haben, eine solche Vernetzung herzustellen<sup>227</sup>, müsste sich diese auch an einer brüchigen oder sprunghaften Textfolge, einem Mangel bei der Fokussierung von Kernaussagen und einem schwankenden Niveau in

den Texten der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zeigen.

Tatsächlich werden solche Defizite deutlich. Die Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen sind im Vergleich zu anderen Bereichen recht hoch, beim Verfassen der Briefe scheinen die Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache mehr

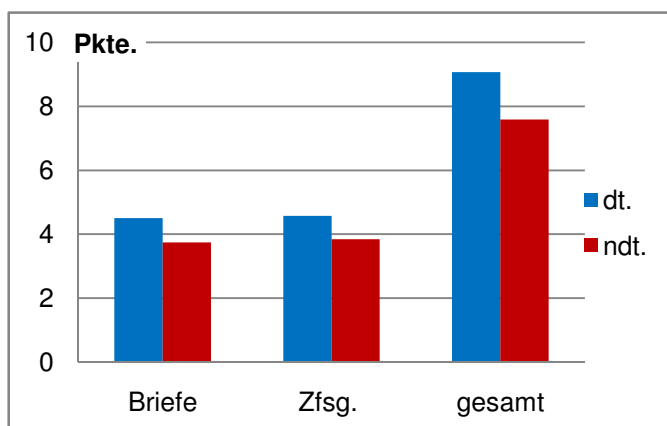


Diagramm 12: Kohärenz

<sup>226</sup> Vgl.: Linke u.a. 1991, S. 225.

<sup>227</sup> Vgl.: Mohr 2005, S. 15.



Probleme zu haben als bei den Zusammenfassungen. Das ist verständlich, wenn man betrachtet, dass beim Schreiben des Antwortbriefes eine kohärente Tiefenstruktur weitgehend eigenständig und unabhängig vom Originaltext hergestellt werden muss, während beim Zusammenfassen eines Sachtextes die Grobstruktur ebenso übernommen werden kann wie die Abfolge der einzelnen Textabschnitte. Das Thema ist genauer vorgegeben, Einzelaussagen bereits im Ausgangstext der Gesamtidee zugeordnet. All dies muss beim Schreiben des Briefes erst geleistet werden, wobei natürlich durch den Impulsbrief Ideen für die inhaltliche Ausrichtung des Antworttextes bereitgestellt werden. Andererseits gibt es für den Brief nicht so enge thematische Festlegungen, die eingehalten werden müssen, damit er als adäquater Antwortbrief gelten kann.

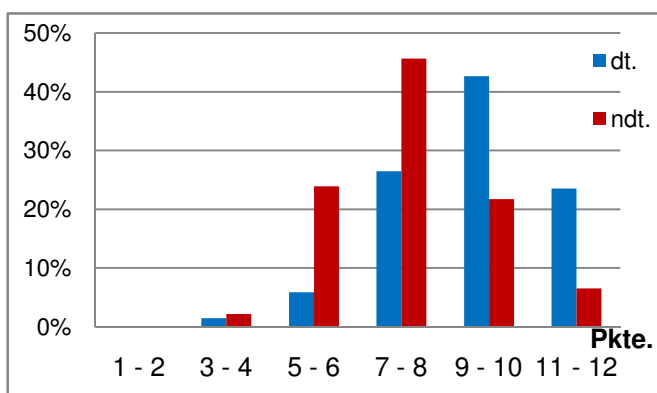


Diagramm 13: Verteilung Kohärenz

Die Verteilung auf die Punkteniveaus macht deutlich, dass es allen Kindern gelingt, bis zu einem gewissen Grad kohärente Texte zu schreiben, sehr schlechte Ergebnisse in diesem Bereich sind äußerst selten. Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund findet man überdurchschnittlich häufig im mittleren Leistungsniveau, Kinder mit

deutscher Muttersprache eher im Bereich der guten und sehr guten Arbeiten. Nur sehr wenige Zweitsprachenlernende erreichen 11 oder 12 Punkte.

Unter diesen Schülern und Schülerinnen befindet sich auch Ana, deren Brief (in Auszügen) bereits am Beginn dieser Arbeit steht, der hier aber nochmals als Beispiel angeführt werden soll: *Hallo!*

*Ich kann zwar nicht vier Sprachen besonders gut aber zwei Sprachen dass sind: Deutsch und Serbisch. In der Volksschule habe ich Italienisch gelernt und jetzt im Gymnasivum auch. Englisch lernte ich in der dritten und vierten Klasse jetzt auch. Manchmal mache ich mit meiner Familie Scherze und sage: „Mathe kann ich auch!, weil wir in Mathe auch Wörter kennenlernen wie Segment oder Sehne.*

(Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch)

In diesem Textabschnitt ist das Thema Sprachen zentral. Dieses wird aus dem Impulsbrief aufgegriffen und durch eigene Gedanken ausgestaltet. Besonders auffällig dabei ist im Zusammenhang des Themas dieser Studie die Tatsache, dass Ana die Sprache des Mathematikunterrichts als eigene Sprache ansieht, also die Notwendigkeit einer speziellen Textkompetenz in diesem Bereich von sich aus thematisiert.

Auch in den auf den angeführten Textabschnitt folgenden Sätzen entfaltet sie das Grundthema weiter, indem sie angibt, mit wem sie welche Sprache(n) spricht und ihren Gefühlen, die sie mit der Verwendung einzelner Sprachen verbindet, Ausdruck verleiht. Als zweites Teilthema beschäftigt sich Ana mit ihrer Einstellung zum Schreiben und Lesen, bevor sie mit einem Angebot zur Aufrechterhaltung der schriftlichen Kommunikation den Text abschließt.<sup>228</sup>

Der Text wirkt in sich geschlossen, ist auf den Impulsbrief bezogen, aber trotzdem auch verständlich, wenn man diesen nicht kennt. Das sprachliche Niveau bleibt bis zum Schluss hoch, ein inhaltliches Gesamtkonzept, das dem Brief zugrunde liegt, ist erkennbar.

In diesem Bereich – und nicht nur in diesem – ist Anas Brief also einer der besten und lässt auf eine gut entwickelte Textkompetenz schließen. Dies gilt auch für Anas Zusammenfassung<sup>229</sup>. Auch wenn sie über Ameisen schreibt, fügt sie nicht einfach Informationen aneinander, sondern plant und realisiert eine textuelle Einheit, wie der Schluss ihres Textes zeigt:

*Ameisen haben empfindliche Tast- und Geruchsorgane. Sie ernähren sich von Insekten, Würmern, Schnecken, Spinnen und von toten Kleintieren  
In Österreich steht die Rote Waldameise unter Schutz. Das waren die Ameisen.* (Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch)

Wenn auch Absätze fehlen, die die Tiefenstruktur auch an der Textoberfläche sichtbar(er) machen würden, und auch einige Zahlen aus dem Originaltext nicht korrekt übernommen wurden<sup>230</sup>, ist doch ein zweifacher Abschluss des Textes als besonderes Qualitätsmerkmal zu werten. Der Hinweis auf den Schutz, den die Roten Waldameisen in Österreich genießen, fungiert als abschließendes inhaltliches Statement. Diese Aussage wird im Übrigen auch von vielen anderen Schülern und Schülerinnen so gebraucht. Der Satz: *Das waren die Ameisen.* macht die Kennzeichnung des Schlusses explizit. Wenngleich die sprachliche Realisierung so in einer Zusammenfassung nicht üblich ist, ist schon der Versuch, einen deutlichen Schlusspunkt zu setzen, der das Thema nochmals kompakt zusammenfasst, beachtenswert.

Im Gegensatz dazu stehen Texte, in denen Einzelaussagen scheinbar wahllos aus dem Originaltext aufgegriffen und aneinandergereiht werden, wie z.B. folgende 60 Wörter umfassende Zusammenfassung:

*Die Ameisenkolonie  
Es gibt über 1000 Königinnen in einer Kolonie.  
Sie setzen Duftmarken zum Folgen einer Spur.  
Der Ameisenhaufen liegt zu zwei Drittel unter der Erde.*

---

<sup>228</sup> Gesamttext im Anhang, S. 137.

<sup>229</sup> Gesamttext im Anhang, S. 141.

<sup>230</sup> Vgl. Schulbuchtext, Anhang S. 139f.

*Die Roten Waldameise sind wichtige Vertilger von  
Insekten. Es gibt viele Eingänge und Ausgänge und  
die werden oft zu und aufgemacht*

*Ameisen verbreiten Samen*

*Die Früchte bestimmter Pflanzen z.B. der Taubennessel  
haben keine Anhängsel,*

(Denis, 11 Jahre, Muttersprachen: Serbisch, Albanisch)

Dieser Text zeigt zwar Fähigkeiten zur Reformulierung von Aussagen des Ausgangstextes, aber die einzelnen Sätze werden weder durch Kohäsionsmittel miteinander verbunden, noch durch eine logische Anordnung aufeinander bezogen. Dadurch ergeben sich auch Sinnstörungen, z.B. wenn von dem Verschließen von Eingängen die Rede ist, im Satz davor aber nicht vom Ameisenhaufen.

Der Text der oben vollständig abgedruckt ist, bricht mitten im Satz ab. Dies hat natürlich aller Wahrscheinlichkeit nach (auch) mit für den Schüler zu knappen Zeitvorgaben zu tun. Der unvermittelte Abbruch zeigt aber ebenfalls, dass es für Denis nicht möglich war, rasch einen Satz zu Ende zu bringen, zumal das Ende der Arbeitszeit mehrfach angekündigt wurde.

Ähnliche Schwierigkeiten mit der Herstellung von Kohärenz beim Zusammenfassen des Schulbuchtextes haben auch andere Schüler und Schülerinnen, wobei nur 2 von ihnen Deutsch, neun aber eine andere Sprache als Erstsprache haben. Auch bei der Teilkompetenz, Fakten korrekt wiederzugeben, haben Kinder mit Migrationshintergrund mehr Schwierigkeiten als Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache. Ca. 67 % der Ersteren machen keine größeren Fehler bei der Darstellung der aus dem Originaltext entnommenen Informationen, bei den Zweiteren sind es hingegen ca. 78 %. Ob dies eher auf Probleme bei der Rezeption oder bei der Produktion hinweist, kann hier nicht beantwortet werden, da bei der Bearbeitung der gestellten Aufgabe beides kombiniert werden muss und keine Fragen zum Textverständnis gestellt wurden.

#### **8.2.4 Textsortenadäquatheit**

Zu den untersuchten Textmerkmalen, die Hinweise auf die Textsortenkompetenz geben sollen, gehören neben den äußeren Textsortenmerkmalen des Briefes (Anrede, Datum,...) auch der Bereich der Intertextualität und der Intentionalität, da diese stark von der Textsorte abhängen. Damit ist gemeint, dass ein Brief dazu geeignet sein muss, Kommunikation aufzubauen oder aufrecht zu erhalten, und eine Zusammenfassung dazu, das Wichtigste des Originaltextes kompakt darzustellen, woraus sich für beide Textsorten auch ein starker Bezug zwischen Impulstext und eigenem Textexemplar ergibt.

Der Bereich der Textsortenadäquatheit ist interessanterweise jener, in dem die Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund am geringsten sind. Insgesamt übertreffen zwar die Kinder mit Deutscher Muttersprache auch hier diejenigen, die eine andere Erstsprache haben, aber bei der Textsorte der Zusammenfassung

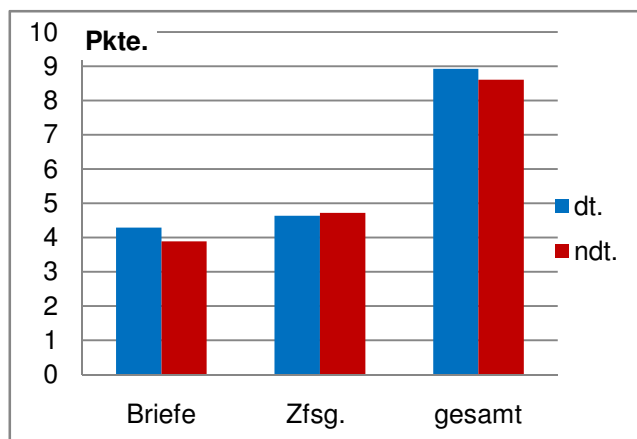


Diagramm 14: Textsortenadäquatheit

erreichen die Zweitgenannten eine geringfügig höhere Punktezahl, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass hier das Analysekriterium der äußeren Textsortenmerkmale durch die Berücksichtigung von Strategien zum Markieren wichtiger Informationen im Ausgangstext ersetzt wurde.

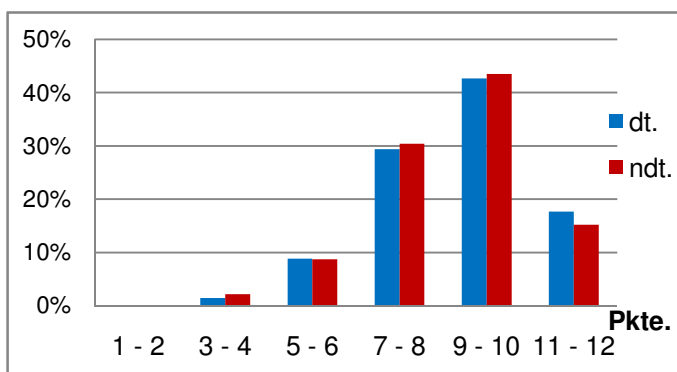


Diagramm 15: Verteilung Textsortenadäquatheit

Auch die Verteilung der beiden Schülergruppen auf die verschiedenen Leistungsniveaus zeigt die geringen Differenzen in diesem Bereich. Außerdem ist hier auch zu erkennen, dass die meisten Schüler und Schülerinnen ihre Texte recht gut auf die jeweilige Textsorte abstimmen können.

Fähigkeiten wie das Einsetzen von Unterstreichungen oder das Herstellen einer Kommunikationssituation sind nicht an die Einzelsprache gebunden, wodurch hier rein sprachliche Probleme wegfallen. Textsortennormen für Briefe und Zusammenfassungen dürften für alle Kinder aus dem privaten Bereich nicht oder nur wenig bekannt sein, gleich, welche Muttersprache sie haben. Daher findet hier augenscheinlich auch weniger fremdkultureller Transfer von Textmusternormen statt, als das bei erwachsenen Zweit- und Fremdsprachenlernenden häufig der Fall ist.<sup>231</sup>

Da die meisten der an der Erhebung teilnehmenden Schüler und Schülerinnen ihre gesamte Schulzeit in Österreich verbracht haben, dürften viele typische Schultextsorten, wie z.B. die Zusammenfassung, hauptsächlich aus der Schule bekannt sein. Die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache haben daher hier dieselben Lernangebote erhalten wie ihre Mitschüler und Mitschülerinnen und konnten diese anscheinend auch nutzen.

<sup>231</sup> Vgl.: Hufeisen 2002, S. 69.

Anders ist dies beim Brief. Auch in Zeiten des Email und der SMS ist es wahrscheinlich, dass Kinder Briefe auch aus dem familiären Umfeld kennen. Defizite gibt es – nicht nur bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch – interessanterweise hauptsächlich bei den äußeren Textsortenmerkmalen der Briefe, obwohl diese Textsorte im Unterricht bereits thematisiert wurde. Auch die Tatsache, dass mit dem Impulsbrief ein Modell für das Textmuster vorliegt, das einfach imitiert werden könnte, führt nicht immer dazu, dass alle (oder zumindest einige) äußeren Textsortenmerkmale verwirklicht werden. Am ehesten gelingt dies noch mit der Anrede und der Unterschrift. Sowohl die übliche Angabe des Datums, als auch textinterne Elemente wie Einleitungsformeln oder Grüße kommen in den meisten Texten nicht vor.

Die Schüler und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache zeigen dabei jedoch noch größere Defizite als die anderen Kinder. Es ist jedoch anzunehmen, dass hier – mehr als der Faktor eines Textmustertransfers – die Tatsache zu berücksichtigen ist, dass die äußeren Textsortenmerkmale des Briefes, z.B. die Einleitungs- oder Grußformeln, spezielle einzelsprachliche Phrasen sind, die besonders den Zweitsprachenlernenden nicht geläufig sein dürften.

Die meisten Schüler und Schülerinnen greifen Themen aus dem Impulsbrief auf und beantworten auch die gestellten Fragen, alle verwenden Sprachmittel aus dem rezipierten Text und reformulieren Inhalte in ihren Briefen mit eigenen Worten. Unterschiede – zwischen Schülern und Schülerinnen mit guter und mangelhafter Textsortenkompetenz, nicht zwischen Sprachgruppen – gibt es, wenn man darauf achtet, ob von den Lernenden aktiv versucht wurde, eine Kommunikationssituation zu schaffen. Dazu wieder ein Beispiel aus Anas Brief:

*Es würde mich freuen wenn du mir  
deine Email-Adresse gibt da können wir  
noch in Kontakt bleiben.* (Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch)

Diese direkten Kontaktangebote sind selten, werden für eine ausreichende Erfüllung von Aufgabe 1 aber auch gar nicht erwartet. Auch Sprachmittel, mit denen die Adressatin direkt angesprochen wird, können als Hinweise auf eine bewusste Kommunikationsabsicht gewertet werden, z.B. die Formulierung aus dem Brief von Matúš, der sonst eher Hinweise auf eine eher niedrige Textkompetenz gibt:

*Also wie du dir denken  
kannst lese ich sehr wenig.* (Matúš, 10 Jahre, Muttersprache: Slowakisch)

Andere Beispiele sind folgende:

*Ich habe deinen Brief gelesen  
und ich will dir auch gerne  
antworten.* (Andi, 10 Jahre, Muttersprache: Rumänisch)

*Ich hoffe, dass  
du meine Geschichte verstehst und das es  
dir gefällt!* (Andrea, keine Altersangabe, Muttersprache: Ungarisch)

Auch bei den Zusammenfassungen gibt es nicht viele Unterschiede zwischen der Textsortenadäquatheit der Texte von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, v.a. da hier viele 5 oder 6 Punkte (von max. 6 Punkten) erreichen. Eine Schwierigkeit stellt für manche Kinder die Aufforderung dar, vor dem Zusammenfassen wichtige Informationen zu unterstreichen. Manche leisten diesem Auftrag nicht Folge, andere unterstreichen vollständige Sätze oder gar Absätze, die sie dann häufig auch wortwörtlich in den eigenen Text übernehmen. V.a. bei Schülern und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache ist die „Zusammenfassung“ oft nicht wesentlich kürzer als das Original, wenn dieser Strategie gefolgt wird, und die Intention der Textsorte kann nicht erreicht werden. Bei anderen wiederum werden manche Absätze vollständig abgeschrieben, andere ganz weggelassen, oder es werden einzelne Sätze aufgegriffen und aneinandergereiht, wodurch Sinnbrüche entstehen können.

Der folgende Text von Matúš soll nochmals zeigen, welche Strategien Schülerinnen und Schüler verfolgen, die mit dem Bereich der Intertextualität noch nicht souverän umgehen. Dabei sind die Stellen, an denen verschiedene Herangehensweisen sichtbar werden in unterschiedlichen Farben markiert.

Schulbuchtext	Schülertext (Matúš, 11 Jahre, Muttersprache: Slowakisch)
<p>Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das Volk besteht im Allgemeinen aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen.</p> <p>Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Im Ameisenbau haben sie verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Sie betreiben die von den Königinnen gelegten Eier. Je nach Witterung tragen sie diese in verschiedene Bruträume. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen. Nun ordnen die Arbeiterinnen die Puppen in besonderen Puppenkammern, bis die jungen Ameisen ausschlüpfen.</p> <p>Viele Arbeiterinnen sind ständig damit beschäftigt, den Bau zu erweitern, neue Gänge anzulegen und zerstörte Teile des Ameisenhaufens wieder aufzubauen. Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge. Dadurch ist die Temperatur im Inneren bis zu 10° höher als im Freien. Für den Winter legen die Ameisen keine Vorräte an. Sie verschließen ihren Bau und verfallen in Kältestarre.</p> <p>Tagsüber bewachen Wächterameisen alle Eingänge. Eindringlinge vertreiben sie durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure) aus den Giftdrüsen des Hinterleibes.</p> <p>Auf den Ameisenstraßen und an den Eingängen zum Bau betasten (betrillern) sich die Ameisen mit den Fühlern. Da darauf empfindliche Tast- und Geruchsorgane sitzen, können sich alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen. [...]</p>	<p>Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Mil Ameisen.</p> <p>Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Sie betreiben die von der Königin gelegten Eier. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feine Gespinst verpuppen.</p> <p>Bei kalter Winter verschließen sie die Eingänge dadurch sind es 10° wärmer derine.</p> <p>Die Gegner bespritzen sie mit Gift.</p> <p>Da darauf empfindliche List Tast und Geruchsorgane sitzen, können sich alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen.</p>

Wörtl. Übernahmen

Puzzeln

Reformulierung

Die gesamte Zusammenfassung von Matúš bezieht sich auf einen bestimmten Abschnitt des Originaltextes, in dem auch Unterstreichungen durchgeführt wurden. Mehr als die Hälfte des eigenen Schreibproduktes besteht aus wörtlichen Übernahmen ganzer Sätze, der übrige Text hauptsächlich aus Sätzen oder Satzteilen, die aus Sprachmitteln des Schulbuchtextes „gepuzzelt“ wurden. Nur 5 Wörter können als eigene Formulierungen gewertet werden.

Am Beginn des Textes scheint es so, als solle die Kürzung dadurch zustande kommen, dass jeder 2. Satz ausgelassen wird. Im Mittelteil folgen komplexere und kreativere Formulierungsversuche, bevor der Schluss wiederum durch einen vollständig übernommenen Satz gestaltet wird.

Durch diese Strategie kann zwar die Aufgabe, einen Text über Ameisen zu schreiben, der deutlich kürzer als der Ausgangstext ist, erfüllt und das Auftreten von vielen Fehlern vermieden werden, es kommt aber kein textuelles Ganzes zustande, Sinnstörungen treten auf und es wird nicht das Wichtigste zusammengefasst, sondern Zufälliges aufgezählt. Die Anforderungen des Textmusters *Zusammenfassung* werden so als nur sehr mangelhaft erfüllt, und der Text gibt kaum Hinweise auf Textmusterkompetenz.

Andere Schülerinnen und Schüler (mit den unterschiedlichsten Muttersprachen) zeigen gut entwickelte Fähigkeiten, komplexe Sachverhalte zu begreifen und kurz und prägnant auszudrücken. Ein Satz aus Shihabs Text, der einen ganzen Absatz aus dem Original zusammenfasst, und der Vergleich mit dem Schulbuchtext sollen dies belegen:

<b>Schulbuchtext</b>	<b>Schülertext</b> (Shihab, k. Altersangabe, Muttersprache: Bangla)
Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Ein großes Volk verzehrt täglich tausend Insekten. Die Ameisen vertilgen auch viele Forstschädlinge (z. B. Spannerrauen, Larven der Fichtenblattwespe). Aus diesem Grund werden sie gerne in Wäldern angesiedelt, die von Schadinsekten befallen sind.	<i>Die Roten Waldameisen sind wichtige Vertilger von Schadinsekten.</i>

Eigene Formulierungsversuche bergen natürlich die Gefahr in sich, mehr Fehler zu machen, als wenn ganze Phrasen oder Sätze abgeschrieben werden. Trotzdem wagen diese Strategie in etwa eben so viele Schüler und Schülerinnen mit nichtdeutscher wie mit deutscher Muttersprache, auch wenn Kinder, die in ihrer Zweitsprache schreiben, dabei tendenziell mehr Grammatikfehler machen. Die Entscheidung, selbst zu formulieren, scheint also eher von individuellen Persönlichkeitsfaktoren – z.B. wie weit jemand bereit ist, ein Wagnis einzugehen – als vom sprachlichen Niveau abzuhängen.

Dies bestätigt nun wiederum die am Beginn dieses Kapitels getroffene Aussage, dass im Bereich der Textsortenkompetenz wenige Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund anzunehmen sind.

## 8.2.5 Sprachliche Variation

Die größten Differenzen zwischen Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund ergeben sich bei der sprachlichen Variation, die hier als letzter Indikator für Textkompetenz besprochen werden soll. Sowohl bei den Briefen als auch bei den Zusammenfassungen zeigen sich große

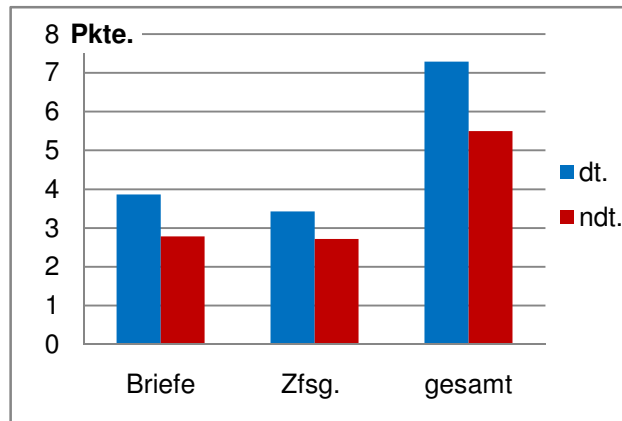


Diagramm 16: Sprachliche Variation

Defizite der Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Der Unterschied ist dabei wiederum bei den Briefen größer als bei Aufgabe 2. Während die Zweitsprachenlernenden bei beiden Textsorten durchschnittlich etwas weniger als 3 Punkte (von möglichen 6 Punkten) erreichen, sind es bei den anderen Kindern bei den Zusammenfassungen im Mittel 3,9 und bei den Briefen 3,4 Punkte.

Aufschlussreicher als die Verteilung auf die Punkteniveaus ist in diesem Bereich ein Blick auf die einzelnen Analysekatoren, die der Teilkompetenz der sprachlichen Variation zugeordnet wurden (Vielfalt von Sprachmitteln, begriffliche Klarheit und angemessene Wortwahl, komplexe und variantenreiche Satzstrukturen).

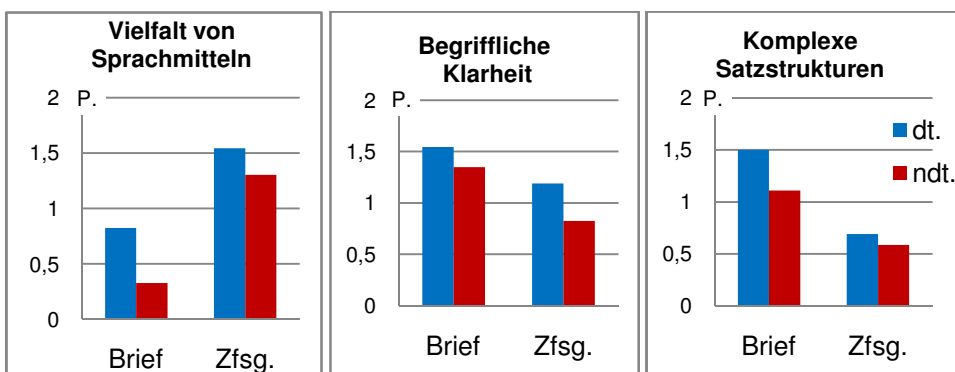


Diagramm 17 a - c: Einzelaspekte – Sprachliche Variation

Erst durch die differenzierte Betrachtung werden besondere Problemfelder sichtbar. Besondere Schwierigkeiten bereitet den Kindern mit Migrationshintergrund v.a. der vielfältige Einsatz von Sprachmitteln in Briefen, also dort, wo selbständiges Formulieren notwendig ist. Es werden kaum Adjektive zur Ausgestaltung oder zum Ausdrücken von Emotionen verwendet, ebenso wenig seltene Verben oder andere Begriffe, die nicht dem Grundwortschatz angehören. Bei den Zusammenfassungen ist die Differenz zu den Schülern und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache weniger groß. Hier drückt sich ein variantenreicher Sprachgebrauch v.a. dadurch aus, dass Fachbegriffe und andere seltene Wörter in eigenen Formulierungen verwendet werden. Jedoch können die Begriffe aus dem Ausgangstext übernommen werden. Dies gelingt vielen Zweitsprachenlernenden ebenso gut



wie den Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen, was die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen geringer ausfallen lässt.

Im Bereich der begrifflichen Klarheit, d.h. dem angemessenen und kontextbezogenen Einsatz eigener und übernommener Sprachmittel, ist diese Differenz bei den Zusammenfassungen größer als bei den Briefen. Im Text über die Rote Waldameise kommen gehäuft Fachbegriffe und andere Wörter vor, die nicht zum Alltagswortschatz gehören. Diese dürften gerade den Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache häufig nicht geläufig sein. Außerdem können anscheinend Kinder mit deutscher Erstsprache auch die Art und Weise, wie ein für sie neuer Begriff in den Kontext eingebettet wird, leichter aus dem Ausgangstext erschließen und dieses Wissen besser für ihre Textproduktion nutzen, als dies Schülern und Schülerinnen in Texten gelingt, die in einer Sprache verfasst sind, die für sie Zweitsprache ist.

Ähnliches wie für die Vielfalt von Begriffen kann auch für den Einsatz unterschiedlicher Satzmuster und verschiedener Nebensätze geltend gemacht werden. Auch dabei sind dort die Unterschiede größer, wo nicht auf Vorgegebenes zurückgegriffen werden kann, dort, wo Vieles aus dem Originaltext übernommen wird, nähern sich die beiden Gruppen einander an. Allerdings ist bei den Zusammenfassungen in dieser Kategorie das Punkteniveau generell niedrig, da nur eigene Formulierungen gewertet werden und komplexe oder variantenreiche Satzstrukturen nur bei wenigen Schülern und Schülerinnen vorkommen.

Als Beispiele für Texte, die wenige Hinweise auf eine gut entwickelte Formulierungskompetenz liefern, können die bereits zitierten Zusammenfassungen von Matúš und Denis herangezogen werden. Da in diesen kaum eigene Formulierungsversuche unternommen werden, können hier nur geringe Punktezahlen erreicht werden.

Auch in ihren Briefen findet sich wenig variantenreiche Sprache. Besonders auffällig ist der monotone Einsatz der Satzmuster. Im Brief von Denis beginnen die meisten Sätze mit *ich*, wie folgender Textauszug zeigt:

*Ich lese nur wenn mir langweilig ist. Ich mag Sprachen  
aber öfters spreche ich Deutsch. Ich bin kein besonders  
guten leser aber manche Bucher machen mir Spaß.  
Ich schreibe viel auf meinem Computer.*

(Denis, 11 Jahre, Muttersprachen: Serbisch, Albanisch)

Natürlich aber gibt es Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die auch in diesem Bereich eine hohe Textkompetenz unter Beweis stellen. Dazu soll wiederum ein Abschnitt aus dem Brief von Ana als Beispiel dienen:

*Lesen macht mir Spaß aber sehr viele Bücher  
lese ich auch nicht. Sie/Du können/kannst  
sagen ich bin ein Bücherwurm oder auch nicht ich*

*würde sagen ich bin ein halber Bücherwurm.*

(Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch)

Nach der Betrachtung der Einzelaspekte soll nun eine Zusammenschau der Ergebnisse nochmals klarer herausstellen, wo Problembereiche für Kinder mit Migrationshintergrund beim Umgang mit den verschiedenen Texten liegen und ob dies Bereiche sind, in denen eher sprachgebundene oder sprachübergreifende Fähigkeiten gefordert sind.

### **8.2.6 Problemfelder und Spitzenbereiche**

Am Beginn des Kapitels 8 wurde festgestellt, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Aufgaben, die Textkompetenz erfordern, schlechter abschneiden als Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache. Die folgende Graphik (Diagramm 18) zeigt nun zunächst im Überblick, wo die besonderen Problemfelder der Zweitsprachenlernenden liegen und wo es kaum Unterschiede zwischen den Sprachgruppen gibt.

Ebenso ergab die Auswertung der Daten in einem ersten Schritt, dass die Zweitsprachenlernenden offenbar bei der Aufgabe, die sich deutlicher dem Bereich der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit zuordnen lässt (Aufgabe 2), weniger Probleme hatten, das Niveau der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen zu erreichen als bei Aufgabe 1.

Dies würde allerdings all jenen Theorien widersprechen, die davon ausgehen, dass die schlechteren Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund besonders ab der Sekundarstufe I damit zusammenhängen, dass in diesen Schulstufen der Gebrauch des kognitiv-akademischen Registers von Sprache eine immer größere Rolle spielt.<sup>232</sup> Im Folgenden soll nun gezeigt werden, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung jene Theorien keinesfalls für nichtig erklären wollen, sondern sie vielleicht ein wenig ergänzen können.

Zunächst machen sie sichtbar, dass es tatsächlich Bereiche gibt, in denen die Leistungsdifferenz zwischen Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache und Kindern mit deutscher Erstsprache mit dem Zunehmen der kognitiv-akademischen Sprachanteile größer wird und andere, in denen das nicht der Fall zu sein scheint. Diese geringeren Differenzen beim Schreiben der Zusammenfassung können jedoch – zumindest bis zu einem gewissen Grad – aus der Aufgabenstellung erklärt werden, wie noch zu zeigen ist.

---

<sup>232</sup> Vgl. z.B.: Portmann-Tselikas 2002; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008.

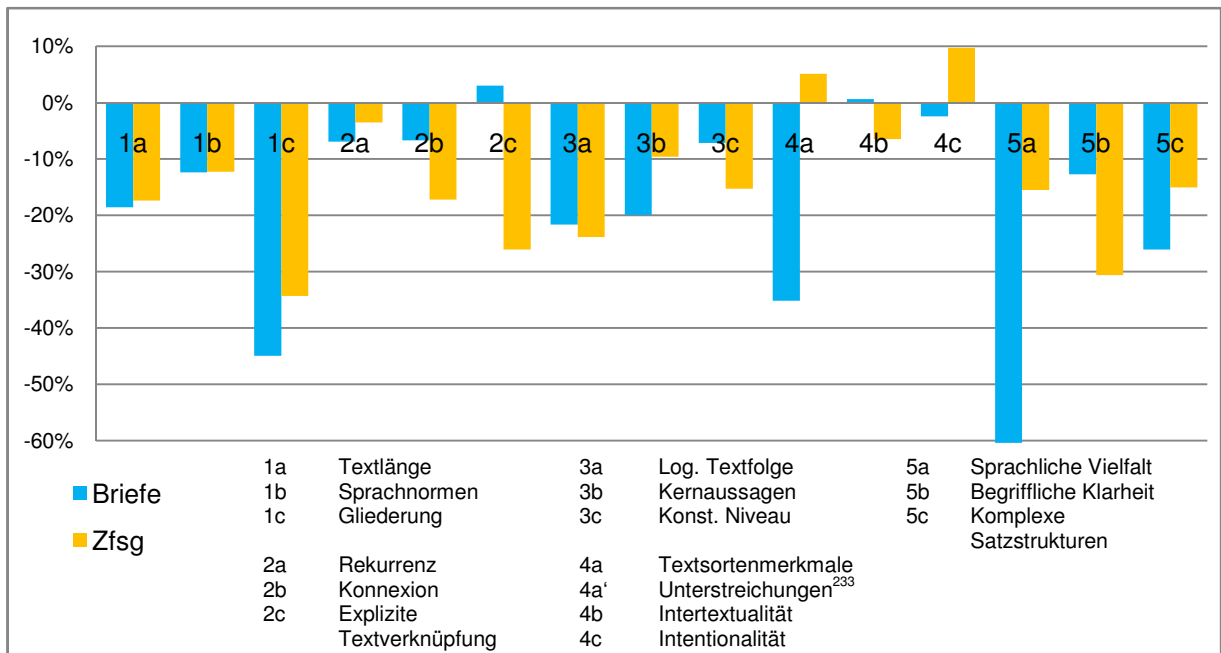


Diagramm 18: „Rückstand“ bzw. „Vorsprung“ der Kinder mit Migrationshintergrund

## Problemfelder

Nur zu sagen, dass die Textkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im Mittel geringer ist als die der anderen Schülerinnen und Schüler, greift zu kurz. Durch eine genaue Analyse der Texte können auch einzelne Bereiche identifiziert werden, in denen es besondere Schwierigkeiten für diese Schülergruppe gibt. Diese können dann bei der Erstellung von Fördermaßnahmen besonders in den Blick genommen werden.

Ein Problemfeld besteht aus jenen Aspekten, die mit dem Textumfang zu tun haben. So schreiben Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache im Durchschnitt deutlich kürzere Texte als ihre Klassenkameraden und -kameradinnen und können ihre Zusammenfassungen häufig nicht fertigstellen. Daher ist der Mittelwert der für diesen Aspekt vergebenen Punkte in dieser Gruppe um etwa 18 % kleiner als bei den Schülern und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache. Im Bereich der logischen Textfolge ist es ein Rückstand von 22,77 % und bei der Gliederung durch Absätze sogar ein Defizit von 39,62 %.

Der große Unterschied zu den Leistungen der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen auf diesen Gebieten weist darauf hin, dass im Bereich der Kohärenzkompetenz<sup>234</sup> besondere Mängel vorliegen.

<sup>233</sup> Beim Verfassen der Zusammenfassung äußert sich die Fähigkeit zum Umgang mit der Textsorte weniger im Beachten äußerer Textsortennormen oder Formvorschriften, sondern viel mehr im Bezug zum Ausgangstext und der Art und Weise, wie gut es gelingt, dort wichtige Informationen herauszufiltern. Daher wurde die Analysekategorie „äußere Textsortenmerkmale“ hier durch „Unterstreichen“, also der Fähigkeit, wichtige Aussagen im Impulstext zu markieren, ersetzt, wodurch die Ergebnisse von Aufgabe 1 und Aufgabe 2 hier nicht direkt vergleichbar sind.

Ein anderer Grund für das Ergebnis im Bereich der Textlänge ist sicher auch in einem geringeren Arbeitstempo zu suchen. Dieses spielt aber aller Wahrscheinlichkeit nach auch bei der Entstehung der Mängel auf dem Gebiet der Gliederung und des Aufbaus einer logischen Tiefenstruktur eine Rolle. Wenn zu viel Zeit und Energie darauf verwendet werden müssen, einzelne Phrasen und Sätze zu konstruieren, kommt die Orientierung auf der globalen Textebene zu kurz.<sup>235</sup>

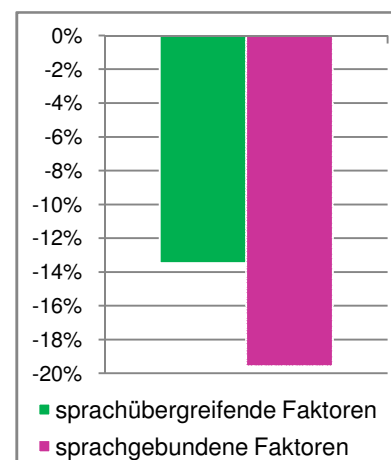
Ein zweiter Bereich, in dem der Punkterückstand der Zweitsprachenlernenden mit 35,20 % sehr hoch ist, ist der der äußeren Textsortenmerkmale beim Verfassen der Antwortbriefe. Auf mögliche Gründe – ein kulturbedingter Textmustertransfer oder Probleme bei der sprachlichen Realisierung von Einleitungs-, Abschluss- oder Grußformeln – wurde bei der Besprechung der Einzelaspekte bereits hingewiesen.

Besonders gravierend sind die Leistungsunterschiede auf dem Gebiet der sprachlichen Variation. In allen drei Bereichen erreichen Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch deutlich weniger Punkte als die anderen, beim Wortschatz um 37,97 %, bei der begrifflichen Klarheit um 21,68 % und beim Einsatz komplexer Satzstrukturen um 20,59 %. Vornehmlich dort, wo eigenständige Formulierungsfähigkeit gefragt ist, haben Kinder mit Migrationshintergrund große Defizite. So beträgt der Rückstand im Einsatz variantenreicher Sprachmittel beim Verfassen von Briefen über 60 %. Aber auch beim Einsatz übernommener Begriffe und Phrasen zeigen sich Schwierigkeiten im Gebrauch.

Um besonderen Problemfeldern auf die Spur zu kommen, kann auch ein Vergleich der Kompetenzbereiche, die eher sprachübergreifend sind, also von einer auf andere Sprachen übertragen werden können, und solcher, die vorwiegend sprachgebunden sind (vgl. Kapitel 3.2, S. 14), hinsichtlich der erreichten Punkte hilfreich sein.

Diagramm 19 zeigt, dass es in beiden Bereichen einen Rückstand der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den anderen Kindern gibt, dieser aber bei den sprachgebundenen Faktoren stärker sichtbar wird.

Dies bestätigt die Beobachtung, dass ein spezielles Problemfeld in mangelnder Formulierungskompetenz liegt, also dort, wo textuell gebundene Sprache eigenständig gestaltet und textsortengerecht eingesetzt werden soll.



**Diagramm 19: Defizite der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache**

<sup>234</sup> Vgl.: Schmörlzer-Eibinger 2008, S. 150.

<sup>235</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 26.

## **Spitzenbereiche**

Neben den Problemfeldern, die sich für zweitsprachenlernende Schülerinnen und Schüler häufig ergeben, gibt es aber auch Bereiche, in denen diese Schülergruppe sehr gute Leistungen erbringt. Dies betrifft v.a. die meisten der Aspekte, die unter dem Begriff Textsortenadäquatheit zusammengefasst wurden. Eine Ausnahme bilden hier nur die bereits unter „Problemfelder“ besprochenen äußeren Textsortenmerkmale des Briefes.

Im Bereich der Intertextualität sind die Kinder mit Migrationshintergrund zwar leicht im Rückstand, dieser ist mit 2,92% aber sehr gering. Dies ist umso bemerkenswerter, weil in diese Kategorie hauptsächlich die Bereitschaft fällt, eigene Formulierungsversuche zu wagen. Sowohl Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Migrationshintergrund beziehen sich in ähnlicher Weise auf die Originaltexte, wobei Unterschiede zwischen den Sprachgruppen bei Aufgabe 1 faktisch nicht vorhanden sind.

Besser als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen schneiden die Zweitsprachenlernenden dort ab, wo es um Strategien zur Markierung wichtiger Inhalte (+ 5,12 %) und zur Erreichung der Intention der Textsorte (+ 3,65 %) geht. Außerdem verfassen sie Texte, die besser den orthographischen Normen entsprechen (+ 3,3%). Es ist ihnen also anscheinend gelungen, Strategien zu entwickeln, die ihnen helfen, ihre Defizite zumindest teilweise auszugleichen.

## **Bereiche, in denen kognitiv-akademische Sprachfähigkeit eine entscheidende Rolle spielt**

Ein Aspekt, an dem sichtbar wird, dass gewisse Schwierigkeiten im Umgang mit Texten tatsächlich mit dem Ansteigen des Anteils an kognitiv-akademischen Sprachmitteln und -strukturen größer werden, ist die begriffliche Klarheit bzw. der adäquate Einsatz von Begriffen und Phrasen. Wenn Kinder mit Migrationshintergrund bei Aufgabe 2 im Bereich der variantenreichen Sprache noch gut mit ihren Klassenkameraden und -kameradinnen mithalten können, da hier von beiden Sprachgruppen Vieles aus dem Originaltext übernommen wird, treten Probleme dann auf, wenn es darum geht, eigene oder übernommene Begriffe auch dem Kontext angemessen einzusetzen. Fachbegriffe werden häufig aufgegriffen, ohne dass sich der Schüler bzw. die Schülerin über die genaue Bedeutung im Klaren ist, oder er oder sie weiß nicht, wie die Wörter im Satzzusammenhang eingebettet werden müssen. Dieses Phänomen nimmt natürlich tendenziell zu, je fachsprachlicher und weniger alltagssprachlich geprägt der Text ist, auf den sich das eigene Schreibprodukt beziehen soll.

Ebenso fällt es besonders Kindern mit Migrationshintergrund schwer, Kohäsion durch Konnektive herzustellen, wenn sie einen stark schriftsprachlich geprägten Text verarbeiten

und selbst gestalten sollen. Die Aufgabe, übernommene Sprachmittel korrekt (sprachlich) miteinander zu verknüpfen, gelingt vielen nicht im ausreichenden Maße.

Weitere Bereiche, in denen höhere Anforderungen an die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit zu schlechteren Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund führen, sind auch die Absatzgliederung, das Aufrechterhalten eines hohen Niveaus im Text und bestimmte Bereiche der Intertextualität. Die beiden erstgenannten Punkte weisen darauf hin, dass die unter „Problemfelder“ bereits beschriebene Schwierigkeit, die globale Textebene im Blick zu behalten, zunimmt, wenn die thematischen und textuellen Schwierigkeiten einer Aufgabe zunehmen.

Es stellt sich hier natürlich die Frage, warum dennoch beim Vergleich der Gesamtpunktezahlen die Differenz zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bei Aufgabe 2 größer ist als bei Aufgabe 1. Dies ist dadurch zu erklären, dass in den Bereichen, in denen v.a. Formulierungskompetenz gefordert ist (Wortschatz, komplexe Satzstrukturen, äußere Textsortenmerkmale des Briefes), der Rückstand der Schüler und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache beim Verfassen des Briefes sehr groß ist. Bei der Zusammenfassung ist hingegen das verwendete (teilweise aus dem Impulstext entnommene) Sprachmaterial bei allen Kindern sehr ähnlich, wodurch die Unterschiede weitgehend eingeebnet werden.

Lässt man beim Vergleichen der Gesamtpunktezahlen diese 3 Analysekatoren (4a, 5a, 5c) weg, ist der Vorsprung der Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache beim Schreiben der Zusammenfassung größer als beim Verfassen des Briefes.

Es kann also nicht einfach gesagt werden, dass die Kinder mit Migrationshintergrund deshalb bei Aufgabe 2 weniger Probleme hatten, an Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache heranzukommen, als beim Verfassen der Briefe, weil dort mehr an kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit gefordert war.

Vielmehr ist es tatsächlich so, dass in manchen Bereichen Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache weit hinter ihre Klassenkameraden und -kameradinnen mit deutscher Erstsprache zurückfallen, wenn die thematische Orientierung abstrakter wird und die Sprache stärker textuell geprägt ist. In anderen Bereichen (Strategien, Orthographie, Übernahme von Sprachmitteln,...), die durch die Aufgabenstellung bedingt besonders ins Gewicht fallen, können die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund jedoch diese Defizite ausgleichen, wodurch das Ergebnis zustande kommt, dass die Differenz zwischen den Gesamtpunktezahlen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund hier weniger groß ist als bei der (vermeintlich) einfacheren Aufgabenstellung.

### 8.3 Auswertung der Interviews

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der Textanalyse dargestellt, wodurch ein wenig die Zusammenhänge von Muttersprache und der Entwicklung von Textkompetenz beleuchtet werden konnten. Dabei wurde unter anderem deutlich, dass im Mittel zwar die Kinder mit Migrationshintergrund Defizite im Bezug auf ihre Fähigkeit, mit bildungsrelevanten Texten umzugehen, haben, dass es aber innerhalb dieser Gruppe große Kompetenzunterschiede gibt.

Im zweiten Teil der Analyse soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Zusammenhänge zwischen früher literaler Förderung in der Familie und der Entwicklung von Textkompetenz bestehen bzw. sich nachweisen lassen.

Der Begriff der frühen literalen Förderung soll dabei nicht eng gefasst und auf gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern beschränkt werden, die auf eine positive Beeinflussung der literalen Entwicklung des Kindes abzielen. Vielmehr geht es darum, herauszufinden, welche Einflüsse, denen das Kind im Elternhaus ausgesetzt ist, positive Auswirkungen auf die spätere Entwicklung von Textkompetenz haben.

Dazu wurden die 20 interviewten Kinder nach dem Niveau ihrer Textkompetenz in 3 Gruppen eingeteilt (Gruppe 1: 21 - 30 Punkte, Gruppe 2: 31 - 40 Punkte, Gruppe 3: über 40 Punkte).

Diese 3 Gruppen sollen nun hinsichtlich folgender Faktoren miteinander verglichen werden:

- Muttersprachen und Sprachkapital
- Unterstützung durch die Familie beim Lesen- und Schreibenlernen
- literales Umfeld im Elternhaus
- Lesevorbilder unter den Familienmitgliedern
- frühe literale Praktiken
- familiäre Kommunikation

Durch die Betrachtung dieser Aspekte soll versucht werden, sich ein Bild von den Bedingungen der vorschulischen Sprachentwicklung und den Startbedingungen in der Volksschule zu machen, die die Basis für die spätere Entwicklung der Textkompetenz darstellen. Wenn dabei z.B. nach dem gegenwärtigen Lese- oder Kommunikationsverhalten der Familienmitglieder gefragt wird, wird angenommen, dass die erhobenen Sachverhalte auch für die Zeit vor dem Schuleintritt Geltung haben, dass sich also am literalen oder sprachlichen Umfeld in den Familien nichts Wesentliches geändert hat.

Im Folgenden soll also nun versucht werden zu beschreiben, Einflüsse in den Sprachlernbiographien der interviewten Schüler und Schülerinnen auszumachen, in denen sich die verschiedenen Kompetenzgruppen unterscheiden. Obwohl 20 Interviews kein großes Sample darstellen, sollten doch Tendenzen auszumachen sein, die gewisse

Einblicke darin geben, welche Bedingungen für die Entwicklung einer hohen Textkompetenz förderlich (oder hinderlich) sind.

### 8.3.1 Muttersprachen und Sprachkapital

Das erste Kriterium, das betrachtet werden soll, ist die Muttersprache der an der Erhebung teilnehmenden Kinder. Welche Sprache die Schüler und Schülerinnen selbst als ihre Muttersprache bezeichnen, ist von allen Kindern (bis auf eines), die die beiden Texte geschrieben haben, bekannt. Daher werden in einem ersten Schritt auch noch die Daten aller in die Auswertung einbezogen.

Schlüsselt man die Ergebnisse der Textanalyse nach Einzelsprachen auf, erhält man ein interessantes Ergebnis (siehe Diagramm 20). Kinder mit deutscher Muttersprache zeigen die besten Ergebnisse, gefolgt von Schülerinnen und Schülern, die als Muttersprache Polnisch oder Bangla

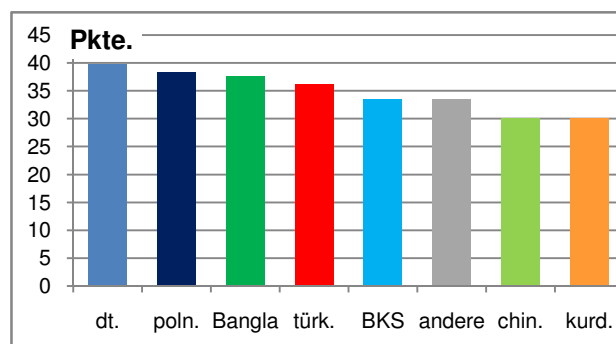


Diagramm 20: Textkompetenz nach Muttersprachen

angeben. Kinder mit der Erstsprache Türkisch und BKS liegen im Mittelfeld, am unteren Ende des Feldes die Schülerinnen und Schüler mit chinesischer und mit kurdischer Muttersprache. Andere Sprachen, die nur ein oder zwei Mal im Sample vorkommen, werden hier nicht weiter differenziert.

Dies ist insofern außergewöhnlich, da dieses Ergebnis nicht mit den Resultaten anderer Studien auf nationaler und internationaler Ebene übereinstimmt. Zwar schneiden auch dort Kinder und Jugendliche mit kurdischer Erstsprache häufig schlecht ab, jedoch gilt das auch für Schülerinnen und Schüler, die als Kinder mit türkischer Muttersprache geführt werden. In Untersuchungen auf internationaler Ebene sind es auch Kinder, deren Familien aus Bangladesch stammen.<sup>236</sup> In der hier durchgeführten Erhebung schneiden die Türkisch oder Bangla sprechenden Schülerinnen und Schüler jedoch überdurchschnittlich gut ab.

Eine mögliche Erklärung dafür ist sicherlich das sehr kleine Sample, v.a. was die Einzelsprachen betrifft. Wenn bei 17 Kindern mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Erstsprache noch von einer gewissen Repräsentativität der Durchschnittswerte gesprochen werden kann, ist dies bei 6 Teilnehmern und Teilnehmerinnen an der Studie, die Türkisch als Muttersprache angeben, schon schwieriger. Bei drei Schülern und Schülerinnen mit Chinesisch oder Bangla als Erstsprache kann wohl keinesfalls mehr von Repräsentativität

<sup>236</sup> Vgl.: Brizić 2007, S. 31 – 35.



gesprochen werden. Dies zeigt auch ein Blick auf die Positionierung der einzelnen Schüler und Schülerinnen im Leistungsspektrum (Diagramm 21).

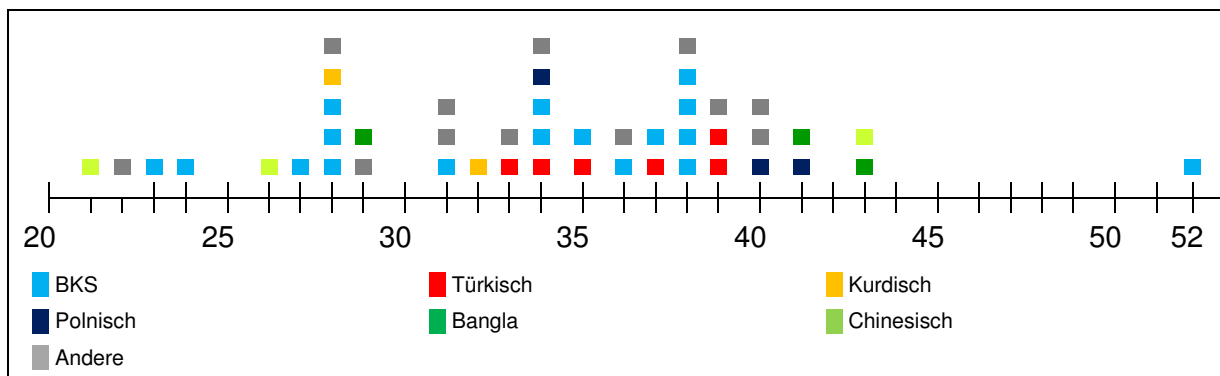


Diagramm 21: Ergebnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach Muttersprachen

Als Beispiel dafür können die drei chinesischsprachigen Lernenden dienen. Zwei von ihnen sind im untersten Kompetenzniveau angesiedelt, eine Schülerin jedoch in der Spitzengruppe. Ein sich daraus ergebender niedriger Mittelwert lässt sicherlich keine allgemein gültigen Aussagen über die Textkompetenz von Schülern und Schülerinnen mit chinesischer Muttersprache in AHS-Unterstufen zu. Ähnliches kann für die Kinder, die Bangla als Erstsprache angeben, geltend gemacht werden.

Beachtenswert sind jedoch die Platzierungen der türkischen Kinder. Zwar handelt es sich auch hier nur um 6 Schüler und Schülerinnen, aber die geschlossen recht guten Leistungen, die für diese Schülergruppe nicht typisch ist, sind dennoch auffällig.

Ein Grund könnte möglicherweise sein, dass die Kinder selbst nach ihrer Muttersprache gefragt wurden. Diese könnten nun die Angaben wahrheitsgetreuer gemacht haben als die Eltern bei der Schuleinschreibung, wo unter Umständen Suggestivfragen seitens der Direktoren und Direktorinnen oder die Scham über eine Herkunftssprache mit geringem Prestige dazu führen können, dass die wirkliche Erstsprache der Kinder nicht angegeben wird.<sup>237</sup> Solche „versteckten“ Muttersprachen, die meist auch innerhalb der Familie mehr und mehr verdrängt werden, stehen aber oft im Hintergrund von Problemen im bildungssprachlichen Bereich.<sup>238</sup> Es könnte also sein, dass dieser Faktor aufgrund der Erhebungsmethode wegfällt, zumal ja auch zwei Mal Kurdisch als Erstsprache angegeben wurde.

Ein anderes auffälliges Detail ist aber auch der relativ geringe Anteil türkischsprachiger Schüler und Schülerinnen an der Gesamtschülerzahl der 5 Klassen. Wenn man nicht von einem Zufall ausgehen möchte, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass hier der Selektionsprozess schon beim Übertritt in die Sekundarstufe I stattfindet, dass also viele Schüler und Schülerinnen, die in der Volksschule als Kinder mit türkischer Muttersprache

<sup>237</sup> Vgl.: Boeckmann 2008, S. 25 - 27.

<sup>238</sup> Vgl.: Brizić 2007, S. 313 - 319.

geführt werden, bereits dort so große Probleme im Erbringen schulischer (sprachbezogener) Leistungen haben, dass sie eher in die Hauptschule als in die AHS wechseln.

In diesem Fall wäre das Ergebnis der Textanalysen so zu deuten, dass in der AHS-Unterstufe hauptsächlich die Kinder mit türkischer Muttersprache anzutreffen sind, bei denen negative Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung, die verstärkt bei Migranten und Migrantinnen aus der Türkei auftreten (versteckte Muttersprachen, geringer Bildungsstand der Eltern, Herkunft der Familie aus ländlichen Bereichen ohne die Möglichkeit, eine umfassende Schulbildung zu erwerben,...<sup>239</sup>), wenig wirksam sind. Diese Faktoren würden dann also zwar für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine große Rolle spielen, aber für die unterschiedlichen Ergebnisse im Hinblick auf die Textkompetenz in der AHS-Unterstufe kaum mehr bedeutsam sein.

Ob diese Tendenzen jedoch österreichweit zu beobachten sind, könnte nur überprüft werden, wenn Zahlen über die Aufgliederung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach den einzelnen Muttersprachen für die einzelnen Schultypen vorlägen. Da aber im Moment solche Daten nicht verfügbar bzw. publiziert und so öffentlich zugänglich sind<sup>240</sup>, kann dieses Erklärungsmodell hier nur als Anfrage stehen gelassen werden.

Abgesehen von der Tatsache, welche die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler ist, können auch noch andere Faktoren erhoben werden, die zum Sprachkapital der Kinder beitragen. In dieser Studie wurden dabei die Verwendung bzw. Verdrängung der Muttersprache als Familiensprache und die Sprachkompetenz der Eltern in der

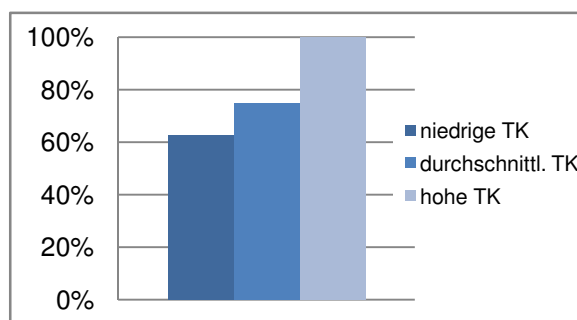


Diagramm 22: Verwendung der Erstsprache in der Familie

Zweitsprache durch die 20 Interviews erhoben. Die Einbeziehung des Bildungsstandes der Mütter und Väter war nicht möglich, da die Kinder dazu meist keine genauen Angaben machen konnten und eine Befragung der Eltern nicht vorgesehen war. Was die Verwendung der Muttersprache in der Familie betrifft, ist zu sagen, dass in den meisten Fällen die Schüler und Schülerinnen mit ihren Eltern hauptsächlich in der Erstsprache kommunizieren. Mit Geschwistern wird teilweise daneben auch Deutsch gesprochen. In der Gruppe der Kinder mit hoher Textkompetenz sind es 100 %, in der mittleren Gruppe 75 % und bei den Schülerinnen und Schülern mit niedriger Textkompetenz immerhin noch über 60 %, die zu Hause v.a. ihre Muttersprache verwenden. Ein Zusammenhang zwischen der Verwendung der Erstsprache in der Familie und der Entwicklung der Fähigkeit, mit bildungsrelevanten Texten umgehen zu können, ist also erkennbar.

<sup>239</sup> Vgl.: Ebd., v.a. S. 102 - 124.

<sup>240</sup> laut Auskunft des BMUKK, Abteilung V/1 – Bildungsstatistik.

Auch im Bezug auf die Deutschkompetenz der Eltern kann ein Zusammenhang mit der Textkompetenz der Kinder festgestellt werden, wobei hier sowohl Vater als auch Mutter einbezogen wurden. In der Gruppe der Kinder mit niedriger Textkompetenz gibt es deutlich mehr Elternteile, die laut Aussage ihrer Kinder nicht besonders gut Deutsch sprechen, als in den beiden anderen Gruppen.

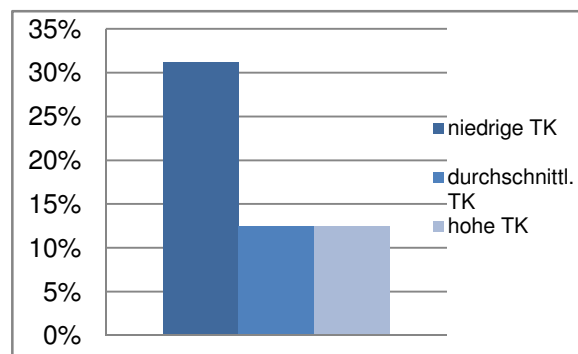


Diagramm 23: Niedrige Sprachkompetenz der Eltern in der Zweitsprache

Nach den Kompetenzen der Eltern in der Muttersprache der Kinder wurde nicht gefragt, da nicht angenommen werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler darüber kompetent Auskunft geben können. Indirekt sollte über die Frage nach den Sprachen, die Vater und Mutter sprechen, ein Eindruck darüber gewonnen werden, ob in der Familie ein Sprachwechsel innerhalb der letzten Generationen stattgefunden hat. Bis auf zwei Schüler und eine Schülerin, bei denen eine solche als problematisch einzustufende Sprachengeschichte der Familie zu vermuten ist, konnten dafür keine Anzeichen gefunden werden. Die Textkompetenz dieser Kinder ist eher im mittleren und unteren Bereich einzuordnen, was an sich noch nicht aussagekräftig ist, aber gut zu den Ergebnissen von Brizic<sup>241</sup> passt.

Obwohl natürlich nicht alle Faktoren, die zum sprachlichen Kapital eines Kindes beitragen, hier erfasst und beschrieben werden konnten, zeigt sich doch, dass Zusammenhänge, wie sie im Sprachkapitalmodell<sup>242</sup> beschrieben werden, auch in der AHS-Unterstufe wirksam werden. Gleichzeitig aber kann vermutet werden, dass sie sich durch die vorhergehende Selektion beim Übertritt in die Sekundarstufe I wohl nicht mehr so stark zeigen. Um dies zu klären, wäre aber natürlich ein Vergleich mit anderen Schultypen, die von Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe besucht werden, notwendig, was hier aber nicht geleistet werden kann.

### 8.3.2 Unterstützung beim Lesen- und Schreibenlernen

Mit dem Bildungsniveau, der Sprachkompetenz und der Textkompetenz der Eltern sowohl in der Erstsprache als auch in Deutsch hängt zusammen, in welchem Ausmaß Vater und Mutter ihre Kinder beim Erlernen der Zweitsprache und besonders beim Erwerb der Kulturtechniken des Lesens und des Schreibens unterstützen können. Natürlich hängt dies

<sup>241</sup> Vgl.: Brizic 2007, S. 315 - 319.

<sup>242</sup> Vgl.: Ebd.

aber auch von vielen anderen Faktoren (z.B. dem für das einzelne Kind zur Verfügung stehenden Zeitbudget) ab.

Wie wirkt sich nun aber die Unterstützung, die die Schüler und Schülerinnen beim Erlernen der deutschen Sprache, beim Erwerb der Kulturtechniken und allgemein in schulischen Belangen durch die Familie erhalten und erhalten haben, auf die Entwicklung der Textkompetenz aus?

Die meisten der befragten Schüler und Schülerinnen geben an, Deutsch im Kindergarten gelernt zu haben, ein Schüler, der erst mit 7 Jahren nach Österreich gekommen ist, hat seine Zweitsprache hauptsächlich in der Schule erworben. Von den Kindern, die schlechte Leistungen im Bezug auf die Textkompetenz zeigen, kamen beinahe alle mit der deutschen Sprache im Kindergarten in Berührung. Ein Schüler, der mit 6 Jahren nach Österreich übersiedelte, lernte diese Sprache durch deutschsprachige Fernsehprogramme kennen, die er als Vorbereitung auf den Umzug anschauen sollte. In der zweiten Gruppe hingegen sind es 50% der Kinder, die in der Familie schon mit der Zweitsprache vertraut gemacht wurden, hauptsächlich durch ältere Geschwister, in der Spitzengruppe ein Mädchen.

Möglicherweise kann es also von Vorteil für die Entwicklung von Textkompetenz sein, wenn die Zweitsprache in der Familie in irgendeiner Weise präsent ist, solange die Erstsprache als Familiensprache nicht verdrängt wird.

Die ersten Lese- und Schreibversuche erfolgen in den meisten Fällen schon vor dem Schuleintritt. Mehr als drei Viertel der Kinder können schon im Kindergartenalter ihren Namen schreiben, etwas mehr als 50 % auch schon mehr als das.

Den Kindergarten als Ort der Vermittlung erster literaler Fähigkeiten erwähnen nur drei Kinder. Ein Beispiel dafür ist Luise, die erzählt:

*„Im Kindergarten, da gab's so Lehrerinnen, also so Aufpasserinnen und so, und dann haben sie am Nachmittag halt immer mit uns gelesen und so, manchmal auch ein bisschen geschrieben und so.“*  
(Luise, 11 Jahre, Muttersprache: Chinesisch)

Beinahe alle Schüler und Schülerinnen, die schon vor dem Schuleintritt ein wenig lesen und schreiben gelernt haben, geben jedoch an, dabei von Familienmitgliedern unterstützt worden zu sein. Häufig sind es die Mütter, die diese Aufgabe übernehmen, in vielen Fällen aber auch ältere Geschwister, z.B. im folgenden Fall:

*„Die ersten Buchstaben, die ich geschrieben hab, da hat mir meine Schwester gesagt ‚Mama‘ und ich hab's dann mit Druckbuchstaben, als ich 4 Jahre alt war, hingeschrieben.“*  
(Edin, 11 Jahre, Muttersprache: Bosnisch)

Edin ist auch einer von jenen Schülern, die angeben, ihre Zweitsprache von Geschwistern gelernt zu haben:

*„Sprechen? Da hab ich schon im Kindergarten da... eigentlich schon früher... meine Schwester hat's mir beigebracht.“*

Insgesamt betrachtet scheint es keinen besonderen Vorteil für den Erwerb von Textkompetenz zu bedeuten, wenn Kinder schon vor dem Schuleintritt beginnen, lesen und schreiben zu lernen. In der

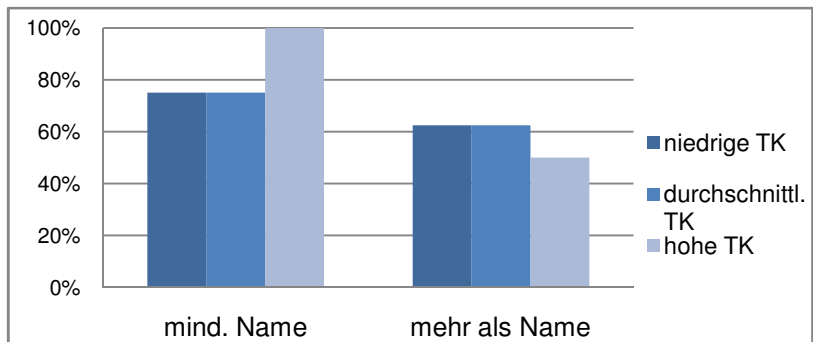


Diagramm 24: Lesen- und Schreibenlernen vor dem Schuleintritt

Spitzengruppe gibt es sogar nur einen kleinen Anteil an Kindern, die im Vorschulalter bereits mehr als den eigenen Namen schreiben oder lesen können. In dieser Gruppe gibt es aber keine Schüler und Schülerinnen, die noch überhaupt keine Erfahrung mit Schrift gemacht haben, in den beiden anderen sind es je 2 Schüler bzw. Schülerinnen.

Auch in der 1. Klasse der Volksschule können die Kinder auf Hilfe durch Familienmitglieder zählen. Alle, bei denen dieses Thema angesprochen wurde, geben an, entweder von den Eltern (bzw.) einem Elternteil oder von Geschwistern beim Erlernen des Schreibens und des Lesens unterstützt worden zu sein. Ein Schüler nennt auch einen Bosnischkurs als Ort des Schriftspracherwerbs. Wiederum ist die hohe Beteiligung von älteren Geschwistern an diesen Hilfestellungen auffällig. Beinahe in allen Fällen, wo ältere Brüder oder Schwestern im gemeinsamen Haushalt leben, sind sie diejenigen, die ihre jüngeren Geschwister bei ihren ersten Schreib- und Leseversuchen unterstützen.

Diese Tendenzen bleiben bis in die AHS-Unterstufe noch sichtbar. Auch hier helfen meist Eltern oder Geschwister beim Lernen oder bei der Hausübung, wenn dies notwendig ist, wobei diese Notwendigkeit bei Kindern mit hoher Textkompetenz nicht mehr immer gegeben ist. Immer ist bei den Eltern auch ein prinzipielles Interesse für die Schulleistungen ihrer Söhne und Töchter vorhanden. Nun treten aber auch außerfamiliäre Instanzen als Hilfsressourcen hinzu. Es werden z.B. Nachhilfestunden, die Tagesheimschule oder ein Nachbar, der besser Deutsch kann als die Eltern, genannt.

Ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Hilfsangeboten und der Entwicklung der Textkompetenz kann nicht nachgewiesen werden, da diese bei allen Schülern und Schülerinnen in irgendeiner Form gegeben sind. Möglicherweise kann aber postuliert werden, dass ihr Vorhandensein gute Voraussetzungen dafür schafft, dass Kinder es in die AHS „schaffen“. Diese Annahme könnte jedoch wiederum nur durch einen Vergleich mit anderen Schulformen verifiziert werden.

### 8.3.3 Literales Umfeld

In diesem Kapitel soll nun ein Komplex betrachtet werden, der bereits nahe am Kernbereich der frühen literalen Förderung angesiedelt ist. Es geht dabei um das literale Umfeld im Elternhaus, also das Vorhandensein von Texten in der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder. Gefragt wurde hier nach Büchern, Zeitschriften und Zeitungen in Mutter- und Zweitsprache. Aus der Erhebung der momentan vorhandenen textuellen Ressourcen in den Familien kann auch darauf geschlossen werden, wie das literale Umfeld beschaffen gewesen sein dürfte, als die befragten Schüler und Schülerinnen im Vorschulalter waren.

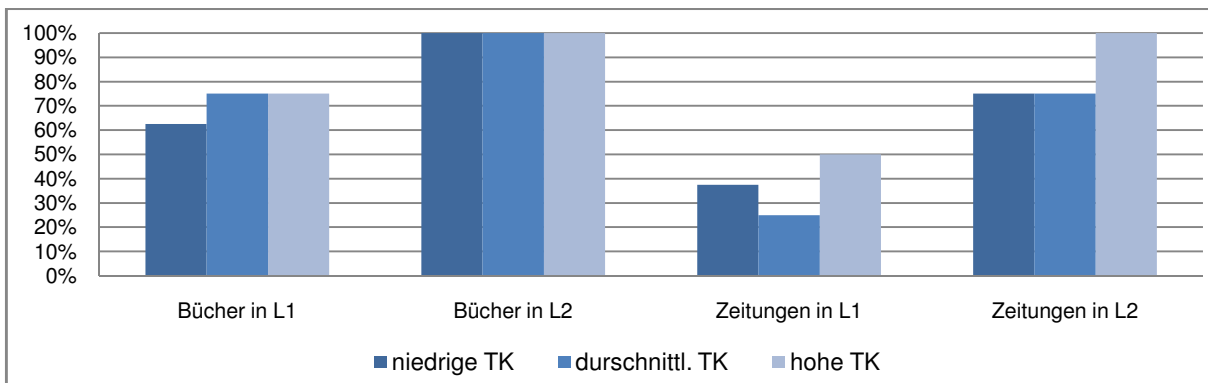


Diagramm 25: Literales Umfeld in der Familie

Einen ersten Hinweis darauf, ob Kinder Zugang zu Texten haben, kann das Vorhandensein von Büchern innerhalb des Elternhauses geben. Bücher gibt es in allen Familien, wobei ihre Anzahl sich stark unterscheidet. Alle Schülerinnen und Schüler geben an, dass Bücher in der Zweitsprache Deutsch im Besitz ihrer Familien seien, rund zwei Drittel haben auch erstsprachliche Bücher, wobei dies in den Familien der Kinder mit niedriger Textkompetenz etwas seltener der Fall ist als in den beiden anderen Gruppen.

Einige der befragten Kinder geben über den heimischen Bestand an Büchern detailliert Auskunft:

*„Ja, ich hab... bei meinem Schreibtisch, da ist so eine Lade oben, und da hab ich zwei so Reihen voll von Büchern, und meine Eltern haben im Schlafzimmer ein Regal voll mit Büchern, und im Wohnzimmer haben wir dann auch noch so ein kleines Regal. Und dann ist da so eine Lade, also so ein Schrank oder was das ist, da haben wir noch... da haben meine Eltern noch solche Bücher.“*  
(Matúš, 11 Jahre, Muttersprache: Slowakisch)

*„In meinem Zimmer, da hab ich einen Kasten, ungefähr so hoch, und da gibt's... da sind in einer Reihe... gibt's so eine Reihe und dahinter noch. Und drüber gibt's dann auch so mal zwei. Und dann hab ich einen höheren Kasten, dort sind so um die 30 Bücher noch. Meine Schwester hat auch einen Kasten, dort sind auch sehr viele Bücher. Und dann haben wir noch ein paar Bücher in einem Kasten im Wohnzimmer.“*  
(Bojan, 11 Jahre, Muttersprache: Bosnisch/Serbisch)

In diesen und ähnlichen Aussagen wird meistens v.a. auf die eigenen Bücher, teilweise aus dem schulischen Kontext, und die der Geschwister verwiesen. Ob auch die Eltern Bücher

besitzen, wird erst nach weiterem Nachfragen angegeben, wobei diese Frage nicht immer positiv beantwortet wird.

Allein die Frage nach dem Vorhandensein von Büchern gibt also noch keine Auskunft darüber, wie präsent Texte in der Familie sind, bzw. welchen Bezug die Eltern zu Literatur oder Sachbüchern haben. Diagramm 26 zeigt nun die prozentuellen Anteile der Eltern, die „viele“ Bücher besitzen.

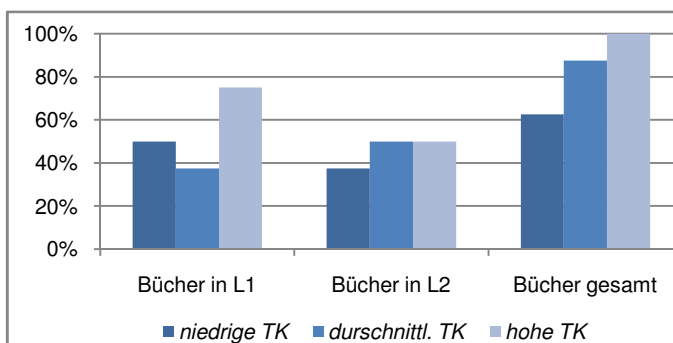


Diagramm 26: Bücher der Eltern

Wenn also weder Schul- noch Kinderbücher (die an anderer Stelle noch gesondert behandelt werden) einbezogen werden, ergibt sich ein deutlich anderes Bild, v.a. im Bezug auf deutschsprachige Bücher. Die Grundaussage jedoch bleibt dieselbe. Eltern, deren Kinder eine hohe Textkompetenz aufweisen, besitzen häufiger „viele“ Bücher (besonders in der Erstsprache) als jene, deren Söhne bzw. Töchter hier ein geringeres Leistungsniveau erreichen. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass Schüler und Schülerinnen, deren Eltern viele Bücher besitzen, bei der Bearbeitung der beiden gestellten Aufgaben durchschnittlich besser abschnitten als andere. Ein Faktor, der sich positiv auf die Entwicklung von Textkompetenz auszuwirken scheint, ist also die Präsenz von Büchern im Elternhaus.

Ähnliches gilt auch für das Vorhandensein von Zeitungen oder Zeitschriften, wobei hier muttersprachliche Ausgaben selten vorhanden sind (siehe Diagramm 25). Zeitungen und Zeitschriften werden meist von den Eltern gekauft, wodurch eine weitere Aufschlüsselung nicht notwendig ist. Auch zwischen der Präsenz von Zeitungen oder Zeitschriften im Elternhaus und den Fähigkeiten im Umgang mit schulischen Texten ist ein Zusammenhang erkennbar.

Eng mit dem Vorhandensein verschiedener Texte in der Familie ist auch das Leseverhalten der einzelnen Familienmitglieder, auf das in einem nächsten Schritt eingegangen werden soll.

### 8.3.4 Lesevorbilder

Der Besitz von Büchern sagt noch nicht viel über das Leseverhalten aus. Manche Väter oder Mütter „sammeln“ Bücher eher, als dass sie diese lesen, andere haben im Moment keine Zeit zum Lesen. Das geringe Ausmaß an Freizeit, das durch die Berufstätigkeit oder die Notwendigkeit, kleine Kinder zu versorgen, bedingt ist, wird von den Schülerinnen und Schülern auch häufig als Grund dafür genannt, wenn Elternteile nur selten oder gar nicht lesen.

Dies belegt beispielsweise folgender Ausschnitt aus dem Transskript eines Interviews:

I: [...] *Haben deine Eltern auch Bücher?*

D: *Ja.*

I: *Lesen die viel?*

D: *Nein.*

I: *Warum habt ihr dann so viele Bücher?*

D: *Nein, nein, meine Mutter hat sie damals gekauft, weil wir damals gerne lesen... wir haben damals so gern gelesen.*

I: *Mhm, und jetzt hat sie keine Zeit mehr oder wie?*

D: *Ja, weil sie so oft in Arbeit...* (Dominic, 11 Jahre, Muttersprache: Tagalog)

Typisch ist auch die Antwort Bojans auf die Frage, ob sein Vater viel lese:

*„Mein Vater hat keine Zeit. Am Sonntag wollen wir da gemeinsam sein und irgendwo zusammen spielen gehen, weil er arbeitet jeden Tag von Montag bis Samstag von 9 Uhr bis sieben/acht, und dann geht nicht. Meine Mutter und ich lesen eh viel, und meine Schwester liest Zeitungen oft.“* (Bojan, 11 Jahre, Muttersprache: Bosnisch/Serbisch)

Was den Bezug des Leseverhaltens der Eltern zur Textkompetenz ihrer Kinder betrifft, zeigt ein erster globaler Blick, dass ein großer Teil der Mütter bzw. Väter jener Schülerinnen und Schüler, die Leistungen bringen, welche auf eine durchschnittliche oder hohe Textkompetenz hinweisen, zumindest hin und wieder Bücher lesen. Bei den Eltern der Kinder mit niedriger Textkompetenz sind es deutlich weniger. Nur drei der 16 Elternteile, die dieser Gruppe zugeordnet werden können, lesen regelmäßig Bücher, zwei weitere tun dies ab und zu.

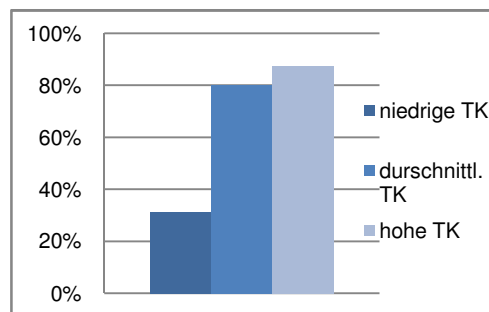


Diagramm 27: Eltern lesen Bücher

Ein interessantes Detail wird sichtbar, wenn man das Leseverhalten von Müttern und Vätern gesondert betrachtet. Besonders das Lesevorbild der Väter scheint sich positiv auf die Entwicklung der Textkompetenz auszuwirken, während die Tatsache, ob die Mütter Bücher lesen, keinen so großen Einfluss darauf zu haben scheint (siehe Diagramm 28). Damit bestätigt sich der Eindruck, den auch Lehrer und Lehrerinnen in der AHS-Oberstufe haben, die einen Zusammenhang zwischen regelmäßig lesenden Eltern und der Sprach- bzw. Textkompetenz ihrer Schüler und Schülerinnen feststellen, und dabei besonders das Lesevorbild der Väter betonen.<sup>243</sup>

Neben Fragen nach der Beschäftigung mit Büchern wurden auch solche nach dem Lesen von Zeitungen (und Zeitschriften) gestellt. Dabei zeigt sich, dass in einigen Fällen Zeitungen vor Büchern der Vorzug gegeben wird, da das Lesen von Literatur oder Sachbüchern als zu zeitaufwändig empfunden wird, was z.B. Matúš (11 Jahre, Muttersprache: Slowakisch) zum Ausdruck bringt, wenn er auf die Frage, ob seine Eltern viel lesen, antwortet:

<sup>243</sup> Vgl.: Mohr 2005, S. 22.



„Meine Mutter eigentlich nicht so viel, weil sie lernt jetzt mit mir und meiner kleinen Schwester, und mein Vater, der hat auch nicht so viel Zeit zum Lesen, aber sie lesen, aber sie lesen halt viel Zeitung, also zumindest mein Vater.“

Ein Zusammenhang zwischen dem Lesen von Zeitungen durch die Eltern und die Entwicklung der literalen Kompetenz der Kinder lässt sich nicht festmachen (Diagramm 28). Besonders wenige zeitungslisende Elternteile gibt es in der Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit durchschnittlicher Textkompetenz, wo z.B. nur etwas über 40 % der Väter Zeitungen lesen. In den beiden anderen Gruppen sind es 100 %.

Da mir zu den geringen Werten in der mittleren Gruppe keine plausible Erklärung zur Verfügung steht, soll darauf nicht näher eingegangen werden. Wohl aber kann versucht werden, einen Faktor aufzuzeigen, der eine Rolle dabei spielen könnte, dass es scheinbar keine positiven Wirkungen des Zeitungslisens in der Familie auf die Entwicklung der Textkompetenz gibt. Dies könnte meiner Meinung nach nämlich damit zusammenhängen, dass kaum Kinder dem Vorbild ihrer Eltern folgen und ebenfalls zu Zeitungen oder Zeitschriften greifen. Nur wenige Kinder geben an, Zeitungen oder Zeitschriften auch selbst zu lesen. Eines davon ist diejenige der interviewten Schüler und Schülerinnen, die die höchste Punktezahl beim Schreiben der Texte erreicht. Zum Gebrauch von Printmedien meint sie:

„Also, meine Mutter... meine Eltern lesen Immobilien, meine Schwester und ich nehmen solche... so Zeitschriften für Kinder eben, und ja noch die Zeitungen, die liest mein Vater.“  
(Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch)

Während also beim Lesen von Büchern davon auszugehen ist, dass das Lesevorbild der Eltern bewirkt, dass das Lesen auch für die Kinder ein selbstverständlicher Teil des Lebens wird, dass sie beginnen, sich selbst für Kinderliteratur zu interessieren und sich als Leser bzw. Leserinnen zu begreifen, mag dies bei Printmedien, die vielleicht eher als Domäne der Erwachsenen gesehen werden, weniger der Fall sein. Die Frage nach weiteren Möglichkeiten der Begründung muss hier offen bleiben.

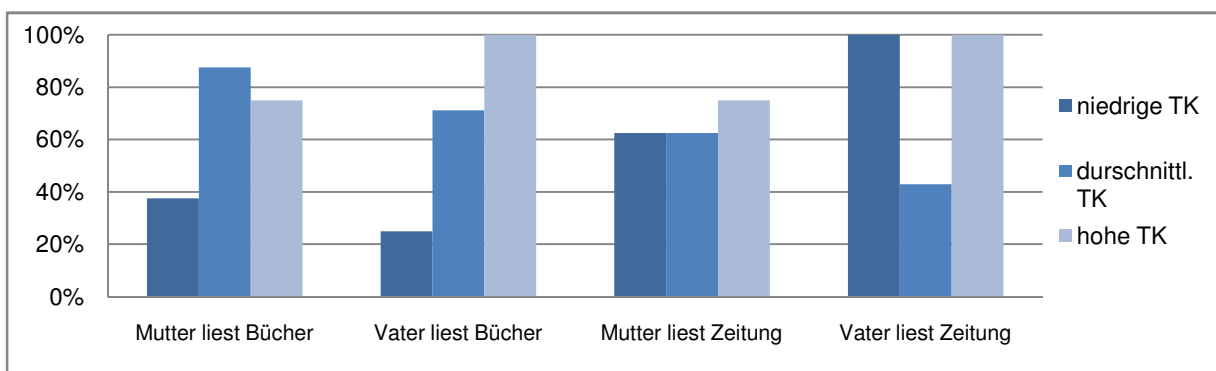


Diagramm 28: Leseverhalten der Eltern

### 8.3.5 Frühe literale Praktiken

Im Folgenden soll nun die literale Förderung im engeren Sinne behandelt werden, d.h. die literalen Praktiken in der Familie, die im Idealfall von Eltern und Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter gemeinsam durchgeführt werden und die auf die Förderung der literalen Entwicklung der Kinder abzielen. Da dies aber bei weitem nicht die einzig relevanten familiären Einflussfaktoren im Bereich der frühkindlichen Entwicklung sind, die auf die Entwicklung von literalen Basisfertigkeiten einwirken, werden sie hier erst relativ spät erwähnt und sollen als kleiner Teil eines komplexen Netzes von Relationen verstanden werden.

Um die frühe literale Praxis in den Familien der interviewten Kinder zu erfassen, wurden folgende Faktoren erhoben:

- Vorhandensein und gemeinsame Beschäftigung mit Bilderbüchern im Kleinkindalter
- Vorlesepraxis in der Familie (z.B. Gute-Nacht-Geschichten)
- Erzählen von Geschichten oder Märchen durch Familienmitglieder

Bei allen drei Elementen wurde zusätzlich danach gefragt, in welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen die Tätigkeit oder Interaktion erfolgte.

Wie bei den in den vorhergehenden Kapiteln beschriebenen Faktoren wurde auch hier zunächst angenommen, dass eine häufige Teilnahme an frühen literalen Praktiken sich positiv auf die Entwicklung der schulischen Textkompetenz auswirkt. Dies kann durch einen einfachen Vergleich der drei Schülergruppen zunächst allgemein bestätigt werden, ermittelt man den Mittelwert der verschiedenen praktizierten literalen Aktivitäten. In der Gruppe der Kinder mit niedriger Textkompetenz werden im Durchschnitt zwei der drei erfassten Tätigkeiten (Betrachten von Bilderbüchern, Vorlesen, Erzählen) regelmäßig in der Familie durchgeführt. In der mittleren Gruppe liegt der Mittelwert bei 2,44, in der Spitzengruppe bei 2,5<sup>244</sup>.

Schlüsselt man die einzelnen literalen Praktiken nun gesondert auf, zeigt sich jedoch nicht in jedem Fall ein linearer Zusammenhang zum erreichten Niveau der Textkompetenz.

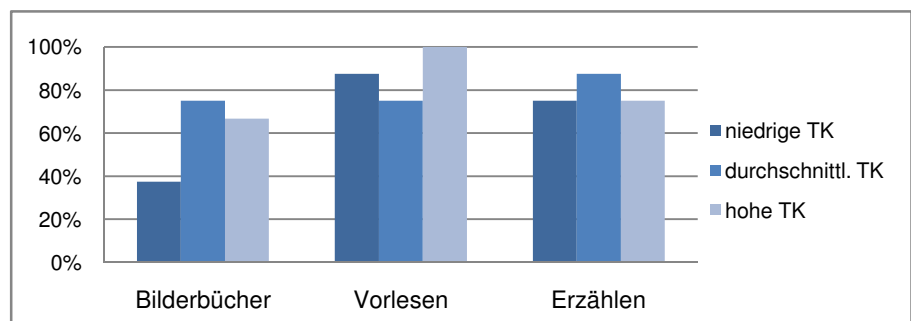


Diagramm 29: Regelmäßige frühe literale Praktiken in der Familie

<sup>244</sup> Nimmt man an, dass auch die Eltern jenes Schülers, von dem dazu keine Angabe zur Verfügung steht, sich mit ihm gemeinsam mit Bilderbüchern beschäftigt haben, erhöht sich dieser Wert sogar auf 2,75.

Sowohl hinsichtlich der Beschäftigung mit Bilderbüchern, als auch im Hinblick auf das Erzählen von Geschichten ist der Anteil der von der jeweiligen literalen Aktivität profitierenden Kinder in der mittleren Gruppe am höchsten. Im Bezug auf die Vorlesepraxis ist es zwar die Spitzengruppe, wobei aber unter den Schülern und Schülerinnen mit durchschnittlicher Textkompetenz ein geringerer Prozentsatz angibt, von den Eltern Geschichten vorgelesen bekommen zu haben, als unter den Kindern mit niedriger Textkompetenz.

Dieses uneinheitliche Ergebnis untermauert jedoch die Theorie, dass nicht eine einzelne Bedingung ausschlaggebend für die literale Entwicklung der Kinder ist, sondern ein Bündel miteinander verflochtener Faktoren.

Einen kleinen Einblick in mögliche Zusammenhänge kann auch eine Analyse der Angaben über die verwendeten Sprachen bei den einzelnen literalen Aktivitäten geben, wie sie in Tabelle 1 veranschaulicht ist.

		Bilder- bücher L1	Bilder- bücher L2	Vorlesen L1	Vorlesen L2	Erzählen L1	Erzählen L2
Niedrige TK	Patrick	+		+			
	Matúš	~		+			
	Denis			+		+	
	Luise			+		+	
	Aldin	~	~	+	+	+	+
	Alex			+		+	
	Nikola	+		+		+	
	Dominic	+					+
Durchschnittl. TK	Andi	~	~	+	+		
	Akay				+	+	
	Bojan	+	+		+	+	
	Sheila	+				+	
	Baris	+		~	+	~	
	Jelena	+	+		+	+	
	Ahsan	+				+	
	Edin		+		+		+
Hohe TK	Afrida			+	+	+	
	Adnan	?	?	+		+	
	Li Wen	+		+		+	
	Ana	+	+	+	+		

+ regelmäßige lit. Aktivität in der Erstsprache

+ regelmäßige lit. Aktivität in der Zweitsprache

~ seltene lit. Aktivität in der Erstsprache

~ seltene lit. Aktivität in der Zweitsprache

? keine Angabe

**Tabelle 1:  
Frühe literale  
Praktiken**

Es soll nun versucht werden einige Charakteristika der drei Schülergruppen im Bezug auf den Einsatz von Erst- und Zweitsprache bei regelmäßigen und vereinzelt familiären literalen Praktiken darzustellen.

In Gruppe 1 (bis 30 Punkte) geben die befragten Schüler und Schülerinnen – wie bereits erwähnt – durchschnittlich an, zwei der drei berücksichtigten frühen literalen Aktivitäten in ihrer Kindheit regelmäßig mit ihren Eltern oder anderen Familienmitgliedern durchgeführt zu haben. 7 von 8 Kindern wurde regelmäßig vorgelesen, meist in ihrer Muttersprache, einem Schüler daneben auch in der Zweitsprache Deutsch. Ebenso wurden beinahe allen zu dieser Gruppe gehörenden Schülern und Schülerinnen Geschichten erzählt, auch dies meist in der Erstsprache.

Was die Beschäftigung mit Bilderbüchern betrifft, ist es so, dass zunächst zwar die meisten der Befragten angeben, Bilderbücher zu besitzen oder als Kleinkind besessen zu haben, bei näherem Nachfragen jedoch stellt sich heraus, dass es sich dabei oft um Märchenbücher handelt, in denen es auch Bilder gibt, wie es beispielsweise bei Luise der Fall sein dürfte:

*L: Ja, ich hatte sehr viele Bilderbücher, weil ich zeichne sehr gerne, und deshalb hab ich schon damals angefangen, Bilderbücher zu lesen, und da drin gibt's Bilder und ja...*

*I: Wer hat die dann mit dir angeschaut?*

*L: Meine Mutter und früher war ich noch klein, da war mein Onkel noch da, und manchmal, wenn meine Mutter in Dubai oder so war, war mein Kindermädchen da, und sie hat mit mir am Abend immer eine Nachtgeschichte gelesen und hat mir die Bilder gezeigt.*

(Luise, 11 Jahre, Muttersprache: Chinesisch)

In manchen Fällen sind zwar Bilderbücher im Elternhaus vorhanden, aber sie werden nicht oder nur selten von Kindern und Eltern gemeinsam betrachtet oder „gelesen“. Nur drei der acht interviewten Kinder können von einer solchen regelmäßigen bilderbuchgestützten Interaktion mit anderen Familienmitgliedern berichten.

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler der Gruppe 2 unterscheiden sich in einigen Punkten von jenen der Kinder mit niedriger Textkompetenz. Zunächst ist auffällig, dass in der Kategorie der Lernenden mit durchschnittlicher Textkompetenz deutlich mehr Kinder von einer regelmäßigen gemeinsamen Beschäftigung mit Bilderbüchern berichten. Die Kommunikation bei diesen Aktivitäten fand meist in der Erstsprache der Kinder statt, in einigen Fällen aber auch – teilweise zusätzlich – in Deutsch. Beinahe alle geben auch an, dass ihnen Eltern oder andere Familienmitglieder Geschichten erzählt haben, als sie jünger waren, auch dies geschah hauptsächlich in der Erstsprache.

Auch in dieser Gruppe ist die Praxis des Vorlesens von Geschichten oder Märchen weit verbreitet. Interessanterweise wird aber hier meist in der Zweitsprache vorgelesen, in zwei Fällen zusätzlich in der Erstsprache.

In Gruppe 3 (über 40 Punkte) sind frühe literale Aktivitäten in der Familie noch häufiger. Darüber hinaus ist deren Gestaltung individuell sehr unterschiedlich. Aus diesem Grund und

auch deshalb, weil nur 4 der befragten Schüler und Schülerinnen dieser Kategorie zuzuordnen sind, lassen sich weitere Trends hier nicht ablesen, zumal nicht sämtliche Themen in allen Interviews zur Sprache gekommen sind.

Darüber hinaus werden zwei der Schülerinnen mit guter Textkompetenz in Kapitel 8.4 noch zu Wort kommen, sodass diese kurzen Andeutungen zu Gruppe 3 hier genügen können.

Wenn man die Spitzengruppe nun aber außer Acht lässt, bleibt dennoch das unterschiedliche Profil der literalen Aktivitäten beachtenswert. Obwohl angenommen werden kann, dass die Verwendung der Muttersprache für das Erzählen sowie die Beschäftigung mit Bilderbüchern und der Zweitsprache für das Vorlesen hauptsächlich aus praktischen Gründen gewählt worden sein mag (etwa weil hauptsächlich deutschsprachige Bücher verfügbar und mündlich erzählte Geschichten eher in der Muttersprache geläufig gewesen sein dürften), sieht es trotzdem so aus, als ob dieser Einsatz der verschiedenen Sprachen sich vorteilhaft auf die Entwicklung der Textkompetenz auswirkt.

Zusätzlich zu Fragen nach der Durchführung literaler Praktiken und den dabei verwendeten Sprachen wurde auch erhoben, welches Familienmitglied die Kinder in dieser Weise an die Welt der Texte heranzuführt, wer also für diese Form der Förderung „verantwortlich“ ist.

In den meisten Fällen wird die Mutter als diejenige genannt, die vorliest, erzählt oder bei der Beschäftigung mit Bilderbüchern als Kommunikationspartnerin zur Verfügung steht. Sie wird von 95 % der Kinder genannt. An zweiter Stelle stehen die Geschwister (30 %), gefolgt von den Vätern (25 %) und den Großmüttern (20 %). Zwei Mal wird auch ein Onkel und in einem Fall ein Kindermädchen genannt.

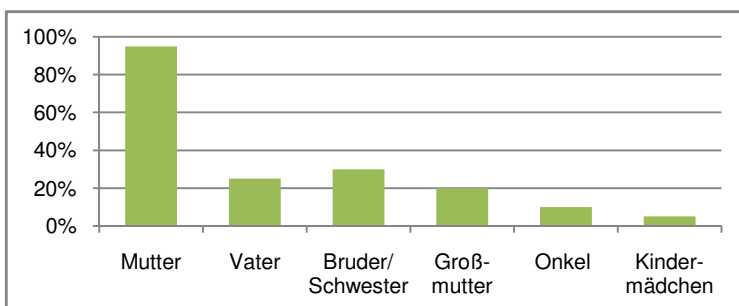


Diagramm 30: Wer liest/erzählt?

Wiederum tauchen auch hier also wieder die älteren Geschwister als Vermittler von Sprache und Literalität auf, wie z.B. folgende Antwort auf die Frage, mit wem die Beschäftigung mit Bilderbüchern erfolgte, belegt:

*„Na, mein Bruder war früher sehr lange bei uns, und der hat mir manchmal, wenn ich einen Fehler gemacht hab, hat er korrigiert und hat mir g'sagt, das sagt man so oder anders.“*  
(Aldin, 11 Jahre, Muttersprache: Bosnisch)

Zu einem großen Teil übernehmen aber die Mütter die literale Förderung in der Familie. Sie müssen also als die vorrangigen Adressatinnen in den Blick genommen werden, wenn in diesem Bereich Empfehlungen gemacht werden.

### 8.3.6 Familiäre Kommunikation

Die Förderung der zweiten Dimension kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit, also die Einführung in Bereiche des systematischen Wissens durch eine über Alltagsthemen hinausgehende Kommunikation, stand nicht im Zentrum der Interviews. Zudem gestaltete es sich auch als schwierig, Informationen darüber allein durch zeitlich recht knapp bemessene Interviews mit den Schülern und Schülerinnen zu ermitteln. Den meisten Kindern fiel es sehr schwer, darüber zu berichten, worüber in der Familie häufig gesprochen wird.

Aus diesen Gründen konnte nur ein vager Eindruck darüber gewonnen werden, ob die Gespräche in den Familien geeignet sind, thematisch anspruchsvolles und vom Kontext unabhängiges Sprechen zu fördern. Einige Beobachtungen sollen im Folgenden dennoch angeführt werden.

In allen Familien ist die Schule ein Gesprächsthema. Alle Eltern interessieren sich für die Schulleistungen ihrer Kinder und fragen auch meist nach, was im Unterricht durchgenommen wird oder wie es beim Lernen voran geht.

Über Inhalte, die in der Schule behandelt werden, wird seltener gesprochen, in vielen Fällen nur dann, wenn die Eltern versuchen, ihren Kindern beim Lernen zu helfen oder ihnen etwas zu erklären, was diese im Unterricht nicht verstanden haben. Dies geschieht meist in der Muttersprache:

*I: Sprecht ihr auch zu Hause manchmal über Sachen, die du in der Schule lernst, in Biologie oder so?*

*L: Ja, in Biologie, da haben wir immer das mit Plus gemacht, also wenn die Frau Professor uns eine Frage stellt, müssen wir die beantworten... also, wer sie weiß. Und dann bekommen wir Plus, und dann sind wir um eine Note oder so besser. Und meine Mutter geht das mit mir halt durch, aber auf Chinesisch.*

(Luise, 11 Jahre, Muttersprache: Chinesisch)

Dabei wird aber auch häufig thematisiert, dass Väter und Mütter in manchen Bereichen nicht gut helfen können, wenn sie die Unterrichtssprache nicht beherrschen. Auch darüber gibt Luise Auskunft:

*I: Und kontrollieren sie z.B. auch, ob du die Hausübung gemacht hast?*

*L: Meine Mutter eher nicht. In Mathematik schon, aber in Deutsch nicht so. Aber wenn meine Mutter jetzt nicht zu Hause ist und mein Kindermädchen da ist, dann kontrolliert sie meine Deutschaufgaben und alles. Aber ich... eher... ich hab sie immer in der Schule schon fertig, weil ich geh ins TSH, und dort kontrollieren sie auch und so.*

In diesem Bereich zeigen sich keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen, da die Eltern in allen Fällen Interesse für die Schule zeigen und dieses auch verbal äußern.

Auf genaueres Nachfragen hin ist von einigen der Schülerinnen und Schüler zu erfahren, dass sie mit ihren Eltern auch über Sachthemen, die sie in der Schule kennengelernt haben

und die sie interessieren, sprechen. Z.B. berichtet Andi über die Gespräche mit seiner Mutter:

*„Also, sie fragt mich schon immer, wie war's in der Schule, wenn ich zu Hause... nach Hause komme. Dann sag ich, gut wie immer und so. Aber wenn ich so z.B. etwas Neues lerne, frag ich sie schon, wusstest du, dass das passiert, wenn du das und das mischt und so.“*

(Andi, 10 Jahre, Muttersprache: Rumänisch)

Aus solchen Aussagen kann geschlossen werden, dass in der Familie eine Kommunikationskultur üblich ist, in der auch Themen angesprochen werden, die über das Alltägliche hinausgehen. Dies ist umso mehr zulässig, wenn etwa auch von Gesprächen über naturwissenschaftliche Fragestellungen berichtet wird, die durch Fernsehsendungen angestoßen werden, wie etwa im folgenden Fall:

*A: Ja, ich erzähl ihr schon was, wenn sie mich... Sie fragt mich eh fast jeden Tag, und da muss ich immer 10 bis 20 Minuten ihr was erzählen. Und immer wenn was, was mich interessiert, z.B. kommt, dann halt... das tu ich dann zu einer Frage stellen, und dann ob sie es weiß, und dann wenn sie es nicht weiß, dann sag ich ihr die Antwort.*

*I: Und die Sachen interessieren sie dann auch oder sind das Sachen, die nur dich interessieren?*

*A: Ja, meine Mutter interessiert schon Vieles.*

*I: Und sprecht ihr über Sachen, die ihr im Fernsehen anschaut?*

*A: Schon, weil ich schau oft alleine Fernsehen an, und dann seh ich halt was z.B. bei Galileo oder Welt der Wunder, und das mach ich dann auch. Ich frag sie halt. Ich stell ihr die Frage, und dann wenn sie es nicht weiß, sag ich's.*

(Ahsan, 12 Jahre, Muttersprache: Urdu)

Als kontextunabhängige Themen werden Inhalte aus dem Unterricht häufiger aufgegriffen als aus Fernsehprogrammen. Bei Gesprächen, die sich auf das Fernsehen beziehen, wird in den meisten Familien eher über Fußball, Serien oder Filme gesprochen. Nachrichten, Politik oder Naturwissenschaften werden in solchen Kommunikationssituationen nur bei 6 der 20 Kinder thematisiert.

Ein Vergleich der Schülergruppen mit unterschiedlicher Textkompetenz zeigt, dass in der mittleren Gruppe ein deutlich größerer Anteil der Kinder von Gesprächen über thematisch anspruchsvolle Inhalte berichtet, in der Spitzengruppe jedoch nur eine Schülerin (von 4 Befragten). Dieses Ergebnis ist jedoch mit besonderer Vorsicht zu betrachten, da nicht klar ist, ob solche Gespräche in den anderen Familien tatsächlich nicht geführt werden oder ob es den Kindern nur nicht bewusst ist. Um gesichertere Aussagen treffen zu können, wäre eine eingehendere Beschäftigung mit diesen Fragestellungen nötig. Für Gruppe 3 (hohe Textkompetenz) gilt Ähnliches wie oben, nämlich dass auch durch das kleine Sample bedingt, die statistischen Ergebnisse hier nicht allzu aussagekräftig sind.

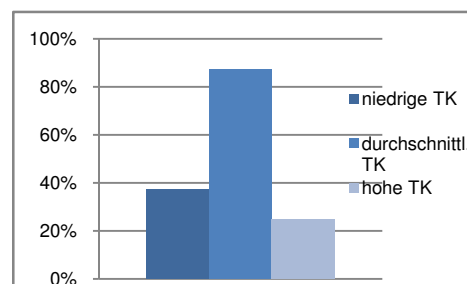


Diagramm 31: Gespräche mit über den Alltag hinausgehenden Thematiken

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlicher und überdurchschnittlicher Textkompetenz tendenziell häufiger angeben, mit ihren Eltern über Inhalte des Unterrichts, Nachrichten oder naturwissenschaftliche Themen zu sprechen, könnte dennoch als Anzeichen dafür gewertet werden, dass eine solche Form der Kommunikation die Entwicklung der Textkompetenz fördert. Dieser Frage müsste aber noch näher nachgegangen werden.

Neben diesen kleinen Einblicken in das familiäre Kommunikationsverhalten, das über die Verwendung von kognitiv-akademischer Sprache Auskunft geben sollte, zeigte sich durch die Aussagen in den Interviews auch, dass in fast allen Familien viel Wert auf Kommunikation im Allgemeinen gelegt wird. Eine besondere Rolle spielen dabei die Mahlzeiten, besonders das Abendessen, das in fast allen Familien gemeinsam eingenommen wird. Hier wird jedoch meist über den Alltag gesprochen, über Erlebnisse und Ereignisse des Tages. Dabei wird wohl eher die allgemeine Sprachfähigkeit gefördert, was nicht unterschätzt werden darf, da dies eine Basisfähigkeit im Umgang mit Texten – auch in der Schule – darstellt.

### **8.3.7 Reichhaltiges Angebot an literaler Förderung**

Eine zentrale These in dieser Arbeit besagte, dass Kinder mit einem reichhaltigen Angebot an früher literaler Förderung bessere Leistungen im Bereich der Textkompetenz zeigen als Schüler und Schülerinnen, die davon nicht profitieren können.

In den vorhergehenden Kapiteln wurde anhand der Analyse einzelner Faktoren, die für die literale Förderung im Kleinkindesalter – und teilweise auch im Schulalter – wichtig sind, versucht zu überprüfen, ob diese These in der Zielgruppe der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die Wiener AHS-Unterstufen besuchen, zutrifft. Tendenzen, die dafür sprechen, konnten dabei in größerem oder geringerem Maße in den meisten Fällen festgestellt werden. Dass dabei die Situation in den einzelnen Familien sehr unterschiedlich ist und Einzelergebnisse oft nicht per se aussagekräftig sind, wurde wiederholt festgestellt.

Die statistische Auswertung der Interviews abschließend soll nun noch eine Zusammenschau der verschiedenen Faktoren erfolgen (Tabelle 2). Bei These 3 wurde schließlich nicht vorrangig von einem besonderen Einfluss einer einzelnen Fördermaßnahme, sondern von einer positiven Wirkung eines „reichhaltigen Angebots“ verschiedener für die Literalitätsentwicklung fördernder Aspekte ausgegangen. Darüber aber kann eine Aussage getroffen werden, wenn analysiert wird, wie vielen verschiedenen dieser positiven Einflüsse die Kinder regelmäßig ausgesetzt waren.



		Bilderbücher	Vorlesen	Erzählen	Literale Umgebung (Bücher)	Literale Umgebung Zeitungen	Lesevorbild Bücher	Lesevorbild Zeitungen	Hilfe beim Schriftspracherwerb	gute L2-Kompetenz der Eltern	elaborierte Kommunikation	Summe (+)
Niedrige TK	Patrick	+	+		+	+	+	+	?	~		6-7
	Matúš	~	+		+	+		+	+	+		6
	Denis		+	+	+	~	~	~		+		4
	Luise		+	+	+	+		+	+	+		7
	Aldin	~	+	+	+	+	+	+	?		+	7-8
	Alex		+	+	~	+		+		+		5
	Nikola	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
	Dominic	+		+	+	+		+	+		+	7
<b>Mittelwert niedrige TK: 6,63</b>												
Durchschnittl. TK	Andi	~	+		+		~		+	+	+	5
	Akay		+	+	+	+	+	+	+	~	+	8
	Bojan	+	+	+	+	+	+		+	+	+	9
	Sheila	+		+	+	+	~	~	?	+	+	6-7
	Baris	+	+	~	+	+	+	+		+	+	8
	Jelena	+	+	+	+	+		+	+	+		8
	Ahsan	+		+	+	+	+	~		~	+	6
	Edin	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
<b>Mittelwert durchschnittliche TK: 7,56</b>												
Hohe TK	Afrida		+	+	+	+	+	+	+	~		7
	Adnan	?	+	+	+	+	~	+	+	+		7-8
	Li Wen	+	+	+	+	+	~	+	+	+		8
	Ana	+	+		+	+	+	+	~	+	+	8
<b>Mittelwert hohe TK: 7,63</b>												

**Tabelle 2: Überblick über Aspekte literaler Förderung in den Familien**

Der Vergleich der durchschnittlichen Anzahl von in der Familie regelmäßig durchgeführten literalen Aktivitäten und von im Elternhaus literalitätsfördernden Einflüssen bestätigt These 3 deutlich. Selbst die Tatsache, dass etwa im Bereich der Kommunikationsstrukturen in der Spitzengruppe nur eine Schülerin angab, mit ihren Familienmitgliedern über Themen zu sprechen, die über die Alltagserfahrung hinausgehen, kann nicht verhindern, dass hier der Mittelwert am höchsten ist und den der Gruppe mit der niedrigsten Textkompetenz um mehr als einen Punkt übersteigt.

Dies legt nahe, dass es nicht so sehr darauf ankommt, dass ein Kind eine bestimmte Art der literalen Förderung erhält, sondern dass ein prinzipiell förderliches Lebensumfeld in der Familie gegeben ist, das zur Beschäftigung mit Texten und Sprache anregt und die Kinder dabei auch unterstützt. Anders gesagt, zeigt das Ergebnis, dass Schüler und Schülerinnen, die ein reichhaltiges Angebot an literaler Förderung in ihrer Kindheit erleben (und auch während ihrer Schulzeit noch davon profitieren können), bessere Leistungen beim Schreiben von schulischen Texten bringen können.

Aufgrund der Datenmenge, die durch diese Zusammenfassung der unterschiedlichen Faktoren erreicht werden konnte, kann dieses Ergebnis auch eher als die vorhergehenden Einzelergebnisse als repräsentativ für die untersuchte Zielgruppe gelten.

## 8.4 Fallbeispiele

Eine weitere Sichtweise soll nun die bisherigen Ergebnisse der Textanalysen und der Auswertungen der Interviews ergänzen und zwar ein Fokussieren auf Sprachlernbiographien einzelner Schülerinnen und Schüler, bzw. das, was sie in den kurzen Interviews davon vermitteln konnten. Daraus können natürlich keine allgemein gültigen Aussagen abgeleitet werden, doch kann ein solcher Blickwinkel helfen, das komplexe Gefüge von Zusammenhängen zu erahnen, das beim Erlernen einer Zweitsprache und ihrem Gebrauch für das Lesen und Schreiben von Texten sowie das Lernen mit Hilfe von Texten eine Rolle spielt.

Im Zentrum sollen zwei Schülerinnen und ein Schüler stehen, die über mehr oder weniger typische Erfahrungen mit Sprache und Texten berichten. Teilweise wurden Textabschnitte aus ihren Briefen und Zusammenfassungen bereits als Beispiele in Kapitel 8.2 herangezogen. Im Folgenden können nur einige markante Aspekte und Aussagen aus den Interviews herausgegriffen werden, die vollständigen Transskripte und Schülertexte sind im Anhang nachzulesen.

### 8.4.1 Ana: „Mathe kann ich auch!“

Ana ist diejenige Schülerin, die mit Abstand die besten Leistungen beim Bearbeiten der beiden in dieser Untersuchung gestellten Aufgaben unter allen teilnehmenden Kindern mit Migrationshintergrund erbringen konnte. Außerdem erreicht kein Schüler bzw. keine Schülerin des gesamten Samples mehr Punkte als sie, wobei sie sich den ersten Platz (52 Punkte) mit Valentin, einem Schüler mit deutscher Muttersprache teilt. Eine Formulierung aus ihrem Brief ist es auch, die dem Titel dieser Arbeit („Mathe kann ich auch!“) zugrunde liegt. Mit dieser Aussage reflektiert sie nämlich – ohne darauf eigens aufmerksam gemacht worden zu sein – die Thematik der in der Schule geforderten Textkompetenz.

Ana ist zum Zeitpunkt des Interviews fast 11 Jahre alt, ihre Muttersprache ist Serbisch, also eine Sprache, deren Sprecher und Sprecherinnen in den bisherigen Studien nicht als besondere Risikogruppe beim Erlernen einer Zweitsprache gelten. Ana ist in Österreich geboren. Neben ihrer Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch lernt Ana auch seit der Volksschule Italienisch. Über den Gebrauch von Erst- und Zweitsprache sagt sie:

*„Also, mit meiner Schwester am liebsten Deutsch, manchmal auch Serbisch und mit meinen Eltern eigentlich Serbisch, manchmal auch Deutsch.“*

In ihrem Brief erläutert sie dies näher:

*„Mit meinen Eltern spreche ich Serbisch  
aber meine Schwester und ich sprechen viel lieber*

*Deutsch. Meine Großeltern können nicht Deutsch deshalb sprechen Branka (meine Schwester) und ich Deutsch um unsere Großeltern zu nerven.“*

Ihre Muttersprache beherrscht Ana in Wort und Schrift. Hier schätzt sie sich selbst als recht gut ein, über das Schreiben auf Serbisch sagt sie:

*„Ja, schreiben kann ich auch, weil auf Serbisch kann man zwei Schriftarten benutzen, und manchmal schreib ich die und manchmal die.“*

Von der Zweitsprache Deutsch gibt sie an, sie schon im Kleinkindesalter gelernt zu haben, hauptsächlich im Kindergarten, den sie ab einem Alter von 2 Jahren besucht hat. Ihre Kompetenzen in dieser Sprache schätzt sie als „mittelmäßig“ ein, sowohl im Sprechen, als auch im Schreiben und Lesen. Sie ist also sehr kritisch sich selbst gegenüber, obwohl sie recht gute Noten im Unterrichtsfach Deutsch bekommt. Nach Fehlern bei Schularbeiten gefragt, sagt Ana:

*„Also, am Anfang der Schularbeiten, war ich auf einem Zweier, nur bei der letzten Schularbeit hab ich's irgendwie verpatzt, und deshalb lieg ich jetzt wieder auf einem Dreier, und natürlich mach ich Fehler. Macht doch jeder.“*

Das Lesen- und Schreibenlernen war für die Schülerin nie ein Problem, wobei sie beim Schuleintritt schon einige Buchstaben und ihren Namen lesen und schreiben konnte. Ana braucht beim Lernen und bei den Hausaufgaben kaum Hilfe und findet es gut, das ohne Hilfe zu schaffen. Allerdings meint sie sich daran erinnern zu können, in der 1. Klasse der Volksschule ein wenig von ihren Eltern beim Lernen unterstützt worden zu sein. Ein Grund, warum der Vater und die Mutter v.a. bei Deutschaufgaben nicht helfen können, ist auch, dass sie nicht perfekt Deutsch sprechen.

Besonders positiv ist das literale Umfeld und die differenzierte Praxis im Umgang mit Texten in der Familie hervorzuheben, was etwa folgender Ausschnitt aus dem Interview zeigt:

*I: Auf welchen Sprachen sind diese Bücher?*

*A: Die meisten deutsch. Es gibt - glaub ich - weniger... Also sehr wenige sind serbisch.*

*I: Und wem gehören die serbischen?*

*A: Auch mir und meiner Schwester.*

*I: Die Bücher von deinen Eltern sind auf welcher Sprache?*

*A: Die sind dick auf jeden Fall und auch serbisch.*

*I: Auch serbisch, o.k. Habt ihr manchmal Zeitungen zu Hause oder irgendwelche Zeitschriften?*

*A: Ja, ziemlich viele.*

*I: Ja? Wer liest die?*

*A: Also, meine Mutter... meine Eltern lesen Immobilien, meine Schwester und ich nehmen solche... so Zeitschriften für Kinder eben, und ja noch die Zeitungen, die liest mein Vater.*

*I: Und lesen deine Eltern diese Bücher auch, die sie haben?*

*A: Ja, sie haben ziemlich viele durchgelesen schon.*

Der Abschnitt über das Angebot an Zeitungen und Zeitschriften wurde bereits in Kapitel 8.3.3 als Beispiel für ein Elternhaus genannt, das den Kindern (in diesem Fall Ana und ihrer jüngeren Schwester) Zugang zu verschiedenen Texten ermöglicht. Bücher, Zeitungen und andere Medien scheinen ein selbstverständlicher Teil des Lebensumfeldes zu sein, auch die Beschäftigung damit wird als nichts Ungewöhnliches empfunden, und diese Einstellung wird an die Kinder weitergegeben.

Auch die andere Dimension der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit, nämlich die Fähigkeit über abstrakte Themen sprechen zu können, scheint auf vielfältige Weise gefördert zu werden, so weit dies aus den wenigen Aussagen im Interview zu schließen ist.

*I: Und interessieren sie sich auch für Sachen, die du lernst, z.B. in Biologie oder so? Sprecht ihr manchmal drüber?*

*A: Also, in Biologie... interessiert sich meine Schwester auf jeden Fall für Tiere und meine Mutter manchmal. Mein Vater mehr für Mathe.*

*I: Mhm. Und sprecht ihr auch über Sachen, die ihr z.B. im Fernsehen seht, wenn da irgendeine interessante Sendung ist?*

*A: Ja.*

*I: Und wann macht ihr das? Wann sprecht ihr da drüber?*

*A: Am Nachmittag so, wenn ich von der Schule komme.*

Auch diese Form der Beschäftigung mit Sprache dürfte in Anas Familie eine Selbstverständlichkeit sein, sodass diese Tatsache nicht besonders hervorgehoben wird. Die Kommunikation über naturwissenschaftliche Inhalte dürfte dabei wahrscheinlich mit den Eltern eher in der Muttersprache, mit der Schwester häufiger auf Deutsch stattfinden. Eine Beheimatung in der Erstsprache und ein souveräner Umgang mit der Zweitsprache klingen im gesamten Interview durch.

Der Zusammenhang zwischen Einflussfaktoren im Elternhaus, die für die Literalitätsentwicklung förderlich sind, und einer guten Entwicklung der Textkompetenz in der Zweitsprache, kann als prototypisch angesehen werden. Die guten Leistungen beim Lesen, Schreiben und Verarbeiten von Texten korrelieren mit einem guten Zugang zu Schrift und Texten, vielen Anregungen durch Familienmitglieder, sich mit Texten zu beschäftigen und einer positiven Einstellung zu Sprachen im Allgemeinen sowie zur Muttersprache und zur Zweitsprache im Besonderen. Obwohl also nicht alle Bedingungen ideal sind, weil beispielsweise die Eltern nicht sehr gut Deutsch können, kann Ana von den Einflüssen profitieren, die ihr helfen ihre von Natur aus gegebene Intelligenz und Sprachbegabung, die sie sicherlich mitbringt, zu nutzen und auszubauen.

Anas Erwerbsbiographie von Sprache und Textkompetenz kann also als „typische“ Erfolgsgeschichte gewertet werden.

#### 8.4.2 Denis: „Also, sprechen – glaub ich – kann ich so ein bisschen gut.“

Denis ist einer der Schüler, die in die Gruppe mit der niedrigsten Textkompetenz einzuordnen sind. Mit 24 Punkten erreicht er das viertschlechteste Gesamtergebnis bei den Aufgaben zur Textkompetenz. Seine Texte – sowohl der Brief als auch die Zusammenfassung – wurden in vorhergehenden Kapiteln als Beispiele für eine reihende Schreibweise und einen wenig variantenreichen Einsatz von Sprachmitteln präsentiert.

Die Muttersprachen des 11jährigen Schülers sind Serbisch und Albanisch, wobei das Serbische, das die Erstsprache seiner Mutter ist, dominiert. Über seine Sprachkenntnisse berichtet er:

*„Also, meine Muttersprache ist Serbisch und ich wurde in Serbien geboren. Und, also, mit meinem Vater sprech ich Deutsch und mit meiner Mutter Serbisch und ... äh, also ich kann auch Arabisch und Albanisch ein bisschen und ja...“*

Die Migrationsgeschichte des Schülers ging sicherlich nicht unter idealen Bedingungen vor sich. Denis wird in Serbien geboren und übersiedelt kurz vor seinem Schuleintritt nach Österreich. Seine Deutschkenntnisse am Beginn der 1. Klasse der Volksschule sind sehr gering und beschränken sich auf das, was er von deutschsprachigen Fernsehprogrammen lernen konnte. Diese Vorkenntnisse empfindet er allerdings als wichtig:

*„Nein. Also, mir war es gleich, weil hier leben auch meine Großeltern. Und als ich hergekommen bis, da war's mir einfacher, weil ich schon in Serbien Deutsch sprechen konnte ein bisschen.“*

Weder in Serbien noch in Österreich besucht Denis den Kindergarten. Erfahrungen mit dem Schreiben und Lesen bringt er beim Schuleintritt nicht mit.

In der Volksschule ist der Schüler anscheinend dennoch recht erfolgreich, da er sonst wohl nicht die AHS als weiterführende Schulform wählen hätte können. Obwohl er seine mündliche Sprachkompetenz selbst als recht gut einschätzt, weist der Sprachduktus beim Interview doch Defizite – wie z.B. Formulierungsprobleme – auf. Diese werden schließlich bei anspruchsvollen Schreibaufgaben, wie z.B. den zu Untersuchungszwecken gestellten, evident.

Was die Muttersprachen betrifft, ist eine Verdrängung des Albanischen feststellbar. Diese Sprache kann Denis „ein bisschen“, da sie zu Hause kaum gesprochen wird. Aus welchem Grund der Vater hauptsächlich die deutsche Sprache verwendet, konnte hier nicht herausgefunden werden. Möglicherweise wird Albanisch als weniger prestigeträchtig betrachtet und deshalb in den Hintergrund gedrängt.

Serbisch beherrscht Denis nach eigener Aussage besser. Es ist die Kommunikationssprache mit der Mutter, wahrscheinlich auch die vorwiegend gebrauchte Familiensprache. Welche Sprache Denis in Gesprächen mit seinem 5 Jahre jüngeren Bruder benutzt, der in Österreich geboren ist, gibt er nicht an. In dieser Sprache kann der Schüler auch schreiben, jedoch nur in der „einfacheren Schrift“.

Ein literales Umfeld scheint in der Familie auf den ersten Blick gegeben zu sein. Es sind Bücher vorhanden, sowohl in der Erstsprache Serbisch, als auch in der Zweitsprache. Dass Bücher jedoch in einer bestimmten Weise wahrgenommen werden, die vielleicht nicht unbedingt zu einer Vertrautheit der Kinder mit Texten führt, zeigt folgender Ausschnitt aus dem Interview:

*I: Gut, jetzt ein anderes Thema: Bei euch zu Hause - habt ihr da viele Bücher?*

*D: Mein Vater sammelt ganz viele. Der hat schon so eine kleine Bibliothek.*

*I: Was sind denn das für welche? Erzähl ein bisschen.*

*D: Also, über historische Bücher. Über... also, über Weltkrieg und über vergangene Kulturen und ja...*

*I: Und in welcher Sprache sind die?*

*D: Also auf Deutsch alle...*

*I: Alle auf Deutsch. Ja. Die liest dann dein Vater?*

*D: Ja.*

*I: Ja. Deine Mutter auch? Liest die?*

*D: Ja, manchmal.*

*I: Mhm. Hat deine Mutter Bücher?*

*D: Ja, also sie hat so serbische über... über ja... also über solche Geschichten, Sagen von dort.*

Bücher sind zwar in großer Zahl vorhanden, jedoch scheinen diese eher gesammelt und aufbewahrt als gelesen zu werden. Auffällig ist auch, dass der Vater nur deutschsprachige Bücher „sammelt“. Auch hier wendet er sich anscheinend von seiner Muttersprache ab und der neuen Sprache, dem Deutschen, zu, obwohl es natürlich sein kann, dass dies aus rein praktischen Gründen geschieht, etwa, weil albanische Bücher nur schwer verfügbar sind. Zeitungen werden, wie in den meisten Familien, manchmal gelesen, und zwar von beiden Elternteilen.

Dass Lesen keine Freizeitbeschäftigung ist, die in dieser Familie von allen Mitgliedern geteilt und von den Eltern an die Söhne weitergegeben wird, zeigt auch die Aussage von Denis, „15 oder 20 Bücher“ zu Hause zu haben. Lesen zählt auch eher nicht zu seinen Lieblingsbeschäftigungen, sein Computer (v.a. Computerspiele) jedoch fasziniert ihn und ist ihm sogar wichtiger als die Schule, wie er in seinem Brief beschreibt.

Zur Thematik der Familienkommunikation ist zu sagen, dass abstrakte Themen zumindest dann besprochen werden, wenn seine Mutter Denis beim Lernen hilft, wie folgende Antworten zeigen:

*I: Mhm. Und sprecht ihr zu Hause auch manchmal, wenn du was in der Schule lernst, also zum Beispiel in - weiß ich nicht - in Biologie oder so... sprecht ihr zu Hause auch darüber?*

*D: Ja, also, meine Mutter hilft mir dabei, es zu lernen.*

*I: Ja? Und interessieren sich deine Eltern auch für solche Sachen?*

*D: Ja, also meine Mutter hat auch ärztliche Sachen studiert, aber sie ist Kindergartenpflegerin geworden.*

Außerdem gibt Denis an, dass das Fernsehen die verschiedenen Familienmitglieder hauptsächlich zu Gesprächen über Fußball anregt. Andere Bereiche, die über den Alltag hinausgehen und in der Familie thematisiert werden, werden nicht erwähnt, was aber natürlich nicht ausschließt, dass es sie gibt.

Zusammenfassend können also mehrere problematische Momente in der Spracherwerbsbiographie von Denis ausgemacht werden, die einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Textkompetenz haben könnten:

Zunächst ist der ungünstige Zeitpunkt der Migration genau zu Beginn der Schullaufbahn zu nennen, der unter Umständen bewusst so gewählt wird, um zu verhindern, dass ein späterer Schulwechsel notwendig wird, der aber aus Gründen des (Schrift)spracherwerbs wohl nicht ideal ist. Weitere Aspekte sind die zwei Muttersprachen, von denen zumindest eine von der Zweitsprache verdrängt wird und daher nicht mehr so gut beherrscht wird, eine Lebensumwelt, in der Texte nicht selbstverständliche Gebrauchsobjekte, sondern eher Museumsstücke sind und eventuell auch eine Kommunikation, die meist auf alltägliche Themen beschränkt bleibt.

Daneben gibt es natürlich auch positive Aspekte, z.B. das Vorhandensein von Büchern und deren Wertschätzung, ein hoher Bildungsgrad der Eltern (der Vater ist Arzt, die Mutter arbeitet in einem Kindergarten) oder die Unterstützung durch die Mutter beim Lernen.

Bei vielen Schülerinnen und Schülern der schwächsten Gruppe können ähnliche oder andere Bereiche festgestellt werden, von denen angenommen werden kann, dass sie negative Auswirkungen auf die spätere Entwicklung von Textkompetenz haben. Jedoch sind diese oft nicht so offensichtlich wie in diesem Beispiel, und es kann auch durchaus sein, dass selbst bei besten Bedingungen im Elternhaus keine hohe Textkompetenz entwickelt wird, wie auch einzelne Ergebnisse aus dieser Untersuchung zeigen (vgl. Tabelle 2, S. 107). Andere Beispiele wiederum belegen, dass negative Einflussfaktoren nicht immer eine positive Entwicklung der Textkompetenz verhindern, wie im folgenden Kapitel gezeigt werden soll.

### 8.4.3 Afrida: „Ich hab erst mit den Bilderbüchern angefangen, als ich im Kindergarten schon Deutsch konnte.“

Ein Auszug aus Afridas Brief wurde bereits in einem früheren Kapitel als Beispiel für die gelungene textuelle Verknüpfung bei sparsamer Verwendung von Konnektoren vorgestellt. Ebenso fällt der Text aber ebenfalls durch besonders gute Formulierungen und variantenreiche Sprache auf. Auch Afridas Zusammenfassung weist eine gute Kohäsion und Gliederungsstruktur auf und ist ein Text, der die Intention der Textsorte gut umsetzt.

Obwohl keine der beiden Aufgabenstellungen 100%ig erfüllt wurde und auch einige Fehler in Ausdruck und Rechtschreibung auffallen, gehört Afrida mit 41 Punkten zur besten Gruppe, da sie ein konstant gutes Leistungsniveau zeigt. Der gute Eindruck, der von der Entwicklung der Textkompetenz der Schülerin gewonnen werden kann, wird dadurch bestätigt, dass sie in der Schule recht erfolgreich ist, wie die Deutschnote Gut zeigt.

Afrida ist zum Zeitpunkt des Interviews 10 Jahre alt. Sie hat zwei Geschwister. Seit ihrer Geburt lebt sie in Österreich, ihre Eltern stammen aus Bangladesch. Daher ist ihre Muttersprache auch Bangla. Kinder mit Migrationshintergrund, die diese Erstsprache haben, sind laut internationalen Studien stark gefährdet, ein niedrigeres Bildungsniveau zu erreichen als ihre Schulkolleginnen und -kollegen, die eine andere Muttersprache haben.<sup>245</sup> Dies macht die guten Ergebnisse Afridas umso beachtenswerter.

Über die Verwendung von Erst- und Zweitsprache, aber auch anderer beherrschter Sprachen berichtet die Schülerin:

*„Also, ich rede Bangla und Deutsch und auch ein bisschen Englisch und ich kann auf Arabisch lesen und auf Deutsch, sonst kann... auf Bangla hab ich das mal gelernt, aber ich kann das nicht mehr.“*

Die Aufteilung der Kommunikationssprachen zwischen Eltern (Erstsprache) und Geschwistern (Zweitsprache) ist in den meisten Familien zu beobachten. Als Faktor, der allerdings als negativ einzustufen ist, kann jedoch die Tatsache gesehen werden, dass Afrida zwar im Kindergartenalter von einem Verwandten gelernt hat, in ihrer Muttersprache zu schreiben, dies aber seitdem nicht mehr praktiziert und so verlernt hat.

Auch das familiäre Umfeld scheint nicht sonderlich viele Anreize für den Umgang mit Texten zu bieten, auch wenn es dies nicht ausschließt. So gibt es zwar Bücher, aber nicht besonders viele. Ähnliches gilt für Zeitschriften und Zeitungen und galt für Bilderbücher in ihrer Kindheit. Einen kleinen Einblick gibt der folgende Ausschnitt aus dem Interview:

---

<sup>245</sup> Vgl.: Brizić 2007, S. 33f.



*I: Und jetzt eine ganz andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

*A: Na ja, nicht so richtig. Aber ich gehe immer in die Bibliothek.*

*I: Mhm. Und wenn ihr Bücher zu Hause habt, wem gehören die?*

*A: Meinem Vater und mir und meiner großen Schwester.*

*I: O.K.*

*A: Und meiner Oma, die wohnt auch bei uns.*

*I: Mhm, auf welcher Sprache sind diese Bücher?*

*A: Ein paar auf Bangla mit etwas Arabisch drin und Deutsch.*

Obwohl die quantitativen Angaben hier sicherlich mit Vorsicht zu bewerten sind, kann aus diesen Aussagen und anderen Stellen des Interviews geschlossen werden, dass auch das Lesen keine Beschäftigung ist, der die Familienmitglieder regelmäßig nachzugehen scheinen. Besonders die Mutter liest eher selten, Zeitung liest sie nie. Afrida verfügt also nicht unbedingt über Lesevorbilder in ihrer näheren Familie oder über viele Anregungen zum Lesen durch das Vorhandensein zahlreicher Bücher. Dennoch ergreift sie selbst die Initiative, indem sie „immer“ in die Bibliothek geht, um sich Bücher auszuleihen.

Das Interesse der Eltern an den Schulleistungen ist sehr stark, aber Hilfe durch die Eltern beim Lernen oder bei den Hausaufgaben ist kaum möglich. Die Mutter wird hauptsächlich durch sprachliche Probleme daran gehindert, der Vater ist nicht oft zu Hause, da er lange arbeiten muss. Eine Kompensation schafft die Unterstützung durch die ältere Schwester Afridas und Nachhilfestunden, die die Schülerin regelmäßig in Anspruch nimmt.

Im Kleinkindesalter scheint Afrida noch nicht intensiv in Kontakt mit Büchern gekommen zu sein, zumindest erinnert sie sich nicht daran, noch vor dem Kindergarten Bilderbücher gemeinsam mit Familienmitgliedern angesehen zu haben. Die Aussage: *„Ich hab erst mit den Bilderbüchern angefangen, als ich im Kindergarten schon Deutsch konnte“*, die auch in der Überschrift dieses Kapitels verwendet wurde, belegt dies. Es wird hier auch deutlich, dass nicht die Mutter oder der Vater die Rolle übernimmt, sich gemeinsam mit Afrida mit Bilderbüchern zu beschäftigen, sondern ihre Schwester. Die Kommunikationssprache dabei ist Deutsch.

Es ist anzunehmen, dass dies ebenso beim Vorlesen von Geschichten der Fall ist, wenn die Schwester diese Aktivität übernimmt. Daneben wird aber möglicherweise auch in der Muttersprache vorgelesen, da auch die Mutter, die Großmutter und in seltenen Fällen auch der Vater dies übernehmen und zumindest die Mutter nicht besonders gut Deutsch spricht, wie Afrida an anderer Stelle erwähnt. Andererseits gibt es im Haus nur wenige Bücher, die in der Muttersprache verfasst sind. Diese, die *„auf Bangla mit etwas Arabisch drin“* geschrieben sind, dürften wohl hauptsächlich religiösen Inhalt haben.

Erzählt wurde von der Großmutter und der Mutter allerdings mit sehr großer Wahrscheinlichkeit in der Erstsprache, da es sich bei den Erzählungen um Geschichten aus Bangladesch handelt.

Somit ergibt sich eine Verteilung der Sprachen auf die unterschiedlichen literalen Aktivitäten, die zumindest im Bezug auf das Vorlesen (Zweitsprache) und das Erzählen (Erstsprache) typisch ist für die Schüler und Schülerinnen mit hoher Textkompetenz.

Was die Kommunikation in der Familie angeht, gibt folgender Abschnitt des Interviews einen Eindruck:

*I: Und sprecht ihr auch über Sachen, die du in der Schule lernst, z.B. in Biologie oder so, wenn du etwas lernst, erzählst du das zu Hause?*

*A: Sehr selten.*

*I: Oder über Sachen, die z.B. im Fernsehen kommen?*

*A: Mit meiner großen Schwester red ich darüber manchmal.*

*I: Und wann sprecht ihr über solche Sachen. Einfach zwischendurch oder beim Abendessen?*

*A: Irgendwann. Also nicht am Abend. Irgendwann, wenn ich mir gerade was Lustiges gelesen hab oder so, dann geh ich zu ihr und erzähle es ihr.*

Afrida berichtet nicht über viele Gespräche über abstrakte oder schulische Themengebiete mit Familienmitgliedern, am ehesten spricht sie noch mit ihrer fünfzehnjährigen Schwester, die wie Afrida das Gymnasium besucht, über solche Inhalte.

In dem, was Afrida von ihren Erfahrungen mit Sprache(n) und Texten berichtet, werden also sowohl positive als auch negative Einflussfaktoren evident. Als nicht besonders literalitätsfördernd können die Ausstattung des Elternhauses, die hauptsächlich auf den Alltag beschränkten Inhalte der familiären Kommunikation, die geringen Möglichkeiten der Eltern, die Schülerin beim Lernen und bei den Hausaufgaben zu unterstützen und die mangelhafte bzw. verschüttete Alphabetisierung in der Muttersprache gelten. Möglichkeiten zum Ausgleich bieten jedoch die Unterstützung durch die Schwester, die Nachhilfe und die Besuche in der Bibliothek.

Dies macht, vielleicht noch mehr als die vorher beschriebenen Beispiele, nochmals deutlich, dass natürlich jede Sprachlernbiographie individuell abläuft und sich nicht in Schemata einzwängen lässt. Obwohl in Afridas familiärem Lebensumfeld Vieles als nicht optimal für die Entwicklung der Textkompetenz angesehen werden muss, schafft sie es dennoch, gute Schulleistungen zu erbringen und ein hohes Niveau der Fähigkeiten, mit Texten umzugehen, zu erreichen.

#### 8.4.4 Typische Entwicklungsverläufe?

Wie im statistischen Teil der Auswertung der Texte und Interviews lassen sich auch bei der Betrachtung der einzelnen Biographien Faktoren ausmachen, von denen eine tendenziell förderliche bzw. hinderliche Wirkung auf die Entwicklung von Textkompetenz nachgewiesen werden konnte – in dieser Untersuchung ebenso wie in zahlreichen Studien, die in der Literatur beschrieben werden.

Die ersten beiden Fallbeispiele können als Beispiele für typische Entwicklungsverläufe gelten. Im ersten Fall (Ana) werden hauptsächlich als positiv geltende Einflussfaktoren sichtbar, die dazu beitragen, dass die Schülerin eine hohe Textkompetenz entwickeln konnte. Das zweite Beispiel (Denis) zeigt den entgegengesetzten Effekt, nämlich die Tatsache, dass Probleme bei der Entwicklung von Textkompetenz entstehen können, wenn es in der Sprachlernbiographie oder bei der Begegnung mit Texten zu Störungen kommt. Gleichzeitig zeigt sich aber auch bei diesen „typischen“ Beispielen, dass nicht ein Faktor der literalen Förderung besonders ausschlaggebend für die Entwicklung der Fähigkeit ist, mit verschiedenen Texten umzugehen, sondern der Gesamtkontext, in dem die Kinder verschiedene Anregungen erhalten bzw. sich selbst erschließen können.

Deutlich wird durch die Konzentration auf einzelne Fallbeispiele v.a. die Buntheit der individuellen Lebens- und Lerngeschichten, die sich nicht auf statistisch nachweisbare Zusammenhänge reduzieren lassen. Besonders evident wird das, wenn sich die erbrachten Leistungen nicht aus den sozialen oder familiären Einflussfaktoren heraus erklären lassen, wie z.B. im dritten hier angeführten Fallbeispiel (Afrida). Allein deshalb lohnt es sich, auch solche „untypischen“ Entwicklungsverläufe in die Betrachtung mit einzubeziehen.

Dies kann nämlich auch die Gefahr eindämmen, einem Schüler oder einer Schülerin wegen seiner bzw. ihrer Herkunft, Erstsprache oder der bisherigen Lernbiographie die Möglichkeit absprechen zu wollen, ihre Fähigkeiten im Bereich der Sprachfähigkeit (in verschiedenen Sprachen) und der Textkompetenz zur vollen Entfaltung zu bringen. Dann hätte nämlich auch die Schule keine Chance, auf den Schulerfolg jener Kinder, die mit schlechten Startbedingungen ihre Schullaufbahn beginnen, Einfluss zu nehmen. Vielmehr muss jedoch darauf hin gezielt werden, z.B. durch die Entwicklung geeigneter Fördermaßnahmen, aber auch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen, den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen und möglichst allen Schülern und Schülerinnen die bestmöglichen Chancen zu bieten. Erfolgsgeschichten, die trotz eher negativer Bedingungen zustande kommen, können die Hoffnung daran ins Zentrum rücken und zum Leitgedanken der pädagogischen Bemühungen machen.

## 9. Ergebnisse

So wichtig der Blick auf die Erfahrungen von einzelnen Schülern und Schülerinnen ist, zielt diese Arbeit doch auch darauf ab, einige Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Migration, früher literaler Förderung und Textkompetenz zu überprüfen. In den ersten beiden Thesen ging es um den Einfluss von Migrationshintergrund und Muttersprache auf Leistungen in der Unterrichtssprache Deutsch, die auf Textkompetenz zurückzuführen sind. Die dritte These beschäftigt sich mit den Auswirkungen der frühen literalen Förderung auf diese Leistungen.

Im Folgenden soll kurz zusammengefasst werden, was aus den Ergebnissen der in dieser Arbeit dargestellten Untersuchung im Bezug auf die Thesen geschlossen werden kann. Dabei ist natürlich zu beachten, dass das Sample dieser Erhebung zu klein ist, um daraus völlig neue Theorien abzuleiten. Ergebnisse, die die auf bisherigen Studien und theoretischen Überlegungen abgeleiteten Hypothesen bestätigen, können jedoch als Anzeichen dafür dienen, dass die in der Literatur beschriebenen Zusammenhänge auch für die hier untersuchte Zielgruppe zutreffen. Abweichende Resultate sollen als kritische Anfrage und Anstoß für weitere Forschungen verstanden werden.

### 9.1 Textkompetenz und Migration (Zu These 1)

**These 1** lautete:

*„Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund schneiden bei Aufgaben, in denen Textkompetenz gefordert wird, schlechter ab als ihre Klassenkameraden und -kameradinnen, deren Muttersprache Deutsch ist.“*

Aus den Ergebnissen der Textanalysen der 114 Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Erstsprache lässt sich schließen, dass diese These grundsätzlich richtig ist. Kinder mit Migrationshintergrund, die die 1. Klasse der AHS-Unterstufe besuchen, erbringen bei Aufgaben, in denen es gefordert ist, Leseverstehen und das Verfassen eines eigenen Textes zu verbinden – in denen also wichtige Aspekte von Textkompetenz gefragt sind – deutlich bessere Leistungen als Schüler und Schülerinnen deren Muttersprache mit der Unterrichtssprache Deutsch identisch ist.

Damit stimmen die Ergebnisse der Erhebung mit den Resultaten der PISA-Studie überein, die von einem schlechteren Bildungsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund berichten.<sup>246</sup> Ebenso kann durch die Tatsache, dass Kinder mit

---

<sup>246</sup> Vgl.: Schreiner 2007, S. 58f.

Migrationshintergrund eine im Vergleich niedrigere Textkompetenz aufweisen, teilweise die ungleiche Verteilung dieser Schüler und Schülerinnen auf die unterschiedlichen Schultypen erklärt werden.<sup>247</sup> Wenn nämlich Textkompetenz eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist, ist es nicht verwunderlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die ein geringeres Niveau an Textkompetenz erreichen, auch weniger erfolgreich in der Schule sind und bei den zahlreichen Selektionsvorgängen im österreichischen Schulsystem in Schultypen, für deren Besuch überdurchschnittlich hohe Leistungen gefordert sind, deutlich unterrepräsentiert sind.

Was die Schüler und Schülerinnen der AHS-Unterstufe betrifft, dürften die trotz dieser Selektion auch hier vorhandenen Defizite der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache im Bereich der Textkompetenz mit dafür verantwortlich sein, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache als Deutsch im Schuljahr 2007/08 in den 1. Klassen der AHS noch 31,45%, in der 4. Klasse aber nur noch 26 % betrug.<sup>248</sup>

Will man nicht von einer plötzlichen Steigerung des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen, die nach der 4. Schulstufe in die AHS wechseln, oder von einer zufälligen Schwankung ausgehen, muss man also annehmen, dass Kinder, für die Deutsch Zweitsprache ist, in der AHS häufiger davon betroffen sind, diese Schulform abbrechen zu müssen, als ihre Klassenkameraden und -kameradinnen.<sup>249</sup> Dafür mögen – wie bereits erwähnt – Defizite im Bereich der Textkompetenz ausschlaggebend sein.

Außer dem generell schlechteren Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache lassen sich aus den Ergebnissen auch Teilbereiche ableiten, in denen die Defizite besonders hoch sind und andere, in denen sie kaum ins Gewicht fallen oder wo sogar ein leichter Vorsprung der Kinder mit Migrationshintergrund auszumachen ist. Problemfelder sind – wie in Kapitel 8.2.6 näher erläutert – hauptsächlich die Kohärenzkompetenz, ein geringeres Arbeitstempo, die mangelnde sprachliche Variation, sowie Schwierigkeiten beim eigenständigen Formulieren und beim korrekten Einsatz sprachlicher Mittel.

Bei sprachgebundenen Aspekten der Textkompetenz bestehen zwar größere Defizite, aber auch bei Teilkompetenzen, die von einer Sprache auf andere übertragen werden können, also nicht direkt mit der Sprachkompetenz in der Zweitsprache zusammenhängen, haben besonders Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oft gravierende Probleme.

---

<sup>247</sup> Vgl.: Statistik Austria 2007/08.

<sup>248</sup> Laut Auskunft des Stadtschulrates für Wien per Email von Alexander Knapp vom 25. 3. 2009.

<sup>249</sup> Zahlen desselben Jahrganges für die 5. und 8. Schulstufe für den direkten Vergleich konnten leider nicht eruiert werden.

Die Beobachtung, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache durch die doppelte Anforderung am Beginn der Schullaufbahn, mit dem Zweitspracherwerb gleichzeitig schulische Textkompetenz zu erwerben bzw. ausbauen zu müssen, häufig überfordert sind<sup>250</sup>, wird dadurch bestätigt. Es kann angenommen werden, dass mangelnde Textkompetenz, die auch in Bereichen, die von Sprachkompetenzen weitgehend unabhängig sind, auf Defizite zurückzuführen sind, die bereits in der Volksschule grundgelegt werden.

Aus dem bisher Gesagten können also zunächst folgende Aspekte erschlossen werden, die bei der Erstellung von Programmen zur Förderung von Textkompetenz in der AHS-Unterstufe auf jeden Fall berücksichtigt werden sollten:

- Strategien zur Erhöhung des Arbeitstempos
- Entwicklung einer Kohärenzkompetenz (v.a. auf globaler Textebene)
- Bereitstellung von Sprachmitteln, die in bestimmten Textsorten bevorzugt Verwendung finden

Außerdem ist daraus die dringende Forderung abzuleiten, mit besonderen Fördermaßnahmen zur Entwicklung von Textkompetenz möglichst früh, spätestens aber in der 1. Klasse der Volksschule zu beginnen.

Nicht unerwähnt sollen hier auch die Spitzenbereiche bleiben, in denen die Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweitsprache ist, ebenso gute (oder bessere) Leistungen erbringen wie ihre Schulkollegen und -kolleginnen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um die Orthographie, wo sie weniger Fehler machen als Kinder mit deutscher Erstsprache, und die Bereiche der Strategien zur Markierung wichtiger Inhalte und der Textsortenadäquatheit (v.a. Intentionalität und Intertextualität).

Möglicherweise zeigt sich hier eine Besonderheit der Schülerpopulation der AHS. Es ist anzunehmen, dass es hauptsächlich jene Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind, die in der Volksschule überdurchschnittlich gute Fähigkeiten in der Orthographie, aber auch im Arbeitsverhalten zeigen, die später die AHS besuchen. Kinder mit deutscher Muttersprache jedoch wirken wahrscheinlich auch dann, wenn sie beispielsweise viele Rechtschreibfehler machen, kompetent genug, um in die AHS zu wechseln, da sie in anderen Bereichen – z.B. in der Formulierungskompetenz – gute Leistungen bringen. Diese Tatsache, die die Chancenungerechtigkeit im Schulsystem verstärkt, zeigt wiederum, wie wichtig es ist, mit einer Förderung der Textkompetenz in den verschiedensten Teilbereichen schon früh zu beginnen, nicht erst dann, wenn massive Probleme sichtbar werden (etwa am Ende der Volksschule oder erst in der Sekundarstufe I).

---

<sup>250</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas 2002, S. 29f.

Schließlich besteht ein wichtiges Ergebnis der Textanalysen auch darin, dass ebenso Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache häufig nur über ein geringes Niveau der Textkompetenz verfügen und bei Aufgaben, in denen die Verarbeitung von Texten gefordert ist, Probleme haben, und Fördermaßnahmen nicht auf Kinder mit Migrationshintergrund beschränkt werden dürfen.

Im Hinblick auf die bisher geäußerten Überlegungen lässt sich These 1 nun folgendermaßen modifizieren:

Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund schneiden bei Aufgaben, in denen Textkompetenz gefordert wird, in bestimmten Kompetenzbereichen (Formulierungsfähigkeit, Kohärenzfähigkeit,...) schlechter ab als ihre Klassenkameraden und -kameradinnen, deren Muttersprache Deutsch ist, während sie in anderen Bereichen (Orthographie, Textsortenkompetenz, Textverarbeitungsstrategien) ein ähnliches Niveau erreichen wie ihre Schulkollegen und -kolleginnen mit deutscher Erstsprache.

## 9.2 Textkompetenz und kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (Zu These 2)

**These 2** wurde zunächst folgendermaßen formuliert:

*„Unterschiede zeigen sich deutlicher, je mehr schriftsprachlich durchformte Sprache für die Bearbeitung der Aufgabe benötigt wird und je weniger die Thematik dem alltäglichen Lebensumfeld entnommen ist.“*

Die Auswertung der Daten schien diese These zunächst nicht zu bestätigen. Augenscheinlich hatten die Zweitsprachenlernenden bei der Aufgabe, in der deutlich mehr an kognitiv-akademischer Sprache verstanden und verarbeitet werden musste, weniger Schwierigkeiten, das Niveau der Kinder mit deutscher Muttersprache zu erreichen als bei der der Alltagssprache näher stehenden Aufgabe.

Es konnte allerdings gezeigt werden, dass es bestimmte Bereiche gibt, in denen die Defizite der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Erstsprache mit dem Zunehmen der kognitiv-akademischen Sprachanteile deutlicher zu Tage treten. Es sind dies die begriffliche Klarheit, der korrekte Einsatz von Sprachmitteln, die Herstellung von Kohäsion durch Konnektive, die Absatzgliederung und die Aufrechterhaltung eines konstanten sprachlichen Niveaus (vgl. Diagramm 18, S. 86).

In anderen Teilbereichen, v.a. jenen, in denen Formulierungskompetenz eine Rolle spielt, sind die Rückstände bei der Aufgabe, in der zwar eine der Alltagssprache näherstehende Form von Sprache gefordert ist, aber nicht auf durch einen Originaltext vorgegebenes Sprachmaterial zurückgegriffen werden kann, deutlicher zu sehen als bei der Aufgabe, wo Probleme in diesen Bereichen durch Übernahmen aus dem Originaltext und besonders

sorgfältiges Arbeiten kompensiert werden können. Das von der Ausgangshypothese abweichende Ergebnis kommt also hauptsächlich durch die Art der Aufgabenstellung zustande.

Wenn Schmölzer-Eibinger und Portmann-Tselikas also versuchen, Textkompetenz als zentralen Aspekt zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabenstellung vorzustellen und Textkompetenz dabei weitgehend mit Cummins CALP gleichsetzen<sup>251</sup>, kann dem aus der Sicht der hier dargestellten Erfahrungen nur bedingt zugestimmt werden. Neben der thematischen Orientierung und Kontextgebundenheit einer Aufgabe, bei der ein Text verarbeitet und/oder geschrieben werden soll, spielen eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle, die darüber entscheiden, wie leicht oder schwierig es Schülern und Schülerinnen – auch solchen mit anderer Erstsprache als Deutsch – fällt, sie zu bearbeiten. Dies spricht nun aber wiederum dafür, Textkompetenz besser als Fähigkeit zu fassen, qualifiziert mit unterschiedlichsten Texten umgehen zu können, die in der jeweiligen Lebenssituation (z.B. im schulischen Kontext) relevant sind, wie ich es bereits am Beginn dieser Arbeit versucht habe.

Der große Einfluss, den die Aufgabenstellung auf die erbrachten Leistungen hat, führt dazu, dass aus dem Ergebnis der Textanalyse nicht abgeleitet werden kann, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Bereich der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit weniger Probleme haben, an Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache heranzukommen, als in Bereichen, die der Alltagskommunikation näher stehen. Vielmehr muss herausgestellt werden, dass Schülertexte auf den ersten Blick noch nicht alle Schwierigkeiten im Bereich der Textkompetenz offenbaren, die bei einer genaueren Analyse deutlich werden.

Wenn z.B. relativ ausführliche Zusammenfassungen mit einem recht differenzierten Wortschatz und verhältnismäßig wenigen Rechtschreib- und Grammatikfehlern geschrieben werden, kann das etwa über Probleme beim genauen Textverständnis oder bei der Fähigkeit, einen Text in seiner Gesamtheit wahrzunehmen, hinwegtäuschen. Gerade diese Bereiche sind aber wichtig, wenn es darum geht, aus Texten und durch das Verfassen von Texten lernen zu können.

Für die Erstellung von Fördermaßnahmen bedeutet dies, dass folgende Punkte den oben genannten als Zielvorgaben hinzugefügt werden müssen:

- Erweiterung des Wortschatzes: Diese darf aber nicht auf das Erlernen neuer „Vokabeln“ beschränkt bleiben, sondern muss auch dazu befähigen, die neu erlernten Begriffe adäquat einzusetzen.

---

<sup>251</sup> Vgl.: Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6-8.



- Befähigung zum Wechsel zwischen globaler und lokaler Textebene
- Erweiterung der Fähigkeit, komplexe Beziehungen durch Kohäsionsmittel herstellen zu können

Zu These 2 ist also im Lichte der Analyseergebnisse zu sagen:

Es trifft zwar nicht zu, dass Unterschiede immer an Schülertexten deutlicher sichtbar werden, je mehr schriftsprachlich durchformte Sprache für die Bearbeitung der Aufgabe benötigt wird und je weniger die Thematik dem alltäglichen Lebensumfeld entnommen ist, sehr wohl nehmen aber Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in gewissen Bereichen mit dem Anteil an kognitiv-akademischer Sprache zu. Wenn sie auch nicht immer evident werden, kann doch vermutet werden, dass die Defizite in diesen Bereichen mitverantwortlich dafür sind, dass Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Muttersprache in der Schule weniger erfolgreich sind als ihre Schulkollegen und -kolleginnen.

### 9.3 Textkompetenz und frühe literale Förderung (Zu These 3)

Als **These 3** wurde zusammenfassend gesagt Folgendes angenommen:

*„Kinder mit einem reichhaltigen Angebot an früher literaler Förderung zeigen bessere Leistungen im Bereich der Textkompetenz.“*

Durch die statistische Auswertung wurde deutlich, dass viele in der Literatur beschriebenen Zusammenhänge zwischen Faktoren der (frühen) literalen Förderung in der Familie und der Literalitätsentwicklung durch die erhobenen Daten bestätigt werden können, dass aber in einigen Fällen Relativierungen für die Zielgruppe der AHS-Schüler und -Schülerinnen notwendig sind.

Ein von den in der Literatur beschriebenen Tendenzen abweichendes Ergebnis zeigt die Reihung der unterschiedlichen Muttersprachen nach den erreichten Leistungen im Bezug auf die Textkompetenz. Die Ergebnisse der Kinder mit türkischer Muttersprache liegen im guten Mittelfeld und sind in einem ähnlichen Bereich angesiedelt wie die der Schüler und Schülerinnen, die BKS als Erstsprache angeben. Möglicherweise ist ein Grund darin zu suchen, dass Kinder ihre Muttersprache wahrheitsgetreuer angeben als die Eltern bei der Schuleinschreibung und daher weniger „versteckte“ Minderheitensprachen (z.B. Kurdisch) hinter der Angabe „Türkisch“ verborgen sind. Es ist aber auch denkbar, dass Selektionsprozesse verhindern, dass die Kinder, bei denen negative Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung, die verstärkt bei Migranten und Migrantinnen aus der Türkei auftreten, nach der Volksschule in die AHS wechseln können. Diese Faktoren sind dann zwar für den

Bildungserfolg der Kinder ausschlaggebend, spielen aber innerhalb der Schülerpopulation der AHS-Unterstufe keine bedeutende Rolle mehr.

Ähnliches kann wohl auch für andere Sprachgruppen, bei denen im Sprachkapitalmodell<sup>252</sup> beschriebene Zusammenhänge wirksam sind, geltend gemacht werden. Kinder aus Familien, die z.B. eine problematische familiäre Sprach(en)geschichte aufzuweisen haben, in denen eine oder mehrere Sprachen in den Hintergrund gedrängt wurden, sind in der AHS seltener anzutreffen. Wo dies allerdings trotzdem der Fall ist, kann es auch bei bisher erfolgreicher Bildungsentwicklung noch zu Problemen kommen.

Eine positive Auswirkung kann hingegen von der Verwendung der Muttersprache als Familiensprache angenommen werden, wie es seit Cummins<sup>253</sup> in der Literatur immer wieder festgehalten wird.

Das Ausmaß am Interesse der Eltern für die Schule ist hingegen kein ausschlaggebender Faktor für die Entwicklung von Textkompetenz, wie schon Brizić<sup>254</sup> feststellt, da dieses in den Familien im Normalfall vorausgesetzt werden kann. Auch Auswirkungen vorschulischer Lese- und Schreibkenntnisse sind nicht feststellbar. Jedoch kann beobachtet werden, dass Kinder, deren Eltern nicht gut Deutsch sprechen, eher ein niedrigeres Niveau an Textkompetenz erreichen, was möglicherweise (auch) darauf zurückzuführen ist, dass sie beim Lernen und bei den Hausaufgaben aufgrund sprachlicher Defizite oft nicht helfen können.

Im Bereich des literalen Umfeldes kann ein leichter Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau und dem Vorhandensein von Büchern in der Erstsprache, sowie von Zeitungen und Zeitschriften festgestellt werden. Deutlicher wird dieser sichtbar, wenn nur die Bücher, die den Eltern gehören, in die Betrachtung einbezogen werden, noch evidenter jedoch, wenn die Textkompetenz mit dem tatsächlichen Leseverhalten der Eltern verglichen wird. Dass dabei besonders lesende Väter einen positiven Einfluss auf die literale Entwicklung ihrer Kinder haben dürften, stimmt mit den Beobachtungen von Mohr überein, die diesen Zusammenhang auch für die AHS-Oberstufe feststellt.<sup>255</sup> Zum Einfluss zeitungsliesender Eltern lassen sich keine eindeutigen Ergebnisse ermitteln, was eventuell damit zusammenhängt, dass das Lesen von Printmedien weniger an die Kinder weitergegeben wird als die Beschäftigung mit Büchern.

Was den Einfluss früher literaler Praktiken in der Familie betrifft, kann kein direkter Zusammenhang zwischen einzelnen Aktivitäten und der Entwicklung der Textkompetenz

---

<sup>252</sup> Vgl.: Brizić 2008, S. 280 – 341.

<sup>253</sup> Vgl.: Cummins 1991, S. 77.

<sup>254</sup> Vgl.: Ebd., S. 285 – 287.

<sup>255</sup> Vgl.: Mohr 2005, S. 22.

ausgemacht werden. Eine Ausnahme bildet dabei die Beschäftigung mit Bilderbüchern. Wenn Kindern ein möglichst früher Kontakt mit „Literatur“, mit für Kleinkinder geeigneten Texten, erschlossen und dieser in Kommunikationssituationen eingebettet wird, kann dies als positiver Faktor für die Literalitätsentwicklung gelten.

Vorlesen und Erzählen sind weitverbreitete literale Aktivitäten in den Familien mit Migrationshintergrund, wodurch eine Abhängigkeit der Entwicklung der Textkompetenz von der Quantität dieser Praktiken nicht nachgewiesen werden kann. Eine günstige Aufteilung der Sprachen auf diese Aktivitäten scheint es aber zu sein, wenn in der Muttersprache erzählt und in der Zweitsprache vorgelesen wird.

Dadurch ergeben sich nämlich zwei Vorteile: Zunächst wird durch die Konfrontation mit erstsprachlichen Geschichten eine gute muttersprachliche Basis an Sprachmitteln und Erzählmitteln geschaffen. Die Geschichten in der Herkunftssprache werden von den Eltern gut beherrscht, überliefern traditionelle Inhalte und können eine positive, identitätsstiftende Einstellung zur Erstsprache und Kultur des Landes, in dem die Familie ihre Wurzeln hat, den Kindern näher bringen. Andererseits kann das Vorlesen von Geschichten oder Märchen in der Zweitsprache dazu beitragen, dass Wörter und Phrasen, aber auch Satzbaupläne und Textsortenmerkmale in der deutschen Sprache vermittelt werden. Ungünstige Einflüsse, die dann entstehen können, wenn eine ungenügend beherrschte Sprache zur Kommunikation mit der nächsten Generation verwendet wird<sup>256</sup>, können hier dadurch verhindert werden, dass die deutschsprachigen Bücher die korrekten Sprachmittel vorgeben.

Auch wenn Einzelergebnisse interessante Ansatzpunkte zu weitergehenden Untersuchungen bieten, ist doch insgesamt definitiv festzuhalten, dass nicht ein bestimmter Faktor ausschlaggebend sein kann für die Entwicklung der Textkompetenz, dass aber eine Vielfalt an literalen Anregungen positive Auswirkungen auf die Literalitätsentwicklung hat.

Dies bestätigt auch die Ergebnisse der PISA-Studie, die belegt, dass die familiäre Beschäftigung mit Texten positive Auswirkungen auf die Leseentwicklung<sup>257</sup> hat und zeigt, dass dies nicht nur für das Lesen an sich, sondern insgesamt für die Fähigkeiten im Umgang mit Texten gilt. Ebenso kann bekräftigt werden, dass die selbstverständliche Präsenz von Büchern wichtiger als bewusste Erziehungsmaßnahmen ist.<sup>258</sup>

Zum Bereich der familiären Kommunikation, die nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit stand, ist zu sagen, dass auch von positiven Auswirkungen von der Behandlung abstrakter und über den Alltag hinausgehender Themen in der Familie ausgegangen werden kann, wobei hier die

---

<sup>256</sup> Vgl.: Brizić 2008, S. 313 – 319.

<sup>257</sup> Vgl.: Suchań 2007, S. 40.

<sup>258</sup> Vgl.: Hurrelmann 1994, S. 22f.

Datenlage jedoch nicht ausreicht, um nähere Aussagen zur untersuchten Zielgruppe zu treffen. Zumindest finden sich keine Anzeichen, die dagegen sprechen, auch der Art der familiären Kommunikation einen Einfluss auf die Entwicklung der Textkompetenz zuzusprechen. Ob dieser jedoch vorrangig vor dem der schriftbezogenen Aktivitäten ist, wie Snow konstatiert<sup>259</sup>, mag dahingestellt bleiben.

Zusammenfassend kann also im Hinblick auf These 3 festgehalten werden:

Die Ausgangshypothese *„Kinder mit einem reichhaltigen Angebot an früher literaler Förderung zeigen bessere Leistungen im Bereich der Textkompetenz.“* kann vollinhaltlich bestätigt werden. Nicht eine einzelne Form der literalen oder sprachlichen Förderung, sondern eine Vielfalt von Formen der Begegnung mit Sprache(n) und Texten und eine selbstverständliche Beschäftigung mit Schrift sind wünschenswert, wobei eine möglichst frühe Heranführung an die Welt der Texte anzustreben ist. Ideal sind die Schaffung einer möglichst guten ersprachlichen Basis und die Eröffnung von Kontaktmöglichkeiten mit der Zweitsprache.

Bei der Betrachtung der Fallbeispiele wurde – wie bereits gesagt – ein weiterer wichtiger Aspekt deutlich, nämlich die Vielfalt und Komplexität der Lern-, Entwicklungs- und Lebensgeschichten, die davor warnt, statistische Zusammenhänge absolut zu setzen und Einflussfaktoren als übermächtig darzustellen.

Die persönlichen Geschichten der Schüler und Schülerinnen fordern dazu auf, die Anstrengungen zu vermehren, die Einflüsse auf die literale Entwicklung positiv zu gestalten, wo dies möglich ist, und Förderung dort zu bieten, wo sie nötig ist.

Dies führt nun zu den abschließenden Überlegungen, in denen ich in aller Kürze einigen Wünschen und Hoffnungen Ausdruck verleihen möchte, die sich aus den Ergebnissen der Literaturstudien und meiner eigenen Erhebung ergeben und die sich darauf beziehen, was getan werden kann/soll/muss, um alle Kindern dabei zu unterstützen, ein möglichst hohes Niveau der Textkompetenz und somit der Bildungsbeteiligung zu erlangen.

---

<sup>259</sup> Vgl.: Snow 1993, S. 15.

## 10. Zum Abschluss: Wünsche und Hoffnungen

Ein erster Wunsch, den ich im Zuge dieser abschließenden Überlegungen äußern möchte, ist einer, der sich an die breite Öffentlichkeit und im Besonderen an die Medien richtet, nämlich der, Kinder mit Migrationshintergrund nicht pauschal zu Sündenböcken für schlechtes Abschneiden Österreichs bei internationalen Studien zu machen. Nicht ein hoher Anteil von Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache an der österreichischen Schülerpopulation ist ein Problem, sondern Kinder, deren Erstsprache nicht mit der Unterrichtssprache übereinstimmt, haben offenbar Probleme mit der Partizipation an der Bildung im österreichischen Schulsystem.

Wichtig ist dabei, nicht eindimensionale Zusammenhänge zu konstruieren, sondern die individuelle Situation jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin als eingebettet in ein vernetztes System verschiedener sich aufeinander beziehender Faktoren wahrzunehmen, das nie völlig aufgeschlüsselt werden kann, das es aber ermöglicht, eine bestimmte Konstellation von verschiedenen Perspektiven aus zu betrachten und von verschiedenen Seiten aus zu versuchen, Verbesserungen zu initiieren. An einige der Bereiche, die auf die Entwicklung von Textkompetenz Einfluss ausüben und die in den Überlegungen in dieser Arbeit eine Rolle gespielt haben, sollen weitere Wünsche gerichtet sein.

Im Bezug auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten ist zu wünschen, dass die Sprachförderung sowohl in der Zweitsprache, als auch in den verschiedenen Erstsprachen ausgebaut werden möge, um eine gute muttersprachliche Basis der Textkompetenz zu schaffen und mit den sprachlichen Konventionen der Zweitsprache vertraut zu machen. In spielerischer und lustbetonter Weise sollten Wege zu Schrift und Texten erschlossen, und so fehlende Zugangsmöglichkeiten in anderen Lebensbereichen ausgeglichen werden. Dies sollte möglichst variantenreich und differenziert geschehen und bereits im Kindergarten sollte damit begonnen werden, auf systematische und explizite Hinführung zu Bildungssprache hinzuarbeiten<sup>260</sup>.

An Schule und Lehrende richten sich Wünsche, die die Weiterführung eines solchen Konzeptes und die Entwicklung bzw. praktische Umsetzung eines didaktischen Konzeptes zur Förderung von Textkompetenz anstreben. Dabei könnten und sollten die Problemfelder von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund Beachtung finden, wobei es natürlich nicht bloß darum gehen kann, Einzelfertigkeiten zu trainieren und sich dadurch das Erreichen eines hohen Kompetenzniveaus im Umgang mit bildungsrelevanten Texten zu

---

<sup>260</sup> Vgl.: Gogolin 2007a, S. 77.

erwarten, obwohl dies in manchen Phasen des Lernprozesses wichtig sein kann. Da aber die pädagogischen Bemühungen nicht auf isolierte Fähigkeiten abzielen, sondern darauf hingerichtet sind, komplexe Situationen des Alltags, des Lernens und der Berufswelt, in denen ein qualifizierter Umgang mit Texten gefordert ist, bewältigen zu lernen, ist eine Integration der Fertigkeiten auch im Lernprozess von Nöten.<sup>261</sup>

Die konkreten pädagogischen Schritte müssen aber natürlich angepasst sein an die konkrete Gruppe von Lernenden und können nicht pauschal für alle Klassen, in denen etwa ein hoher Anteil an Schülern und Schülerinnen mit einer bestimmten Muttersprache anzutreffen ist, „verordnet“ werden. Ein Anliegen ist dabei auch, dass alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Muttersprachen und Sprachlernbiographien in solche Überlegungen einbezogen werden und diese nicht bei den „problematischen“ Situationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stehen bleiben.

Analyseraster, die ähnlich aufgebaut sein können wie die von mir in dieser Arbeit entwickelten – können für eine differenzierte Diagnose von Stärken und Schwächen einzelner Lernender und ganzer Gruppen eingesetzt werden, worauf individuelle Förderpläne aufbauen können. Solche oder ähnliche Analyseinstrumente können aber auch Hilfen für Schüler und Schülerinnen darstellen, ihre Leistungen und darunter liegenden Kompetenzen differenziert einschätzen zu lernen und sich dabei nicht bloß an der Einhaltung von orthographischen und syntaktischen Normen zu orientieren. Dann kann es auch gelingen, Techniken zur Überarbeitung von Texten und zur Optimierung von Lernprozessen zu entwickeln.

Ein weiterer Punkt, der anzustreben wäre, um durch die Entwicklung von schulischer Textkompetenz sowohl das Sprach-, als auch das Sachlernen zu erleichtern, ist die Verknüpfung eben dieser beiden Bereiche. Als erster Schritt wäre es nötig, die Notwendigkeit, auch Fachunterricht als Sprachunterricht wahrzunehmen, ins Bewusstsein der Lehrenden aller Fächer zu verankern. Damit könnte auch verhindert werden, dass gerade Kindern, die eine geringere sprachliche Kompetenz zugeschrieben wird, auch die Förderung in diesem Bereich vorenthalten wird.<sup>262</sup>

Damit Schule und Kindergarten Derartiges jedoch leisten kann, muss wiederum ein Wunsch an die Bildungspolitik gerichtet werden, nämlich die nötigen personellen und materiellen

---

<sup>261</sup> Vgl.: Krumm 2007, S. 202f.

<sup>262</sup> Studien belegen etwa für den Mathematikunterricht, dass Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Schüler und Schülerinnen, von denen Lehrende annehmen, dass sie sprachliche Probleme haben, im Mathematikunterricht selten dazu angehalten werden, sprachliche Beiträge (z.B. Erklärungen, Argumentationen,...) zu liefern, und meist nur dazu aufgefordert werden, rein rechnerische Aufgabenstellungen zu lösen. Dadurch kommt allerdings ein Teufelskreis – mangelnde Sprach/Textkompetenz – wenig Sprachförderung – keine Verbesserung der Sprach/Textkompetenz – zustande. Vgl.: Gogolin 2007b, S. 151.

Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um sicherzustellen, dass neben der alltäglichen pädagogischen Arbeit, die bereits auf hohem Niveau geleistet wird, auch Zeit für innovative Weiterentwicklung der didaktischen Konzepte und der Unterrichtsmittel bleibt. Auch muss natürlich in Aus- und Weiterbildung von Pädagogen und Pädagoginnen Hintergrundwissen über den Bereich der Textkompetenz und die Befähigung zur Entwicklung von Fördermaßnahmen vermittelt werden.

An die Elternbildung richtet sich der Wunsch, die Wichtigkeit einer gut entwickelten Textkompetenz den Vätern und Müttern bewusst zu machen. Den Eltern sollte dabei nahe gebracht werden, dass es wichtig ist, früh mit der Beschäftigung mit Texten zu beginnen bzw. die natürliche Neugier von Kleinkindern in diesem Bereich nicht einzuschränken.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen jedoch auch, dass es nicht notwendig ist, Eltern besonders unter Druck zu setzen, eine bestimmte Art der Förderung zu leisten, da ja nicht einzelne Faktoren ausschlaggebend für die Entwicklung von Textkompetenz sind. Jede Familie soll also ihre Kinder so fördern, wie es den Fähigkeiten und Interessen der Mütter und Väter entspricht. Anzuregen ist jedenfalls ein möglichst selbstverständlicher Umgang mit verschiedenen Formen von Texten und der Hinweis darauf, dass auch außerfamiliäre Ressourcen – wie z.B. Angebote von Büchereien – genutzt werden können.

Von den anderen beteiligten Institutionen sind Eltern und Familien auf jeden Fall ernst zu nehmen und ihnen nicht das Interesse an schulischen Belangen abzusprechen, auch wenn sie dieses nicht immer äußern (können). Eltern sind vielmehr als Partner in der pädagogischen Arbeit zu sehen.

Zusammenarbeit ist aber auch zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen, und hier besonders an den Schnittstellen vom Kindergarten zur Schule, sowie von der Volksschule zu Hauptschule, AHS oder KMS bzw. zur Neuen Mittelschule, die in Zukunft vielleicht eine frühe Selektion aufgrund oberflächlicher Merkmale vermindern, aber nicht als Allheilmittel für alle pädagogischen Probleme gesehen werden kann, wünschenswert.

Schließlich richten sich Wünsche auch an die weitere Forschung. So sind Tendenzen, die hier aufgezeigt werden konnten, an einem größeren Sample zu evaluieren. Erstrebenswert wären auch Langzeitstudien, die über das Volksschulalter hinausgehen, die Einbeziehung anderer Schultypen der Sekundarstufe I und der Sichtweise der Eltern sowie Studien, die einen Fokus auf die Kommunikationsstruktur in den Familien legen und ein Vergleich mit dem tatsächlichen Schulerfolg der Schüler und Schülerinnen, wozu natürlich eine Erhebung bzw. Offenlegung betreffender Daten notwendig wäre.

Insgesamt ist es natürlich ein Wunsch, dass Experten und Expertinnen in Forschung und pädagogischer Praxis bei der Entwicklung von Fördermaßnahmen, bei der Schaffung optimaler Rahmenbedingungen und eines positiven Lernklimas zusammenarbeiten mögen, um die Chancengerechtigkeit im österreichischen Schulsystem zu erhöhen.

Damit diese Überlegungen nicht nur „fromme Wünsche“ bleiben, sondern auch Auswirkungen auf die Realität haben, möchte ich abschließend der Hoffnung Ausdruck verleihen, dass die verschiedenen Bemühungen in Forschung und Praxis Beachtung finden mögen, die alle kleine Puzzlestücke dazu beisteuern mögen, Kindern und Jugendlichen in Österreich die bestmögliche Bildung zukommen zu lassen.

Ich hoffe, mit dieser Arbeit auch ein kleines bisschen dazu beigetragen zu haben, dass jedes Kind lernen darf, mit Texten so umzugehen, wie es für seine jeweilige Lebenssituation notwendig ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich in ihren verschiedenen Sprachen zu Hause fühlen können – in Muttersprache(n), Zweitsprache(n) und Fremdsprachen(n), aber auch in der Bildungssprache bzw. in verschiedenen Fachsprachen – und dass alle dann voll Stolz verkünden können: „Mathe kann ich auch!“



## Bibliographie

**Ahrenholz**, Bernt: Komplexe Äußerungsstrukturen. Zu mündlichen Sprachkompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – In: Ruth Eßer/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. – München: Iudicium 2007, S. 3 - 13.

**Andresen**, Helga: Sprachentwicklung im Vorschulalter und Schriftspracherwerb. – In: Argyro Panagiotopoulou/ Ursula Carle: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Schule. 2. überarb. Aufl. – Hohengehren: Schneider 2008, S. 64 - 70.

**Apeltauer**, Ernst: Anbahnen von Literalität im Rahmen vorschulischer Fördermaßnahmen. – In: Argyro Panagiotopoulou/ Ursula Carle: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Schule. 2. überarb. Aufl. – Hohengehren: Schneider 2008, S. 84 - 94.

**Auf der Maur**, Tomé: „Der Gangsterboss – er hat Nerven wie Drahtseile.“ Oder: Wie Textkompetenz durch Wortschatzarbeit gefördert werden kann. – In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39/2008 (Textkompetenz), S. 40 - 44.

**Bachmann**, Thomas: Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. – In: Helmuth Feilke/ Regula Schmidlin: Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. – Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verl. 2005 (=Forum angewandte Linguistik, Bd.45), S. 155 - 183.

**Barkowski**, Hans: Ein Text ist (k)ein Text ist (k)ein Text... Anmerkungen zum *Textbegriff* im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen und zur Erfassung der *Kulturhaftigkeit von Texten*. – In: Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. – Tübingen: Narr 2007, S. 21 - 27.

**Beaugrande**, Robert-Alain de/ **Dressler**, Wolfgang U.: Einführung in die Textlinguistik. – Tübingen: Niemeyer 1981.

**Becker**, Tabea: Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. – In: Helmuth Feilke/ Regula Schmidlin: Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. – Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang Verl. 2005 (=Forum angewandte Linguistik, Bd.45), S. 19 - 41.

**BIFIE**: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. – <http://www.bifie.at/> [Zugriff: 14. 2. 2009].

**Bm:ukk** (Hrsg.): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1999/2000 bis 2006/07 (=Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2008) 9., aktualisierte Aufl. – [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/info\\_2\\_2008.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/info_2_2008.pdf) [Zugriff: 23. 12. 2008].

**Boeckmann**, Klaus-Börge: Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. – In: Erziehung und Unterricht, Heft 1/2 2008 (Schwerpunkt Migration und Schule), S. 21 - 28.

**Brzić**, Katharina: Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. – Münster u.a.: Waxmann 2007.

**Brzić**, Katharina: Soziolinguistische Begleitstudie. – In: Bm:bwk (Hrsg.): A kući s recham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. – Wien 2006.

**Cummins**, Jim: Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. – In: Jan H. Hulstijn/ Johan F. Matter (Hrsg.): Reading in two languages. – Alblasterdam: AILA 1991 (=Aila Review 8), S. 75 – 89.

**Eßer**, Ruth: „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. – München: Iudicium 1997.

**Feld-Knapp**, Ilona: Schülertexte differenziert beurteilen. Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur. – In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39/2008 (Textkompetenz), S. 45 - 49.

**Feilke**, Helmuth: Entwicklungsaspekte beim Schreiben. – In: Ulf Abraham/ Claudia Kupfer-Schreiner/ Klaus Maiwald (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. – Donauwörth: Auer 2006, S. 38 - 56.

**Flick**, Uwe/ **Kardorff**, Ernst von/ **Steineke**, Ines: Was ist qualitative Forschung? – In: Dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. – Reinbek: Rowohlt 2000, S. 13 - 29.

**Gibbons**, John/ **Lascar**, Elisabeth/ **Morales**, Maria Isabel: The role of Social Class and Home Literacy Practices in Literacy Proficiency in a Group of Chilean Adolescents. – In: Teresa O'Brian (Hrsg.): Language and Literacies. – Clevedon: Short Run Press 1999, S. 26 - 42.

**Glaboniat**, Manuela u.a.: Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. – Berlin/ München: Langenscheidt 2005 (+ CD-ROM).

**Gogolin**, Ingrid: FÖRMIG - ein Portrait. Rede zur feierlichen Eröffnung des BLK-Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FÖRMIG“ in Haus Rissen, Hamburg, 3.2.2005. - [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/dokumente/Dokumentation\\_Gogolin\\_Auftakt\\_2005.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/dokumente/Dokumentation_Gogolin_Auftakt_2005.pdf) [Zugriff: 29. 12. 2008].

**Gogolin**, Ingrid: Herausforderung Bildungssprache – ‚Textkompetenz‘ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15. bis 17. Februar 2007 in Schloss Rauischholzhausen. – In: Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. – Tübingen: Narr 2007a, S. 73 - 80.

**Gogolin**, Ingrid: Lehren und Lernen von Sprache im Migrationskontext: Blickwechsel zwischen erziehungswissenschaftlichen und sprachdidaktischen Perspektiven. – In: Ruth Eßer/ Hans-Jürgen Krümm (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. – München: Iudicium 2007b, S. 147 - 159.

**Hornung**, Antonie: Syntax- und Textkompetenz. – In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39/2008 (Textkompetenz), S. 34 - 39.

**Hufeisen**, Britta: Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. – Innsbruck/Wien (u.a.): Studien-Verl. 2002.

**Hurrelmann**, Bettina: Leseförderung. – In: Praxis Deutsch 127/1994, S. 17 - 26.

**Karajoli**, Edeltraud/ **Nehr**, Monika: Schriftspracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. – In: Hartmut Günther/ Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. – Berlin/ New York: De Gruyter 1996, S.1191-1205 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd.10).

**Knapp**, Alexander: [RE: SchülerInnen mit Migrationshintergrund]. Persönl. Email vom 25.03.2009, 08:27 von [alexander.knapp@ssr-wien.gv.at](mailto:alexander.knapp@ssr-wien.gv.at).

**Knapp**, Werner: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. – Tübingen: Niemeyer 1997 (= Reihe Germanistische Linguistik 185).

**Knapp**, Werner: Lässt sich der gordische Knoten lösen? Analysen von Erzähltexten von Kindern aus Sprachminderheiten und Folgerungen für die Praxis des Textes Verfassens. – In: Katharina Kuhs/Wolfgang Steinig (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. – Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl. 1998, S. 225 - 244.

**Krumm**, Hans-Jürgen: Von der Gefährlichkeit von Schlangen. Oder: Textkompetenz im Bildungsgang von MigrantInnen. – In: Sabine Schmölder-Eibinger/Georg Weidacher (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. – Tübingen: Narr 2007, S. 199 - 206.

**Kuyumcu**, Reyhan: „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) MigrantInnenkindern im Vorschulalter. – In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg i. Br.: Fillibach 2006, S. 34 - 45.

**Langer**, Sandra: Schriftsprachentwicklung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in der Zeit des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule – Längsschnittstudie und erste Ergebnisse. In: Argyro Panagiotopoulou/ Ursula Carle: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Schule. 2. überarb. Aufl. – Hohengehren: Schneider 2008, S. 95 - 104.

**Lehrplan der AHS-Unterstufe**: Deutsch. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> [Zugriff: 5. 1. 2009].

**Lesemann**, Paul: Socio-cultural determinants of literacy development. – In: Ludo Verhoeven (Hrsg.): Functional literacy. Theoretical issues and educational implications. – Amsterdam/Philadelphia: Benjamins 1994, S.163-184.

**Linke**, Angelika/ **Nussbaumer**, Markus/**Portmann**, Paul R.: Studienbuch Linguistik. – Tübingen: Niemeyer 1991.

**Mohr**, Imke: "Deutsch ist zwischen uns immer ein Thema gewesen. Immer" - Untersuchungen zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberstufe. – Wien: Dezember 2005.

**Nickel**, Sven: Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. – In: Argyro Panagiotopoulou/ Ursula Carle: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Schule. 2. überarb. Aufl. – Hohengehren: Schneider 2008, S. 71 - 83.

**Nussbaumer**, Markus: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. – Tübingen: Niemeyer 1991.

**Nussbaumer**, Markus / **Sieber**, Peter: Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Zur Deutung unserer Ergebnisse. – In: Peter Sieber (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. – Aarau/ Frankfurt a. M./Salzburg: Verlag Sauerländer 1994a (= Reihe Sprachlandschaft Bd.12), S. 303 - 343.

**Nussbaumer**, Markus/ **Sieber**, Peter: Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. – In: Peter Sieber (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. – Aarau/ Frankfurt a. M./Salzburg: Verlag Sauerländer 1994b (= Reihe Sprachlandschaft Bd.12), S. 141 – 186.

**Ohlhus**, Sören: Schreibeentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten. – In: Helmuth Feilke/ Regula Schmidlin: Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. – Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verl. 2005 (=Forum angewandte Linguistik, Bd.45), S. 43 - 68.

**Osburg**, Claudia: Schrifterfahrungen in Kindergarten und Grundschule – bildungspolitische und didaktische Überlegungen. – In: Argyro Panagiotopoulou/ Ursula Carle: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Schule. 2. überarb. Aufl. – Hohengehren: Schneider 2008, S. 111 - 119.

**Pätzold**, Margita: Frühe literale Textkompetenz. – In: Helmuth Feilke/ Regula Schmidlin: Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. – Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verl. 2005 (=Forum angewandte Linguistik, Bd.45), S. 69 - 91.

**Peltzer-Karpp**, Annemarie: Psycholinguistische Studie. – In: Bm:bwk (Hrsg.): A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. – Wien 2006.

**Portmann-Tselikas**, Paul R.: Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. – In: Deutsch als Fremdsprache Heft 1/2001, S. 3 - 13.

**Portmann-Tselikas**, Paul R.: Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb – In: Paul R. Portmann-Tselikas / Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): Textkompetenz: neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. - Innsbruck/Wien u.a.: Studien-Verl. 2002 (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Bd. 7), S. 13 - 43.

**Portmann-Tselikas**, Paul R./ **Schmölzer-Eibinger**, Sabine: Textkompetenz. – In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39/2008 (Textkompetenz), S. 5 - 16.

**Portmann-Tselikas**, Paul R./ **Schmölzer-Eibinger**, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. – Innsbruck/Wien u.a.: Studien-Verl. (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Bd. 7), 2002.

**Schmölzer-Eibinger**, Sabine: Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. – In: Paul R. Portmann-Tselikas / Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): Textkompetenz: neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. - Innsbruck/Wien u.a.: Studien-Verl. 2002 (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Bd. 7), S. 91 - 125.

**Schmölzer-Eibinger**, Sabine: Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik. – In: Tagungsband zur I. Lateinamerikanischen Deutschlehrertagung – 2006 (zur Veröffentlichung angenommen).

**Schmölzer-Eibinger**, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. – Tübingen: Narr 2008 (= Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 5).

**Schmidt**, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. – In: Uwe Flick/ Ernst von Kardorff/ Ines Steineke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. – Reinbek: Rowohlt 2000, S. 447 - 456.

- Schreiner**, Claudia (Hrsg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. – Graz: Leykam 2007 - [http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04\\_pisa-2006-ersteergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04_pisa-2006-ersteergebnisse.pdf) [Zugriff: 14. 2. 2009].
- Snow**, Catherine E.: Families as Social Contexts for Literacy Development. – In: Colette Daiute (Hrsg.): The development of Literacy through Social Interaction. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1993, S. 11 - 24.
- Schullerer**, Peter/ **Karl**, Peter: B & U – Biologie und Umweltkunde. 6. Schulstufe. 4. Aufl. – Linz: Veritas 1999.
- Statistik Austria**: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2007/08. – [http://www.statistik.at/web\\_de/static/schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_mit\\_nicht-deutscher\\_umgangssprache\\_im\\_schuljahr\\_029650.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/schuelerinnen_und_schueler_mit_nicht-deutscher_umgangssprache_im_schuljahr_029650.pdf) [Zugriff: 31. 12. 2008].
- Suchań**, Birgit u.a.: PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. – Graz: Leykam 2007 – [http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-11-28\\_pirls-2006-ersteergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-11-28_pirls-2006-ersteergebnisse.pdf) [Zugriff: 12. 2. 2009].
- Suchań**, Birgit u.a. (Hrsg.): TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. – Graz: Leykam 2008 – [http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2008-12-09\\_TIMSS\\_ergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2008-12-09_TIMSS_ergebnisse.pdf) [Zugriff: 14. 2. 2009].
- Thim-Mabrey**, Christiane: Stilnormen als Textsortennormen. Korrektur und Beratung zu Texten von Schülern und Studierenden. – In: Kirsten Adamzik/ Wolf-Dieter Krause: Text-Arbeiten. Textsorten im Fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule – Tübingen: Gunter Narr Verlag 2005 (= Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd.1), S. 31 - 43.
- Thonhauser**, Ingo: Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatisches Protokoll. – In: Sabine Schmölder-Eibinger/Georg Weidacher (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. – Tübingen: Narr 2007, S. 15 - 23.
- Thonhauser**, Ingo: Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen? – In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39/2008 (Textkompetenz), S. 17 - 22.
- Verhoeven**, Ludo: Acquisition of Literacy by Immigrant Children. – In: Clotilde Pontecorvo: Writing development. An interdisciplinary view. – Amsterdam: Benjamins 1997, S. 219 - 240.
- Verhoeven**, Ludo: Ethnic Minority Children Acquiring Literacy. – Dordrecht/Providence: Foris 1987 (= Studies on Language Acquisition 4).
- Weidacher**, Georg: Multimodiale Textkompetenz. – In: Sabine Schmölder-Eibinger/Georg Weidacher (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. – Tübingen: Narr 2007, S. 39 - 55.

## Anhang

### Impulsbrief

Wien, 12.6.2007

Liebe Schülerin/ lieber Schüler!

Entschuldige bitte, dass ich dich nicht persönlich anspreche, doch ich kenne deinen Namen leider noch nicht. In ein paar Tagen werden wir uns aber hoffentlich kennen lernen!

Ich heiße Birgit Springsits und studiere an der Universität Wien. Da ich Deutschlehrerin werden möchte, interessiert mich besonders das Lesen und Schreiben. Davon soll auch dieser Brief handeln.

Ich habe 4 Sprachen gelernt: Deutsch, Kroatisch, Englisch und Latein. Ich habe in all diesen Sprachen geschrieben und gelesen, aber ich kann nicht alle 4 gleich gut.

Deutsch ist meine Muttersprache. Meistens spreche ich in dieser Sprache, lese viele, viele deutschsprachige Bücher und schreibe jeden Tag deutsche Texte.

Meine Eltern sprechen miteinander Kroatisch; daher verstehe ich diese Sprache auch sehr gut, aber beim Schreiben und Sprechen habe ich Probleme. In der Schule habe ich Kroatisch gelernt, wodurch ich auch kroatische Texte schreiben musste. Heute verwende ich diese Sprache hauptsächlich im Urlaub.

Englisch kann ich recht gut. Ich lese manchmal englischsprachige Bücher oder sehe mir Filme in der englischen Originalfassung im Kino an. Mit Freunden, die nicht so gut Deutsch können, spreche ich Englisch. Englische Texte schreibe ich aber selten.

Latein habe ich in der Schule gelernt und das meiste davon schon wieder vergessen. Einen lateinischen Text habe ich nur einmal geschrieben, um einen Lehrer zu ärgern.

Insgesamt kann ich sagen, dass ich Sprachen sehr gerne habe. Ich könnte es mir auch überhaupt nicht vorstellen, ohne Bücher zu leben. Lesen ist für mich eine schöne Freizeitbeschäftigung und ein Weg, in meinen Gedanken in fremde Welten zu reisen. Ebenso viel bedeutet mir auch das Schreiben.

Es würde mich nun interessieren, wie du deine Sprachen erlebst. Liebst du sie oder sind sie dir egal? Vielleicht magst du eine Sprache aber auch überhaupt nicht!?

Bist du ein Bücherwurm wie ich oder liest du nur, wenn es sich nicht vermeiden lässt? Schreibst du manchmal Gedichte oder Geschichten? Oder denkst du eher praktisch und schreibst hauptsächlich Einkaufszettel und Emails?

Es würde mich sehr freuen, wenn du mir ein bisschen von dir verraten könntest!

Auf deine Antwort freut sich

*Birgit*

## Schülertexte – Briefe

### **Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch**

Hallo!

Ich kann zwar nicht vier Sprachen besonders gut aber zwei Sprachen dass sind: Deutsch und Serbisch. In der Volksschule habe ich Italienisch gelernt und jetzt im Gymnasivum auch. Englisch lernte ich in der dritten und vierten Klasse jetzt auch. Manchmal mache ich mit meiner Familie Scherze und sage: „Mathe kann ich auch!, weil wir in Mathe auch Wörter kennenlernen wie Segment oder Sehne. Mit meinen Eltern spreche ich Serbisch aber meine Schwester und ich sprechen viel lieber Deutsch. Meine Großeltern können nicht Deutsch deshalb sprechen Branka (meine Schwester) und ich Deutsch um unsere Großeltern zu nerven.

Lesen macht mir Spaß aber sehr viele Bücher lese ich auch nicht. Sie/Du können/kannst sagen ich bin ein Bücherwurm oder auch nicht ich würde sagen ich bin ein halber Bücherwurm. In der Volksschule habe ich Geschichten gehasst, aber jetzt mag ich sie sehr auch wenn ich viele Fehler schreibe. Einkaufszettel schreibe ich nie aber dafür sehr viele E-Mails (Emails)

Das bin ich!

Es würde mich freuen wenn du mir deine Email-Adresse gibst da können wir noch in Kontakt bleiben.

Viele Grüße wünscht dir

Ana

**Denis, 11 Jahre, Muttersprachen: Serbisch, Albanisch**

Brief

Ich kan Serbisch, Deutsch und Albanisch, aber auch ein wenig English. Zu Hause reden wir Serbisch, es ist meine Muttersprache ist Serbisch und Albanisch. Ich lese nur wenn mir langweilig ist. Ich mag Sprachen aber öfters spreche ich Deutsch. Ich bin kein besonders guten leser aber manche Bucher machen mir Spaß. Ich schreibe viel auf meinem Computer. Mein Computer ist mir nicht wichtiger als die Schule. In meiner Freizeitbeschäftigung spiele ich oft nur manchmal wenn ich auf die Idee komme lese ich. Arabisch spreche ich aber ich kann es nicht schreiben. Kroatisch kann ich schreiben und sprechen. Meine Mutter kann Serbisch mein Vater Albanisch. Ich lese nur Bucher die auf Deutsch geschrieben sind.

Ende

**Afrida, 10 Jahre, Muttersprache: Bangla**

Liebe Frau Springsits!

Ich heiße Afrida. Ich kann auf 3 Sprachen reden und auf 2 Sprachen lesen. Zu den Sprachen zählen: Bangla, Englisch, Arabisch und Deutsch. Sprechen kann ich nur auf Bangla, etwas auf Englisch und Deutsch. Was ich auf Arabisch lese verstehe ich leider nicht. Aber brauchen tu ich es um ein Koran zu lesen.

Deutsch und Bangla spreche ich am liebsten und öftersten. Meine Muttersprache ist Bangla. Leider, kann ich keine Bangla Bücher lesen.

Englisch lerne ich seit ein paar Monaten. Manchmal ist die Grammatik schwer. Deshalb gehe ich in einer Englisch – Nachhilfe. Manchmal ist das schön mühsam Englisch – Vokabel zu lernen.

In Deutsch bin ich nicht die beste. Aber deutsch rede ich trotzdem gern. Deutsch habe ich erst im Kindergarten gelernt. Mein Vater sagt, dass ich wegen meinem ehrgeiz, deutsch schon nach drei Monaten konnte.

In der Freizeit lese ich am liebsten. Meine Lieblingsautorin ist Isabel Abedi und Thomas Brezina. Deren Bücher sind so spannend das ich sie schon mindesten 30 x gelesen habe. Ich lese jeden tag e.a. ein Buch und schaue mir manchmal auch den Film dazu an.

Gedichte schreibe ich nicht. Ist mir etwas zu scher. Geschichten schreibe ich sehr selten. weil ich das langweilig finde.

Liebe Grüße  
Afrida



## **Ameisen leben in Völkern/INSEKTEN**

1. An windgeschützten Stellen im Wald findet man große Ameisenhaufen. Sie sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien gebaut. Es sind die Nester der Roten Waldameise.

### **2. Die Rote Waldameise**

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das Volk besteht im Allgemeinen aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Im Ameisenbau haben sie verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Sie betreuen die von den Königinnen gelegten Eier. Je nach Witterung tragen sie diese in verschiedene Bruträume. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen. Nun ordnen die Arbeiterinnen die Puppen in besonderen Puppenkammern, bis die jungen Ameisen ausschlüpfen.

Viele Arbeiterinnen sind ständig damit beschäftigt, den Bau zu erweitern, neue Gänge anzulegen und zerstörte Teile des Ameisenhaufens wieder aufzubauen. Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge. Dadurch ist die Temperatur im Inneren bis zu 10° höher als im Freien. Für den Winter legen die Ameisen keine Vorräte an. Sie verschließen ihren Bau und verfallen in Kältestarre.

Tagsüber bewachen Wächterameisen alle Eingänge. Eindringlinge vertreiben sie durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure) aus den Giftdrüsen des Hinterleibes.

Auf den Ameisenstraßen und an den Eingängen zum Bau betasten (betrillern) sich die Ameisen mit den Fühlern. Da darauf empfindliche Tast- und Geruchsorgane sitzen, können sich alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen.

### **3. Ökologische Bedeutung**

Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Ein großes Volk verzehrt täglich tausend Insekten. Die Ameisen vertilgen auch viele Forstschädlinge (z. B. Spannerraupe, Larven der Fichtenblattwespe). Aus diesem Grund werden sie gerne in Wäldern angesiedelt, die von Schadinsekten befallen sind. Ihre Baue dürfen daher nicht gestört oder gar zerstört werden. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

Neben anderer Nahrung ernähren sich die Ameisen auch von den Ausscheidungen der Blattläuse. Bestimmte Arbeiterinnen betasten („melken“) die Läuse mit ihren Fühlern. Dadurch scheiden die Blattläuse einen süßen Saft aus (Honigtau). Diesen speichern die Ameisen in ihren Körpern, tragen ihn ins Nest und verfüttern ihn dort. Gleichsam als Gegenleistung schützen die Ameisen die Blattläuse vor Feinden, z.B. vor den Larven des Marienkäfers.

---

<sup>263</sup> Schullerer/ Karl: S. 69f. Im Folgenden wird nur der Text aus dem Biologiebuch der 2. Klasse AHS angeführt, die Abbildungen aus Gründen des Copyright nicht dargestellt. Die Bildbeschriftungen und Zusatzinformationen werden gesondert im Anschluss an den Fließtext angeführt, um eine bessere Übersichtlichkeit zu erreichen.

## **Was sind Ameisenstraßen?**<sup>264</sup>

Die Arbeiterinnen der Roten Waldameise benützen oft regelrechte Wege, um zu bestimmten Zielen (z. B. zu einer Blattlauskolonie) zu kommen. Sie räumen dazu kleine Hindernisse, wie Steinchen oder Nadeln, beiseite und markieren ihre Wege mit einer Duftspur. Dadurch sind diese „Ameisenstraßen“ im Wald leicht zu entdecken.

## **Ameisen verbreiten auch Samen**<sup>260</sup>

Die Früchte bestimmter Pflanzen, z.B. der Taubnessel, haben kleine Anhängsel, die von den Ameisen gerne gefressen werden. Dabei verbreiten sie die Samen.

*Abb. 1: Schnitt durch einen Ameisenhaufen. Der größte Teil des Baues liegt unter der Erde und reicht bis in eine Tiefe von 2 m. Durch unterirdische Gänge wird der Boden locker, Luft und Feuchtigkeit können eindringen.*<sup>265</sup>

*Abb. 2: Bau der Roten Waldameise*<sup>261</sup>

*Abb. 3: Ameise in Abwehrstellung. Dabei krümmt sie ihren Hinterleib nach vorne und verspritzt die Ameisensäure.*<sup>261</sup>

*Abb. 1: Ameisen melken Blattläuse*<sup>266</sup>

*Abb. 2: Ameisenstraße*<sup>262</sup>

---

<sup>264</sup> Ebd., S. 70. Zusatzinformationen in einer schmalen Spalte am Seitenrand neben dem Fließtext.

<sup>265</sup> Ebd., S. 69.

<sup>266</sup> Ebd., S. 70.

## Schülertexte – Zusammenfassungen

### **Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch**

#### Die rote Waldameise

Ameisenhaufen werden mit Nadeln, Zweigen und noch anderen Materialien von den Ameisen gebaut. In einem Ameisenhaufen befinden sich 1 Millionen Ameisen, davon sind 100 bis 1000 Königinnen, über 1000 Männchen und über 100 Arbeiterinnen. Ein Ameisenhaufen liegt zwei Drittel unter der Erde. Wir können sprechen, aber die Ameisen senden Nachrichten in dem sie Duftstoffe und Betrillern weiterleiten. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. In einem Ameisenhaufen ist es um 10°C höher als im Freien. Wenn sie jemand bedroht dann vertreiben sie sie durch Bisse mit den Zangen des Oberkiefers oder mit bespritzen sie mit Gift aus dem Hinterleib. Ameisen haben empfindliche Tast- und Geruchsorgane. Sie ernähren sich von Insekten, Würmern, Schnecken, Spinnen und von toten Kleintieren In Österreich steht die Rote Waldameise unter Schutz. Das waren die Ameisen.

### **Denis, 11 Jahre, Muttersprachen: Serbisch, Albanisch**

#### Die Ameisenkolonie

Es gibt über 1000 Königinnen in einer Kolonie. Sie setzen Duftmarken zum folgen einer Spur. Der Ameisenhaufen liegt zu zwei Drittel unter der Erde. Die Roten Waldameise sind wichtige Vertilger von Insekten. Es gibt viele Eingänge und Ausgänge und die werden oft zu und aufgemacht

Ameisen verbreiten Samen

Die Früchte bestimmter Pflanzen zb. der Taubennessel haben keine Anhängsel,

## **Afrida, 10 Jahre, Muttersprache: Bangla**

Ameisen leben in Völkern

Ameisenhaufen findet man an windgeschützten Stellen im Wald. Sie sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien gebaut.

Die Rote Waldameise

In einem Ameisenhaufen wohnen c.a 1 Millionen Ameisen. Davon bis zu 1 000 Königinnen und 100 000 Arbeiterinnen und 1 000 Männchen.

Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Sie haben verschiedene Aufgaben zu erfüllen: betreuen gelegte Eier. Sie tragen je nach Witterung die Eier in verschiedenen Bruträumen. Die Larven werden gefüttert und in Kokon verpuppt. Nun ordnen die Arbeiterinnen die Puppen in besonderen Puppenkammern.

Viele Arbeiterinnen sind damit beschäftigt neue Gänge anzulegen. Die Eingänge verschließen bei kalter Witterung. Ameisen verfallen in Kältestarre.

Wachterameisen bewachen Tagsüber alle Eingänge. Währen tun sie sich durch Bisse.

Ameisen betasten die Eingänge mit Fühlern. Auf den Fühlern sitzen Tast- und Geruchsorgane, damit tauschen sie Nachrichten aus.

Ökologische Bedeutung

Rote Waldameiser sind Fleischfresser. Ein großes Volk verzehrt einige tausende Insekten. Sie siedeln sich in Wäldern an, die von Schadinsekten Sie ernähren sich auch von Ausscheidungen der blätterläuse.

## Analyseraster

### Analyseraster zur Beurteilung von Textkompetenz anhand von persönlichen Briefen

		Bewertungskriterien	Punkte
<b>1</b>	<b>ALLGEMEINE PARAMETER</b>		
1a	Textlänge	<input type="checkbox"/> Wortanzahl mind. Durchschnitt minus 10% <input type="checkbox"/> Wortanzahl mind. Durchschnitt plus 10%	
1b	Einhaltung sprachlicher Normen (RS, Gramm.)	<input type="checkbox"/> höchstens 4 schwere Normverstöße <input type="checkbox"/> höchstens 2 schwere Normverstöße	
1c	Gliederung durch Absätze	<input type="checkbox"/> Gliederung durch Absätze erkennbar <input type="checkbox"/> Absätze markieren thematische Einheiten	
<b>2</b>	<b>KOHÄSION</b>		
2a	Rekurrenz (Wiederaufnahmestruktur)	<i>Wiederholung, Substitution, Pro-Formen,...</i> <input type="checkbox"/> mind. 2 <input type="checkbox"/> mind. 3 Varianten verwendet	
2b	Konnexion	<input type="checkbox"/> mind. 3 verschiedene Konnektive <input type="checkbox"/> auch subordinierende Konnektive	
2c	Expl. Textverknüpfung	<input type="checkbox"/> explizite Textverknüpfung vorhanden <input type="checkbox"/> mehrfacher Einsatz	
<b>3</b>	<b>KOHÄRENZ</b>		
3a	log. Textfolge	<input type="checkbox"/> keine Sinnbrüche, die das Verständnis behindern <input type="checkbox"/> Brief bildet textuelle Einheit	
3b	Fokussierung von Kernaussagen	<input type="checkbox"/> übergreifendes Textthema erkennbar <input type="checkbox"/> Kernaussagen mit mehreren Sätzen ausgestaltet	
3c	Konstantes Niveau	<input type="checkbox"/> kein unvermittelter Abbruch des Textes <input type="checkbox"/> Niveau des Schlusses entspricht dem Beginn	
<b>4</b>	<b>TEXTSORTENADÄQUATHEIT</b>		
4a	äußere Textsortenmerkmale	<i>Datum, Ort, Anrede, Einleitungsformel, Gruß, Unterschrift</i> <input type="checkbox"/> mind. 2 <input type="checkbox"/> mind. 4	
4b	Intertextualität	<input type="checkbox"/> Aufgreifen von Themen des erhaltenen Briefes <input type="checkbox"/> Reformulierung aufgegriffener Sprachmittel	
4c	Intentionalität	<input type="checkbox"/> Beantwortung der gestellten Fragen <input type="checkbox"/> Kommunikationsabsicht erkennbar	
<b>5</b>	<b>SPRACHLICHE VARIATION</b>		
5a	Vielfalt von Adjektiven und Verben	<input type="checkbox"/> mind. 3 verschiedene Adjektive <input type="checkbox"/> Einsatz „seltener“ Verben/ Adjektive	
5b	Begriffliche Klarheit und angemessene Wortwahl	<input type="checkbox"/> begriffliche Klarheit <input type="checkbox"/> angemessene Mündlichkeit/Schriftlichkeit	
5c	Komplexe Satzstrukturen	<input type="checkbox"/> subordinierende Satzverbindungen <input type="checkbox"/> verschiedene Arten von Nebensätzen/Inf.gruppen...	
		Gesamtpunkteanzahl:	

## Analyseraster zur Beurteilung von Textkompetenz anhand von Zusammenfassungen von Sachtexten

		Bewertungskriterien	Punkte
<b>1</b>	<b>ALLGEMEINE PARAMETER</b>		
1a	Textlänge	<input type="checkbox"/> Text fertiggestellt <input type="checkbox"/> Wortanzahl mind. 100	
1b	Einhaltung sprachlicher Normen (RS, Gramm.)	<input type="checkbox"/> höchstens 5 Normverstöße im Bereich der RS <input type="checkbox"/> höchstens 2 Normverstöße im Bereich Grammatik	
1c	Gliederung durch Absätze	<input type="checkbox"/> Gliederung durch Absätze erkennbar <input type="checkbox"/> Absätze markieren thematische Einheiten	
<b>2</b>	<b>KOHÄSION</b>		
2a	Rekurrenz (Wiederaufnahmestruktur)	Wiederholung, Substitution, Pro-Formen,... <input type="checkbox"/> mind. 2 <input type="checkbox"/> mind. 3 Varianten verwendet	
2b	Konnexion	<input type="checkbox"/> Verknüpfung mit subord. Konnektoren/Adverbien* <input type="checkbox"/> Verknüpfung korrekt	
2c	Expl. Textverknüpfung	<input type="checkbox"/> explizite Textverknüpfung vorhanden <input type="checkbox"/> mehrfacher Einsatz	
<b>3</b>	<b>KOHÄRENZ</b>		
3a	log. Textfolge	<input type="checkbox"/> keine Sinnbrüche, die das Verständnis behindern <input type="checkbox"/> Brief bildet textuelle Einheit	
3b	Fokussierung von Kernaussagen	<input type="checkbox"/> mind. 5 Kernaussagen aufgegriffen <input type="checkbox"/> Fakten korrekt wiedergegeben	
3c	Konstantes Niveau	<input type="checkbox"/> kein unvermittelter Abbruch des Textes <input type="checkbox"/> Niveau des Schlusses entspricht dem Beginn	
<b>4</b>	<b>TEXTSORTENADÄQUATHEIT</b>		
4a	Strategien	<input type="checkbox"/> Unterstreichungen im Originaltext <input type="checkbox"/> Unterstreichung nur von ausgewählten Textteilen	
4b	Intertextualität	<input type="checkbox"/> „Puzzeln“ übernommener Textteile <input type="checkbox"/> Reformulierung aufgegriffener Sprachmittel	
4c	Intentionalität	<input type="checkbox"/> Signifikante Kürzung des Textes <input type="checkbox"/> angemessene Explizitheit	
<b>5</b>	<b>SPRACHLICHE VARIATION</b>		
5a	Vielfalt von Sprachmitteln	<input type="checkbox"/> Einsatz von Fachbegriffen <input type="checkbox"/> Einsatz „seltener“ Verben/ Adjektive*	
5b	Begriffliche Klarheit und angemessene Wortwahl	<input type="checkbox"/> begriffliche Klarheit* <input type="checkbox"/> korrekter Einsatz übernommener Begriffe	
5c	Komplexe Satzstrukturen	<input type="checkbox"/> Satzverbindungen aus mehr als 2 Sätzen* <input type="checkbox"/> verschiedene Arten von Nebensätzen/Inf.gruppen*	
		Gesamtpunkteanzahl:	

\* eigene Sprachmittel

## Interviewleitfaden

Name, Alter

Muttersprache, Herkunftsland, seit wann in Österreich?

Sprachen: welche? mit wem? (v. a. zu Hause)

Eltern: Welche Sprachen sprechen die Eltern? Bildungsstand + Beruf

Wie gut sprichst/ schreibst/ liest du Deutsch?

Wie gut sprichst/ schreibst/ liest du in deiner Muttersprache?

Wann hast du begonnen, Deutsch zu lernen?

Wie war das für dich? Ist es dir schwer gefallen?

Bist du in den Kindergarten gegangen? Wie lange?

Wann hast du lesen und schreiben gelernt?

In der Schule/ schon vorher; L1 + L2, von wem?

Haben dir deine Eltern dabei geholfen?

Habt ihr viele Bücher zu Hause? Wem gehören diese?

Zeitungen, Magazine

Lesen deine Eltern viel?

Hattest du als kleines Kind Bilderbücher?

Hat sie jemand mit dir angeschaut?

Hat dir früher deine Mutter/ dein Vater vorgelesen?

Hat dir früher jemand Geschichten erzählt?

Jetzt:

Interessieren sich deine Eltern jetzt, wie es dir in der Schule geht?

Fragen sie nach? „Kontrollieren“ sie, ob du die HÜ gemacht hast?

Sprecht ihr manchmal über Sachen, die du in der Schule lernst (z.B. in Geschichte oder Biologie)?

Sprecht ihr über Themen, die im Fernsehen behandelt werden (Nachrichten, Politik)?

Wann sprecht ihr über solche Dinge?

## Transskripte ausgewählter Interviews

### **Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch**

A: Ich heiße Ana und bin fast 11 Jahre alt.

*I: O.k. Erzählst mir bitte kurz etwas über alle Sprachen, die du kannst, über deine Muttersprache.*

A: Also, meine Muttersprache ist Serbisch. Ich spreche nicht so gerne Serbisch, ich spreche lieber Deutsch und ja... Italienisch kann ich auch so ein bisschen, aber auch nicht so gerne.

*I: Mhm. Woher kannst du Italienisch?*

A: Ich habe in der Volksschule 4 Jahre gelernt und jetzt lerne ich auch Italienisch.

*I: O.k. Bist du in Österreich geboren?*

A: Ja. In Tirol.

*I: Hast du Geschwister auch?*

A: Ja, leider.

*I: Eine Schwester?*

A: Ja.

*I: Ist die älter oder jünger als du?*

A: Jünger.

*I: O.k. Und welche Sprachen sprichst du mit wem? Zu Hause und so?*

A: Also, mit meiner Schwester am liebsten Deutsch, manchmal auch Serbisch und mit meinen Eltern eigentlich Serbisch, manchmal auch Deutsch.

*I: Mhm. Welche Sprachen können denn deine Eltern?*

A: Serbisch und Deutsch.

*I: Kann jemand von ihnen vielleicht Englisch auch?*

A: Mm, nein.

*I: Was sind deine Eltern von Beruf?*

A: Also, mein Vater ist Koch, und meine Mutter ist Kindergarten-Assistentin.

*I: Mhm. Weißt du, welche Schulen sie gemacht haben?*

A: Nein.

*I: Wann sind sie denn nach Österreich gekommen?*

A: Vor 10 Jahren. Nein, länger. Seit 12 Jahren.

*I: Wie würdest du dich einschätzen? Wie gut kannst du Deutsch - sprechen, schreiben, lesen?*

A: So Mittelmaß. Mittelmaß.

*I: Was? Sprechen, schreiben...*

A: Also, sprechen, da ist es manchmal auch schwer und beim Schreiben ist es auch schwer. Also, so Mittelmaß irgendwie.

*I: Mhm. Welche Note wirst denn du bekommen in Deutsch?*

A: Einen Dreier.

*I: Bei den Schularbeiten, machst du da auch Fehler?*

A: Also, am Anfang der Schularbeiten, war ich auf einem Zweier, nur bei der letzten Schularbeit hab ich's irgendwie verpatzt, und deshalb lieg ich jetzt wieder auf einem Dreier, und natürlich mach ich Fehler. Macht doch jeder.

*I: Was war das Problem bei der letzten Schularbeit?*

A: Ich hab nicht genug gelernt?

*I: Und wie gut kannst du deine Muttersprache?*

A: Schon ziemlich gut.

*I: Schreiben und lesen auch?*



A: Ja, schreiben kann ich auch, weil auf Serbisch kann man zwei Schriftarten benützen, und manchmal schreib ich die und manchmal die.

*I: Mhm. Und wo hast du das gelernt?*

A: Bei meiner Mutter. Und meinem Vater.

*I: Liest du auch manchmal was auf Serbisch?*

A: Selten.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

A: Oh, seit der Geburt ziemlich. So... also im Kindergarten... so mit 2 Jahren.

*I: Wie lang bist du denn in den Kindergarten gegangen? Kannst du dich noch erinnern?*

A: Drei... vier Jahre. Vier Jahre.

*I: O.k. Und ist es dir schwer gefallen, Deutsch zu lernen? Kannst du dich wahrscheinlich nicht mehr so gut dran erinnern, aber...*

A: Nein, mir ist es gar nicht schwer gefallen.

*I: Und wann hast du lesen und schreiben gelernt?*

A: Ersten Klasse.

*I: Konntest du vorher schon etwas?*

A: Nur ein paar Buchstaben, aber nicht so gut.

*I: Deinen Namen schreiben vielleicht?*

A: Ja, den konnt ich schon. Ist auch nicht so schwer.

*I: Und ist dir das Schreiben- und Lesenlernen schwer gefallen?*

A: Nein, in der 1. Klasse fand ich's ganz leicht.

*I: Haben dir deine Eltern dabei geholfen?*

A: Nein, nicht so. Ich hab's nur alleine gemacht. Weil meine Eltern können auch nicht so gut Deutsch. Deshalb mach ich's auch alleine.

*I: Mhm. Eine andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: Ziemlich viele.

*I: Wem gehören die?*

A: Mir, meiner Schwester, ja... und ein paar gehören meinen Eltern.

*I: Mhm. Auf welchen Sprachen sind diese Bücher?*

A: Die meisten deutsch. Es gibt - glaub ich - weniger... Also sehr wenige sind serbisch.

*I: Und wem gehören die Serbischen?*

A: Auch mir und meiner Schwester.

*I: Die Bücher von deinen Eltern sind auf welcher Sprache?*

A: Die sind dick auf jeden Fall und auch serbisch.

*I: Auch serbisch, o.k. Habt ihr manchmal Zeitungen zu Hause oder irgendwelche Zeitschriften?*

A: Ja, ziemlich viele.

*I: Ja? Wer liest die?*

A: Also, meine Mutter... meine Eltern lesen Immobilien, meine Schwester und ich nehmen solche... so Zeitschriften für Kinder eben, und ja noch die Zeitungen, die liest mein Vater.

*I: Und lesen deine Eltern diese Bücher auch, die sie haben?*

A: Ja, sie haben ziemlich viele durchgelesen schon.

*I: Mhm. Lesen sie viel? Unter der Woche auch oder im Urlaub eher?*

A: Ja, eher im Urlaub.

*I: Mhm. Kannst du dich noch erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

A: Ja, sehr viele.

*I: Wer hat die mit dir angeschaut?*

A: Also, mit meiner Schwester und mit meiner Mutter, und ich hab sie sehr gern zerkratzt irgendwie oder zerrissen.

I: *Mhm. Und haben deine Mutter oder dein Vater dir früher auch vorgelesen?*

A: Ja, also sie haben... Also es waren nur Bilder drin mit vielleicht einem kurzen Satz, und dann haben sie eben gezeigt, was es eben ist.

I: *Mhm. Und haben sie dir das auf Deutsch oder auf Serbisch erklärt?*

A: Erstens auf Deutsch und dann auf Serbisch. Also beides.

I: *Und hat dir jemand auch Geschichten erzählt? Märchen oder so?*

A: Nein, also, ich kenn's nur von Büchern, also...

I: *Die du selber gelesen hast?*

A: Ja, die ich selber gelesen habe.

I: *O.k. Und jetzt, interessieren sich deine Eltern dafür, was du in der Schule machst?*

A: Ja.

I: *Ja? Wie wirkt sich das aus?*

A: Also, wenn ich manchmal sage, in Mathe hab ich eine gute Note bekommen, dann freuen sie sich auf jeden Fall, und wenn ich sage, eine schlechte Note, dann nicht eben.

I: *Kontrollieren sie auch die Hausübung z.B., oder machst du das allein?*

A: Nein, ich mach's allein, weil ich find's so besser, wenn man's alleine macht.

I: *War das schon immer so, dass du das alleine gemacht hast?*

A: Ja, das war schon immer... na ja, ich glaub, in der 1. Klasse haben mir meine Eltern ein bisschen geholfen.

I: *Mhm. Und interessieren sie sich auch für Sachen, die du lernst, z.B. in Biologie oder so? Sprecht ihr manchmal drüber?*

A: Also, in Biologie... interessiert sich meine Schwester auf jeden Fall für Tiere und meine Mutter manchmal. Mein Vater mehr für Mathe.

I: *Mhm. Und sprecht ihr auch über Sachen, die ihr z.B. im Fernsehen seht, wenn da irgendeine interessante Sendung ist?*

A: Ja.

I: *Und wann macht ihr das? Wann sprecht ihr da drüber?*

A: Am Nachmittag so, wenn ich von der Schule komme.

I: *O.k. Gibt's noch irgendetwas, was du mir erzählen möchtest?*

A: Nein.

I: *Nein. Dankeschön.*

## **Denis, 11 Jahre, Muttersprachen: Serbisch, Albanisch**

D: Also, mein Name ist Denis und ich bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzählst du mir jetzt bitte noch einmal über das, was du im Brief geschrieben hast, also was deine Muttersprache ist, ob du in Österreich geboren bist oder nicht, welche Sprachen du noch kannst.*

D: Also, meine Muttersprache ist Serbisch und ich wurde in Serbien geboren. Und, also, mit meinem Vater sprech ich Deutsch und mit meiner Mutter Serbisch und ... äh, also ich kann auch Arabisch und Albanisch ein bisschen und ja....

*I: Woher kannst du Albanisch?*

D: Also, mein Vater ist osmanischer Herkunft.

*I: Mhm. Seit wann bist du in Österreich?*

D: Seit 5 Jahren.

*I: Seit 5 Jahren, o.k. Das heißt, du hast schon in Österreich mit der Schule angefangen?*

D: Ja.

*I: Ja, o.k. Zu Hause hast du gesagt, sprichst du mit deinem Vater... ?*

D: Deutsch und Albanisch.

*I: Und mit deiner Mutter?*

D: Also, mit meiner Mutter Serbisch.

*I: Mhm. Dein Vater... welche Sprachen spricht er? Serbisch und Deutsch und sonst noch was?*

D: Also, er kann auch Englisch. Also, ein bisschen Englisch und ja.

*I: Und deine Mutter?*

D: Meine Mutter kann Serbisch und Deutsch.

*I: Welche Berufe haben denn deine Eltern?*

D: Also, mein Vater ist Arzt und meine Mutter ist Kindergartenpflegerin.

*I: Weißt du welche Schule deine Mutter da gemacht hat?*

D: Nein...

*I: Weißt du nicht, o.k. Was glaubst denn du, wie gut schreibst du und liest du, sprichst du Deutsch?*

D: Also, sprechen - glaub ich - kann ich so ein bisschen gut und in Schreiben mach ich auch manchmal Rechtschreibfehler und in Lesen... also, in Lautlesen kann ich... ich kann ich nicht gut so laut lesen.

*I: Und beim Schreiben. Also, so bei den Schularbeiten, wie bist du da?*

D: Also, ich hab... Also, da ist es mir einfacher zu schreiben als zu lesen, da kann ich besser nachdenken.

*I: Was kriegst du denn so für Noten in Deutsch?*

D: Drei.

*I: Auch im Zeugnis wird's ein Dreier werden? Ja. Und kannst du auch in Serbisch schreiben und lesen?*

D: Ja. Also, ich kann... also, in Serbisch gibt's zwei Arten von Schreiben und ich kann die einfachere Art.

*I: Liest du auch manchmal in Serbisch?*

D: Ja, manchmal.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen? Wie du nach Österreich gekommen bist oder schon vorher?*

D: Vorher. Also, in Serbien hatten wir dieses deutsche Fernseh und da hab ich so angefangen zu lern Deutsch... bei Fernseh.

*I: Warum? Weil du schon gewusst hast, dass du nach Österreich kommst?*

D: Mhm. Meine Eltern haben's mir schon gesagt.

*I: Aha. Und wie war das für dich. Ist es dir schwer gefallen?*

D: Nein. Also, mir war es gleich, weil hier leben auch meine Großeltern. Und als ich hergekommen bin, da war's mir einfacher, weil ich schon in Serbien Deutsch sprechen konnte ein bisschen.

*I: Bist du in Serbien in den Kindergarten gegangen?*

D: Nein.

*I: Nein, aber eben 4 Jahre in die Schule dann schon. Also, in die Schule bist du gar nicht dort gegangen. Da bist du in die Schule gekommen.*

D: Ja, da.

*I: Ähm. Wann hast denn du lesen und schreiben gelernt?*

D: Also, ich glaube in der Zweiten oder Ersten hier.

*I: Mhm. Hast du vorher - vor der Schule - schon ein bisschen lesen oder schreiben können?*

D: Nein.

*I: Deinen Namen vielleicht?*

D: Also, ich konnte so bissi kritzeln, aber nicht meinen Namen schreiben.

*I: Und haben dir deine Eltern dann beim Lesen- und Schreibenlernen geholfen?*

D: Ja, also meine Mutter, aber mein Vater musste arbeiten.

*I: Mhm. Gut, jetzt ein anderes Thema: Bei euch zu Hause - habt ihr da viele Bücher?*

D: Mein Vater sammelt ganz viele. Der hat schon so eine kleine Bibliothek.

*I: Was sind denn das für welche? Erzähl ein bisschen.*

D: Also, über historische Bücher. Über... also, über Weltkrieg und über vergangene Kulturen und ja...

*I: Und in welcher Sprache sind die?*

D: Also auf Deutsch alle...

*I: Alle auf Deutsch. Ja. Die liest dann dein Vater?*

D: Ja.

*I: Ja. Deine Mutter auch? Liest die?*

D: Ja, manchmal.

*I: Mhm. Hat deine Mutter Bücher?*

D: Ja, also sie hat so serbische über... über ja... also über solche Geschichten, Sagen von dort.

*I: Und habt ihr auch Zeitungen oder irgendwelche Hefte, irgendwelche Zeitschriften?*

D: Ja, also meine Mutter holt manchmal Zeitungen, und mein Vater liest auch Zeitung.

*I: Mhm. Und du selber? Hast du auch Bücher?*

D: Ja, also, ich hab auch so 15 oder 20 Bücher.

*I: Auf Deutsch?*

D: Ja, alle auf Deutsch.

*I: Kannst du dich noch erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

D: Ja, ich hatte ganz viele auf Serbisch. Die hat mir immer meine Mutter vorgelesen.

*I: Und hat die euch jemand vorgelesen, dein Vater oder deine Mutter?*

D: Meine Mutter.

*I: Am Abend oder...?*

D: Ja, also, ich wollte... als ich schlafen gegangen bin, wollt ich immer, dass meine Mutter mir etwas vorliest aus dem Bilderbuch.

*I: Mhm. Und Geschichten erzählt, Märchen?*

D: Ja, Geschichten hat sie ja vorgelesen. Aber das war nur auf Serbisch übersetzt und nicht auf Deutsch.

*I: Ja, aber hat sie dir Märchen erzählt auch einmal, so frei erzählt?*

D: Ja, über Rotkäppchen und so.

*I: Hast du Geschwister?*

D: Ja, einen kleinen Bruder, der ist 5 Jahre alt.

*I: Mhm. Der ist dann schon hier geboren oder noch in Serbien?*

D: Ja, der ist hier geboren.

*I: Und jetzt. Interessieren sich deine Eltern dafür, wie es dir in der Schule geht?*

D: Ja.

*I: Fragen sie nach. Sprecht ihr drüber. Wie ist denn das?*

D: Ja. Sie fragen mich jeden Tag nach, was passiert ist und ja...

*I: Erzählst du auch was?*

D: Ja.

*I: Und kontrollieren sie zum Beispiel, ob du die Hausübung gemacht hast oder so?*

D: Ja, die schauen immer mein Hausaufgabenheft.

*I: Mhm. Und sprecht ihr zu Hause auch manchmal, wenn du was in der Schule lernst, also zum Beispiel in - weiß ich nicht - in Biologie oder so... sprecht ihr dann zu Hause auch darüber?*

D: Ja, also, meine Mutter hilft mir dabei, es zu lernen.

*I: Ja? Und interessieren sich deine Eltern auch für solche Sachen?*

D: Ja, also meine Mutter hat auch ärztliche Sachen studiert, aber sie ist Kindergartenpflegerin geworden.

*I: Aber dein Papa ist ja Arzt...*

D: Ja.

*I: Und wenn ihr zum Beispiel Fernseh schaut... Sprecht ihr dann auch über das, was im Fernseh passiert?*

D: Ja, also, zum Beispiel Fußball, da sprechen wir.

*I: Das ist jetzt klar. Und wann macht ihr das? Also, einfach zwischendurch oder sprecht ihr... esst ihr alle gemeinsam am Abend?*

D: Ja, also essen wir alle zusammen.

*I: Und da sprecht ihr über solche Sachen?*

D: Ja.

*I: O.k. Sonst noch irgendetwas Interessantes?*

D: Nein.

*I: Gut. Dankeschön.*

## **Afrida, 10 Jahre, Muttersprache: Bangla**

A: Womit soll ich jetzt anfangen?

I: Sagst du mir bitte deinen Namen und dein Alter?

A: Ich heie Afrida und bin 10 Jahre alt.

I: Gut, erzähl mir bitte ein bisschen was über deine Sprachen, die du kannst!

A: Also, ich rede Bangla und Deutsch und auch ein bisschen Englisch und ich kann auf Arabisch lesen und auf Deutsch, sonst kann... auf Bangla hab ich das mal gelernt, aber ich kann das nicht mehr.

I: O.k. Bist du in Österreich geboren?

A: Ja.

I: Und aus welchem Land kommen deine Eltern?

A: Aus Bangladesch.

I: Aus Bangladesch, gut. Mit wem sprichst du denn welche Sprache?

A: Also, mit meinen Eltern und meinen Verwandten auf Bangla, mit meinen Geschwistern und Freunden auf Deutsch und Englisch in der Schule in der Englischstunde und Arabisch, wenn ich Koran lesen muss.

I: Kannst du Arabisch auch sprechen?

A: Nein.

I: Nein, nur lesen. Wie viele Geschwister hast du denn?

A: Zwei, eine ältere und eine jüngere?

I: Schwester?

A: Ja.

I: Weißt du, welche Sprachen deine Eltern können?

A: Also, meine Mutter kann Deutsch, aber nicht sehr gut, und Bangla, und mein Vater kann Bangla, Indisch und ich glaube Urdu und auch ein bisschen Deutsch und Englisch.

I: Welchen Beruf haben deine Eltern?

A: Mein Vater ist Taxifahrer, und meine Mutter ist Hausfrau.

I: Weißt du, welche Schulen sie gemacht haben, ob sie auch im Gymnasium waren?

A: Sie waren... ich weiß, dass sie in Bangladesch waren, und mein Vater war da Ingenieur und meine Mutter war Bibliothekarin.

I: Mhm, sehr schön. Wie würdest du dich einschätzen, wie gut sprichst, liest und schreibst du Deutsch?

A: Also, schreiben, nicht sehr gut. Lesen, eigentlich eh gut. Und sprechen, eigentlich normal.

I: Weißt du schon, welche Note du bekommen wirst in Deutsch?

A: Eine Zwei.

I: Also eh sehr gut, oder? "Gut" ist es zumindest. Und wenn du Fehler machst, was machst du dann für Fehler beim Schreiben?

A: Grammatikfehler bei den Fällen?

I: Wie gut sprichst du und schreibst und liest du denn noch mal auf Bangla. Ein bisschen was hast du schon erzählt, aber sag's mir noch einmal!

A: Aso, reden tu ich gut, und Schreiben und Lesen, das kann ich nicht mehr.

I: Machst du nie?

A: Nie.

I: Wann hast du's denn gelernt? Du hast gesagt, du hast es gelernt.

A: Im Kindergarten, also - ich glaub - so mit vier.

I: Und von wem?

A: Von einem Verwandten.

*I: Und wann hast du begonnen, Deutsch zu lernen?*

A: Im Kindergarten?

*I: Ist dir das schwer gefallen? Weißt du das noch?*

A: Nein.

*I: Nein. Wie lange bist du denn in den Kindergarten gegangen?*

A: Drei Jahre.

*I: Drei Jahre, o.k. Wann hast du auf Deutsch schreiben und lesen gelernt?*

A: In der 1. Klasse Volksschule.

*I: Kannst du dich noch erinnern, ob du vorher schon etwas schreiben oder lesen konntest?*

A: Nein.

*I: Deinen Namen vielleicht?*

A: Ja, meinen Namen konnt ich schreiben, aber sonst nichts.

*I: Und haben dir dann deine Eltern dabei geholfen, wie du in die Schule gekommen bist?*

A: Ja, meine Mutter hat mir beim Lesen geholfen.

*I: Können deine Eltern so gut Deutsch, dass sie dir helfen konnten?*

A: Nein, aber meine große Schwester hilft mir.

*I: Und jetzt eine ganz andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: Na ja, nicht so richtig. Aber ich gehe immer in die Bibliothek.

*I: Mhm. Und wenn ihr Bücher zu Hause habt, wem gehören die?*

A: Meinem Vater und mir und meiner großen Schwester.

*I: O.K.*

A: Und meiner Oma, die wohnt auch bei uns.

*I: Mhm, auf welcher Sprache sind diese Bücher?*

A: Ein paar auf Bangla mit etwas Arabisch drin und Deutsch.

*I: Mhm. Und habt ihr zu Hause auch manchmal Zeitungen oder Zeitschriften?*

A: Ja. Eigentlich nicht sehr viele, aber...

*I: Und wer liest die?*

A: Meine Oma, manchmal ich, meine große Schwester und mein Vater.

*I: O.k., das heißt die lesen auch öfter. Liest deine Mutter nie?*

A: Doch, aber nicht sehr oft.

*I: Was liest die dann?*

A: Entweder Bücher... eigentlich nur Bücher.

*I: Kannst du dich erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

A: Ja, aber nicht sehr viele.

*I: Und wer hat die dann mit dir angeschaut?*

A: Meine große Schwester.

*I: Mhm. Und hat die dir das dann auf Deutsch erklärt oder auf Bangla?*

A: Ich hab erst mit den Bilderbüchern angefangen, als im Kindergarten schon Deutsch konnte.

*I: D.h., ihr habt das dann gemeinsam auf Deutsch angeschaut.*

A: Ja.

*I: Weißt du noch, ob dir, als du klein warst, dein Vater oder deine Mutter oder deine Oma oder deine Schwester vorgelesen haben? Irgendwelche Geschichten?*

A: Ja, meine Mutter und meine Schwester und manchmal meine Oma und sehr selten mein Vater.

*I: Mhm. Wie war das?*

A: Also, mir hat's immer... also bei meinem Vater hab ich immer ganz lustig gefunden, aber er hatte fast nie Zeit.

*I: Aber wenn dir jemand vorgelesen hat, war das am Abend?*

A: Ja.

*I: Und auch Geschichten erzählt, vielleicht Märchen?*

A: Meine Oma und meine Mutter, die haben mir immer alte Geschichten erzählt.

*I: Sind das Geschichten aus Bangladesch oder sind das Märchen...?*

A: Aus Bangladesch.

*I: Und wie ist es jetzt, interessieren sich deine Eltern oder deine Familie dafür, wie es dir in der Schule geht?*

A: Ja, sehr.

*I: Wie äußert sich das?*

A: Ich muss in der Woche immer in Nachhilfe gehen, weil ich mir in Deutsch schwer tu beim Schreiben und ja.

*I: Kontrollieren sie z.B. auch deine Hausübung oder so?*

A: Meine große Schwester manchmal.

*I: Und sprecht ihr auch über Sachen, die du in der Schule lernst, z.B. in Biologie oder so, wenn du etwas lernst, erzählst du das zu Hause?*

A: Sehr selten.

*I: Oder über Sachen, die z.B. im Fernsehen kommen?*

A: Mit meiner großen Schwester red ich darüber manchmal.

*I: Und wann sprecht ihr über solche Sachen. Einfach zwischendurch oder beim Abendessen?*

A: Irgendwann. Also nicht am Abend. Irgendwann, wenn ich mir gerade was Lustiges gelesen hab oder so, dann geh ich zu ihr und erzähle es ihr.

*I: Wie alt ist denn deine große Schwester?*

A: Fünfzehn.

*I: Fünfzehn, die kann dir da schon ein bisschen helfen. Ist die gut in der Schule?*

A: Na ja.

*I: Geht sie auch hier in die Schule oder woanders?*

A: Ja.

*I: Gut, wenn man ins Gymnasium geht, glaub ich, dann ist man schon gut. Dankeschön.*



## **Abstract**

In verschiedenen Forschungsprojekten der vergangenen Jahre wurde deutlich, dass eine der wichtigsten Grundkompetenzen, von deren Beherrschung der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund abhängt, die Textkompetenz ist. Im schulischen Zusammenhang kann diese definiert werden als Komplex von Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit unterschiedlichsten bildungsrelevanten Texten – sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption und Verarbeitung – qualifiziert umgehen zu können. Wenn also eine Voraussetzung, um Chancengerechtigkeit in der Schule zu erreichen, darin besteht, allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, einen hohen Grad an Textkompetenz zu erreichen, muss zunächst danach gefragt werden, welche Gruppen von Kindern und Jugendlichen hier besondere Probleme haben und was im Einzelnen Gründe für diese Schwierigkeiten sind, um danach Förderkonzepte entwickeln zu können.

In der vorliegenden Arbeit wurde nun versucht, Zusammenhänge zwischen Migration, früher literaler Förderung und Textkompetenz zu überprüfen, da Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im österreichischen Bildungssystem weniger erfolgreich sind als Schüler und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund. Dazu wurden Untersuchungen an fünf ersten AHS-Klassen an verschiedenen Wiener Schulen durchgeführt. Zunächst wurde die Textkompetenz der Schüler und Schülerinnen erhoben, indem je zwei Texte pro Kind anhand eines (im Zuge dieser Arbeit entwickelten) Analyserasters ausgewertet wurden. Im Anschluss wurden 20 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund über ihre Sprachlernbiographien und die frühen literalen Aktivitäten in ihrem Elternhaus befragt und die Ergebnisse der Textanalysen den Angaben aus den Interviews gegenübergestellt.

Dabei konnte u.a. beobachtet werden, dass Schüler und Schülerinnen mit nichtdeutscher Erstsprache beim Umgang mit Texten in manchen Bereichen (Formulierungsfähigkeit, Kohärenzfähigkeit,...) im Vergleich zu den anderen Kindern deutliche Defizite aufweisen, wogegen sie in anderen Teilkompetenzen ein ähnliches Niveau erreichen wie ihre Schulkollegen und -kolleginnen ohne Migrationshintergrund. In einigen der untersuchten Teilbereiche nehmen die Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu, sobald in den Aufgabenstellungen der Anteil an kognitiv-akademischer Sprache zunimmt. Ebenso konnte ein positiver Einfluss von früher literaler Förderung seitens der Familie eindeutig nachgewiesen werden, wobei vor allem vielfältige Angebote zur Beschäftigung mit Texten und Sprache, ein selbstverständlicher Umgang mit Schrift und eine möglichst frühe Heranführung an die Welt der Texte zum Aufbau einer hohen Textkompetenz beitragen.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung, aber auch aus der Zusammenschau der Literatur, lassen sich Forderungen nach einem Ausbau der Elternbildung, einer Erarbeitung von geeigneten Fördermaßnahmen und der Forcierung der Zusammenarbeit der verschiedenen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen ableiten.

## Lebenslauf

### Persönliche Informationen

Name: Birgit Springsits  
Geburtsdatum: 17. 8. 1978  
Geburtsort: Eisenstadt  
Staatsbürgerschaft: Österreich

### Ausbildung und Berufstätigkeit

1984 – 1988 Volksschule in Siegendorf im Burgenland  
1988 – 1996 Gymnasium der Diözese Eisenstadt  
1996 Matura (mit ausgezeichnetem Erfolg)  
1996 – 1999 Studium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien  
Juni 1999 Lehramtsprüfung für Sonderschulen (mit ausgezeichnetem Erfolg)  
Oktober 1999 Erweiterungsprüfung für Sprachheilpädagogik  
1999 – 2003 Unterrichtstätigkeit am SPZ 20/Expositur Leystraße (ASO)  
2003 – 2004 Leitung von Kinder- und Jugendgruppen in der Pfarre Reindorf und der Pfarre Schönbrunn-Vorpark/Wien 15  
ab 2004 Universität Wien: Lehramtsstudium für Deutsch und Katholische Religion  
ab 2006 Diplomstudium Deutsche Philologie mit dem Studienschwerpunkt DaF/DaZ  
ab 2007 Diplomstudium Katholische Religionspädagogik und Katholische Fachtheologie  
Mai 2008 ERASMUS-Intensivprogramm an der Aristotle University of Thessaloniki/Griechenland

### Sprachkenntnisse

Deutsch (Muttersprache)

Englisch, Kroatisch, Burgenländisch-Kroatisch, Italienisch

Latein, Altgriechisch, Mittelhochdeutsch (Übersetzungskompetenzen)

## **Anhang 2: Texte, die der Druckfassung als CD beigelegt sind**

Adrian (Schule A, dt.)

Ameisen leben in Völkern

Die Ameisenhaufen findet man im Wald, wo sie Windgeschützt sind. Sie bestehen aus Nadeln Zweigen und vielem mehr.

Das sind die Nester der Roten Waldameise.

In einem Ameisenhaufen wohnen ca. 1. Millionen Ameisen. Ein Volk besteht aus Königinnen, Arbeiterinnen und Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen.

Sie erfüllen Aufgaben wie z.B. Das betreuen von Eiern, Das Tragen in Bruträume. Die Larven werden gefüttert bis ein Konkönig entsteht Dann nehmen die Arbeiterinnen die Larven in Puppenkammern bis sie schlüpfen. Ameisen legen keine Vorräte an, weil sie in Kalltestarre verfallen

Ameisen tasten sich ihren Weg mit Füllern. Arbeiterinnen benutzen Wege um an ihr Ziel zu kommen. Die Ameise ernährt sich von toten Tieren Insekten Würmern usw. Ameisen werden gerne in bedrohten Wäldern angesiedelt. Die Rote Waldameise ist in Ö. geschützt. Sie ernähren sich auch von Ausscheidungen der Blattläuse.

Akay (Schule A, kurd.)

Ameisen leben in Völkern

Im Wald wo es windgeschützt ist leben große Ameisenhaufen. Von Nadeln, Zweigen und anlichen Materialien sind sie gebaut. Die Nester sind von den Roten Waldameisen.

Die Rote Waldameise

Fast. bis zu 1 millionen Ameisen leben im Ameisenhaufen  
Es gibt bis zu 1 000 Koniginnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Mänchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar (Weibchen), aber sie haben vieles zu erfüllen, z.B. von der Konigin die gelegten Eier muss sie betreuen. Larven werden gefuttert bis sie ein feines Koko haben.  
Die Puppen werden in besonderen Puppenkammern geordnet, bis sie ausschlüpfen.

Arbeiterinnen müssen den Bau immer erweitern  
Gänge einzulegen und zerstorte Teile aufzubauen.  
Für den Winter gibt es keine angelegten Vorete.  
Sie fallen in Winterstarre.

Eindringlinge werden mit Bisse Ameisensaure vertrieben.

Ameisen haben empfindliche Tast- und Gerusinne.

Ökologische Bedeutung

Die rote Waldameise frisst Insekten, Wurmer, Spinnen, Schnecken und kleintiere.  
Ameisen vertilgen auch viele Forstschadling z.B. Spanneraupe, Larve der Fichtenblattwespe. Ihre Bauten dürfen nicht zerstort werden.

(Zeit)

Aldin (Schule A, bosn.)

Insekten

Ameisen leben in Völkern

Die Arbeiterinnen von den Roten Waldameise benutzen oft verschiedene Wege. Sie markieren die Wege mit einer Duftspur Dadurch sind „Ameisenstraßen“ im Wald gut zu erkennen.

Die Ameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und toten Kleintieren. Ein Volk verzehrt ca tausend Insekten. Ihre Baue dürfen NICHT zerstört werden oder gestört werden! Bestimmte Arbeiterinnen betasten („melken“) die Läuse mit ihren kleinen Fühlern. Dann scheiden von den Blattläusen ein süßer Saft aus den nennt man „Honigtau“ Die Ameisen speichern den Saft in ihren Körper. An windgeschützten Stellen im Wald findet man Ameisenhaufen. Im Ameisenhaufen leben über 1 Millionen Ameisen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Sie betreuen die Eier der Königin. Die Larven werden gefüttert bis sie sich in ein (Kokon) einwickelt und darin verpuppen. Viele Arbeiterinnen sind beschäftigt den Bau zu erweitern. Die Temperatur drinnen ist wenn sie es verschliessen 10° mehr als draußen.

Benjamin (Schule A, dt.)

### Die roten Waldameisen

Unter der Erde liegt der größte Teil des Baues der bis 2 m unter der Erde liegt. Die Nester der roten Ameise werden aus Nadeln und Zweigen gebaut. Nur die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Sie pflegen die Eier der Königin. In bestimmten Witterungen tragen die Arbeiterinnen die Eier in Bruträume. Wenn sie die Eingänge verschließen ist es im Bau um 10° wärmer als draußen. Die Ameisen legen keine Vorräte für den Winter an. Sie verfallen in Kältestarre.

(Zeit)



Bianca (Schule A, dt.)

## Die rote Waldameise

Im Wald gibt es große Ameisenhaufen aus Nadeln, Zweige, ... Dort leben die roten Waldameisen. In einem solcher Haufen leben meist 1 Millionen Ameisen. Darunter gibt es hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Die Arbeiterinnen beschützen die gelegten Eier der Königin und ordnen sie in bestimmten Puppenkammern. Viele Arbeiterinnen bauen neue Gänge und bauen die zerstörten Gänge wieder auf. Wenn es kalt wird verschliessen sie die Eingänge. Deswegen hat es 10° mehr als im Freien. Die Ameisen verschliessen ihren Bau und verfallen in Kältestarre. Am Tag bewachen Wächterameisen alle Eingänge. Eindringlinge beißen sie. Die rote Waldameise frisst Insekten, Würmer, Spinnen, Schnecken und tote Kleintiere. Ihren Bau darf man nicht zerstören denn sie sind in Österreich geschützt. Sie ernähren sich auch von Blattläusen. Die Ameisen schützen die Blattläuse vor Larven des Marienkäfers.

Denise (Schule A, dt.)

Nacherzählung „Ameisen Leben in Völkern

1 Im Wald an windgeschützten Stellen, gibt es viele Ameisenhaufen.  
Gebaut sind sie aus Nadeln und Zweigen.  
Das sind die Nester der Ameisen.

2 Im Ameisenhaufen leben sehr viele Ameisen, davon sind es tausende Königinnen, viele Arbeiterinnen und Männchen.  
Die Weibchen sind unfruchtbar. Das die Königin viele Eier legt, haben die Arbeiterinnen viel zu tun.  
Aus den Eiern wachsen dann Larven.  
Die Puppen werden in besonderen Puppenkammern geordnet, bis die Ameisen schlüpfen.

Bei kalten Tagen, verschließen sie die Eingänge. Da die Ameisen keinen Vorrat im Winter haben, verfallen sie in Kältestarre.  
Die Feinde bespritzen die Ameisen mit Gift, aus den Giftdrüsen des Hinterleibes.

Sie haben empfindliche Tast- und Geruchsorgane.

Ameisen ernähren sich von Insekten, Würmern, Schneken, Spinnen und toten Kleintieren.

Rote Waldameisen sind in Österreich geschützt.

Ernähren sich auch von Ausscheidungen, der Blattläuse.

Arbeiterinnen melken die Läuse mit ihren Fühlern.  
Blattläuse scheiden Honigtau aus.  
Dieses speichern die Ameisen in ihren Körpern.

Die Ameisen schützen die Blattläuse vor Feinden z.B.: vor den Larven des Marienkäfers.

Edin (Schule A, kr.)

In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen Ameisen. Ein Haufen besteht aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Im Ameisenbau gibt es sehr viele Aufgaben für die Arbeiterinnen. Z.B.: sie betreuen die Larven, sie erweitern die Gänge des Baues und bauen das wieder auf was zerstört wurde.

(Zeit)

Iris (Schule A, dt.)

## AMEISEN LEBEN IN VÖLKERN

Ameisenhaufen sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien gebaut.

In einen Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen, wenn man es in die verschiedenen Gruppen aufteilt, dann gibt es ca. tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Die Arbeiterinnen können nicht befruchtet werden, deshalb betreuen sie die gelegten Eier der Königin.

Als erstes sind die Jungen Larven, dann werden sie Puppen und nachdem sie sich verpuppt haben, schlüpfen junge Ameisen. Bei kaltem Wetter verschließen sie die Eingänge und es hat im Haufen 10° mehr als im Freien.

Im Winter verfallen sie in eine Kältestarre. Tagsüber bewachen Ameisen die Eingänge, wenn Eindringlinge kommen, bespritzen sie sie mit Gift.

Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und toten Kleintieren.

Die Baue dürfen nicht zerstört werden, weil diese Ameisenart in Österreich geschützt ist.

Sie ernähren sich auch von den Ausscheidungen der Blattläuse.

Arbeiterinnen betasten die Läuse mit ihren Fühlern.

Wodurch die einen süßen Saft ausscheiden.

Die Ameisen stützen die Läuse auch vor ihren Feinden.

Julia (Schule A, dt.)

Die Ameisen bauen ihre Nester meistens im Wald und aus Nadeln, Zweigen. Solche Nester sind die, der Roten Waldameise. In einem Ameisenhaufen leben ungefähr 1 Million Ameisen. Ein Volk dieser Tiere besteht öfters aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden von Männchen. Die Arbeiterinnen sind immer unfruchtbar. Die Larven der Königinnen werden solange gefüttert bis sie sich in einem Kokon verpuppen den sie selbst „spinnen“. Durch das Verschließen bei kalter Witterung ist es im Inneren bis zu 10° Temperatur höher als im Freien. Im Winter verfallen die Ameisen in Kältestarre. Die sogenannten „Wachterameisen“ vertreiben Eindringlinge durch ihre Bisse der Zangen am Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure). Die Ameisensäure kommt aus den Giftdrüsen des Hinterleibes. Rote Waldameisen markieren ihre Wege mit einer Duftspur, dadurch sind diese „Ameisenstraßen“ im Wald leicht zu erkennen. Die Rote Waldameise frisst Insekten, Würmer, Spinnen, Schnecken, toten Kleintiere und sie ernähren sich auch von vielen „Forstschädlingen“ z.B.: Spannerraupe, Larven von der Fichtenblattwespe. Die Baue von Ameisen dürfen nicht gestört oder zerstört werden. Sie ernähren sich auch von Ausscheidungen der Blattläuse. Die Blattläuse scheiden einen süßen Saft aus den man „Honigtau“ nennt. Dieser schmeckt den Ameisen sehr.

Katharina (Schule A, dt.)

## AMEISEN LEBEN IN VÖLKERN

1 Im Wald wo es windgeschützt ist gibt es große Ameisenhaufen. Sie bauen ihre Nester aus Nadeln, Zweigen und andere Materialien.

### 2 DIE ROTE WALDAMEISE

In einem Ameisenhaufen leben ungefähr bis zu 1 Million Ameisen, tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen.

Die Weibchen sind unfruchtbar. Sie betreuen die Eier der Königinnen. Die Arbeiter ordnen die Puppen in Puppenkammern, bis die Ameisen schlüpfen. Viele Arbeiter sind damit beschäftigt, um den Bau zu erweitern. Wenn es Winter ist schliesen sie alle Öffnungen, dann wird es um 10° höher als im Freien. Sie legen keine Vorräte im Winter an. Die Wächterameisen bewachen alle Eingänge. Sie vertreiben Eindringlinge mit Bisse und Zangen ihrer Oberkiefer.

### 3 Ökologische Bedeutung

Die Roten Waldameisen essen hauptsechlig Insekten, Würmer, Sinnen und Schnecken (Kleintiere). Der Bau ist für sie sehr wichtig, darum darf man ihn nicht zerstören! Die Ameisen ernährt sich auch noch von Ausscheidungen und Blattläuse. Arbeiterinnen betasten Läuse mit ihren Fühlern, dadurch scheiden Blattläuse Honigtau aus. Den süßen Saft bringen sie in das Nest und verfüttern ihn.

Lisa (Schule A, dt.)

## Die Roten Waldameisen

Die Roten Waldameisen bauen ihre Nester im Wald mit Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien.

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen.

Das Volk besteht im Allgemeinen aus hundert bis tausend Königinnen.

Arbeiterinnen sind unfruchtbar.

Die Eier der Königin werden je nach Witterung in verschiedene Bruträume getragen.

Bei kalter Witterung werden die Eingänge verschlossen, dadurch ist die Temperatur im Inneren bis zu 10° höher als im Freien.

Die Ameisen legen keinen Wintervorrat an.

Eindringlinge werden durch Bisse, Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzt mit Gift (Ameisensäure) um sie zu vertreiben.

Auf Ameisenstraßen, Eingängen betrieffern (betasten) sie sich mit ihren Fühlern.

Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren.

Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

Arbeiterinnen betasten (melken) die Läuse mit ihren Fühlern, dadurch scheiden die Blattläuse einen süßen Saft aus (Honigtau). Diesen speichern die Ameisen in ihren Körpern, tragen ihn ins Nest und verfüttern ihn dort.

Als Gegenleistung schützen die Ameisen die Blattläuse vor Feinden.

Lukas (Schule A, dt.)

### Die Rote Waldameise

Sie sind in Wäldern beheimatet und sehr wichtig für die Natur. In Ihrem Bau leben ca. 1 Million Ameisen. Die Arbeiterinnen holen Futter und bauen und reparieren die Gänge. Sie füttern die Larven bis die jungen Ameisen endlich schlüpfen. Sie selber sind unfruchtbar. Tagsüber bewachen Wächterameisen den Eingang und vertreiben Eindringlinge. Im Winter halten sie Winterstarre. Sie legen keine Vorräte an. Die Tiere ernähren sich von anderen Insekten und fressen auch tote Tiere. Außerdem essen sie den Honigtau der Blattläuse und beschützen sie im Gegenzug vor Feinden. Sie fressen unsere Parasiten und sind deshalb sehr wichtig.



Manu (Schule A, dt.)

### Die Roten Waldameisen

An windgeschützten Stellen im Wald findet man die Nester der Roten Waldameise. Sie bauen die Hügel aus Nadeln und Zweigen. Es leben bis zu 1 Millionen Ameisen in einen Bau. Hundert Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Viele Arbeiterinnen sind damit beschäftigt den Bau zu erweitern und zerstörte Teile wider aufzubauen. Sie haben keinen Vorrat, sie verfallen in Kältestarre. Eindringlinge verjagen die Ameisen mit Bissen und ihrem Gift, dass aus dem Hinterleib kommt. Sie ernähren sich von Spinnen, Schnecken und Würmern aber auch von Forstschädlingen wie Spannerauppen. Darum sollte man nie ihre Bauten zerstören. Die Blattläuse versorgen sie auch mit Nahrung und werden dafür von ihnen beschützt.

Manuel (Schule A, dt.)

## Die Rote Waldameise

Der Ameisenhaufen hat einen Eingang und eine Decke. Der größte Teil des Haufens liegt unter der Erde er reicht bis 2 m in die Tiefe. Der Bau besteht hauptsächlich aus Nadeln, Zweigen und ähnlichem Material.

Im Ameisen haufen Leben bis zu einer Million Ameisen, hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterrinnen und tausenden Männchen.

Die Arbeiterrinnen sind unfruchtbare Weibchen und haben im Bau folgende Aufgaben: Sie betreuen die neugelegten Eier, müssen die Larven füttern und die Puppen in die Puppenkammer legen.

Alle Arbeiterrinnen sind Ständig beschäftigt Bei der Kalten Winterzeit verschliesen sie die Eingänge und dadurch ist es im Amesen-haufen um 10° wärmer als im Freien.

Die Wächterameisen sind dazu da, dass sie die Eindringlinge mit Bissen verscheuchen.

Die Ameisen verbreiten auch Samen.

Die Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen und toten Kleintieren.

Die Rote Waldameise wird auch in Österreich geschützt.

Maria (Schule A, dt.)

## Das Volk der Ameisen

Das Zuhause der Roten Ameisen, (der Ameisenhaufen) ist aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien gebaut.

In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen!

Darunter hundert bis tausend Königinnen, hunderttausende Arbeiterinnen und tausend Männchen.

Die unfruchtbaren Arbeiterinnen betreuen die Eier der Königin, oder sind ständig damit beschäftigt den Bau zu erweitern, oder in an zerstörten Teilen zu reparieren. Wenn es draußen kalt wird verschließen sie alle Eingänge. Deshalb ist drinnen die Temperatur auch um 10° höher als im Freien.

Unter Tags bewachen die Wächterameisen die Eingänge, und wenn jemand eindringen möchte, wird es durch Bisse mit den Zangen oder der Ameisensäure vertrieben.

Auf den Ameisenstraßen und den Eingängen zum Ameisenhaufen betasten sich die Ameisen gegenseitig, so können sie erkennen ob die Ameise aus ihrem Staat kommt.

Die Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und toten Kleintieren. Die Rote Waldameise ist bei uns in Österreich geschützt!

Auch ernähren sich die Ameisen von der Ausscheidung der Blattläuse. Einige Arbeiterinnen „melken“ die Läuse mit ihren Fühlern. Dadurch scheiden sie einen süßen Saft aus.

Im Nest verfüttern sie ihn dann. Als Gegenleistung schützen die Ameisen die Blattläuse vor Feinden.

Matthias (Schule A, dt.)

### Die rote Waldameise

An windgeschützten Stellen im Wald findet man große Ameisenhaufen. In diesen Haufen leben ungefähr 1 Millionen Ameisen, es gibt Königen, Mänchen und Arbeiterinnen. Nur der Königen kann von den Mänchen befruchtet werden. Die Arbeiterinnen müssen den Bau erweitern oder wieder aufbauen, wenn ein Gang eingestürzt ist. Im Winter werden die Eingänge verschlossen. So ist um 10° wärmer als draußen. Die Waldameise fällt außerdem noch in Kältestarre. Durch Bisse verteidigen Wächter die Eingänge.

Bin leider nicht fertig geworden.

Matthie (Schule A, dt.)

Ameisen leben in Völkern

Ameisenhaufen findet man im Wald, an windgeschützten Stellen. Sie bestehen aus: Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien.

In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen Ameisen. Das Volk besteht aus tausenden Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar.

Sie betreuen die gelegten Eier der Königinnen.

Die Larven werden so lange gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnst (Kokon) einspinnen und sich entwickeln. Im Ameisenhaufen

kann es 10° höher als im Freien sein, wenn sie bei kalter Witterung die Eingänge verschließen.

Im Winter legen sie keine Vorräte an.

Sie verschließen den Bau und fallen in Kältestarre. Tagsüber bewachen Wächter die Eingänge. Zur Verteidigung sprühen sie mit Säure. Die rote Waldameise

frisst Insekten, Würmer, Spinnen Schnecken und tote Kleintiere. Ameisen fressen auch

Forstschädlinge (z.B. Spannerraupe, Larven der Fichtenwespen). Die rote Waldameise, wird in Österreich geschützt.

Ameisen fressen auch Ausscheidungen der Blattläuse. Einige Arbeiterinnen

melken die Läuse mit ihren Fühlern.

Deshalb scheiden sie Honigtau aus.

Michael (Schule A, dt.)

1 Im Wald, bei windgeschützten Stellen findet man gr. Ameisenhaufen. Die Baue sind aus Nadeln und Zweigen.

2 Die rote Waldameise  
Im haufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar (Weibchen). Die Weibchen sind ständig beschäftigt, den Bau zu erweitern. Im Winter verschließen sie die Eingänge, dabei ist die Temperatur im Inneren bis zu 10° höher.  
Tagsüber bewachen alle Eingänge die Wächterameisen, wenn Eindringlinge kommen verteidigen sie sich mit Bisse, o. sie bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure).  
Die Ameisen haben empfindliche tast- und geruchsorgane.

Was sind Ameisenstraßen?

Eine Ameisenstraße ist ein weg um zu bestimmte Ziele zu kommen. Sie räumen kleine Steine und Nadeln weg. Dabei markieren sie ihre Wege mit einer Duftspur. Es sind Ameisenstraßen im Wald leicht zu entdecken.

Ameisen verbreiten Samen

Es gibt Früchte z.B.: Traubennessel, die haben kl. Anhängsel, die Ameisen essen diese Frucht sehr gerne. Dabei verteilen sie die Samen.

Ökologische Bedeutung

Die rote Waldameise isst gerne Insekten, tote Kleintiere, Schnecken, Spinnen und Würmer. Ein sehr gr. Ameisen Volk essen täglich ein paar tausend Tiere. Die Baue dürfen weder noch gestört o. zerstört werden. In Österreich sind die roten Waldameisen geschützt.

Michi (Schule A, dt.)

## Ameisen

Ameisen markieren ihre Wege mit einer Duftspur und ernähren sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schneken und toten Kleintieren. Ein großes Volk verzehrt täglich tausend Insekten. Man sollte ihre Bauten nicht zerstören, da Ameisen in Wäldern die von Schad Insekten befallen sind angesiedelt werden. Ameisenhaufen werden aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Sachen gebaut. In einem Haufen leben 1 Million Ameisen. Arbeiterinnen müssen neue Gänge anlegen, bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge. Deshalb kann es in einem Haufen bis zu 10° wärmer sein. Ameisen verfallen in Winterstarre. Ameisen können sich mit einer Giftdrüse verteidigen. Auf den Fühlern einer Ameise befinden sich empfindliche Tast- und Geruchssinne.

Nina (Schule A, dt.)

## Die Rote Waldameise

An windgeschützten Orten im Wald befinden sich große Ameisenhaufen der Roten Waldameise. In diesen Haufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Es gibt hunderttausend Königinnen, hunderttausende Arbeiterinnen und tausend Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar und haben im Bau nur Arbeiten zu erledigen: sie beträuen Eier der Königinnen und bringen sie auch in Bruträume. Die Larven werden gefüttert bis sie sich in einem Kokon verpuppen. Danach schlüpfen die jungen Ameisen.

Viele Arbeiterinnen sind mit den verschiedensten Aufgaben beschäftigt.

Im Winter hält die rote Waldameise Kältestarre. Die Ameisen verschließen ihre Gänge damit es wärmer im Bau wird, bis zu 10° wärmer, als draußen, kann es werden. Die Wächterameisen bewachen tagsüber den Bau.

Die Ameisen ernähren sich von: Insekten, Würmern, Spinnen, von toten Kleintieren und Schnecken.

Die Waldameise wird gerne in Forstwäldern angesiedelt zur Schädlingsbekämpfung der Schadinsekten.

Man sollte oder darf keinen Ameisenhägel der roten Waldameise zerstören. Sie ist geschützt in Österreich.



## Ameisen

### Zusammenfassung

Der größte Teil eines Ameisenhügels liegt bis zu 2 m unter der Erde. In einem Bau gibt es 100 Königinnen, 100.000 Arbeiter innen und tausende Männchen. Da nur die Königinnen fruchtbar sind, tragen die Arbeiterinnen die Larven in Bruträume, in denen werden sie gefüttert bis sie einen Kokon spinnen. Eindringlinge werden mit Bissen vertrieben. Die Ameisen halten Kältestarre im Winter. Es gibt auch Ameisenstraßen, das heißt die Ameisen bestimmte Wege gehen. Die rote Waldameise ernährt sich von klein- und toten Tieren. In Österreich ist die rote Waldameise geschützt.

Sandra (Schule A, dt.)

Im Wald an einer windgeschützten Stelle  
bauen Ameisen ihren Ameisenhaufen.  
Es gibt viele Weibchen, sehr viele Arbeiterinnen  
und ein paar Männchen.  
Die Arbeiterinnen haben jeden Tag viel zu tun. \*  
Für den Nachwuchs sorgt die Königin.  
Es gibt drei unterschiedliche Stufen: 1. Eier,  
2. Laven und 3. Puppen. (Kokon).  
Ameisen ernähren sich hauptsächlich von  
toten Kleintieren aber auch von der Honigtau,  
als Gegenleistung passen die Ameisen auf  
die Blattläuse auf.  
In ihrem Hinterleib gibt es eine Giftdrüse.  
Die roten Ameisen stehen in Österreich unter  
Naturschutz.

\*Arbeiterinnen sind unfruchtbar!

Simone (Schule A, dt.)

### Ameisen leben in Völkern

Die Roten Waldameisen bauen ihre Ameisenhaufen aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien. In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen besteht ein Volk. Die unfruchtbaren Arbeiterinnen betreuen die Eier von den Königinnen. Die Arbeiterinnen tragen die Eier je nach Witterung in andere Bruträume. Das machen sie so lange bis sich Laven entwickeln. Die werden dann gefüttert bis sich ein feines Gespinst (Konkon) einhüllen. Die Arbeiterinnen ordnen nun die Puppen in besondere Kammern. In diesen Puppen Kammern bleiben sie so lange bis sie junge Ameisen werden. Arbeiterinnen verschließen bei Kalter Witterung die Öffnungen des Baues und dadurch ist die Temperatur immer um 10° höher als draußen. Wächterameisen bewachen Tagsüber alle Eingänge Eindringlinge werden mit beis oder mit bespritzen vertrieben. Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen Schnecken und von toten Kleintieren. Die Ameisen verteidigen auch Forstschädlinge z.B. Larven der Fichtenblattwespen oder Spannerraupe. Die Rote Wald Ameise ist in Österreich geschützt

(Zeit!!!)

## Ameisen

Ein Ameisenhaufen kann bis zu zwei m tief im Boden sitzen.

An windgeschützten Stellen kann man welche entdecken. Der Haufen besteht aus Nadeln und Zweigen. Diese Ameisenhaufen gehören den Roten Waldameisen.

## Die Rote Waldameise

Im Ameisenhaufen gibt es zirka 1 Million Ameisen. Das Volk besteht aus tausenden Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Sie betreuen die Ameiseneier. Nach Witterung werden sie in verschiedene Bruträume gebracht. Die Larven verpuppen sich. Die Arbeiterinnen ordnen sie, bis dann Ameisen ausschlüpfen.

Wenn es im Bau zu kalt ist werden Eingänge geschlossen. Es kann im Bau 10° mehr, als außen haben. Im Winter fallen sie in eine Starre.

Am Tag werden die Eingänge bewacht. Durch Tasthaare an den Fühlern, können sie sich verständigen.

## Was ist eine Ameisenstraße?

Arbeiterinnen benutzen regelrechte Wege. Sie räumen ihn und markieren mit Duftspuren.

## Ökologische Bedeutung

Rote Ameisen ernähren sich von: Insekten, Würmern, Spinnen und Schnecken und tote Kleintiere. Ein großes Volk frisst am Tag tausend Insekten. Ihre Baue dürfen nicht zerstört werden. In Österreich sind rote Waldameisen geschützt.

## Ameisen verbreiten auch Samen

Früchte bestimmter Pflanzen haben kleine Anhängsel, die Ameisen fressen. So verbreiten sie die Samen.

Valentina (Schule A, dt.)

Was sind Ameisenhaufen?

1 Ameisenhaufen stehen oft wo es Windgeschützte Stellen im Wald. Sie bestehen aus Nadeln und Zweige. Es sind Nester der Roten Waldameise.

Die Rote Waldameise

2 In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen Ameisen. Das Volk besteht aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausende Arbeiterinnen und tausenden Männchen.

Diese Arbeiterinnen sind unfruchtbar daher Weibchen.

Sie betreuen von den Königinnen die Eier.

Larven werden gefüttert, bis ein feines Gespin (Kokon) darin verpuppen.

Arbeiterinnen ordnen die Puppen in besondere Puppenkammern, bis die jungen Ameisen ausschlüpfen. Einige Arbeiterinnen sind ständig damit beschäftigt den Bau zu erweitern. Die Eingänge werden bei kalter Witterung verschlossen. Im Winter legen Ameisen keine Vorräte an.

Unter Tags bewachen Wächterameisen alle Eingänge.

Eindringlinge vertreiben sie durch Bisse mit ihren Zangen oder spritzen Gift aus den Giftdrüsen vom Hinterleib.

Was sind Ameisenstraßen?

3 Kleine Hindernisse, wie Steinchen oder Nadeln und markieren ihr Wege. Im Wald sind die „Ameisenstraßen“ leicht erkennbar.

Ameisen verbreiten Samen

4 Früchte bestimmter Pflanzen wie zum Beispiel: der Taubnessel haben keine Anhängsel die von Ameisen gefressen werden. Dabei verbreiten sie Samen.

Ökologische Bedeutung

5 Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren.

Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

Ameisen ernähren sich auch von Blattläuse.

Gleichsam schützen Ameisen die Blattläuse von Feinden z.B.: Larven und Marienkäfer.

Viktoria (Schule A, dt.)

## Die rote Waldameise

Im Wald findet man bei windgeschützten Stellen große Ameisenhaufen. Die Nester der roten Waldameise sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichem Material gebaut. Es leben bis zu 1 Million Ameisen darin. Aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausenden Männchen besteht ein Volk. Unfruchtbare Weibchen sind die Arbeiterinnen. Im Ameisenbau gibt es verschiedene Aufgaben. Sie betreuen die gelegten Eier von den Königinnen. Sie tragen diese in verschiedenen Bruträumen. Bis sich die Larven in ein kleines gespinnt (Kokon) einspinnen und sich darin verpuppen werden sie gefüttert. Die Arbeiterinnen ordnen die Puppen in Puppenkammern, bis sie schlüpfen. Arbeiterinnen sind ständig damit beschäftigt denn Bau zu erweitern und wieder aufzubauen. Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge. Dann ist die Temperatur um 10° höher als draußen. Die Ameisen legen keine Wintervorräte an. Sie verschließen den Bau und verfallen in Kältestarre. Tagsüber bewachen Wächterameisen die Eingänge. Eindringlinge werden durch Bisse mit Zangen oder Gift vertrieben. Die rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Die Baue dürfen nicht gestört noch zerstört werden. Die rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

(Zeit)

Adnan (Schule B, Bangla)

## Die rote Waldameise

An windgeschützten Stellen im Wald findet man Ameisenhaufen. Sie bestehen aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien. Das sind die Nester der roten Waldameise.

Im Ameisenhaufen leben 1 Millionen Ameisen. Das Volk besteht aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Im Ameisenbau haben sie verschiedene Aufgaben. Sie betreuen die Eier von der Königin und dann geben sie die in Brutkammern. Die Larven werden so lange gefüttert, bis sie sich zu feinen Kokons einspinnen.

Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge. Dadurch wird die Temperatur 10° höher als im Freien.

Tagsüber bewachen die Wächterameisen alle Eingänge.

Auf den Ameisenstraßen und an den Eingängen zum Bau betasten sich die Ameisen mit ihren Fühlern. Dadurch erkennen sie, ob die Ameise zu ihrem Bau gehört.

Die rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren.

Neben anderer Nahrung ernähren sie sich auch von den Ausscheidungen der Blattläuse. Bestimmte Arbeiterinnen betasten („melken“) die Läuse mit ihren Fühlern. Dadurch scheiden die Blattläuse einen süßen Saft aus (Honigtau). Diesen speichern die Ameisen in ihren Körpern und tragen ihn zu ihrem Bau.

Ahsan (Schule B, Urdu)

### Die Rote Waldameise

Man findet an windgeschützten Stellen im Wald große Ameisenhaufen. Sie sind aus Zweigen, Nadeln und ähnlichen Materialien gebaut.

Im jedem solchem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das Volk besteht aus hundert Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen.

Im Ameisenbau haben die Arbeiterinnen verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Sie betreuen die von den Königinnen gelegten Eier. Wenn es dort kälter wird, tragen sie die Eier in verschiedene Bruträume. Die Larven werden solange gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnst einspinnen und darin verpuppen. Dann ordnen die Arbeiterinnen die Puppen in besonderen Puppenkammern, bis die jungen Ameisen ausschlüpfen. Die Arbeiterinnen sind immer beschäftigt, den Bau zu vergrößern, neue Gänge zuzubauen und zerstörte Teile wieder aufzubauen.

Im Winter schließen sie die Gänge. Dadurch wird die Temperatur im Inneren bis zu 10° höher als im Freien. Tagsüber bewachen die Wächterameisen die Eingänge. Eindringlinge bespritzen sie mit Gift aus den Giftdrüsen des Hinterleibes.



Alexandra (Schule B, ?,n.dt.)

Im Ameisenbau haben sie verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Sie betreuen die von den Königinnen gelegten Eier. Je nach Witterung tragen sie diese in verschiedene Bruträume. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feineres Gespinnst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen. Nun ordnen die Arbeiterinnen die Puppen in besonderen Puppenkammern, bis die jungen Ameisen ausschlüpfen. Viele Arbeiterinnen sind ständig damit beschäftigt, den Bau zu erweitern, neue Gänge anzulegen und zerstörte Teile des Ameisenhaufens wieder aufzubauen. Tagsüber bewachen Wächterameisen alle Eingänge. Eindringlinge vertreiben sie durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure) aus den Giftdrüsen des Hinterleibes. Da darauf empfindliche Tast- und Geruchsorgane sitzen, können sich alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen. Ein großes Volk verzehrt täglich einige tausend Insekten. Ihre Baue dürfen daher nicht gestört oder gar zerstört werden. Die rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

Amina (Schule B, tschetsch.)

Die Ameisen haben viel zu tun.

Die Arbeiterinnen müssen die Eier von Königinnen betreuen. Die Laven werden gefüttert, bis sie sich in ein feines Kokon einspinnen. Die Roten Ameisen haben die Temperatur bis zu 10° höher als im Freien.

Die Wächterameisen bewachen alle Eingänge.

Die Eindringlinge werden mit Bissen oder mit Gift vertrieben. Die Ameisen können mit der Geruchsorgane alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen

Die Rote Ameisen ernähren sich mit Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren.

Sie schützen die Blattläuse von Feinden.

Anita (Schule B, serb.)

## 2 Die Rote Waldameise

Es leben im Ameisenhaufen 1. Million Ameisen. Das Ameisenhaufen besteht aus tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Die Arbeiterinnen haben verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Von Königinnen gelegten Eiern betreuen sie sich. Sie tragen die gelegten Eier in verschiedenen Bruträumen. Die Larven werden gefüttert, bis die Kokon sie verpuppen. Die Arbeiterinnen räumen die Puppen in besondere Puppenkammer bis die jungen Ameisen sich ausschlüpfen. Arbeiterinnen sind zuständig, wenn die Ameisenhaufen zerstört sind sie wieder anzubauen. Im Winter verschließen sie ihre Eingänge. Die Temperatur ist bis 10° wärmer als im Freien. Die Ameisen legen im Winter keine Vorräte. Sie verschließen ihren Bau und bleiben im Ameisenhaufen. Alle Eingänge öffnen die Wächterameisen. Sie verspritzen ihre Hinterleiben mit Gift aus Giftdrüsen. Die Ameisen können den Geruch erkennen und schicken die Nachricht weiter.

## 3 Ökologische Bedeutung

Die Rote Ameise ernährt sich von Schnecken, Insekten, Würmern, Spinnen und von toten kleinen Tieren. Der Volk verzehrt tausend Insekten. Die Ameisen vertilgen auch Forstschädlinge die Spannerraupe, Larven oder Fichtenblattwespe. Der Wald wurde auch gesiedelt wegen Schadinsekten. In Österreich ist die Rote Waldameise sehr gut geschützt. Die Ameisen ernähren sich von Ausscheidung der Blattläuse. Die Arbeiterinnen melken die Läuse aus ihren Fühlern. Dadurch schaden die Läuse einen süßen Saft aus Honigtau. Die Ameisen speichern das in ihren Körper und tragen ins Nest und verfüttern dort. Die Ameisen schützen die Blattläuse von Feinden.

Ende !!!

Başak (Schule B, türk.)

An windgeschützten Stellen im Wald findet man große Ameisenhaufen. Sie sind aus Nadeln, Zweigen und von ähnlichen Materialien gebaut. Es sind die Nester von roten Ameisen.

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das Volk besteht aus hundert bis tausend Königinnen, hundert Arbeiterinnen und Männchen.

Viele Arbeiterinnen müssen den Bau zu erwiedern.

Wenn es kalt ist verschließen sie die Eingänge.

Dann wird es in den Ameisenhaufen 10° wärmer als draußen.

Die roten Ameisen ernähren sich von Insekten. Wie Spinnen, Würmer, Schnecken und von toten Insekten.

In Österreich sind die roten Ameisen geschützt.

Büsra (Schule B, türk.)

#### Information über Ameisen

Die Ameisen bauen ihre Nester aus Nadeln, Zweigen und ähnliche Materiale. In einer Ameisenhaufen leben viele weitere Ameisen. Wenn es im Freien kalt ist, verschließen sie ihre Eingänge, dadurch wird es im Ameisenhaufen um 10° wärmer. Wenn Eindringlinge kommen, beißen oder verkiften sie die Eindringlinge. Wegen ihre Gerüche können sie sich erkennen und Nachrichten aus andere Staate austauschen. Die rote Ameisen fressen Insekten, Würmer Spinnen, Schnecken und tote Kleintiere. Die Bau der Ameisen darf nicht zerstört werden. Die Rote Ameisen sind in Österreich geschützt.

Dani (Schule B, dt.)

Ameisen leben in Völkern

Im Wald findet man große Ameisenhaufen.  
Das Volk besteht über hundert oder tausend Königinnen.  
In der Früh versperren sie die Gänge, und bewachen  
das Tor. Sie ernähren sich mit Spinnen,  
Schnecken, Würmern, und andere kleine Insekten.  
Wenn Feinde sie angreifen schützen sie sich.  
Sie schützen sie sich mit Gift. Wenn  
es kalt wird verschließen sie die Eingänge.  
Und es wird drin über 10°.  
Viele Ameisen haben eine Aufgabe. Den  
Bau zu erweitern, neue Gänge anzulegen  
und zerstörte Teile des Ameisenhaufens wieder  
aufzubauen. Es gibts in einem Ameisenhaufen  
hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen.  
Ich habe über die Ameisen sehr viel  
gelernt. Und jetzt weiß ich wie Ameisen  
sich schützen was sie essen und  
wo sie leben.

Daniel (Schule B, poln.)

### Die Rote Waldameise

Die Ameisenhaufen sind aus Zweigen, Nadeln oder Blätter gebaut. Es gibt 100 – 1000 Königinnen, 100000 Arbeiterinnen und 1000 Männchen. Die Arbeiterinnen kümmern sich um die Eier der Königinnen bis sie ausschlüpfen. Sie bauen auch neue Gänge oder sie bauen zerstörte Teile wieder auf. Wenn es kalt ist verschließen sie die Eingänge und drinnen wird es bis zu 10° höher als im Freien. Eindringlinge vertreiben sie durch Bisse und ihr Gift (Ameisensäure). Alle Ameisen des Staates können sich erkennen und Nachrichten austauschen. Die Ameise. ernährt sich von Insekten, Würmern oder Spinnen. Man darf nicht ihre Nester zerstören. Die rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

Denisa (Schule B, bulg.)

## Die Rote Waldameise

In einen Ameisenhaufen leben ungefähr 1 Millio Ameisen. In einem Volk leben ungefähr tausend Königinnen und hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Die Arbeiterinnen können nicht befruchtet werden. Jeder hat evas zu erledigen. Die Königin legt eier und die Arbeiterinnen müssen sie betreuen. Sie riechen die Eier und wenn sie schon riechen dann tragen sie sie in verschiedene Bruträume. Die Larven werden gefüttert bis sie sich in ein Kokon eingesponnen haben. Die Puppe ordnen sie in verschiedene kammern bis sie zu jungen Ameisen ausschlüpfen. Ständig verschliessen sie die Eingängen, weil es oft draußen sehr kalt ist. Auf den Winter bereiten sich die Ameisen überhaupt nicht vor Sie verschliessen ihren Bau und machen sich für den Winterschlaf bereit. Am Tag bewachen die Wächterameisen alle offene Eingänge. Eindringling verschäuchen sie durch Bissen mit den Zangen oder sie bespritzen sie mit ihrem Gift aus den Giftdrüsen die sie besitzen. Auf den Ameisenhaufen greifen sie alle Ameisen mit ihre Fühlern. Da durch das sie Geruchsorgene besitzen können sich alle Ameisen eines Ameisenhaufens gut erkennen. Die Rote Waldameise frisst Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken, und von toten Kleintieren. Eine große Ameisen Staat frisst täglich bis zu tausend Insekten.

Die Roten Waldameisen essen sogar Forstschädlinge wie zB:. Spannerrauen, Larven der Fichten- blattwespe) Deswegen sollt man nicht ihre Ameisen haufen zerstören. Bestimmte Arbeiterinnen melken die Läuse mit ihren Fühlern. Die Blattläuse schreiden dadurch einen Süßen saft. Den speichern Sie in ihren Körpern. Die Ameise schützen Daher die Ameisen vor Feinden.

Ende



Dominic (Schule B, Tagalog)

### Ameisen leben in Völkern

Im windgeschützten Stellen im Wald kann man viele Ameisenhaufen sehen. Der Ameisenhaufen ist von Nadeln, Zweigen und andere Materialien angebaut. In einem Ameisenhaufen sind 1 Millionen Ameisen. Sie haben noch tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausend Männchen. Die Arbeiterinnen sind harmlose Weibchen. Sie betreuen auch die Eier von den Königinnen. In Witterungen tragen sie verschiedene Bruträume. Viele von den Arbeiter sind sehr beschädigt, weil sie die zerstörten Teile wieder aufbauen müssen. Im Winter verfallen alle in Kältestarre. Am Tag bewachen die Wächterameisen die Eingänge. Wenn Eindringlinge kommen spritzen sie mit ihren Ameisensäuren. Ameisenstraßen räumen die kleinen Hindernisse und sie markieren ihre Wege mit Duftspur.

3.) Das große Volk verzehrt immer einige tausend Insekten. In Österreich sind die roten Waldameisen geschützt. Andere Arbeiterinnen tasten Läuse mit ihrem Fühlern. Die Blattläuse scheidet einen süßen Saft, dann speichern es die Ameisen in den Körper und dann tragen sie es ins Nest und füttern es dort.

Emre (Schule B, türk.)

Ameisen leben in Völkern

Die Rote Waldameise

In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen. Die Ameisen haben in Ameisenbau verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Manche betreuen die Eier von den Königinnen gelegte Eier. Viele Arbeiterinnen sind ständig damit beschäftigt, den Bau zu erweitern, neue Gänge anzulegen und zerstörte des Ameisenhaufens wieder aufzubauen. Die Ameisen verschließen bei kalter Witterung die Eingänge. Dadurch ist die Inneren bis zu 10° höher als im Freien. Eindringlinge vertreiben sich durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift. Die Arbeiterinnen der Roten Waldameise benutzen oft regelrechte Wege, um zu bestimmten Zielen zu kommen. Die Ameisen räumen kleine Hindernisse, wie Steinchen, oder Nadeln, beiseite und markieren ihre Wege mit Duftspur. Die Rote Waldameisen ernähren von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Ein großer Volk verzehrt täglich einige tausend Insekten. Neben anderer Nahrung ernähren sich die Ameisen auch von den Ausscheidungen der Blattlaus. Rote Waldameisen leben in Staat (100 bis 1000 Königen, tausende bis hundert Arbeiterinnen). Durch Duftstoffe und Berührungen können sie einander erkennen und Nachrichten weitergeben.

Furkan (Schule B, türk.)

Die Ameisen (Insekten)

Die Ameisenhaufen findet man im Wald wo windgeschützte Stellen sind.  
Sie bauen ihr großes Nest mit Zweigen und ähnliche Materialien

Die roten Waldameisen leben bis zu 1 Millionen Ameisen zusammen. Es gibt bis ungefähr hunderttausend Arbeiterinnen, tausend Männchen und hundert bis Tausend Königinnen.

Die Arbeiterinnen müssen die gelegten Eier von der Königin betreuen.  
Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen.

Wenn es kalt ist schließen sie die Eingänge. Dadurch ist die Temperatur im Inneren bis zu 10° höher als im Freien.

Jacqueline (Schule B, dt.)

## Die Rote Waldameise

In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Es gibt hundert bis tausend Königinnen, hunderttausende Arbeiterinnen und tausende Mänchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Sie betreuen die gelegten Eier.

Je nach Witterung tragen sie die Eier in andere Bruträume. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in einen Kokon eingespinn und darin verpuppt haben. Viele Arbeiterinnen sind damit beschäftigt den Bau zu erweitern, neue Gänge anzulegen und kaputte Teile des Ameisenhaufens wieder aufzubauen. Im Winter verschließen sie ihren Bau und verfallen in Kältestarre.

Am Tage bewachen Wächterameisen alle Eingänge. Eindringlinge vertreiben sie durch Bisse oder mit ihrem Gift, das aus Säure besteht.

Auf den Ameisenstraßen und an Eingängen zum Bau betasten sich die Ameisen mit den Fühlern ob diese Ameise zum Bau oder wo anders hingehören. Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren.

Ein großes Volk verzehrt täglich tausende Insekten.

Die Ameisen vertilken auch viele Forstschädlinge z. B. Spannerraupe, Larven der Fichtenblattwespe.

Neben anderer Nahrung ernähren sich die Ameisen auch von den Ausscheidungen der Blattläuse.

Bestimmte Arbeiterinnen betasten die Läuse mit ihren Fühlern. Dadurch scheiden die Blattläuse einen süßen Saft aus. Gleichsam schützen die Ameisen die Blattläuse vor Feinden als Gegenleistung.

(z. B. : von den Larven des Marienkäfers).

Li Wen (Schule B, chin.)

## AMEISEN LEBEN IN VÖLCKERN

An windgeschützten Stellen im Wald sind meist große Ameisenhaufen. Der Ameisenbau ist aus Zweigen, Blatt, Erde und solche Dinge. Das sind die Nester der roten Waldameise. In einem Ameisenhaufen leben leben mehr als Millionen Ameisen. sie unterteilen sich als Arbeiterinnen, Wächterinnen und Männchen. Da die Arbeiterinnen nicht schwanger werden können übernehmen die Arbeit der Königin. Die Arbeiterinnen sind beschäftigt mit Eier aufsammeln. Sie legen auch ständig neue Gänge im Bau an und sie reparieren auch die kaputten Gänge. Wenn es kalt ist verschließen die Ameisen die Gänge dann wird es im Bau bis zu 10° höher. Im Winter fallen sie zu Kältestarre. Die Wächterameisen bewachen am Tag den Bau. Wenn Eindringlinge hier sind dann beißen sie sie oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure). Auf ihren Fühlern sitzen Geruch und Tastsinnen damit können sie sich in den Gängen zurecht finden. Am Weg hinterlassen sie auch ein Duft dann finden sie wieder zu ihren Bau und so können sie auch Nachrichten austauschen. Die rote Waldameise ernährt sich hauptsächlich von Insekten und tote kleine Tiere. Das Volk frisst taglich sehr viel. Die Ameisen melken auch die Blattläuse dann kommt ein süßer Saft (Honigtau). Sie bringen es zu ihren Bau und verspeisen es dann. Die roten Ameisen essen Schädlinge. darum sind sie geschützt man darf ihren Bau nicht zerstören und sie auch nicht bei der Arbeit stören. Sie schützen auch die Blattläuse gegen Marienkäfern zum Gegensatz weil sie den Honigtau von ihnen nehmen.

Nikolai (Schule B, Tagalog)

## Die Rote Waldameise

An windgeschützten Stellen kann man große Ameisenhaufen finden. (bis 2 m Tiefe). Sie bestehen aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Dingen. Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das Volk besteht aus hundert bis tausend Königinnen, hunderten Arbeiterinnen und tausenden von Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Sie müssen im Ameisenbau viele Aufgaben erfüllen. Sie passen auf die gelegten Eier der Königinnen auf. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in einem Kokon einspinnen und sich darin verpuppen. Die Arbeiterinnen ordnen die Puppen in verschiedene Puppenkammern ein, bis die Ameisen ausschlüpfen.

Die Arbeiterinnen sind ständig beschäftigt die Gänge zu erweitern und zerstörte Teile des Ameisenhaufens wieder aufzubauen. Bei kalter Witterung schließen sie die Eingänge. Die Temperatur wird im Inneren bis zu 10° höher als im Freien. Im Winter legen sie keine Vorräte an. Sie verschließen den Bau und verfallen in Kältestarre. Tagsüber bewachen die Wächterameisen die Eingänge. Auf den Ameisenstraßen und an den Eingängen zum Bau betrieffen sich die Ameisen mit den Fühlern. Da darauf empfindliche Tast- und Geruchsorgane sitzen, können alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen. Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt. Sie ernähren sich auch von den Ausscheidungen der Blattläusen.

Rania (Schule B, arab.)

## Die rote Waldameise

In einem Volk von Ameisen leben hundert bis tausend Königinnen. Die Ameisen haben verschiedene Aufgaben. Die Ameisen bewachen die Eier der Königin. Die Larven werden gefüttert bis sie sich verpuppen. Die Arbeiterinnen ordnen die Puppen in ihren Kamen bis sie ausgeschlüpft sind. Tagsüber bewachen die Ameisen die Gänge und falls ein Eindringling versucht etwas zu stehlen vertreiben sie sie durch ihre Ameisensäure. Die roten Waldameisen ernähren sich von Würmern, Insekten, Spinnen, Schnecken und von kleinen Kleintieren. Ameisen essen täglich tausende von Insekten deshalb wohnen sie gerne in den Wäldern. Die Baue der Ameisen dürfen nicht zerstört oder gestört werden deshalb werden die roten Waldameisen in Österreich geschützt. Die Ameisen ernähren sich auch von Ausscheidungen der Blattläuse. Bestimmte Arbeiterinnen melken die Läuse mit ihren Fühlern deshalb kommt ein süßer Saft aus (Honigtau). Sie speichern den Honigtau auf und verfüttern ihn in ihr Nest. Die Blattläuse schützen vor Feinden (Larven des Marienkäfers).

Selma (Schule B, bosn.)

## Die Ameisen

Es gibt tausende Königinnen, tausende von Arbeiterinnen,  
hundert Männchen.

Die Arbeiterinnen müssen auf die Larven der Königin  
aufpassen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare weibchen.

Feinde werden von ihnen entweder gebissen oder  
mit ihrem Gift (Ameisensäure) angespritzt.

Rotameisen leben in einem Bau.

Es ist 2 m tief unter der Erde.

Rotameisen essen Spinnen, Insekten, ... usw ...

Eine ganz Stadt ißt tausende von Insekten.

Ende !!!!!



Sheila (Schule B, bosn.)

Ameisen leben in Völkern

In verschiedenen Wäldern findet man Ameisenhaufen.  
Das Ameisenhaufen ist von Nadeln Zweigen und verschiedene  
Materiale. Das sind die Nester der Roten Waldameise.  
In einem Ameisenhaufen sind ungefähr 1 Million Ameisen drinnen.  
Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Die Wächterameisen  
schützen den Ameisenhaufen und sind vor dem  
Eingänge. Eindringlinge vertreiben sie mit Bisse, Zangen ihrer Oberkiefer  
und sie bespritzen sie mit ihren Gift. Die Rote Waldameise ernährt sich  
von Kleintiere. Ameisen verarbeiten auf Samen. Ameisen können beißen  
aber das tut nicht sehr weh und es ist auch nicht gefährlich.  
Eigentlich mag ich Ameisen weil sie sind klein und süß.

Ende!

Svetlana (Schule B, serb.)

An manchen windgeschützten Stellen im Wald findet man große Ameisenhaufen. Sie sind aus Zweigen, Nadeln und ähnlichen Materialien angebaut. Dort sind die Nester der Roten Waldameise. Rote Waldameisen leben in einem Staat meist 100 bis 1000 Königinnen, tausende Männchen, hunderte Arbeiterinnen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Im Ameisenbau haben sie verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Sie betreuen die von den Königinnen gelegten Eier. Je nach Witterung tragen sie diese in verschiedene Bruträume. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen. Nun ordnen die Arbeiterinnen die Puppen die besonderen Puppenkammern, bis die jungen Ameisen ausschlüpfen. Tagsüber bewachen Wächterameisen alle Eingänge. Eindringlinge vertreiben sie durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure) aus den Giftdrüsen des Hinterleibes. Da darauf empfindliche Tast- und Geruchsorgane sitzen, können sich alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen. Die Arbeiterinnen der Roten Waldameise benutzen oft regelrecht Wege, um zu bestimmte Ziele (z.B. zu einer Blattlauskolonie) zu kommen. Sie räumen dazu kleine Hindernisse, wie Steinchen oder Nadeln, beiseite und marschieren ihre Wege mit einer Duftspur.

Zuzanna (Schule B, poln.)

## Ameisen leben in Völkern Die Rote Waldameise

In Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das Volk besteht aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Sie (Arbeiterinnen) betreuen die von den Königinnen gelegten Eier. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen. Die Arbeiterinnen ordnen nun die Puppen in besondere Puppenkammern, bis sie ausschlüpfen. Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge. Dadurch ist die Temperatur im Inneren bis zu 10°. Im Winter verfallen die Ameisen in Kältestarre. Tagsüber bewachen Wächterameisen die Eingänge. Sie vertreiben Eindringlinge durch Bisse und mit Gift aus ihren Hinterleibern. Sie betasten (betrillern) sich gegenseitig, damit sie sich erkennen. Sie können auch Nachrichten austauschen. Sie benützen oft regelrechte Wege. Sie räumen dazu die Hindernisse weg und markieren ihren Weg mit Duftspuren. Ein großes Volk verzehrt täglich tausend Insekten. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt. Dadurch scheiden die Blattläuse einen süßen Saft aus. Diese speichern die Ameisen in ihren Körpern, tragen ihn ins Nest und verfüttern es dort.

Alex (Schule C, serb.)

## Die rote Waldameise

Rote Waldameisen leben in einem Staat  
(meist 100 bis 1000 Königinnen, tausende  
Männchen, hunderte Arbeiterinnen.

Das Haus besteht aus Nadeln Zweigen  
und ähnlichen Materialien.

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen Ameisen.

Eindringlinge vertreiben sie durch  
Bisse mit den Zangen oder bespritzen  
sie mit ihrem Gift.

Der Ameisenhaufen kann bis zu 2 Meter  
tief werden. Im Winter wird es 10C° wärmer  
als draussen. Sie schließen ihren Bau und  
fallen in Kältestarre.

Alina (Schule C, dt.)

### Die Waldameise

In Wäldern an windgeschützten Stellen findet man mehrere Ameisenhaufen von Rote Ameisen. Die Roten Ameisen sind in Österreich sehr geschützt. Die Ameisenhaufen sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien gebaut. In einem Ameisenhaufen leben rund 1 Millionen Ameisen. Davon hunderttausende Arbeiterinnen, tausende Königinnen und hunderttausende Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Sie sind zuständig für die Eier der Königinnen. Sie füttern sie und tragen sie meist nach Witterung in die Bruträume und warten bis sie zu Larven werden.

Sie ernähren sich mit Insekten, Würmern, Spinnen und von toten Kleintieren.

Anastasia (Schule C, dt.)

## Die Armeisen

In einem Armeisenhaufen gibt es Königinnen, Arbeiterinnen, Mänchen und Wächterinnen.

Die Königin legt Eier dann werden die Eier zu Larven und die Larven verpuppen sich.

Die Arbeiterinnen betreuen die Larven und sind dafür zuständig das alles in Ordnung ist.

Die Wächterinnen bewachen tagsüber den Eingang. Eindringlinge werden gebissen oder mit den Zangen erdrückt oder sie bespritzen ihre Gegner mit Gift das aus ihrem Unterleib kommt.

Armeisen essen täglich wenn es ein großes Volk ist tausende Insekten. Sie essen auch Ausscheidungen von Blattläusen.

Andi (Schule C, rum.)

Rote Waldameisen  
leben in Volfern. In einem  
Volk sind bis zu 1 Millionen  
Ameisen, es gibt viele sorten zb  
bis zu 1000 Koniginnen tausende Arbeiterinnen  
und Tausende von Mannchen.  
Ihr Haufen bestet aus Nadeln,  
Zweigen und anlichen Materialien.  
Tags uber bewachen sie die  
Eingange und bespruhen  
Eindringlinge mit Gift (Ameisensaure

Artin (Schule C, kurd.)

Die rote Waldameise

In einem Ameisenhaufen leben 1 Million Ameisen.

Es gibt hundert bis tausend Königeinnen und hunderttausend Arbeiterinnen. Tausend Mänchen  
Arbeiterinnen betreuen Eier von der Königin.  
Larven werden gefüttert bis feines Gespinst (Kokon) verpuppen.  
Ein paar sind beschäftigt neue Gänge zu bauen und reparieren.  
Die Temperatur ist im Ameisenhaufen 10°.  
Die Ameisen legen für den Winter keine Vorräte an.  
Sie verfallen in Kältestarre.  
Ameisenwächter bewachen alle Eingänge vor Eindringlingen.  
Vertreiben sie mit Bissen mit Zangen der Oberkiefer.  
Und Gift.  
Ameisen markieren ihre Wege mit Duftspuren.  
Die Rote Waldameise isst Insekten, Würmer, Spinnen, .....  
Die Rote Waldameise ist in Österreich



Baris (Schule C, türk.)

Die Ameisen

Die Ameisen leben in Ameisenhaufen Es gibt Hunderte Königinnen Arbeiterinnen und Männchen. Die Weibchen sind unfruchtbar sie müssen auf die Eier der Königin aufpassen Es gibt bei den eingängen wächter damit keine eidinglinge reinkommen.

Die Rote Waldameise ernährt sich von insekten, würmer, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren Sie haben viele Schützlinge und sind sehr gefährlich.

U: Baris

U:

Christian (Schule C, dt.)

Ameisen sind wichtige Tiere.

In einem Ameisenbau sind ca. 1 Millionen Ameisen. Es gibt hundert – Tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und Tausenden Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen.

Sie tragen die Eier von den Königinnen in spezielle Räume. Im Winter werden die Eingänge verschlossen. Die Innentemperatur sinkt auf 10° mehr als die Außentemperatur.

Wenn Feinde in die Nähe kommen dann beißen oder spritzen sie sie mit gift an.

Denis (Schule C, serb./alban.)

### Die Ameisenkolonie

Es gibt über 1000 Königinnen in einer Kolonie.  
Sie setzen Duftmarken zum folgen einer Spur.  
Der Ameisenhaufen liegt zu zwei Drittel unter der Erde.  
Die Roten Waldameise sind wichtige Vertilger von  
Insekten. Es gibt viele Eingänge und Ausgänge und  
die werden oft zu und aufgemacht

### Ameisen verbreiten Samen

Die Früchte bestimmter Pflanzen z.B. der Taubennessel  
haben keine Anhängsel,

Emi (Schule C, dt.)

Ameisen!

Ameisen leben in Völkern.

Schitt durch einen Ameisenhaufen. Größter Teil Baues unter der Erde reich einer Tiefe von 2 m.

Unterirdische Gänge, der Boden locker, Luft, Feuchtigkeit eindringen. Windgeschützt Stellen sie im Wald findet man große Ameisenhaufen. Sie sind aus Nadeln, Zweigen usw. Nester der Roten Waldameisen.

Ameisenhaufen leben bis 1 Millon Ameisen.

Volk besteht im Allgemeinen aus hunderten bis tausenden Könnigen, Arbeiterinnen, Männchen.

Arbeiterinen unfruchtbaren Weibchen. Ameisenbau haben verschiedene Aufgaben erfüllen. Sie betreuen Königinnen Eier. Witterung verschiedene Bruträume. Larven (Kokon) verpuppen. Die Puppen sind junge Ameisen.

Arbeiterinnen ständig damit beschäftigt den Bau.

Im bau hat es 10°C mehr als draußen.

Tagsüber bewachen Wächter ameisen .....

(Zeit)

Felix (Schule C, dt.)

Das große Volk der Erde

In dem Armeisen leben bis zu rund  
1 Million Armeisen. Großteils sind  
es unfruchtbare Weibchen. Von der Wache  
bis zur Königin, gibt es arbeiten.  
Die so genannten Eier werden dann  
einmal Armeisen  
Sie haben zu Abwer Gift.

Ende

Franziska (Schule C, dt.)

## DIE ROTE WALDAMEISE

In einem Ameisenhaufen sind c.a.: 1 Million  
Ameisen zu hause!  
Ameisen sind sehr gut organisiert!  
Es gibt bis zu 1000 Königinnen 100 000 Arbeiterinnen und 1000 Männchen!  
Die Arbeiterinnen passen auf Larven und Puppen auf, schützen den Ameisenhaufen und er weitern ihn (bis 2 m tiefe!)!  
Sie haben auch ein Gift, die Ameisensäure!  
Mit dieser Säure wehren si sich!  
Es gibt auch Ameisenstraßen!  
Das sind ganz viele Ameisen auf einem Fleck!  
Sie und die Läuse sind ein gutes Team!  
Sie gehen zu den Läusen und zapfen Honigtau ab!  
Ameisen verbreiter auch Samen!  
Sie fressen auch viele Schädlinge

Fred (Schule C, dt.)

Die rote Waldameise

Ein Ameisenhaufen besteht aus Nadeln, Zweigen und anderen Matrealien. Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das Volk besteht aus hunderten bis tausenden Königinnen, hundertausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen.

Viele Arbeiterinnen bauen neues dazu und zerstörte Teile bauen sie wieder auf.

Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge.

Die Temperatur im Inneren der hat dann  $10\text{C}^{\circ}$  mehr als wie im Freien. Im Winter verfallen sie ihn Kältestarre.

Am Tag bewachen Wächterameisen alle Eingänge

Die Ameisen können beißen und mit Ameisensäure spritzen. Sie ernähren sich von Insekten, Würmer, Spinnen, Schnecken und von kleinen Tieren.

Das Volk verschlingt pro Tag einige tausend Insekten. Sie essen auch Forstschädling und deshalb stehen sie ihn Österreich unter Schutz.

Helene (Schule C, dt.)

### Die Waldameise

Die Nester sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien gebaut.

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen.

Das Volk: hundert – tausend Königinnen, hunderttausende Arbeiterinnen, tausende Mänchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar.

Sie betrauen die Eier der Königinnen. Die Larven werden gefüttert bis sie in ein feines Gespinnst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen.

Eindringlinge werden durch Bisse mit den Zangen vertrieben oder sie verspritzen ihnen Gift

Nahrung: Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und tote Kleintiere.

Ein ganzes Volk verzehrt an einem Tag bis zu tausende Insekten.

Die Ameisen ernähren sich manchmal von den Ausscheidungen der Blattläuse.



Isabelle (Schule C, dt.)

## Ameisen

Ameisen leben im Wald an Windgeschützten Stellen.

Ihren Ameisenhaufen bauen sie aus Nadeln, Zweigen und so weiter.

In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen.

Es gibt 3 Arten und zwar die Arbeiterinnen, Königinnen und die Mänchen.

Meiner Meinung nach sind die Arbeiterinnen die Wichtigsten, sie bauen den Bau um und auch auf.

Es gibt für Eier, Larven und Puppen eigene Teile.

Sie ernähren sich hauptsächlich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und kleinere Insekten.

In Österreich sind die Roten Ameisen geschützt.

Jonathan (Schule C, dt.)

### Die rote Waldameise

Sie ist in Österreich geschützt.

Sie baut ihre Nester in Wind geschützten Stellen im Wald. Die Nester sind aus Nadeln, Zweigen, und ähnliche Materialien gebaut.

In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen Ameisen

Das Volk besteht aus hundert bis tausend Königameisen.

Sie isst Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken  
sie ernährt sich aber auch von Ausscheidungen von Blattläusen.

Ende

Julia (Schule C, dt.)

## Ameisen

Sie sind aus Nadeln, Zweigen, und ähnlichen Materialien gebaut. Es sind die Nester der Roten Waldmeise. Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 M. Ameisen. Das Volk besteht im Allgemeinen aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausenden Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Betreuen die von den Königinnen gelegten Eier. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnst einspinnen und darin verpuppen. Bei kalter Witterung schließen sie die Eingänge. Dadurch sinkt die Temp ...

(Zeit)

Kassandra (Schule C, dt.)

## DIE ROTE WALDAMEISE

In einem Ameisenhaufen leben 1 Millionen Ameisen. Das Volk besteht aus hundert – tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen u. tausenden Männchen. Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Sie haben verschiedene Aufgaben zB: sie betreuen die gelegten Eier, nach Witterung tragen sie die Eier in verschiedene Räume usw. . Die Larven werden gefüttert bis sie sich in Kokon einspinnen u. verpuppen. Ameisen fallen im Winter in Kältestarre. Tagsüber bewachen die Wächterinnen alle Eingänge. Die Ameisen betrihlern sich so können sich alle Ameisen des Staates erkennen. Sie ernähren sich von Insekten, Würmern, Schnecken und von toten Kleintieren.

Klaus (Schule C, dt.)

## Die Ameise

Die Rote Waldameise baut ihren Bau an windgeschützten Stellen an. Sie bestehen aus Nadeln, Zweigen und ähnlicher Materialien. Sie beben zu 1 Millionen Ameisen. Hundert bis tausend Königinnen. Hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen. Die Arbeiter sind unfruchtbar. Sie ernähren sich von Insekten. Ein kleines Volk verzehrt tausende Insekten. Neben anderer Nahrung ernähren sich die Ameisen auch von den Ausscheidungen der Blattläuse. Ihre Bauten dürfen daher nicht zerstört werden. Die Rote Waldameise ist Österreich geschützt ... (Zeit.

Lisa (Schule C, dt.)

## DIE ROTE WALDAMEISE

Ihre Hügel bestehen aus Nadeln, Zweigen, .... Sie sind an Windgeschützten Stellen.

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Mio. Ameisen. Es gibt 100 – 1000 Königinnen, 100 000 Arbeiterinnen (unfruchtbar) und 1000 Mänchen.

Sie (die Arbeiterinnen) betreuen die von Königinnen gelegten Eier, füttern Larven und bringen die Puppen (Larven spannen sich in ein Kokon) in die Puppenkammer bis die jungen Ameisen schlüpfen.

Außerdem bauen sie neue Gänge und bauen zerstörte wieder auf. Bei kaltem Wetter verschließen sie alle Eingänge. so bleibt es innen wärmer. Ameisen fallen in Kältestarre.

Wächterameisen bewachen tagsüber alle Eingänge ... (Zeit)

Marlene (Schule C, dt.)

## Ameisen

Ameisen bestehen aus Nadeln und Zweigege und sind dort wo es wind geschützt ist. In Ameisenhaufen leben 1 Millionen Ameisen, Königinnen, Arbeiter-innen und Männchen. Die Larven werden gefüttert bis sie sich verpuppen. Im Winter verschließen sie die Eingänge. Damit ist es um 10° wärmer als im Freien. Die Ameisen verteidigen sich mit Bissen, Zangen ihrer Oberkiefer und mit Gift.

Die Rote Waldameise ernährt sich von: Insekten, Würmer, Spinnen und Schnecken. Sie werden in Österreich geschützt.

Michi (Schule C, dt.)

## Die Roten Waldameisen

Man findet sie in vielen Wäldern in Österreich, wo sie auch unter Naturschutz stehen. Ihre Bauten sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichem. Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen Ameisen: hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausende Männchen. Arbeiterinnen haben viele Aufgaben (z.B.: betreuen von Eiern, Larven füttern bis sie sich verpuppen dann ordnen sie die Kokons in Puppenkammern ein bis sie schlüpfen) und sind unfruchtbare Weibchen. Im inneren des Baus hat es immer mindestens 10°. Im Winter legen sie Vorräte an. Sie verschließen ihren Bau und verfallen in Kältestarre. Auf ihren Fühlern haben sie empfindliche tast- und geruchssinn. Sie ernähren sich von Insekten, Würmern, Spinnen und anderen Tierchen. Die Ameisen ernähren sich auch von den Ausscheidungen der Blattläuse. Die Roten Ameisen melken sie und beschützen sie vor Gefahr (z.B. von Marienkäferlarven).



Patrick (Schule C, ungar.)

Die wichtigen ökologischen Nutzinsekten der Erde

Die rote Waldameise legt Bauten in Wäldern an. Im Winter werden die Eingänge von den Bauten verschlossen und im Inneren ist es bis zu 10 °C wärmer. Nur die Ameisenkönigin ist fruchtbar. Die „Ameisenstraßen“ sind mit duftmarkierten Wegen gekennzeichnet. Sie fressen Sädlinge. Sie fressen von den Blattläusen den Honigtau.

Phoebe (Schule C, dt.)

## Die Ameise!

Im Wald an windgeschützten Stellen gibt es Ameisenhaufen aus Nadeln und Zweigen. Die Nester der Waldameise. In einem Haufen sind bis zu 1 Million Ameisen, Königinnen, Arbeiterinnen, Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar, sie betreuen die Eier, füttern die Larven, und sind oft damit beschäftigt den Bau zu erweitern. Im Winter verschließen sie die Eingänge. Bei besonders kalten Temperaturen hat es im Ameisenhaufen 10°. Sie fallen in Winterstarre. Tagsüber werden die Eingänge von den Wäch-  
erameisen bewacht, um sich zu schützen beißen sie, oder spritzen Gift. (Ameisensäure). Rote Waldameisen ernähren sich von: Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt. Sie ist auch die Ausscheidung der Blattläuse, oder auch Honigtau genannt.

Shihab (Schule C, Bangla)

Insekten

Rote Waldameise leben in einem Staat (meist 100 bis 1 000 Königinnen, tausende Männchen, hunderte Arbeiterinnen). Durch Duftstoffe und Betrillern markieren sie die Straße und erkennen einander und tauschen Nachrichten aus.

Der größte Teil des Ameisenhaufens liegt 2 m unter der Erde.

Die Roten Waldameisen sind wichtige Vertilger von Schadinsekten.

Afrida (Schule D, Bangla)

Ameisen leben in Völkern

Ameisenhaufen findet man an windgeschützten Stellen im Wald. Sie sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien gebaut.

Die Rote Waldameise

In einem Ameisenhaufen wohnen c.a 1 Millionen Ameisen. Davon bis zu 1 000 Königinnen und 100 000 Arbeiterinnen und 1 000 Männchen.

Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Sie haben verschiedene Aufgaben zu erfüllen: betreuen gelegte Eier. Sie tragen je nach Witterung die Eier in verschiedenen Bruträumen. Die Larven werden gefüttert und in Kokon verpuppt. Nun ordnen die Arbeiterinnen die Puppen in besonderen Puppenkammern.

Viele Arbeiterinnen sind damit beschäftigt neue Gänge anzulegen. Die Eingänge verschließen bei kalter Witterung. Ameisen verfallen in Kältestarre.

Wachterameisen bewachen Tagsüber alle Eingänge. Währen tun sie sich durch Bisse.

Ameisen betasten die Eingänge mit Fühlern. Auf den Fühlern sitzen Tast- und Geruchsorgane, damit tauschen sie Nachrichten aus.

Ökologische Bedeutung

Rote Waldameiser sind Fleischfresser. Ein großes Volk verzehrt einige tausende Insekten. Sie siedeln sich in Wäldern an, die von Schadinsekten Sie ernähren sich auch von Ausscheidungen der blätterläuse.

Bojan (Schule D, serb.)

Die Rote Waldameise

In einem Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das ganze Volk besteht aus hundert bis tausend Ameisen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Alle Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Jede Arbeiterin hat eine andere Aufgabe zu erfüllen. Sie müssen auf die Eier der Königinnen aufpassen. Die Larven werden gefüttert bis sie einschlafen und sich in Gespinst einwickeln und verpuppen

Zeit !!!

Caroline (Schule D, dt.)

### Die Rote Waldameise

2 In einem Ameisenhaufen können bis zu 1 Million Rote Ameisen leben. Dieses Volk besteht aus tausenden Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Sie erfüllen im Ameisenbau viele verschiedene Aufgaben. Sie betreuen aber auch die Eier von den Königinnen. Diese tragen sie je nach Witterung in verschiedene Bruträume. Sie füttern die Larven, bis sie sich in ein feines Gespinnst einspinnen. Danach ordnen sie die Puppen in besondere Puppenkammern, bis die jungen ausschlüpfen.

Aber viele Arbeiterinnen sind ständig damit beschäftigt den Bau zu erweitern, neue Gänge anzulegen und zerstörte Teile des Haufens wieder neu aufzustellen. Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge und die Temperatur ist um  $10^{\circ}$  höher als im Freien. Ameisen legen keinen Wintervorrat an, sie verschließen den Bau und verfallen in Kältestarre.

Die Eingänge werden von Wächterameisen bewacht. Sie verjagen die Eindringlinge durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer und bespritzen sie mit Gift aus den Giftdrüsen des Hinterleibes.

Die Ameisen betasten sich auf Ameisenstraßen und an den Eingängen zum Bau mit ihren Fühlern. Da sie einen sehr empfindlichen Tast- und Geruchsorgane sitzen, erkennen sich alle Ameisen eines Staates und können Nachrichten austauschen.

### 3 Ökologische Bedeutung

Diese Ameisenart ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Sie verzehren aber auch Forstschädlinge und werden aus diesem Grund sehr gerne in Wäldern angesiedelt in denen Schadinsekten sind. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

Sie ernähren sich aber auch von den Ausscheidungen der Blattläuse.

Emily (Schule D, dt./fr.)

## Die Rote Waldameise

### Entstehung von der Waldameise

Nachdem das Weibchen befruchtet wurde legt es Eier aus den Eiern werden Larven und aus den Larven werden Puppen aus denen die Waldameisen schlüpfen.

### Allgemein

In einem Ameisenhaufen leben zu 1 Million Ameisen. Darunter gibt es Königinnen, Arbeiterinnen und Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Im Ameisenbau gibt es verschiedene Aufgaben z.B. die Betreuung von den Königinnen gelagerten Eier. Es gibt sogar eine Puppenkammer darin werden die jungen Ameisen aussgeschlüpft. Die Arbeiterinnen arbeiten ständig an neuen aus und eingängen. Wenn es kalt wird werden die Eingänge verschlossen. Dadurch wird die Temperatur im Inneren bis zu 10° höher als im Freien Tagsüber werden alle Eingänge überwacht. Empfindlicher Tastsinn und Geruchssinn.

### Ökologische Bedeutung

Die Rote Waldameise ernährt sich von: Insekten Würmer, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt. Neben anderer Ernährung ernähren sie sich auch von Ausscheidungen der Blattläuse. Dadurch scheiden sie einen süßen Saft aus Honigen.

Fabian (Schule D, dt.)

## Die rote Waldameisen

In einem Ameisenhaufen leben ca. 1 Million Ameisen.  
Der Aufbau der Tiere: hundert bis tausend Königinnen  
                                  hunderttausend Arbeiterinnen  
                                  tausend Männchen

Arbeiterin = unfruchtbares Weibchen

Ihre Aufgaben sind die gelegten Eier zu betreuen, die Larven füttern und Bau erweitern.

Wenn es kalt wird, verschließen sie die Eingänge.

Dadurch kann es im Bau bis zu 10° C wärmer werden als außen.

Außerdem verfallen sie in Kältestarre.

Eindringlinge werden mit Bissen der Zangen oder mit Gift vertrieben.

Auf den Fühlern der Ameisen befinden sich gute Tast- und Geruchssinne mit denen sie sich gegenseitig erkennen können.

Die roten Waldameisen ernähren sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und Frostschädlingen.

Dadurch sind sie sehr beliebt und ihre Bauten dürfen weder gestört noch geschädigt werden. Kurz gesagt, sie sind in Österreich geschützt.

Die Ameisen betreiben auch Blattlauszucht. In Gegenleistung gegen Schutz geben die Blattläuse eine süß Flüssigkeit ab, den Honigtau.



Hannah (Schule D, dt.)

Ameisen leben in Völkern

An Windgeschützten Stellen im Wald findet man Ameisenhaufen. Sie sind aus Nadeln, Zweigen und anderen Mineralien. Die Nester der Roten W.Ameise.

Die rote W.Ameise

In einem Bau gibt es ca. 1 Million Ameisen. Im allgemeinen bestehen sie aus 100 – 1 000 Königinnen, 100 000 Arbeiterinnen und 1 000 Männchen. Arbeiterinnen sind unfruchtbar, sie haben im Bau viel Aufgaben zu erfüllen. Sie betreuen die Eier der Königin. Je der Witterung tragen sie diese in versch. Bruträume. Die Larven werden gefüttert bis sie sich in einen Kokon einspinne und darin verpuppen. Jetzt ordnen die Arbeiterinnen die Puppen in Puppenkammern ein bis junge Ameisen auschlüpfen. Tagsüber bewachen Wächterameisen alle Eingänge.

(Zeit !)

Irma (Schule D, dt.)

## 1 Ameisenhaufen

Im Wald findet man Ameisenhaufen, die hauptsächlich aus Nadeln und Zweigen bestehen. Die Roten Waldameisen leben in diesen.

2 Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Es besteht aus ca. tausend bis hundert Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und ca. tausend Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. Sie betreuen die Eier, die die Königin gelegt hatte. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein „Kokon“ einspinnen und dann verpuppen. Die Arbeiterinnen ordnen diese in „Puppenkammern“, bis sie ausschöpfen. Die Arbeiterinnen verschließen die Eingänge bei kalter Witterung. Deshalb ist die Temperatur im Inneren bis zu 10° als draußen. Die Ameisen legen im Winter keine Vorräte ab. Sie verschließen ihren Bau und verfallen in Kältestarre.

Die Wächterinnen bewachen tagsüber die Eingänge. Durch Bisse oder bespritzen mit ihrem Gift (Ameisensäure) vertreiben sie Eindringlinge. Auf Ameisenstraßen betasten (betrüben) sich die Ameisen mit Fühlern. Da darauf Tast- und Geruchsorgane können sich die Ameisen erkennen.

## Ameisenstraßen

Die Arbeiterinnen benutzen Wege um zu Zielen zu gelangen. Sie räumen Steinchen und Nadeln bei Seite, und markieren die Wege.

Isabel (Schule D, dt.)

## Die Ameise

An windgeschützten Stellen findet man große Ameisenhaufen.

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen.

Bestehend aus: 100 – 1 000 Königinnen; 100 000 Arbeiterinnen und 1 000 Männchen.

Arbeiterinnen ist unfruchtbare Weibchen. Diese betreuen die von der Königin gelegten Eier bis sie geschlüpft sind. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein Kokon eingewickelt haben und verpuppen. Die Arbeitinnen ordnen diese in Kammern, bis sie geschlüpft sind. Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge. Damit ist es im Inneren um 10° wärmer als draußen. Trotzdem fallen sie in Winterstarre. Tagsüber bewachen Wächter-Ameisen alle Eingänge. Durch Bisse und das spritzen von Säure vertreiben sie Eindringlinge. Auf Ameisenstraßen wird ausgetauscht. Durch betasten erkennen sich alle Ameisen.

Jelena (Schule D, serb.)

## Die Roten Waldameise

1 Ameisen leben an Windgeschützten Stellen.  
Die Nester bestehen aus Nadeln, Zweigen und  
anlichen Materialien.

Das ist ein Nest einer Roten Waldameise.

## 2 Die Rote Waldameise

In einem Ameisenhaufen leben c. 1 Milionen  
Ameisen.

Im Volk gibt es hundert-tausend Königinnen  
hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Mänchen.

Die Arbeiterinnen haben viele verschiedene  
Aufgaben. Arbeiterinnen sind unfruchtbare  
Weibchen.

Die Arbeiterinnen passen auf die gelegten  
Eier der Königin auf.

Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in  
einen feinen Kokon einspinnen und dort schlafen.

Die Arbeiterinnen bauen immer neue Gänge ein  
um zerstörte Teile wieder aufzubauen.

Wenn es kalt ist verschließen sie die Eingänge.  
Dadurch ist die Teperatur bis zu 10° höher  
als im Freien.

Ameisen legen keinen Vorrat für den Winter  
an.

Am Tag bewachen die Ameisen alle Eingänge

Die Eindringliche vertreiben sie mit Bissen  
mit der Zange ihrer Oberkiefer oder bespritzen  
sie mit Gift aus den Giftdrüsen des Hinterleibes.

Auf den Ameisenstraßen oder Eingangen betasten  
sich die Ameisen mit den Fühlern.

Auf den Fuhlern sitzen empfindliche Tast- und  
Geruchsorgane können sich die Ameisen erkennen  
und Nachrichten austauschen.

## 3 Ökologische Bedeutung

Die Rote Waldameise frisst Insekten, Würmer,  
Spinnen, Schnecken und tote Kleintiere.

Ein großes Volk frisst bis zu tausend Insekten  
am Tag.

Ameisen fressen auch viele Forstschadlinge.

Darum werden sie gerne in Gegenden angesiedelt  
wo es viele Schadinsekten gibt.

Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

Ameisen ernähren sich auch von Ausscheidungen  
der Blattläuse.

Bestimmte Arbeiterinnen betasten die Läuse  
mit ihren Fühlern.

Dadurch geben die Lause einen süßen Saft ab  
der auch Honigtau genannt wird.

Dass speichern die Ameisen in ihren Körper  
tragen in ins Nest und ferfüttern ihn dort.

Jonas (Schule D, dt.)

## Die rote Waldameise

Ein Ameisenhaufen wird von ungefähr einer Million Ameisen bewohnt.

Es leben dort hundert bis tausend Königinnen, hunderttausende Arbeiterinnen und tausenden Männchen.

Die Arbeiterinnen (unfruchtbare Weibchen) müssen die von den Königinnen gelegten Eier betreuen, und sie in verschiedene Bruträume tragen. Dort füttern sie dann die Larven, bis sie sich in Kokons einspinnen. Aus diesen Kokons schlüpfen dann die fertigen Ameisen.

Außerdem müssen die Arbeiterinnen den Bau erweitern, und bei kalter Witterung verschließen. Im Bau ist es immer um 10° wärmer als draußen. Die Ameisen legen keine Vorräte an, sie verfallen in Kältestarre. Die Ameisen betasten (betrillern) sich gegenseitig mit den Fühlern.

So verständigen sie sich miteinander.

Die Ameisen ernähren sich von Insekten, Spinnen, Würmern, und anderen Kleintieren.

Sie fressen auch Forstschädlinge wie die Spannererapen, und werden deswegen in vielen Gebieten angesiedelt.

Sie sind in Österreich geschützt.

Die Ameisen ernähren sich außerdem, vom Honigtau der Blattläuse.

Dafür beschützen sie die Blattläuse vor Feinden w.z.b. der Marienkäferlarve.

Laura (Schule D, dt.)

## Die Rote Waldameise

In einem Ameisenhaufen leben ca. 1 Millionen Ameisen. Das Volk der Ameisen besteht aus hundert oder sogar aus tausend Königinnen, tausend Männchen und hunderten Arbeiterinnen.

Da die Arbeiterinnen unfruchtbar sind, haben sie verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Die von den Königinnen gelegten Eier, werden von den Arbeiterinnen je nach Witterung in verschiedene Bruträume getragen.

Wenn die Larven geschlüpft sind werden sie von den Arbeiterinnen gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnst namens Kokon einspinnen und dann verpuppen. Nach dem verpuppen werden sie in spezialisierten Puppenkammern getragen, bis die (kleinen) jungen Ameisen schlüpfen.

Aber auch viele Arbeiterinnen sind ständig damit beschäftigt den Bau zu erneuern oder neues dazu zu bauen. Wenn es kalt wird hat verschließen sie die Gänge, somit erreichen sie dass die Temperatur im Inneren bis zu 10° C mehr hat als im Freien. Wenn es Winter wird, verschließen sie ihren Bau und verfallen in Kältestarre. Tagsüber bewachen Wächterameisen den Bau. Durch Bisse mit ihren Zangen am Oberkiefer, oder mit Gift die sogenannte Ameisensäure vertreiben sie Eindringlinge.

Auf der Ameisenstraße und an den Eingängen, betasten (betrieffern) sich Ameisen mit ihren Fühlern. Dank ihren Geruchs und Tastorganen können sich alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen.

Die Roten Waldameisen fressen Insekten, Spinnen, kleine, tote Tiere, Würmer und Schnecken. Die Ameisen fressen auch viele Schädlinge, daher werden sie gerne Wäldern angesiedelt. In Österreich sind die Roten Waldameisen geschützt.

Die Ameisen ernähren sich auch von Ausscheidungen der Blattläuse. Bestimmte Arbeiterinnen betasten die Läuse auch mit ihren Fühlern, dadurch scheiden die Läuse einen süßen Saft aus Honigtau. Diesen speichern sie und tragen sie ins Nest und verfüttern sie dort. Als Gegenleistung schützen die Ameisen die Läuse von Feinden

Louis (Schule D, dt.)

## Die Rote Waldameise

Der Großteil eines Ameisenhaufens liegt ca. 2 m tief unter der Erde. Man findet sie auf windgeschützten Stellen im Wald. Sie sind aus Nadeln, Zweigen und anderem Material. Das sind Nester dieser Ameisen Art.

In einem Haufen wohnen bis zu 1 million Ameisen. 100 bis 1 000 Königinnen sind dabei, die anderen Ameisen sind ca. 100 000 unfruchtbare Arbeiterinnen und ca. 1 000 Männchen. Die Arbeiterinnen betreuen die gelegten Eier der Königinnen oder füttern die Larven, die sich irgendwann verpuppen. Die Arbeiterinnen tragen die Puppen in besondere Puppenkammern bis die Amei. schlüpfen.

Bei kalter Witterung verschließen sie die Haufeneingänge. Die Innentemperatur beträgt dann bis zu 10°. Sie verfallen in Winterstarre.

Die Amei. ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und anderen Kleintieren. Sie verspeisen auch viele Forstschädlinge, deswegen werden sie gerne in Wälder angesiedelt, die von Schadinsekten befallen sind. Man darf Haufen von Amei. nicht zer- oder stören.

Matus (Schule D, sk)

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Mil Ameisen.  
Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen.  
Sie betreuen die von der Königin gelegten  
Eier.

Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in  
ein feine Gespinst verpuppen.

Bei kalter Winterung verschließen sie die  
Eingänge dadurch sind es 10° wärmer derine.

Die Gegner bespritzen sie mit Gift.

Da darauf empfindliche List Tast und Geruchs-  
organe sitzen, können sich alle Ameisen  
eines Staates erkennen und Nachrichten außtauschen.



Sade (Schule D, dt.)

### **Die rote Waldameise**

1 Ameisen leben in windgeschützten Stellen im Wald. Ein Ameisenhaufen besteht aus Nadeln, Zweigen und anderen Materialien.

#### **Bevölkerung**

2 In einem Haufen leben ca. 1 Million Ameisen. Es sind ca. hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen.

#### **Arbeiterinnen**

3 Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Sie haben verschiedene Aufgaben zu erfüllen.

1. Betreuung der Eier der Königinnen.
- 1.2. Nach Witterung werden diese in verschiedene Bruträume gebracht
- 1.3. Larven werden gefüttert, dann spinnen die Larven sich in einen Kokon ein und verpuppen
- 1.4. Puppen kommen in Puppenkammern, dort schlüpfen sie.

2. Die Arbeiterinnen erweitern den Bau auch und legen neue Gänge an und bauen kaputte wieder auf.

2.1. Bei kalter Witterung werden die Eingänge geschlossen.

Im Winter verfallen die Ameisen in Kältestarre.

#### **Wächterameisen**

4 Tagsüber bewachen sie die Eingänge. Eindringlinge werden mit Bissen oder mit bespritzten von Gift vertrieben.

5 An den Ameisenstraßen oder Eingängen betasten sie sich gegenseitig mit ihren Fühlern. Durch den empfindlichen Tast- und Geruchssinn können sie sich erkennen und Nachrichten austauschen.

#### **Ökologische Bedeutung**

6 Sie ernähren sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und toten Kleintieren.

Zusammen verzehren sie täglich einige tausend Insekten. Die Ameisen essen auch Schädlinge wie Spannerraupe, Larven der Fichtenblattwespen.

Darum werden sie gerne im Wald angesiedelt.

Ihre Baue dürfen daher nicht zerstört werden.

Sie ist in Österreich geschützt.

Neben der Nahrung essen sie auch die Ausscheidungen der Blattläuse. Manche Arbeiterinnen melken die Blattläuse.

Sie scheiden einen süßen Saft (Honigtau) aus. Die Ameisen speichern den Saft und verfüttern ihn zu Hause. Als Gegenleistung schützen die Ameisen die Blattläuse vor den Larven des Marienkäfer.

Stella (Schule D, dt.)

## Zusammenfassung

1 An windgeschützten Stellen im Wald findet man große Ameisenhaufen die aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien bestehen, wo die Roten Waldameisen ihre Nester haben.

## 2 Die rote Waldameise

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen die im Allgemeinen aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausenden Männchen bestehen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen die im Ameisenbau verschiedene Aufgaben zu erfüllen haben. Sie betreuen die gelegten Eier der Königinnen und tragen diese je nach Witterung in verschiedene Bruträume. Die Larven werden gefüttert bis sie sich in ein feines Gespinnst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen. Dann ordnen die Arbeiterinnen die Puppen in besondere Puppenkammern, bis die jungen Ameisen schlüpfen.

Viele Arbeiterinnen beschäftigen sich damit, den Bau zu erweitern, neue Gänge anzulegen und zerstörte Teile wieder aufzubauen. Bei kalter Witterung verschließen sie die Eingänge und die Temperatur ist dadurch um 10° höher als im Freien. Die Ameisen legen für den Winter keine Vorräte an. Sie verschließen den Bau und fallen in Kältestarre.

Wächtermeister bewachen tagsüber alle Eingänge und vertreiben Eindringlinge durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure) aus den Giftdrüsen des Hinterlaibes.

Auf den Ameisenstraßen und Eingängen betasten (betrieffern) sie sich mit den Fühlern, denn auf denen sitzen Tast- und Geruchsorgane mit denen sich alle Ameisen eines Staates erkennen können und Nachrichten austauschen.

Was sind Ameisenstraßen?

Die Arbeiterinnen der Roten Waldameise benutzen oft regelrechte Wege um zu bestimmten Zielen (z.B. zu einer Blattlauskolonie) zu kommen. Sie räumen keine Hindernisse, wie Steinchen od. Nadeln.

Valentin (Schule D, dt.)

## Rote Waldameise

Ameisen haben den Ruf, sehr fleißige Tierchen zu sein. Das sind sie in der Tat! In einem Ameisenhaufen ist alles Bestens organisiert. Es giebt hundert bis tausend Königinnen, hunderttausende Arbeiterinnen und tausende Männchen. Die Königinnen und die Männchen sorgen für Nachwuchs, und die unfruchtbaren Arbeiterinnen betreuen die vielen Eier. Sie werden von den Königinnen in speziellen Brutkammern ausgebrütet, bis die Eier sich öffnen und die Larven herauschlüpfen. Diese werden dann wiederum von den Arbeiterinnen gefüttert bis sie sich verpuppen. Schlüpft eine Ameise, die dazu bestimmt ist, eine Königin zu werden, wird sie mit Ambrosia gefüttert. Soll sie eine Arbeiterin werden kriegt sie keinen und wird unfruchtbar.

Die Arbeiterinnen sind aber auch dazu da ständig neue Gänge anzulegen und zerstörte Teile des Ameisenhügels zu erneuern. Ist er kalt, verschließen sie die Eingänge. So hält sich innen die Temperatur von 10 Grad Celsius.

Eigentlich sollte man den Ameisenhügel Ameisenbau nennen, denn der größte Teil liegt unter der Erde. Ameisen halten sich Ameisen Blattläuse, die sie melken. Dadurch scheiden diese Honigtau aus den die Ameisen an die Anderen verfüttern. Im Gegenzug beschützen die Ameisen die Blattläuse vor möglichen Feinden, etwa Marienkäfer. Das nennt man Symbiose.

## Yasmina (Schule D, dt.)

1 Sie sind aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien gebaut. Es sind die Nester der Roten Waldameise.

Die Rote Waldameise!

Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Das Volk besteht aus tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Arbeiterinnen sind unfruchtbar.

Sie betreuen die von den Königinnen gelegten Eier. Nach Witterung tragen sie diese in verschiedene Bruträume. Larven werden gefüttert, bis sie sich in ein feines Gespinnnt auch genannt Kokon einspinnen und darin verpuppen. Die Arbeiterinnen ordnen die Puppen in besondere Puppenkammern, bis die jungen Ameisen schlüpfen. Die Temperatur kann bis zu 10° höher werden als im Freien. Für den Winter legen sich die Ameisen keinen Vorrat zu. Sie verschließen ihren Bau und verfallen in Kältestarre. Tagsüber bewachen Wächterameisen alle Eingänge. Eindringlinge vertreiben sie durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure) aus den Giftdrüsen des Hinterleibes.

Auf den Ameisenstraßen und an den Eingängen zum Bau betasten (betrieffern) sich die Ameise mit den Fühlern. Da darauf empfindliche Tast- und Geruchsorgane sitzen, können sich alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen.

Was sind Ameisenstraßen?

Sie räumen dazu kleine Hindernisse, wie Steinchen oder Nadeln, beiseite und markieren ihre Wege mit einer Duftspur. Dadurch sind diese, Ameisenstraßen im Wald leicht zu entdecken. zu entdecken.

Ökologische Bedeutung!

Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintiere. Ihre Baue dürfen nicht gestört oder gar zerstört werden. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt. Neben anderer Nahrung ernährt sich die Ameise auch von den Ausscheidungen der Blattläuse. Manche Ameisen betasten („melken“) die Läuse mit ihren Fühlern. Dadurch scheiden die Blattläuse einen süßen Saft auf (Honigtau). Diese speichern die Ameisen in ihrem Körper, tragen ihn ins Nest und verfüttern in dort. Gleichsam als Gegenleistung schützen die Ameisen die Blattläuse vor Feinden, z.B. vor den Larven des Marinkäfers.

Yvonne (Schule D, dt.)

Ameisen leben in Völkern

Ameisen dadurch verbreiten sie die Samen.

1 An Widgeschutzten Stellen findet man im Wald viele Ameisenhaufen. Diese sind aus Nadeln, Zweigen und noch aus ähnlichen Material gebaut. Das sind die Nester der Roten Waldameisen.

Die Rote Waldameise

Im Haufen der Ameisen leben oft bis zu 1 Million Ameisen.

Die Ameisen besten aus Völker. allgemein aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen

und ungefähr tausend Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar.

Sie haben einige aufgaben im Ameisen haufen zu erfüllen. Sie passen auf die Eier der Ameisen Königin auf.

Sie füttern die Larven und haben noch andere sehr wichtige Aufgaben zu tun.

Wenn die Ausentemperatur sehr kalt ist verschließen die Arbeiterinnen die Eingenge dadurch bleibt die Innentemperatur bis zu 10° Temperatur Wärmer.

Was sind Ameisenstraßen

Die Arbeiterinnen beschützen die Wege regelrech. Sie räumen dazu kleine Hindernisse aus dem Weg.

Dadurch ist die Ameisenstraße im Wald nich zu über sehen.

Ökologische Bedeutund

Die Rote Waldameise ernährt sie von Insekten, Würmern Spinnen, Kleintiere und Schnecken und Blattläusen.

Die Baue dürfen nicht Angegriffen oder kaput gemacht werden.

Die Rote Walameise steht in Österreich unter Natur Schutz.

Die Blattläuse schießen ein süser Saft aus ihnen. (Honig tau.

Ameisen verbreiten Samen

Auf den Pflanzen sind kleine Anhengsel und sie fressen die

Alex (Schule E, serb.)

### Die rote Waldameise

Der Ameisenhaufen besteht aus Nadeln und Zweigen. Das Volk besitzt Königinnen, Arbeiterinnen und Männchen. Arbeiter pflegen die gelegten Eier der Königin. Sie sind beschäftigt neue Wege zu bauen und zerstörte wieder aufzubauen. Bei Kälte verschließen sie den Bau und haben keine Angst vor der Kälte. Die Ameisen ernähren sich von Insekten, Spinnen und Schnecken. Sie töten täglich 1.000 Insekten. In Österreich sind diese Tiere geschützt.

Ana (Schule E, serb.)

## Die rote Waldameise

Ameisenhaufen werden mit Nadeln, Zweigen und noch anderen Materialien von den Ameisen gebaut.

In einem Ameisenhaufen befinden sich 1 Millionen Ameisen, davon sind 100 bis 1000 Königinnen, über 1000 Männchen und über 100 Arbeiterinnen.

Ein Ameisenhaufen liegt zwei Drittel unter der Erde.

Wir können sprechen, aber die Ameisen senden Nachrichten in dem sie Duftstoffe und Betrillern weiterleiten.

Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar. In einem Ameisenhaufen ist es um 10°C höher als im Freien.

Wenn sie jemand bedroht dann vertreiben sie sie durch Bisse mit den Zangen des Oberkiefers

oder mit bespritzen sie mit Gift aus dem

Hinterleib. Ameisen haben empfindliche Tast- und

Geruchsorgane. Sie ernähren sich von Insekten, Würmern, Schnecken, Spinnen und von toten Kleintieren

In Österreich steht die Rote Waldameise unter

Schutz. Das waren die Ameisen.

Andrea (Schule E, ungar.)

## DIE AMEISE

Im Wald findet man große Ameisenhaufen. Die Nester bestehen aus Nadeln und Zweigen, das sind die Nester der Roten Ameisen. Im Ameisenhaufen leben bis zu 1 Millionen Waldameisen. Das Volk besteht aus hundert bis tausend Königinnen. Die Arbeiterinnen betreuen die Eier von Königinnen. Die Larven werden gefüttert. Die Ameisen legen für den Winter keine Vorräte. Sie schließen den Bau und verfallen in Kältestarre. Die Wächterameisen bewachen alle Eingänge. Alle Ameisen können Nachrichten austauschen. Die Rote Waldameise ernährt sich von Würmern, Insekten, Spinnen und Schnecken. Aus diesem Grund wohnen die Waldameisen in Wäldern. Die Ameisen sind in Österreich geschützt. Die Waldameisen schützen die Blattläuse vor Feinde.

Von: Andrea



## Carmen (Schule E, dt.)

An windgeschützten Stellen  
im Wald findet man oft  
Ameisenhaufen, aus Zweigen usw.  
In denen lebt die Rote Waldameise.

Es können bis 1 Millionen  
Ameisen in einem Haufen leben.  
In so einem Ameisenvolk leben  
hunderte Königinnen, hunderttausende  
Arbeiterinnen und tausende Männchen.

Die Arbeiterinnen sind unfrucht-  
bare Weibchen. Sie bewachen die  
Eier der Königin, welche sie  
nach Witterung in verschiedene  
Räume bringen. Die Larven werden  
gefüttert, bis sie sich in ein feines  
Gespinnst einspinnen. Dieses Gespinnst  
nennt man Kokon. Die Larven verpuppen  
sich und die Arbeiterinnen bringen  
sie in sogenannte  
Puppenkammern, bis die jungen  
schlüpfen. Eine weitere Aufgabe  
der Arbeiterinnen ist, den Bau zu  
erweitern, zerstörte Teile zu reparieren  
und wenn es kalt ist,  
verschließen sie die Eingänge. In diesem  
Zustand, kann es im Bau bis zu 10°  
wärmer sein als im Freien. Die Ameisen  
legen keine Vorräte an. Im Winter  
verschließen sie ihren Bau und  
verfallen in Kältestarre.

Die Arbeiterinnen der Roten Waldameise benutzen  
oft Wege zu bestimmten Orten.  
Sie markieren die sogenannten „Ameisenstraßen“  
mit einer Duftspur und räumen Hindernisse  
wie kleine Steine usw. aus dem Weg,  
dadurch können die „Ameisenstraßen“ leicht  
gefunden werden.

Die Rote Waldameise ist Insekten, Spinnen,  
Würmer und tote Kleintiere.  
Ein Volk verzehrt täglich tausende Insekten.  
Sie werden gerne in Wäldern angesiedelt,  
denn Ameisen essen auch gerne Schädlinge.  
Die Rote Waldameise ist in Österreich  
geschützt.

Ameisen ernähren sich auch von der  
Ausscheidung der Blattläuse.  
Manche Arbeiterinnen betasten die Läuse mit  
ihren Fühlern, dadurch scheiden die Blattläuse  
einen süßen Saft aus. Diesen speichern die  
Ameisen und verfüttern ihn dort. Die Früchte  
von manchen Bäumen haben kleine Anhängsel.  
Diese fressen die Ameisen gerne.  
Dabei verbreiten sie Samen.

Ameisen sind tolle Tiere!

David (Schule E, dt.)

1 Im Wald findet man an Windgeschützten Stellen Ameisenhaufen. Sie bestehen aus Nadeln ... und ähnlichen Materialien. Es sind Nester der Roten Waldameise.

2 Es leben bis zu 1 Mil Ameisen in einem Bau. Es gibt 100 bis 1000 Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausende Männchen. Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Sie haben verschiedene Aufgaben im Bau. Sie betreuen die von Königin gelegten Eier im Bau. Je nach Witterung tragen sie diese in verschiedene Bruträume. Die Larven werden gefüttert, bis sie sich in feines Gespinnst (Kokon) einspinnen und darin verpuppen. Nun ordnen die Arbeiterinnen die Puppe in besonderen Puppenkammern, bis die jungen Ameisen ausschlüpfen.

Viele Ameisen arbeiten ständig am Bau, sie reparieren den Bau wieder. Wenn es kalt ist verschließen sie die Eingänge. Dadurch kann es sein dass die Temperatur um 10° heißer als im Freien ist. Sie lagern kein Futter für den Winter an. Sie schließen den Bau und verfallen in kalte Starre.

Am Tag bewachen Wachterameisen alle Eingänge. Eindringlinge bekämpfen sie mit Bissen mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift aus den Giftdrüsen des Hinterleibs.

Die Ameisen betrieffern sich an den Eingängen mit den Fühlern. Da darauf empfindliche Tast- und Geruchsorgane sitzen, können sich alle Ameisen eines Staates erkennen und Nachrichten austauschen.

Sie benutzen oft regelrechte Wege um zu bestimmten Zielen einer Blattlauskolonie zu kommen. Sie räumen dazu keine Hindernisse, wie Steinchen oder Nadeln beiseite und markieren ihre Wege mit Duftspuren. Dadurch entdeckt man leicht Ameisenstraßen. Sie ernähren sich von Insekten. Sie fressen auch viele Schädlinge, deswegen werden sie im Wald eingesetzt. Die Bäume darf man nicht zerstören. Es gibt sie in Österreich.

Sie ernähren sich auch von Blattläusen. Bestimmte Ameisen melken die Läuse. Gegenseitige Leistung schützen die Ameisen Blattläuse vor Feinden.

Dominik (Schule E, kr./dt.)

## Die rote Waldameise

Die rote Waldameise lebt Wind geschützt im Wald.

Ihre Behausung besteht aus Nadeln und Zweigen.

Die Königin ist die einzige fruchtbare Ameise.

Die Aufgabe der Königin ist Eierlegen und der Arbeiterinnen ist die Eier zu versorgen.

Sie bringen die Eier in die Brutkammern. Die Kinder (Larven) werden gefüttert bis sie sich verpuppen.

Das feine Gespinnst nennt man Kokon. Wenn es kalt wird verschließen sie alle Eingänge, dadurch ist es um  $10^{\circ}$  wärmer als draußen.

Im Winter verfallen sie in Kaltstarre. Am Tag bewachen Wächter die Eingänge.

Alle Eindringlinge werden durch Bisse mit Zangen vom Oberkiefer oder mit Ameisensäure bespritzt und vertrieben. Ihre Nahrung besteht aus Insekten, Spinnen, toten Kleintieren und Schnecken. Sie essen aber auch Schädlinge z. B. Spannerraupe.

In Österreich unter Naturschutz!!

Sie essen auch die Ausscheidungen von Blattläusen.

Sie „melken“ sie indem sie sie mit ihren Fühlern betasten.

Sie beschützen als Gegenleistung die Blattläuse.

Ameisen verspritzen die Ameisensäure. Gute graben!

Flo (Schule E, dt.)

### Die Ameisen

Ameisenhügel findet man im Wald fast nur an Windgeschützten Stellen. Sie sind aus kleinen Dingen gemacht. Darin befinden sich ca 1 Million Ameisen. Rund einhundert Königinnen und 1 Million Arbeiter leben darin. Die Arbeiter haben viele verschiedene Aufgaben. Viele bauen ständig neue Gänge oder bauen alte wieder auf. \*sie die Eingänge und es wird innen wärmer. Ameisen halten Winterstarre. Denn ganzen Tag bewachen Wächterameisen den Hügel. Wenn wer kommt beißen sie oder sprühen Gift auf den Eindringling. Es gibt auch Ameisenstraßen. Die Arbeiter oder Arbeiterinnen räumen alles beiseite und markieren den Weg mit einer Duftspur. Ameisenvölker fressen rund 1 Million Insekten. Sie fressen auch Forstschädlinge. In Österreich sind Ameisen geschützt. \*Wenn es kalt wird verschliessen

Julia (Schule E, poln.)

## Die Rote Waldameise

Im Ameisenhaufen der Roten Waldameise leben etwa 1. Million Ameisen, darunter auch Arbeiterinnen, eine Königin und viele tausende Männchen. Die Arbeiterinnen sind nicht fruchtbar. Ihre Aufgabe ist es, die frischgeschlüpften Larven zu bewachen. Sie füttern die Larven bis sie sich verpuppen. Außerdem sind Arbeiterinnen dazu da, zerstörte Teile des Ameisenhaufens wieder aufzubauen. Wenn es sehr kalt ist, verschließen sie die Witterung, und im Ameisenhaufen ist es um 10° wärmer als draußen. Wächterameisen bewachen den ganzen Tag alle Eingänge. Sie vertreiben Feinde durch bissige Gifte mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie. Ameisen können sehr gut fühlen und riechen. Dadurch können sich die Tiere Nachrichten austauschen. Meistens findet man Ameisenhaufen auf einem windgeschützten Ort. Der Bau besteht aus Nadeln, Zweigen und noch als ähnliche Materialien. Die Rote Ameise ernährt sich hauptsächlich von Insekten, Würmer, Schnecken und Spinnen. Ameisen sind in Österreich geschützt. Die kleinen Tiere ernähren sich aber auch von Ausscheidungen der Blattläuse, (Honigtau) Als Gegenleistung beschützen die Ameisen die Blattläuse vor den Larven des Marienkäfers. Ameisen verbreiten auch Samen. Die Frucht der Taubnessel haben kleine Anhängsel, die von Ameisen gefressen werden. Die Arbeiterinnen benutzen Wege, um zu bestimmten Zielen zu kommen. Dadurch sind diese „Ameisenstraßen“ im Wald leicht zu entdecken.

July (Schule E, dt.)

## Die Ameise

Im Wald an windgeschützten Stellen findet man Ameisenhaufen, die aus Nadel, Zweigen und ähnlichen Materialien.\* Das Volk besteht aus Königin, Arbeiterinnen und Männchen. Die Eingänge bewachen Wächterameisen. Eindringling verjagen sie durch Bisse mit den Zangen ihrer Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift aus den Giftdrüsen des Hinterleibes. Die Rote Waldameise wird in Österreich sehr geschützt. Die Ameise ernährt sich auch durch Ausscheidungen der Blattläuse. Bestimmte Arbeiterinnen betasten die Läuse mit ihren Fühler. Die Blattläuse scheiden dadurch einen süßen Saft aus (Honigtau). Die Ameisen schützen die Blattläuse als Gegenleistung vor Feinden z.B. vor Larven der Marienkäfer.

\*besteht

Kathi (Schule E, dt.)

## DIE ROTE WALDAMEISE

Die Ameisen bauen ihre Ameisenhaufen an windgeschützten Stellen. Sie bestehen aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien. Im Ameisenhaufen leben in etwa 1 Millionen Ameisen. Die Ameisen bestehen aus hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausenden Männchen. Die Arbeiterinnen können sich nicht paaren. Sie haben verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Sie betreuen die Eier der Königinnen, füttern die Larven bis sie sich in ein feines Gespinnst einspinnen. Manche Arbeiterinnen sind damit beschäftigt, den Bau zu erweitern. Bei kaltem Wetter werden die Eingänge geschlossen. Dadurch ist die Temperatur um 10° höher als draußen. Die Ameisen legen keine Vorräte für den Winter an. Sie verschließen ihren Bau und fallen in Kältestarre. Am Tag bewachen Wächterameisen den Haufen. Sie vertreiben Eindringlinge durch Bisse oder bespritzen sie mit Ameisensäure. Auf den Fühlern sitzen die empfindlichen Tast- und Geruchsorgane. Sie ernährt sich von Insekten, Würmern, Spinnen und Schnecken. Eine große Menge Ameisen vertilgen täglich einige tausend Insekten. Die Ameise frisst auch Forstschädlinge. Ihre Baue dürfen nicht gestört oder zerstört werden. Die rote Waldameise ist in Österreich geschützt. Sie ernähren sich auch von den Ausscheidungen der Blattläuse. Bestimmte Arbeiterinnen melken sie mit ihren Fühlern. Dadurch scheiden die Läuse einen süßen Saft aus. Die Ameisen speichern ihn in ihren Körpern. Als Gegenleistung schützen sie die Läuse vor

Feinden.  
Lisa (Schule E, dt.)

### Die Rote Waldameise

In dem Ameisenhaufen, der aus Nadeln und Zweigen besteht, leben bis zu 1 Millionen Ameisen. Ob Arbeiterinnen, Königinnen oder Männchen, jedes der Tiere hat seine eigene Aufgabe: Die Arbeiterinnen erweitern den Bau und reparieren ihn bei Schäden. Sowie sie die Eier der Königinnen betreuen und füttern. Diese Arbeiterinnen sind unfruchtbar und werden deshalb nicht für die Paarung verwendet. Die Männchen paaren sich mit die Königinnen. Nachdem die „Babies“ der Königinnen in die sogenannten Brütraume gebracht werden, verpuppen sie sich in einen Kokon. Dann bringen die Arbeiterinnen die eingepuppten Larven in Puppenkammern. Es gibt auch sogenannte Wächter. Sie stehen an den vielen Eingängen des Ameisenhaufens. Wenn Eindringlinge kommen, werden diese durch Bisse und Giftspritzen aus dem Hinterleib vertrieben. Wenn jedoch Ameisen des eigenen Baus kommen, werden sie mit Fühlern „betriillert“ und die Wächter erkennen sie dadurch. Sobald es Winter wird und es sehr kalt ist, verschließen die Ameisen die Eingänge und legen keine Futtevoräte an, da sie bei Kältewitterung in eine Kältestarre fallen. In den Bauen kann es dann, bei guter Versiegelung der Eingänge, bis zu 10°C wärmer sein als im Freien. Die rote Waldameise ernährt sich vorwiegend von Insekten, Würmern und Spinnen, sowie von Schnecken und kleineren toten Tieren. Dadurch sind die Ameisen bei Förstern sehr beliebt und sind in Österreich sogar geschützt. Oft werden die Insekten in Wäldern mit Schädlingen angesiedelt. Neben den vielen anderen

Insekten ernährt sich die Ameise auch von den Ausscheidungen der Blattläuse. Bestimmte Arbeiterinnen „melken“ diese Tiere mit ihren Fühlern, wodurch sie einen süßen Saft, Honigtau, ausscheiden. Die Ameisen speichern diesen und verfüttern ihn im Nest. Dafür, dass die Blattlaus den Ameisen den Saft gibt, schützen sie die Blattläuse vor ihren Feinden. Wie Sie merken, sind Ameisen sehr interessante Tiere, und ich hoffe, Ihnen hat dieser „Aufsatz“ gefallen.



Lorik (Schule E, alb.)

Die Ameisen haben eigene Nahrungskammern.  
Aus ihrem Ausgeschiedenen bauen sie neue Gänge.  
Sie bauen auch Gänge die Sackgassen sind  
um ihre Feinde in die Irre zu führen.  
Ameisen haben auch Brutkammern und Schlafkammern.  
Sie sammeln Nahrung und bringen sie in  
die Nahrungskammern wie Blätter und Insekten.  
In einem Bau beben bis zu 1 Millionen Ameisen.  
Es gibt Arbeiterinnen, Männchen, Wächterameisen und  
es gibt auch eine Königin.  
Obwohl Wächterameisen aufpassen das keine  
Feinde eindringen können schafen es einpaar von ihnen  
und es sterben mehrere Ameisen.  
Ameisen sind schlaue Tiere.

Luise (Schule E, chin.)

### Die rote Waldameise

Im Ameisenhaufen leben bis  
zu 1 Million Ameisen.  
Das Volk besteht im Allgemeinen  
aus hundert bis tausend König-  
innen, hunderttausenden Arbeit-  
terinnen und tausenden Männchen.  
Sie betreuen die von den  
Königinnen gelegten Eier.  
Die Larven werden gefüttert,  
bis sie sich in ein feines  
Gespinst (Kokon) einspinnen  
und darin verpuppen.  
Bei kalter Witterung  
verschließen sie die Eingänge.  
Dadurch ist die Temperatur  
im Inneren bis zu 10° Grad höher  
als im Freien.  
Für den Winter legen  
die Ameisen keine Vorräte an.  
sie verschließen ihren Bau  
und verfallen in Kältestarre.  
Tagsüber bewachen Wechter-  
ameisen alle Eingänge.  
Eindringlinge vertreiben  
sie durch ihre Bisse  
mit den Zangen  
ihrer Oberkiefer.

Marko (Schule E, kroat.)

## Die Rote Waldameise

Ameisenhaufen bestehen aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien. Im sozialen Haufen leben bis zu einer Million Ameisen. Es gibt bis zu tausend Königinnen, hunderttausenden Arbeiterinnen und tausend Männchen. Die Weibchen sind unfruchtbar. Jeder im Bau hat verschiedene Aufgaben. Die Weibchen betreuen die Eier der Königin. Die Larven spinnen sich in feines Kokon ein. Bei Kälte verschließen die Weibchen die Eingänge, dadurch kann es im Inneren bis zu 10° höher als im Freien sein. An den Eingängen der Ameisenstraße zum Bau betasten sich die Ameisen mit ihren Fühlern, um Nachrichten auszutauschen. Sie ernähren sich von Insekten, Würmern, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Die Ameisen ernähren sich auch noch aus der Ausscheidung der Blattläuse. Als Gegenleistung die Ameisen die Blattläuse vor Feinden, z. B. vor den Larven des Marienkäfers.

Medina (Schule E, bosn.)

Die Rote  
Waldameise

Zum Thema Ameisen,  
Sie leben unter der  
Erde meist bis zu  
zwei Metern tief. Der  
Ameisenhaufen besteht aus  
einer Decke die aus  
Gras und Stroh,  
dann gibt  
es noch einen Eingang.  
Die Ameisen bauen  
ihre Ameisenhaufen  
an windgeschützten Stellen.  
Im Ameisenhaufen gibt  
es bis zu 1 Milion  
Ameisen. Darunter befinden  
sich 100 – 1000  
Koniginnen und 100  
von Arbeitern. Die  
Arbeiterinnen sind Weib-  
chen die unfruchtbar sind.  
Sie haben die Aufgabe  
auf gelegte Eier  
aufzupassen und sie  
in verschiedene Kammern  
zubringen, dadurch  
sie dort sich in  
Kokons verwandeln.  
Dann werden sie zu  
Ameisen. Die Ameisen  
haufen auf keinen Fall gestört  
oder sogar zerstört  
werden. Sie befreien  
die Bäume  
von Larven und  
anderem, was den  
Baum stört. Wenn sie  
angegriffen werden sprüchen  
sie Gift aus den  
Hinteren bereich oder  
durch bisse mit ihren  
Zangen.

Melanie (Schule E, dt.)

## Die Rote Waldameise

An Stellen im Wald findet man große Ameisenhaufen. Die Nester der roten Waldameise. Dort leben bis zu 1 Millionen Ameisen. Es gibt auch hundert bis tausend Königinnen und viele Arbeiterinnen und Arbeiter. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Sie betreuen in Räumen z. B. Eier oder sie füttern die Larven bis die einen Kokon bilden und Puppen werden. In kalter Witterung verschließen sie alle Eingänge und sie legen keine Vorräte im Winter, denn es wäre zu kalt und sie fallen sogar in Kältestarre. Die Wächterameisen überwachen alle Eingänge und wenn ein Eindringling kommt, dann bespritzen sie ihn mit Ameisensäure (Gift). Denn sie haben Giftdrüsen des Hinterleibes. Auf den Fühlern sitzen die Tast- und Geruchsorgane. In Österreich wird die rote Waldameise geschützt. Blattläuse scheiden einen süßen Saft (Honigtau) aus, weil die Arbeiterinnen die mit ihren Fühlern betastet haben. Die Ameisen schützen die Blattläuse vor Feinden z. B. vor Larven.

Mert (Schule E, türk.)

## Die rote Waldameise

Die Rote Waldameise wohnt in einem Ameisenbau im Wald. Im Bau es ungefähr tausent Konieginen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbar und tagsüber wird der Ameisenhaufen von Wächterameisen bewacht und wenn sich ein Fein nähert, beissen sie es mit den Zangen oder spritzen Gift (Ameisensäure). Ameisenstraßen sind von Arbeiterinnen freigeräumte Gänge und sie markieren diese. Die Ameisen fressen Insekten, Würmer, Spinnen, Schnecken und von toten Kleintieren. Die Blattläuse erzeugen einen süßen Saft, die die Ameisen in ihren Körper speichern. Als Gegenleistung beschützen die Waldameisen, die Blattläuse vor den Larven des Marinkäfers. Die Arbeiterinnen sin beschäftigt, weil sie immer neue Gänge zu machen. Wenn die Ameisen ein Kalte Witterung aufnehmen verschließen sie die Eingänge und die Innentemperatur ist dadurch 10° höher. Die Tiere legen für den Winter keine Vorräte an. Die Ameisen ernahren sich auch aus den Ausscheidungen der Blattläuse. Die Arbeiterinnen betreuen auch die Eier der Königin. Die Larven werden gefüttert, bis ein Kokon entsteht. Sie ordnen dann die Puppen in Puppenkammern, bis die jungen Ameisen schlüpfen.

Michael (Schule E, dt.)

## Die kleinen Ameisen

Man findet an windgeschützten Stellen im Wald Ameisenhaufen. Meist sind sie aus Nadeln, kleinen Ästen oder was man im Wald finden kann. Sehr oft wohnen eine Millionen Ameisen in einem Haufen. Der Ameisenhaufen besteht aus hundert oder tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und etwa tausend Männchen. Es können nur die Königinnen Eier legen. Die Ameisen-Arbeiterinnen sind unfruchtbar und haben wichtige Aufgaben zu erfüllen. Zum Beispiel betreuen sie die gelegten Eier der Königinnen. Gemeinsam tragen sie dann die Eier in Bruträume. Sehr viele Arbeiterinnen sind damit beschäftigt den Bau zu erweitern und kaputte Dinge zu reparieren. Wenn der Winter kommt verschließen sie ihre Eingänge, dass es im Ameisenhaufen wärmer bleibt. Die Ameisen verfallen in eine Winterstarre. Im Frühling wachen sie auf und fangen wieder mit ihrer Arbeit an. Tagsüber gehen an den Eingängen Wachameisen, die den Bau von Eindringlingen schützen. Ameisen haben keine Augen aber mit ihren Fühlern tasten sie den Weg zum Bau. Arbeiterinnen markieren ihre Wege mit Duftspuren an denen sich die anderen Ameisen orientieren können. Ameisen ernähren sich von anderen Insekten, Würmern, Schnecken oder kleine tote Tiere. Die Baue der Ameisen dürfen nicht zerstört werden. In Österreich ist die Rote Ameise geschützt. Ameisen ernähren sich auch von Blattläusen. Die Arbeiterinnen melken sie und bringen den Saft in ihren Bau zum verfüttern. Als Gegenleistung beschützen die Ameisen die Blattläuse vor Feinden.

Niko (Schule E, Kr.)

Die Rote Waldameise

Im Wald an windgeschützten Stellen findet man große Ameisenhaufen.

Sie bestehen aus Nadeln, Zweigen und ähnlichen Materialien. In diesen Nestern leben die Roten Waldameisen.

In deren Ameisenhaufen leben bis zu 1 Million Ameisen. Davon gibt es hundert bis tausend Königinnen, tausende Männchen und hunderttausende Arbeiterinnen. Die Arbeiterinnen haben verschiedene Aufgaben die sie erfüllen müssen. Zum Beispiel: Das Betreuen von den Eiern der Königinnen, neue Gänge zu bauen u.s.w.

Tagsüber bewachen Wächterameisen alle Eingänge.

Sie vertreiben Eindringlinge durch Bisse mit ihren Zangen am Oberkiefer oder bespritzen sie mit Gift (Ameisensäure) aus den Giftdrüsen des Hinterleibes. Die Rote Waldameise ernährt sich von Insekten, Würmern, Schnecken, Spinnen und von toten Kleintieren. Die Ameisen vertilgen auch viele Forstschädlinge. (z.b: Spannerraupe, Larven der Fichtenblattwespe). Deshalb darf man keine Ameisenbaue zerstören. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt.



Nikola (Schule E, kr.)

## Die Rote Waldameise

Die Rote Waldameise ernährt sich von Schnecken, Spinnen, Raupen und von Toten Kleintieren. Sie leben in einem großem Volk mit mehr als Millionen Tieren. und vertilgen auch Forstschädlinge wie zb Schpannenaupen, Larven der Fichtenblattwespe. Auf den Ameisenstraßen betasten sich die Ameisen mit den Fühlern.

Tagsüber bewachen Wächterameisen alle Eingänge. Sie verscheuchen Eindringlinge mit Bissen und mit den Zangen ihrer Oberkiefer. Die Rote Waldameise ist in Österreich geschützt.

Patrick (Schule E, chin.)

## Die Rote Waldameise

Die Rote Waldameise lebt an Windgeschützten Orten in den Wäldern. Es leben bis zu 1 Million Ameisen in einem Ameisenhaufen.

Jeder von den Ameisen haben immer eine Aufgabe. Die Ameisen betreuen die gelegten Eier der Königinnen. Die Larven werden immer gefüttert bis sie sich eingespinst haben und dadrinen verpuppen. Die Puppen in Puppenkammern bis die jungen ausschlüpfen.

Im Winter legen sie gar keine Vorräte und verschließen den Eingang, damit die anderen Eindringlinge nicht rein können.

Die Rote Waldameise ernährt sich von: Spinnen, Würmer, und tote Kleininsekten. Das Volk ernährt sich von tausenden Insekten und von den Blattläusen. Die Arbeiterinnen betasten die Läuse mit den Fühlern und die Läuse scheiden Saften Honigtau. Die Ameisen beschützen die Läuse vor Laven und Marinkäfer.

Paul (Schule E, dt.)

Die Rote Waldameise  
Das Haus der Roten Ameise  
ist ein großer Hügel mit vielen  
unterirdischen Gänge.  
Im Ameisenhaufen beben  
bis zu 1 Millionen Ameisen,  
tausende Königinnen, hunderttausende  
Arbeiterinnen und tausende  
Männchen. Die Männchen befruchten  
die Königin. Die Arbeiterinnen  
füttern die Larven bis sie  
sich in Kokons verpuppen  
und als junge Ameisen ausschlüpfen.  
Im Winter schließen sie ihre  
Eingänge, das es im Ameisen-  
haufen wärmer wird.  
In der Nacht und am Tag  
gibt es Wächter die Eindring-  
linge mit Gift aus ihrem  
Hinterleib oder mit  
einem Biss der Zangen im Oberkiefer  
verscheuchen.  
Die Arbeiterinnen bilden  
eine Ameisenstraße mit  
einer Duftspur. Da liefern  
sie Nahrung in ihren  
Bau. Ein großes Volk frisst  
täglich bis zu eintausend  
Die Rot Ameise ist unter  
Naturschutz und daher  
dürfen ihre Ameisenhaufen  
nicht zerstört werden.  
Man nennt auch, so viel  
ich weiß Ameisen „Die Wald-  
polizei.“

Peter (Schule E, dt.)

## Die roten Waldameisen

Die roten Waldameisen bauen ihre Baue im Wald an windgeschützten Stellen. Ein Volk kann bis zu 1. Million Ameisen haben, in so einem Bau leben hundert oder tausend Allgemeine Königinnen. Es können bis zu hunderttausende Arbeiterinnen in einem Volk vorkommen, diese sind unfruchtbar. Ein Teil der Arbeiterinnen kümmern sich um die Eier der Königin je nach Temperatur tragen sie diese in verschiedene Räume. Nachdem die Larven geschlüpft sind werden sie von den Arbeiterinnen gefüttert bis sie sich verpuppen in einen sogenannten „Kokon“. Andere Arbeiterinnen sind ständig mit der Reparatur des Baues oder dem Graben von neuen Gängen beschäftigt. Wenn es kalt ist dann machen sie die Eingänge dicht, sodass es im Haufen um c.a 10° wärmer ist. Ameisen legen keine Vorräte für den Winter, weil sie in Winterstarre fallen. Wächterameisen beschützen die Eingänge vor anderen Tieren indem sie sie beißen oder mit ihren Gift bespritzen. Auf den Ameisenstraßen gehen die Ameisen zu bestimmten Orten und tauschen sich währenddessen Informationen aus. Sie markieren diese Straßen auch mit Sekreten. Während Ameisen Früchte spezieller Sträucher oder Bäume fressen, verbreiten sie dabei die Samen von den Pflanzen. Waldameisen ernähren sich sonst auch von Insekten, Spinnen und sonstigen Kleinlebewesen. Ameisen sind teilweise auch Schädlingsbekämpfer. Diese Insekten trinken auch die Ausscheidung von Blattläusen dazu tasten sie auf ihnen herum und „melken“ sie so.

Sarah (Schule E, dt.)

## Die Rote Waldameise

Die Nester der Roten Waldameisen sind aus Nadeln und Zweigen. Dort leben bis zu 1 Million Ameisen. Es gibt hundert bis tausend Königinnen, hunderttausend Arbeiterinnen und tausend Männchen. Bei Kälte verschließen sie die Eingänge. Sie legen keine Vorräte an. Die Rote Waldameise vertreibt Eindringlinge durch Bisse. Ameisen betasten sich mit Fühlern dadurch können sie sich erkennen und Nachrichten austauschen. Die Rote Waldameise frisst: Insekten, Spinnen, Würmer und Schnecken. In Österreich ist die rote Waldameise geschützt. Die Ameise ernährt sich auch von Ausscheidungen der Blattläuse. Sie schützt Blattläuse aber auch vor Feinden. Der Bau der Ameise liegt zwei Dritteln unter der Erde.

Sophie (Schule E, dt.)

## Die Rote Waldameise

Du findest ihre Nester an windgestuteten Stellen im Wald. In einem Ameisenbaue leben bis z 1 Million Ameisen. Das Volk besteht aus 100 bis 1000 Königinnen, 100 000 Arbeiterinnen und 1000 Männchen. Die Arbeiterinnen sind unfruchtbare Weibchen. Sie haben verschiedene Aufgaben wie zum Beispiel sich um die Eier beziehungsweise Larven zu kümmern. Andere sind mit dem Graben neuer Tunnel oder das reparieren von alten Gengen beschäftigt. In Winter verschliesen Ameisen ihren Bau und verfallen ihn Kältestarre. Ameisen fressen Insekten, Würmer, Spinnen Schneken und tote Kleintiere. Auserdem Ernahrt sich die Ameise von den Ausscheid der Blattlaus die sie mit ihren Fühlern betastet (melken). Im Gegenzug schützen die Armeisen die Blattläuse vor Feinden wie zum Beispiel Larven des Marienkäfers.

Adrian (Schule A, dt.)

Wien, am 6. 6. 08

Liebe Birgit!

Danke für den Brief! Das ganze trifft nicht auf mich zu. Ich schau mir gerne Englische Filme an, weil das sehr unterhaltsam ist. Mein Ziel ist es herauszufinden um was es gegangen ist. In letzter Zeit lese ich viel wegen eines Lesetagebuches. Ich habe mehr zu tun, weil sie es mir gestohlen haben. Aber jetzt hat mich meine Mutti aufgemunterd und ich habe von vorne begonnen. An sonst lese ich nicht viel. Mein Typ ist eher das SMS schreiben. Ich habe freunde aus aller Welt wie zum Beispiel: Nick aus den USA, Emil aus Bolivien, Mikel aus Canada, Pluto aus Mexiko usw. Sie sind meine Brieffreunde. Ich liebe die Natur! Ich bin auch ein Pfadfinder. Hast du gewusst das es am Naturlehrpfad einen Fuchsbau gibt. Ich möchte einmal Chemiker oder Physiker werden. Die Schule ist einfach toll mit den Lehrern wie Fr.Prof. A. Sie macht das sehr gut. Mir gefällt der Unterricht bei ihr. Ich denke mir Gedichte aus wenn mir fad ist. Englisch ist mein absolutes Lieblingsfach. Übrigens meine Mutersprache ist Deutsch. Schreib mir wieder!

LG Adrian

Akay (Schule A, kurd.)

Liebe Frau Profesorin Birgit

Ich danke fur den Brief. Mein Name ist Akay. Wie du weißt gehe ich ins Gymnasium.

Ich kann zwei Sprachen: Deutsch und Türkisch. Englisch kann ich auch halbwegs aber nicht sehr gut. Meine Muttersprache ist Kurdisch, aber ich verstehe es nicht und kann es auch nicht sprechen. Ich lese nicht so viele Bucher aber manchmal wenn ich nicht einschlagen kann oder mir langweilig ist, dann lese ich Bucher. Aufsetze ist nicht mein ding, aber ich weis das man dadur immer beser wierd. Wenn meine Eltern manchmal über was reden das ich nicht hören soll dann reden sie Kurdisch. Ich würde gerne sagen das ich Sprachen gerne habe, aber davor muss ich sie lernen.

Kurdisch ist eine schöne Sprache, aber es wäre sicher schoner wenn ich es erst lerne. Meine Mutter-Sprache ist mir nicht egal, aber es ist bled das ich es nicht kann. Englisch mag ich aber das ist fur mich daweil schwer Franzosich wurde ich gerne Lernen. Ich bin kein Bucherwurm aber lese manchmal. Manchmal nur manchmal schreib ich Gedichte. Emails schreibe ich auch gern.



Aldin (Schule A, bosn.)

Wien, 6. Juni  
Liebe Birgit!

Ich heie Aldin und bin 11  
Jahre alt. Wenn ich erwachsen werde  
möchte ich Basketballer, Schauspieler oder  
Fußballer Den Sport habe ich sehr gern.

Meine Muttersprache ist: Bosnisch aber  
in der Schule spreche ich Deutsch meine  
Eltern sprechen natürlich untersich Bosnisch.  
Daweil kann ich nur 3 Sprachen.

Für mich sind Sprachen sehr interresant ich  
möchte auch Japanisch lernen. Manchmal  
lese ich Bücher über andere Sprachen und  
Länder. Ich bin nicht so eine große  
Leseratte aber lesen tuh ich schon manchmal  
wenn es draußen nicht so schön ist.

Ich finde es toll das sie Kroatisch  
können und ich freue mich!

Aldin

Benjamin (Schule A, dt.)

Wien 6. 6. 08  
Liebe Frau Springsits!

Mein Name ist Benjamin.  
Ich bin der größte Junge mit den schwarzen Haaren. Ich lese teilweise Bücher, meistens wenn ich Hausarest habe. Zum Beispiel, einmal hatte ich drei Tage Hausarest. In dieser Zeit wurde mir Langweilig. Also beschloss ich mein noch nicht angelesenes Buch Harry Potter und der Feuerkelch zu lesen. In diesem Zeitraum las ich überall, und fast immer. Ich hatte es in zwei Tagen fertiggelesen. Aber dann gibt es noch eine Zeit wo ich nicht einmal daran denken würde ein Buch zu lesen, obwohl mich meine Eltern immer dazu überreden wollen. Ich interessiere mich auch ziemlich für Sprachen. An dieser Schule möchte ich gerne französisch und spanisch lernen. Außerdem beherrsche ich auch einen Salzburger bzw Lungauer (falls ihnen das nichts sagt ist es nicht schlimm ist relativ unbekannt) Dialekt. Da ich und meine ganze Generation aus Salzburg stammen. Außerdem lebte ich in Salzburg bis ich drei Jahre alt war. Dann zog ich nach Graz, und jetzt seit vier Jahren in Wien. Zudem spricht meine Mutter fließend französisch.  
Liebe Grüße Benjamin

Bianca (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich heie Bianca und Deutsch ist meine Muttersprache.  
Meine Sprache gefllt mir sehr gut.  
Ich lese sehr gerne in meiner Freizeit und  
habe einen großen Kasten mit vielen Büchern.  
Geschichten schreibe ich auch sehr gerne.  
Gedichte mag ich nicht immer. Manchmal  
schreibe ich E-mails aber nicht so oft.

Wenn ich älter bin will ich auch viele  
Sprachen können. Italienisch gefllt mir sehr  
gut weil meine Familie und ich öfters in  
den Sommerferien nach Italien fahren.  
Englisch lernen wir jetzt in der Schule  
und ich finde es lustig.  
Französisch und Latein würde ich gerne  
sprechen. Denn wenn ich in diesen Ländern  
bin würde ich gerne mit den Leuten  
reden.

Liebe Grüße

Bianca

Denise (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich bedanke mich für deinen Brief. Es ist auch kein Wunder, dass du meinen Namen noch nicht kennst, du hast mich ja zum ersten mal gesehen. Ich heiße Denise.

Ich liebe auch Sprachen, aber ich kann leider nur Deutsch. Deutsch ist meine Muttersprache. Gerne würde ich Spanisch reden können. Englisch mag ich nicht so sehr, deshalb habe ich auch wahrscheinlich eine 3 im Zeugnis.

Aber jetzt zu deinen Fragen!

Manchmal liebe ich es zu lesen, aber manchmal hasse ich es wie die Pest. Ich kann zwar nicht so gut lesen, aber ich versuche mich zu bessern!

Ich schreibe ein Tagebuch, aber Geschichten, oder Gedichte schreibe ich nicht.

Natürlich schreibe ich auch Emails und sitze vor dem Computer. Ich glaube, das macht jeder aus der Klasse, manchmal am Computer zu sitzen, aber wie meine Mutter immer sagt: „Die Schule geht voran, dann kommt der PC, und Fernsehen!“

Mit lieben Grüßen Denise!

Edin (Schule A, kr.)

Liebe Birgit

Ich heiße Edin bin elf Jahre alt und sehr sportlich. Sport ist einer meiner vielen Hobys, wie zum Beispiel lesen, etwas bauen, Fahrrad fahren und Fußball. Meine Traumberufe sind Architekt und Pilot zu werden. Ein paar sprachen spreche ich auch, zum Beispiel Deutsch, Englisch, Kroatisch =(Bosnisch, Serbisch) Französisch und Italienisch versuche ich jetzt von meiner Kusine zu lernen. Sie geht in die Uni Wien. Aber die zwei Sprachen sind nicht so leicht wie ich gedacht habe, und deswegen habe jedes Wort vergessen was sie mir beigebracht hat. Ich freue mich schon sehr die nächste Stunde mit ihnen zu verbringen. Und nicht zu vergessen meine Schwester, mein Vater und meine Mutter sprechen auch Kroatisch. Kroatisch ist auch meine Muttersprache wenn ich das noch nicht erwehnt habe.

Iris (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich heiße Iris und meine Muttersprache ist Deutsch, obwohl ich auch ein bisschen Englisch kann.

Ich bin froh, dass ich Deutsch spreche, weil es eine weitverbreitete Sprache ist.

Bücher lese ich auch sehr gerne, vorallem dicke Bücher, zum Beispiel „Harry Potter“-Bücher.

Wir müssen jetzt auch ein Portfolio über ein Buch machen, wo wir sehr viele Kurzgeschichten schreiben.

Einkaufszettel und E-mails schreiben ist nicht mein Ding, ich schreibe lieber Briefe an meine Freundin.

Iris

Julia (Schule A, dt.)

Wien 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich lese ebenso gerne wie du. Ich bin auch ein richtiger Bücherwurm! Am liebsten lese ich spannende Bücher wie z.B. Harry Potter, oder Sagen mit Feen und Kobolden, ich lese sie aber in Deutsch. Meine Mutter und ich sind Schweizerinnen und reden daher auch manchmal schweizerisch. Meine Geschwister Alice und Patrick lernen diese Sprache auch ganz tüchtig. Zuhause haben wir auch Kassetten auf schweizerisch mit dem Kasperl. Ich schreibe auch ab und zu Geschichten wo z.B. Ungeheuer, Fabelwesen und Zauberer/Innen vorkommen! Ich kann die Sprachen: Deutsch, ein bisschen Englisch und Schweizerisch. Durch das hören von schweizerischen Kassetten können wir es mit jedem mal besser. Ich lese jeden Abend von 8 bis 9 Uhr. Ich liebe es zu lesen weil man sich auch vorstellen kann dass man die Hauptperson ist oder überhaupt einfach mitmacht. Meine Mama lernt mir auch ein bisschen Französisch, aber nur wie man es ausspricht und wie z.B. Katze heißt. Am Anfang des Schuljahres habe ich Englisch nicht so gemocht aber jetzt schon. Ich kann auch schweizerisch schreiben, lesen und verstehen. Ich finde schweizerisch klingt lustig und ich habe die Sprache auch gern.

Liebe Grüße

Julia

Katharina (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Mein Name ist Katharina und bin  
11 Jahre alt.

Danke für deinen Brief. Du wolltest ja wissen  
wie ich so bin.

Ich kann gerade mal zwei Sprachen  
Deutsch und English. Meine Muttersprache ist  
Deutsch und mein 16 Jähriger Bruder lernt oft  
mit mir English. Aber trotzdem sprechen wir  
zu Hause Deutsch.

Im Kino schaue ich mir nur Deutsche Filme an,  
so gut bin ich noch nicht in English.  
Ich mag eigentlich Sprachen sehr gerne,  
wahnsinnig gern würde ich Spanisch lernen,  
aber ich denke, dann komm ich nicht mehr  
mit der Schule mit.

In den Ferien lese ich jeden Tag etwa eine  
Stunde.  
Ein richtiger Bücherwurm bin ich nicht, doch  
wenn es richtig spannend wird kann ich nicht  
mehr aufhören zu lesen!  
Sonst bin ich eigentlich ein sehr einfacher  
Mensch und schreibe E-mails, außer meiner  
Brieffreundin, sie heißt  
Stefanie und wohnt in Niederösterreich.

Liebe Grüße deine  
Katharina!



Lisa (Schule A, dt.)

6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich finde „du“ hasst den Brief für mich persönlich sehr schön verfasst. So viele Sprachen wie „du“ kann ich leider noch nicht. Im Hintergrund höre ich Serbisch von meiner Stiefmutter aber Lesen, Schreiben und Sprechen kann ich es nicht. Englisch lerne ich gerade und bin ein kleiner Faulpelz wenn es um lernen geht. Deutsch ist meine Muttersprache ich schreibe gerne Briefe, früher war ich eine größere Leseratte als heute, heute lese ich nur wenn das Buch mir gefällt. Zu großen anlässen zum Beispiel der 60ste Geburtstag von meiner Oma da schreibe ich Gedichte. Manchmal hab ich schon meine tiefsten Gedanken in ein Lied verfasst und habe sie versucht auf der Gitarre zu spielen. E-mails zu schreiben habe ich noch nie ausprobiert, da ich kein Internet habe nur mein Papa aber den sehe ich jede zweite Woche und übernachtete dort über das Wochenende.

Ich hoffe, „du“ kannst ein bisschen was damit anfangen?

Lisa

Lukas (Schule A, dt.)

Wien am 6. 6. 08

Hallo Birgit!

Ich heiße Lukas und liebe das Lesen über alles. Ich konnte schon mit 4 Jahren so schnell lesen wie ein Erwachsener. Sprache hat bei mir eine große Bedeutung, da ich einen sehr hohen Wortschatz habe. Bücher lese ich auch sehr gerne, um neue Informationen zu erhalten. Englisch finde ich auch gut, weil ich darin auch nicht schlecht bin. Wenn ich einmal ein Buch begonnen habe konnte ich nicht mehr aufhören zu lesen, bis ich es fertig hatte. Schreiben kann ich auch sehr gut. Besonders gut kann ich mir Geschichten ausdenken und sie zu Papier bringen. Schnell schreiben kann ich am besten. Filme auf englisch kann ich auch verstehen.

Hoffentlich findest du meinen Brief gut und kannst ihn entziffern! Viel Glück!

Lukas

Manu (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich freue mich über den Brief sehr, denn mir schreibt man nicht so oft. Mein Name ist Manu und würde gerne Tierarzt werden. Daher sollte ich Latein können. Ich will diese Sprache nicht nur lernen weil, ich sie brauche, sondern weil sie mich interessiert. Aber auch Spanisch und Griechisch möchte ich lernen. Deutsch ist zwar meine Muttersprache aber ich habe sie nicht so gerne. Englisch kann ich überhaupt nicht leiden. Andere Sprachen möchte ich auch noch lernen wie Italienisch oder Afrikanisch. Sie sind mir sehr wichtig. Ein Bücherwurm bin ich eher nicht. Ich lese auch nicht jedes Buch. Meistens spannende Geschichten. Aufsätze oder Gedichte vermeide ich. Ich sitze lieber auf meinem Bett und spiele mit meiner Schlange Gambe.

Ich hoffe du hast etwas über mich erfahren.

Liebe Grüße

Manu

Manuel (Schule A, dt.)

Wien, 6. Juni 08

Liebe Birgit!

Ich habe mich sehr über deinen Brief gefreut. Ich heiße Manuel und bin 11 Jahre alt, außerdem freue ich mich auch dich kennen zu lernen. Lesen ist eher nicht mein Hobby, aber ich schreibe gerne deutsche Geschichten und kleine Englisch Dialoge. Am liebsten würde ich einmal Portugisisch lernen, denn mein Lieblingsland ist Portugal.

Alle Sprachen die ich kann sind Deutsch, Englisch und ganz wenig Französisch, aber ich hoffe das ich einmal alle Sprachen dei ich kenne verstehen kann. Ich liebe Fatasiegeschichten doch Gedichte mag ich nicht so, denn mir fallen oft keine Reime ein. Im Kino schaue ich mir meistens Deutsche Filme an , weil bei den Englischen Filmen reden sie mir ein bisschen zu schnell und ich verstehe nicht so viel. Ich hoffe du bist mit meinen Brief zu frieden und wir werden uns ja einmal treffen.

L.G.

Manuel

Maria (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich liebe Deutsch als Unterrichtsfach. Ich finde es traurig, wenn man seine eigene Muttersprache nicht beherrscht! Früher wollte ich Autorin, und jetzt Dolmetscher werden. Ich schreibe für mein Leben gern Geschichten, denn das macht mir sehr Spaß! Mir geht es wie dir, ohne Bücher oder Sprache, könnte ich nicht leben!!! Zuhause habe ich einen ganzen Kasten voller Bücher, doch ich gehe auch in die Bücherei, da die Bücher sehr teuer sind. Am liebsten lese ich Bücher, mit Geschichtlichem Hintergrund, Liebesgeschichten oder wahre Ereignisse (z.B.: Wüstenblume von Waris Dirie oder Aschenblüten von Mary Hooper) Toll finde ich an dir, dass du einige Sprachen kannst, das möchte ich auch können. Das einzige was bei mir noch nicht so klappt, ist die Rechtschreibung! Aber je mehr man liebt und schreibt, um so besser wird sie sagt man. Studierst du gerne?

Maria

PS: Ich hoffe, dein Berufswunsch erfüllt sich!!!

Matthias (Schule A, dt.)

Ich liebe auch Sprachen, nur das einzige Problem ist es sie alle zu verstehen. Am aller meisten mag ich Deutsch, weil mit dieser Sprache Verständige ich mit Hauptsächlich. Bücher lese ich eigentlich nicht so gern, aber wenn wir in der Schule zusammenlesen, entwickle ich mehr interesse. Geschichten schreibe ich manmachmal nach einen langen Tag. Ob wohl es im Internet viele Abkrüzungen gibt. Versuche ich möglichts genau alles Auszudrücken.

Ich hoffe diese Antworten konnten  
dir Helfen

Liebe Grüße

Matthias

Matthie (Schule A, dt.)

Wien 6. 6. 2008

Liebe Birgit

Ich hoffe auch, dass wir uns in den paar Tagen besser kennen lernen werden. Ich mache lieber Sport, anstatt zu lesen. Mein Lieblingssport ist „Fußball“. Ich bin ein Fan des „Sk Rapids“, die dieses Jahr 2008, Meister geworden sind. Rapid ist Rekordmeister, sie sind 32 mal Meister geworden. Meine Muttersprache ist Deutsch, aber ich interessiere mich auch sehr für Englisch, da ich in der Schule, in Englisch sehr gut bin. Wir hatten dieses Jahr drei Englischschularbeiten, und ich hatte zwei Einser und einen Zweier. Somit kann ich Englisch sehr gut leiden. Andere Sprachen, als Englisch und Deutsch, kann ich leider nicht. Französisch und spanisch will ich noch lernen. Mein Name ist übrigens Matthie. Meine fünf besten Freunde aus der Klasse sind: Adrian, Benjamin, Manuel, Michi und Michael.

Bücher lesen mache ich wirklich nur, wenn es sich nicht vermeiden lässt.

Mit neun Jahren habe ich Geschichten als Zeitvertreib geschrieben. Jetzt habe ich fast keine Zeit mehr, weil es viel zu lernen gibt. Hoffentlich hast du jetzt genug Information von mir.

Mit freundlichen Grüßen,  
Matthie

Michael (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich heiße Michael und habe Deutsch als Muttersprache, ich bin grad dabei Englisch zu lernen. Manche Bücher lese ich sehr gerne, jedoch mag ich keine Bücher die nicht spannend sind. Ich schaue mir nur Deutsche Filme an und habe auch Deutsche Freunde. Insgesamt kann ich sagen, dass ich Sprachen nicht sehr gerne habe, es ist für mich verwirrent. Meine Freizeitbeschäftigung ist Fußball, ich könnte eigentlich ohne Bücher leben. Überhaupt mag ich Türkisch nicht!  
Ich schreibe gerne E-mails.

dein Mikey!



Michi (Schule A, dt.)

Wien, 6. Juni 2008

Liebe Birgit!

Ich heie Michi und bin 11 Jahre alt  
Mein Traumberuf ist Fußballer weil mir diese  
Sportart sehr gut gefellt.

Meine Muttersprache ist Deutsch aber  
ich würde gerne einmal Portugiesisch lernen.

Sprachen sind sehr intressant aber ich würde trotzdem  
nicht gerne alle können. Ich lese eigentlich nicht  
so gerne aber lese auch manchmal selbsttig.  
Ich schreib eigentlich nur SMS und E-Mail's.

Michi

Nina (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit,

ich fand den Brief den du mir geschrieben hast schön. Und übrigens heiße ich Nina.

Und auf deine Fragen zu antworten ich finde meine Sprache, Deutsch, schön und ich lese eigentlich auch gerne.

Aber Gedichte und Geschichten nicht so sehr.

Aber ich bin trotzdem relativ gut in Deutsch.

Ich kann auch ein paar Sprachen: Italienisch, ein wenig, Englisch, Deutsch und Latein, wenig aber doch.

Mich interessiert die Sprach Spanisch wirklich sehr, deswegen möchte ich sie auch unbedingt lernen.

Ach ja und nicht das du denkst das ich überhaupt keine Geschichten schreibe, denn ich schreibe auch manchmal Fantasigeschichten.

Liebe Birgit ich finde es übrigens echt super das du Deutschlehrerin werden möchtest und ich finde dich auch wirklich nett.

Mit freundlichen Grüßen

Nina

Nini (Schule A, dt.)

Wien, 6. Juni

2008

Liebe Birgit!

Ich heiße Nini und ich

freue mich darauf, dich kennen zu lernen.

Meine Muttersprache ist auch Deutsch

aber ich kann auch ein bisschen

Englisch. Ich kann aber auch in

Spanisch Ja und Nein sagen.

Ich lerne Englisch und möchte wenn

ich größer bin Französisch lernen.

Manchmal schreibe ich Gedichte oder

Liedtexte. Einkaufszettel und Emails

schreibe ich aber auch sehr gern.

Meine Mutter kommt aus Deutschland

und mein Vater aus Österreich. Zuhause

sprechen wir Hochdeutsch. Ich habe

auch zwei Schwestern. Eine davon

(die ältere) lebt in Deutschland. Die

andere lebt mit mir und meiner Mutter

in einer Wohnung

Liebe Grüße

Deine Nini

Sandra (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008  
Liebe Birgit Springsits!

Ich möchte sehr gerne auf deine Fragen antworten.  
Danke vielmals, dass du mir diesen Brief geschickt hast.

Ich erlerne meine Sprachen durch die Schule und den Urlaub, aber wenn wir in den Urlaub fahren lerne ich ein paar Sätze. Sie werden von Jahr zu Jahr mehr.

Mir sind manche Sprachen nicht egal, weil man sich auf der Welt verständigen kann, wenn ich in ein fremdes Land fahre verständigen ich mich und meine Eltern mit Englisch. So weit ich es kann.

Ich bin kein wirklicher Bücherwurm. Manchmal lese ich, wenn es mir Spaß macht, aber manchmal auch nicht.

Leider schreibe ich kein Gedichte oder Geschichten.  
Nur wenn ein wichtiger Tag ist schreibe ich Gedichte.

Ich schreibe keine Einkaufszetteln oder Emails, dazu gibt es ein Telefon.

deine Sandra

Simone (Schule A, dt.)  
Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich heiße Simone und finde Sprachen wichtig, denn ohne sie würde man sich schlecht verstendigen können. Meine Muttersprache ist Deutsch und in der Schule lerne ich Englisch. Eigentlich bin ich kein wirklicher Bücherwurm aber wenn mich ein Buch interessiert lese ich es in wenigen Tagen fertig. Ich schreibe z.B. zu Muttertag oder Vatertag Gedichte und schenke sie dann meinen Eltern. Mit meinen Freundinnen schreibe ich auch E-mails oder Briefe.

Simone

Tanja (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Vielen Dank für den netten Brief, ich habe mich sehr gefreut!

Ich habe in dem Brief gelesen, dass du Sprachen magst. Ich mag Sprachen auch, obwohl ich nur zwei kann: Deutsch und Englisch. Meine Muttersprache ist Deutsch, deswegen spreche ich daheim auch nur diese Sprache.

Ich bin nicht direkt ein Bücherwurm, aber ich lese gerne. Manchmal habe ich eine Phase da lese ich ein Buch nach dem anderen und dann lese ich eine zeitlang überhaupt nichts.

Ich schreibe auch sehr gerne Geschichten.

Meine Mama sagt, dass ich für die Geschichten gute Wörter verwende, weil ich so viel lese. Mit dem Geschichtenschreiben ist so wie mit dem Lesen. Einmal schreibe ich viel, dann wieder weniger.

Bücher und Filme sehe ich mir nur in Deutsch an, da ich Englisch noch nicht perfekt beherrsche. Englische Texte habe ich schon geschrieben (natürlich nur kurze).

Mit lieben Grüßen

Tanja

Valentina (Schule A, dt.)

Wien, 6. 6. 2008

Liebe Birgit!

Mein Name ist Valentina und bin  
11 Jahre alt. Ich mag Deutsch aber schreiben mag  
ich nicht. Lesen macht mir aber sehr viel  
Spaß!

Ich habe bis jetzt nur 2 Sprachen gelernt:  
Deutsch und English. Ich kann in beiden Sprachen  
Schreiben aber English lerne ich gerade. Deswegen  
kann ich Deutsch besser, weil Deutsch  
auch meine Muttersprache ist. Meistens spreche  
ich Deutsch aber um English zu lernen  
spreche ich manchmal auch English. Deutsche  
Filme sind für mich momentan die besten.

Wenn meine Eltern miteinander Sprechen dann  
sprechen sie Deutsch. In der Schule möchte ich  
Italienisch und Spanisch lernen weil wir jedes Jahr nach Italien  
fahren.

English wird von Monat zu Monat besser,  
weil ich bei meiner Tante in England besser  
mit ihr lernen kann. Mit meinen Freunden die  
nicht so gut Deutsch können spreche ich oft  
langsamer damit sie es besser verstehen können.  
Englische Texte müssen wir meist bei unserer  
Hausübung machen.

Insgesamt kann ich von mir sagen das Sprache  
etwas sehr tolles ist. Ohne Bücher würde es  
sehr komisch sein. In meiner Freizeit lese ich  
aber nicht sehr viele Bücher. Schreiben ist  
für mich nicht sehr wichtig! Ich bin Stolz  
das ich aus Österreich komme. Meine Sprach  
mag ich schon es ist besser als Türkisch!  
Ich bin kein Bücherwurm. Ich hasse Gedichte und  
Geschichten. Einkaufslisten liebe ich zu schreiben  
und Email's auch!

Liebe Grüße Valentina

Viktoria (Schule A, dt.)

Wien 6. 6. 08

Liebe Birgit!

Ich heiÙe Viktoria!

Meine Muttersprache ist Deutsch aber meine Familie kommt aus Polen. Da ich keine andere Sprache gut behersche mag ich meine Sprache.

Ich finde Polen ist ein schönes Land aber die Autofahrt macht mir nicht Spaß den es sind 5 Stunden bis dort hin. Lesen tu ich nicht so gerne aber ab und zu schon.

Eigentlich schreibe ich nur E-mails und das macht mir viel Spaß.

Wenn ich älter bin möchte ich gerne etwas mit Tieren arbeiten, weil ich Tiere liebe und selber zwei Katzen habe. Ich finde diese Schule cool, weil man hier mehr Fächer als in der VS hat und weil man in den Gängen gut spielen kann. Ich fahre sehr gerne in andere Länder. Ich würde mich freuen, wenn sie antworten könnten.

Liebe Grüße

Viktoria



Adnan (Schule B, Bangla)

Liebe Birgit!

Ich heie Adnan und habe deinen Brief bekommen. Ich finde es unglaublich, dass du vier Sprachen kannst. Ich kann aber nur 3 Sprachen: Deutsch, Meine Muttersprache Bangla und ein bisschen English. Deutsch kann ich recht gut, aber Bangla kann ich nicht so gut sprechen. Einen Text in meiner Muttersprache habe ich noch nie geschrieben. English spreche ich nur in der Englishstunde. Und Texte auf English schreibe ich nur bei der Schularbeit.

Sprachen sind mir wichtig, weil ich mich dann mit viel mehr Menschen auf der Welt unterhalten kann.

Am wichtigsten ist mir English, weil ich diese Sprache überall auf der Welt reden kann.

Ich lese meistens nur deutschsprachige Bücher. Ich lese sehr gerne. Am liebsten lese ich Krimmigeschichten.

Gedichte und Geschichten schreibe ich so gut wie nie. Emails schreibe ich auch nicht. Ich hoffe du weißt jetzt viel über mich und ich wünsche dir viel Erfolg.

dein Adnan

Ahsan (Schule B, Urdu)

28. 2. 2008

Liebe Birgit!

Ich heiße Ahsan und bin zwölf Jahre alt.  
Ich gehe ins Gymnasium. Ich habe bis jetzt 2 Sprachen gelernt. Deutsch und Urdu. Deutsch rede ich am meisten in der Schule. Ich schreibe auch sehr gerne Texte im Deutsch wie zum Beispiel Personenbeschreibung oder Bildgeschichten. Urdu ist meine Muttersprache. Meine Elter sprechen miteinander Urdu. Diese Sprache verstehe ich sehr gut, weil ich auch zu Hause Urdu spreche. Ich kann noch immer in meiner Sprache schreiben obwohl ich seit 4 Jahren nicht mehr geschrieben hab. Englisch kann ich recht gut, weil im Pakistan auch Englisch gesprochen wird. Daher kann ich es sehr gut. In der Schule habe ich keine Schwierigkeiten. Nur in Geographie habe ich Schwierigkeiten, weil ich manche Wörter nicht verstehe. Ich habe auch schon sehr viele Freunde und mein bester Freund heißt Adnan. Er ist sehr nett zu mir. Wir kennen uns schon sehr gut, weil wir auch gemeinsam die Nachmittagsbetreuung besuchen.

Mit freundlichen Grüßen

Ahsan

Alexandra (Schule B, ?, n. dt.)

Eigentlich liebe ich sprachen. Meine Muttersprache ist nicht Deutsch aber trotzdem beherrsche ich die Sprache. Ich lese auch in meiner Freizeit. Geschichten schreibe ich nicht, obwohl es mich interesieren würde, vielleicht schreibe ich in Zukunft welche. Zuhause spreche ich auch Deutsch. Englisch kann ich auch. Ich lese die Fünf Freunde, Charmed, Totaly Spies. Ich mag Bücher wo es um eine Mission, eine Verfolgungsjagd, Bücher die spannend sind.

Amina (Schule B, tschetsch.)

Liebe Birgit!

Ich heiße Amina und gehe in die Schule.

Ich bin 12 Jahre alt.

Meine Muttersprache ist Tschetschniesch.

Ich kann 3 Sprachen das sind Russisch, Tschetscheniesch und Deutsch. Deutsch bin ich nicht so gut, aber in Russisch bin ich super gut. Ich lese nicht so viel und schreiben ebenfalls.

Aber ich bemühe mich mehr zu lesen.

Ich kann auch English. In English bin ich ein bisschen gut. Mit Lesen und Verstehen habe ich probleme.

Ich würde gerne Kroatisch können, weil ich Kroatische sprachen mag und weil ich eine Freundin habe die aus Kroatien kommt. Ich mag fast alle sprachen auser Serbien.

Ich weiß nicht warum aber ich mag trotzdem nicht.

Also ich finde die Sprachen sind lustig. z.B. Arabisch klingt lustig. Ich schreibe manchmal Geschichten.

In meine Freizeit höre ich Radio. Ich finde ist toll, weil es viele Themen gibt. Die mich Interresiren.

Ich schreibe auch Emails. Das macht mir auch spaß.

Ich gehe nur manchmal raus sonst nie. Ich finde zu

Hause ist es viel besser,

Das wars von mir,

Liebe Grüße

Ihre Amina!

Anita (Schule B, serb.)

## Das Brief

Liebe Birgit!

Ich heie Anita und ich bin eine gute Schülerin. Manche Kinder mögen mich, weil ich sehr nett bin. Ich helfe gern und ich schreibe gern. Ich bin in Serbien geboren aber ich kann gut Deutsch. Ich habe 3 Sprachen gelernt: Deutsch, Serbisch und Englisch. Serbisch ist meine Muttersprache. Englisch kann ich gut und wenn ich auf Urlaub fahre spreche ich Englisch. Lesen kann ich gut und schreiben auch. Ich mag diese drei Sprachen, weil ich sie kann. Ich möchte gern Lehrerin sein aber ich muss viel lesen und schreiben. Ich mag lesen und ich schreibe einen Lesetagebuch. Manchmal gehe ich in Kino und schaue Englische Filme. Dadurch lerne ich Englisch. Manchmal schreibe ich Geschichten. Mein Freizeitbeschäftigung ist lernen und Hausübung schreiben. Mit meine Freunde gehe ich ins Park. Diese Gymnasium gefllt mir sehr. Ich habe sehr viele nette Professor und Professorinnen. Ich lese Serbische und Deutsche Bücher. Aus Worten mache ich sehr viele Sätzen. Beim Sprechen habe ich sehr viele Probleme. Meine Eltern Sprechen Serbisch aber mit mir manchmal, weil ich sehr gut Deutsch finde. Türkisch mag ich nicht, weil mir diese Sprache nicht gefllt. Ich hoffe wir werden uns wieder sehen.

Mit freundliche Grüße

Anita

Başak (Schule B, türk.)

Liebe Birgit!

Ich heiße Başak. Ich weiß, das man meine Name nicht leicht aussprechen kann. Ich habe mich auf Deinen Brief gefreut. Ich kann nicht so gut Briefe schreiben, aber ist egal. Hoffentlich kannst Du meine Schrift lesen. Meine Muttersprache ist Türkisch, ich mag meine Sprache. Mit meine Eltern rede ich auf Türkisch weil, sie Deutsch nicht verstehen. Mit meine Schwester rede ich auf Deutsch. Meine Schwester geht auch in diese Schule, aber sie geht in die zweite Klasse und ich in die erste Klasse. Unsere Schule gefällt mir besonders gut. Unsere Profesorn sind sehr nett. Meine Klassenkameradinnen und Klassenkameraden sind auch nett, aber manchmal nicht. Ich lese gerne Bücher, aber nicht so oft. Gedichte schreibe ich nicht. Aber ich habe ein Paar Lieder erfunden, die Melodie aber nicht. Mir macht es sehr viel Spaß wenn ich singe. Meine Hobbis sind Schwimmen und singen. Naja, das wars eigentlich so vieles finde ich nicht zum schreiben. Ich hoffe, du wirst dein Wunsch erfüllen und eine Deutschlehrerin werden!

Liebe Grüße Deine Başak

Büsra (Schule B, türk.)

Liebe Birgit!

Und jetzt stelle ich mich vor:

Ich lese nicht öfters aber wenn ich einmal lese, kann ich das Buch nicht von meiner Hand lassen, weil die meisten Bücher spannend sind. Sonst ist aber lesen mein Freizeitsbeschäftigung. Englisch kann ich nicht so gut beim Schreiben mache ich ein bisschen Fehler und die Aussprache ist für mich ein bisschen schwierig. Türkisch ist meine Muttersprache, weil meine Mutter und mein Vater nicht so gut Deutsch können, rede ich daher mit ihnen Türkisch. Ich habe eine Schwester die in die erste Klasse der Volksschule geht. Sie kann aber ziemlich gut Deutsch, daher rede ich meist mit ihr Deutsch. Ich habe ihr meist die Wörter auf Deutsch gelernt. Deutsch kann ich sehr gut, wenn ich die Sprache lese. Beim schreiben habe ich meistens Grammatik und Rechtschreibfehler. Ich tue mir auch damit schwer. Ich habe schon drei Bücher gelesen und geschrieben was passiert ist, jetzt lese ich mein drittes Buch. Das Buch die ich gerade lese heißt „Ballett, Schule & Handykuss“. Für mich ist das Buch spannend aber das Buch ist ziemlich dick. Geschichte zu schreiben ist für mich kein problem, mir fällt gleich alles ein, aber dafür mache ich auch Fehler. Ich mag nicht so meine Muttersprache, die Deutsche sprache mag ich mehr. Im Türkischen gibt es keine Artiken und keine Grammatik. Ich wünschte mir das es geben würde, denn im Deutschen Sprache würde ich mir es leichter machen. Ich Englisch so schnell wie möglich lernen. Ich hasse die Englische Grammatik, weil da tue ich mir auch ein bisschen schwer. Als ich neun Jahre alt war wollte ich immer wieder neue Gedichte lernen. Das gelang mir nie, weil ich nicht viel wiederholt habe. Ich wollte ein Paar mal lesen und wollte mir es gleich merken. Bevor ich in die erste Klasse der Volksschule gegangen bin, habe ich so wie meine Schwester angefangen zu lernen wie zum Beispiel die Zahlen bis zehn die Buchstaben. Meine Eltern haben mir immer wieder dabei geholfen. Mir ist das Lernen nicht egal aber ich habe manchmal kein Zeit und kann nicht so gut lernen. Lesen liebe ich vor allem aber nicht so oft. Deutsch ist meine Lieblingssprache, denn ich sie auch so liebe bemühe ich mich möglichst viele Wörter lern. Hoffentlich gefällt ihnen meine Antwort auf ihre Frage.

von Büsra

Dani (Schule B, dt.)

28. 2. 2008

Deutsch

Hallo Birgit ich heiße Dani.  
und bin 11 Jahre alt. Ich mag auch  
das lesen oder schreiben. Ich lese  
sehr gerne Comics oder Abenteuerbücher.  
Manchmal schreibe ich darüber auch  
Geschichten. Ich mag die Sprache Deutsch  
Italienisch und Französisch. Aber ich kann noch  
nicht Italienisch und Französisch. Ich bin  
kein Bücherwurm aber ich lese  
manchmal sehr viel. Am liebsten  
mag ich viel mehr lesen als eine  
Geschichte schreiben, aber früher  
in der Volksschule schrieb ich sehr  
viele Geschichten. Ich mag einmal  
nach Paris fliegen das ich dort  
die Sprache kann. Ich wünschte auch  
dass ich ihre Sprache kann, aber ich muss  
noch sehr viel lernen. Ich wünsche dir  
viel Glück bei der Universität. Und wünsche  
dass du sehr viele gute Noten hast.



Daniel (Schule B, poln.)

28. 2. 2008

Brief

Liebe Birgit,

Ich heie Daniel und bin 11 Jahre alt. Ich gehe in die Joseph Haydn Gymsasium Schule. Mir gefllt es hier weil, ich nette Lehrer habe, mehr Freunde gefunden habe. In der Deutsch Stunde lesen wir viel in unserem Lesebuch. Wir haben eine Lektur bekommen wir müssen ein Buch lesen das „Supperhenne Hanna“ heißt. In dieser Schule haben wir als Fremdsprache English. Ich lese viele Bücher in Deutsch, English und Polnisch. Übrigens Polnisch ist meine Muttersprache. In Polen ist mein Vater und meine Mutter geboren aber ich in Wien. Ich bin schon nach Italien, Koatien und Türkei gefahren. Nach Italien und Kroatien bin ich mit meinem Freund aus Polen gefahren. In Italien haben wir zwei Freunde aus Frankreich getroffen und ihnen angefreundet. Wir haben zu ihnen auf Polnisch geredet und sie haben es verstanden. In Polnisch habe ich nur probleme mit dem schreiben. Ich schreibe auch manchmal Gedichter und lese auch sehr gerne.

Mit freundlichen Gren

Daniel

Denisa (Schule B, bulg.)

Liebe Birgit Hallo!

Ich heie Denisa und bin  
11 Jahre alt.  
Ich spreche in der Schule Deutsch.  
Meine Muttersprache ist Bulgarisch  
aber ich kann auch einbisschen  
Serbisch und English.

Bulgarisch habe ich in Bulgarien im  
Kindergarten gelernt.  
Serbisch kann ich, weil ich  
Serbische Freunde habe, und mit ihnen  
serbisch geredet habe, und English kann ich  
aus der Schule.

Diese Sprachen die ich ihnen jetzt  
aufgezelt habe sind mir sehr wichtig  
am meisten Deutsch weil es nicht  
meine Muttersprache ist.

Ich lese sehr gerne, aber nur  
wenn mir das Buch gefllt, weil  
ich glaube auch sie werden nicht  
ein Buch lesen was ihnen nicht gefllt.

Manchmal schreibe ich Geschichten  
wenn das Buch sehr lang und  
spannend ist. Ich möchte ihnen noch  
zusetzlich was schreiben und zwar  
Meine Namen der Professoren.

Meine Professoren heißen, Gerlinde  
A. (Klassenvorstand), Andreas B.(Mathelehrer),  
Renate C. (Turnlehrerin), Michaela D. (Biologielehrerin)  
und Iris E.(Englischlehrerin).  
Martina F. (Geographie und Musiklehrerin)

Dominic (Schule B, Tagalog)

28. 2. 08

Ich heiÙe Dominic,

Ich habe nur 3 sprachen gelernt; Deutsch, English und Tagalog (Muttersprache).

Wie man sieht bin ich nicht gut in Deutsch, weil es nicht meine Muttersprache ist. Zuhause rede ich nur Deutsch und Tagalog. Aber am meisten rede ich Tagalog, weil meine Eltern auch nicht in Deutsch gut sind. In der Freizeit tu ich öfters Lesen ein paar Stunden. Aber nicht immer lese ich weil ich immer von der Schule spät nachhaus komme. Ich schreibe immer nur Deutsche Texte. Ein paar mal habe ich schon Englische Texte geschrieben. Weil ich nicht in Deutsch gut bin gehe ich auch in einen Deutschkurs.

Emre (Schule B, türk.)

Wien, 28. 2. 2008

Liebe Birgit!

Ich heiße Emre und danke für dich, dass du für uns einen Brief geschrieben hast. Zuerst wünsche ich dir bei der Universität Wien viel Spaß. Am liebsten will ich Französisch lernen, Englisch sehr gut können. Zu Hause rede ich mit meinem Schwestern Deutsch und mit meinem Vater und Mutter rede ich türkisch. Also türkisch habe ich sehr gern. Vor dem D-Schularbeiten schreibe ich immer viele Texte und in der Freizeit. Wenn ich keine Hausaufgaben habe und keinen Schularbeit habe gehe ich in den Park und spiele mit meinem Bruder Hayu A. Ebenso kann ich sehr schön schreiben, aber hier habe ich leider schlampig geschrieben. Von den Büchern lese ich Fußballgeschichten, spannende Bücher. In den Kino sehe ich immer Deutsche Filme. Ich glaube dass, du die Universität Wien schafen wirst.

Mit freundlichen Grüßen

dein Emre

Furkan (Schule B, türk.)

28. 2. 2008

Hallo Birgit ich habe dein Brief bekommen.  
Ich heiße Furkan und gehe in eine Real.  
Wenn ich groß bin möchte ich Mathelehrer sein,  
weil ich mich für Mathematik interessiere.  
Also ich lese gerne. Jeden Freitag gehe ich in  
die Bibliothek und leihe mir Romane aus und ich  
schreibe nur beid den Hausaufgaben.  
Ich kenne nur 3 sprachen Deutsch, Türkisch und  
Englisch. Englisch kann ich nicht so gut.  
Türkisch ist meine Muttersprache. Zuhause  
spreche ich nur Türkisch, selten spreche ich  
Deutsch, Englisch spreche ich nur wenn mein  
Vater etwas auf Englisch fragt. Ich lese nur  
Deutschbücher wie du auch. Meine Eltern reden  
miteinander Türckisch. Ich kann sehr gut Türkisch  
sprechen, aber nicht Türkisch schreiben. Ich lese  
keine Englische Bücher und war noch nie  
in ein Kino, vielleicht war ich nicht im Kino  
weil ich immer Gruzelfilme anschaue so wie  
Matrix. Latein kann ich nicht, aber in mein  
Deutschvokabelheft stehen Lateinische Wörter  
übersetzt auf Deutsch. Ich interessiere mich für  
Sport, aber Deutsch und Türkisch kann ich am  
Besten. Ich möcht die ganze Welt verreisen.  
Ich liebe sprachen weil ich zum Beispiel jemanden  
auf türkisch ein Scherts machen. Einkaufszettel  
schreibt immer meine Mutter ich geh sie nur  
einkaufen. Wir hatten kein Computer aber vor  
einem Monat haben wir eins gekauft.  
Wegen der vielen Hausaufgaben konnte ich nicht richtig  
Emeils schicken. Meine kleine Schwester konnte  
sogar mehr als ich schicken.

Das war von mir. Hoffentlich habe ich  
Dich nicht gelangweilt.

Jacqueline (Schule B, dt.)

Liebe Birgit!

Ich heiße Jacqueline. Meine Muttersprache ist Deutsch. Ich lese nicht sehr gerne Bücher aber Zeitschriften wie „Yam“ oder „Sugar“ lese ich sehr gerne. Ich möchte später Italienisch lernen, da meine Mutter es auch sehr gut kann. Die Sprache, die ich nicht mag ist Türkisch. Gedichte schreibe ich sehr gerne. Sie können Lustig sein Romantisch, aber auch Traurig sein. Meine Freundin und ich wohnen im selben Haus und wenn uns Fad ist dann schreiben wir uns immer Briefe, das macht viel Spaß. Ich bin nicht eher so für das Lesen, ich gehe lieber raus oder ich gehe Shoppen, das macht viel mehr Spaß als Lesen. Mittlerweile habe ich 3 Sprachen gelernt; Deutsch, Englisch und ein bisschen Italienisch. In der Schule ist Englisch mein Lieblingsfach. Denn ich finde diese Sprache sehr einfach zu schreiben und zu sprechen. Ich bin sehr gut in der Schule, trotzdem mag ich sie irgendwie nicht. Denn man muss die ganze Zeit lernen. Hauptsächlich für Deutsch. Trotzdem finde ich das wir ohne Schule nicht leben könnten. Dann wäre alles im Chaos.

Liebe Grüße von

Jacqueline

Li Wen (Schule B, chin.)

28. 2. 2008

Liebe Birgit!

Ich heiße Li Wen und gehe in das Real Gymnasium. Obwohl ich eigentlich drei Sprachen können muss, kann ich nur zwei, weil ich in English nicht gut bin. Hauptsächlich spreche ich Chinesisch und Deutsch.

Chinesisch ist meine Muttersprache. Deutsch kann ich fast so gut wie Chinesisch, weil ich in der meisten Zeit in der Schule bin. Deutsche Texte schreibe ich fast einmal in der Woche. Chinesische schreibe ich so einmal pro Jahr. Zu hause spreche ich Chinesisch, in der Schule Deutsch. Zwar kann ich Chinesisch schreiben aber noch lange nicht alles. Sprechen auf meiner Muttersprache ist für mich sehr leicht da ich nach der Geburt schon Chinesisch gelernt habe. Deutsch konnte ich erst ab Kindergarten. Wenn wir nach China fliegen spreche ich Hauptsächlich Chinesisch.

Mir gefällt die Sprache auch, ich freue mich das ich zwei Sprachen kann, weil da habe ich immer eine Sprache die, die anderen nicht verstehen. Meine Schwester und ich haben immer eine Geheimsprache und das gefällt mir

Das ist meine Antwort von LI WEN

Nikolai (Schule B, Tagalog)

27. 2. 08

Meine Muttersprache ist Tagalog, aber ich spreche auch Deutsch und ein bisschen Englisch. Tagalog verwende ich nur damit ich mich mit meiner Mutter verständigen kann. Ich lese gerne dicke Fantasy-Bücher und ich lese freiwillig. Ich schreibe nur manchmal Geschichten. Ich höre gerne englische Lieder und ich schreibe ihre Texte auf. Falls ich ein Wort nicht weiß, dann frage ich meine Mutter, denn sie war früher eine Lehrerin eine Lehrerin auf den Philippinen. In den Philippinen spricht man ja hauptsächlich Tagalog, Spanisch und Englisch.



Rania (Schule B, arab.)

28. 2. 08

Ich heie Rania und bin 10 Jahre alt.  
Ich lese gerne und schreibe darüber  
Geschichten. In meiner Freizeit spiele ich  
gerne und lerne gerne für die Schule.  
Meine Muttersprache ist arabisch.  
Leider kann ich nicht in meiner Muttersprache  
schreiben und lesen. Ich habe eine Sprache  
gelernt: English. Ich finde das English sehr  
schwer ist beim sprechen. Natürlich liebe  
ich meine Sprache weil sie auch meine ganze  
Familie kann. Meine Mutter und mein Vater  
sprechen zu hause arabisch so habe ich  
ein paar wörter gelernt. Ich kann nicht  
so gut arabisch weil ich auch beim sprechen  
Schwierigkeiten habe. Ich lese nur deutsche  
Bücher zu Hause weil, ich nur diese Bücher  
verstehe.

Von Rania

Selma (Schule B, bosn.)

Liebe Birgit

Ich heiÙe Selma. Ich gehe in ein Gymnasium.  
Am meisten lese ich Bücher und es sollte sehr spannend sein.  
In der Schule lerne ich Englisch und Deutsch. Zu Hause spreche ich  
meistens Bosnisch. Meine Muttersprache ist Bosnisch aber meine  
Eltern können auch sehr gut Deutsch. Ich schreibe mehr Gedichte  
und Reime als Geschichten. Texte lese ich gern nur ich schreibe  
keine selbst. Ich bin erst neu in der Schule und lerne jetzt sehr  
viel für Englisch. Ich bin nicht sehr gut in Englisch. Tja ich  
glaube jetzt weist du ein bisschen was von mir. Liebe Grüße

Selma!

Hier zähle ich dir noch ein paar Details zusammen:

Ich bin 10 Jahre alt.  
Lese sehr viele Bücher.  
Mein Lieblingsbuch ist: Plötzlich Zwilling  
Wohne im 10. Bezirk.

Ende!

Sheila (Schule B, bosn.)

28. 02. 08

Ich heiße Sheila und ich 10 Jahre alt.  
Ich lese gerne am Tag lese ich ca. 20 Seiten.  
In der Schule haben wir viele Hausaufgaben, aber  
am meisten haben wir als Hausaufgabe lesen. Unser  
Klassenvorstan Professor A. unterrichtet uns Deutsch.  
Ich muss Ehrlich sagen alle diese Professorn sind sehr nett  
und natürlich höflich. Ich lerne gerade Englisch und  
zusätzlich kann ich einbischen Türkisch, Slowakisch und  
Bosnisch ist meine Muttersprache. Ich möchte gerne  
auch Französisch lernen, weil meine Mutter sehr gut  
Französisch kann, dabei kann sie mich lernen wie man  
Französisch schpricht. Ich möchte aber auf jeden Fall die  
Sprache lernen. In der Schule schreiben wir manchmal  
Gesichten die sind aber sehr Spannend. Bei mir ist  
es so wenn ich nach Hause komme mache ich als erstes  
meine Hausübungen dann nehme ich mein Buch zur Hand  
und lese bis ich kann. Manchmal gehe ich an meinem  
Computer und gehe in MSN dan Chatte ich mit meiner  
Freundin ca. 10 minuten. Aber Gesichten schreiben und  
Lesen vor allem mag ich wirklich.

Sheila!

Svetlana (Schule B, serb.)

Ich heie Svetlana und gehe in das Realgymnasium.

Da ich sehr gerne Professorin von Deutsch oder Englisch werden will, lese ich sehr viele Bücher. Mich interessiert das Lesen und Schreiben. Ich habe 4 Sprachen gelernt: Deutsch, Kroatisch, Englisch und Serbisch. Ich habe in all diesen Sprachen gelesen und geschrieben, aber ich kann nicht gut Englisch und Kroatisch.

Serbisch ist meine Muttersprache.

Meistens spreche ich in dieser Sprache, aber in dieser Sprache lese ich viel.

Viele deutschsprachige Bücher lese ich auch schreibe jeden Tag was ich gelesen habe. Meine Eltern sprechen miteinander Serbisch; daher verstehe ich diese Sprache sehr gut. In der Schule habe Deutsch sehr gut verstanden, wodurch ich auch deutsch Texte schreiben muss. Heute verwende ich nur serbische Sprache hauptsächlich im Urlaub.

Englisch kann ich jetzt besser verstehen. Ich lese oft englischsprachige Bücher oder sehe mir Filme an. Englische Texte schreibe ich manchmal. Kroatisch haben mir meine Eltern beigebracht.

Insgesamt kann ich gut sagen, dass ich Sprachen sehr gerne habe. Ich könnte es mir gar nicht vorstellen, ohne Bücher zu leben. Lesen und Schreiben ist meine Freizeitbeschäftigung.

Zuzanna (Schule B, poln.)

28. 2. 08

Liebe Birgit,

ich kenne dich zwar nicht so gut aber ich beantworte dir. Ich kann Deutsch, Englisch und Polnisch. Ich liebe meine Sprachen, weil ich sie alle irgent wie anders gelernt habe. Deutsch habe ich vom Kindergarten gelernt. Englisch habe ich von der Volksschule. Polnisch aber habe ich als Muttersprache. Manchmal mag ich Englisch nicht aber sonst sind alle ok. Ich lese 30 min. lang. Also lese ich nur. Ja, manchmal schreibe ich Geschichten. Ich schreibe oft Einkaufszettel, Briefe, Geschichten und andere Dinge. Deine Fragen waren toll. Und Polnisch ist meine Lieblingssprache.

Tolle Fragen, war wirklich super

Zuzanna

Alex (Schule C, serb.)

Liebe Birgit

Mein Name ist Alex.

Ich kann sehr gut Deutsch, Serbisch, Kroatisch und Bosnisch.

Meine Muttersprache ist Serbisch.

Englisch kann ich nicht sehr gut.

Ich habe noch nie Serbische Bücher gelesen.

Deutsche Bücher habe ich schon oft gelesen.

Ich liebe meine Sprache sehr.

Ich lese nicht so gerne.

Gedichte schreibe ich nie, aber Geschichten schreibe ich wenn ich eine D-Schularbeit habe.

Alina (Schule C, dt.)

Der beantwortete Brief

Liebe Birgit!

Der Brief von dir ist sehr nett und stimmt es wirklich, dass du 4 Sprachen kannst  
Wenn Ja ist dass sehr toll aber wenn es im Brief steht glaub ich's dir

Mein Name ist Alina und ich bin 11 Jahre.

Ich habe am 20. 5. Geburtstag.

Ich wohne in einer Wohnung, aber wir ziehen in ein Haus das wir vor  
kurzem bezahlt haben.

Ich habe 2 Hamster als Haustier.

Ich kann 3 Sprachen: Deutsch ist meine Muttersprache, Englisch lerne ich in  
der Schule und ich kann ein bisschen Italienisch.

Manchmal spreche ich mit meinen Eltern Englisch, aber auch Deutsch.

Ich möchte einen Hund, aber ich darf keinen.

Ich lese gerne Mädchenbücher, aber auch Krimi!

Englische Bücher lese ich nicht so gerne.

Meine Freizeitbeschäftigung ist Nitendo ds lite spielen.

Mein Traumberuf ist Tierärztin, aber auch Tierpflegerin.

Meine Lieblingsbeschäftigung ist Zeichnen.

Meine Freundin heißt Vanessa, aber die ist nicht in der Schule, sondern  
in meiner Siedlung! Ich spiele gern mit ihr.

Schreiben mag ich nicht gerne.

Sprachen mag ich sehr.

Ende

Anastasia (Schule C, dt.)

Liebe Birgit

Ich kan zwar nur Deutsch aber auch  
ein bischen Englisch.

Meine Muttersprache ist auch Deutsch.  
Eigentlich bin ich in Deutsch nicht  
sehr gut aber dafür in Mathematik.

Ich lese sehr gern, jeden Tag und schreibe  
auch manchmal Geschichten. Aber am  
liebsten schreibe ich E-mails.

Einkaufszettel schreibt aber eher meine Mutter  
und ich besorge was darauf steht.

Meine Stiefoma kommt von den Philipinen.

Ich kenne sehr viele die dort herkommen.

Aber ich kann leider die Sprache nicht.

Mehr kan ich eigentlich nicht sagen oder  
schreiben wie mans nimmt.

Anastasia



Andi (Schule C, rum.)

Liebe Brigitte

Ich habe deinen Brief gelesen  
und ich will dir auch gerne  
antworten. Ich heiße Andreas  
aber fast jeder nennt mich Andi.  
Meine Muttersprache ist Ru-  
mänisch, das ist eine Lateinische  
Sprache die mir sehr viel beim  
Englischem lesen und schreiben  
hilft. Ich bin trotzdem nicht so gut  
in Englischer Rechtschreibung.  
Meine zweite sprache ist Deutsch  
ich wurde in Österreich geboren  
aber auch nicht Deutsch ist  
mein bestes Fach, ich habe  
namlich viele vierer auf die Schular-  
beiten. Ich mag Lesen und Schreiben  
obwohl ich viele fehler mache.  
Trotzdem habe ich mich entschieden  
in Realgymnasium zu gehen.

Artin (Schule C, kurd.)

### Mein Brief

Liebe Birgit

Ich heiße Artin und bin im Gymnasium.

Ich kann drei Sprachen.

Ich kann deutsch, kurdisch, und ein bisschen Englisch.

Deutsche und Englische Texte kann ich schreiben aber kurdisch kann ich nur Sprechen.

Mit meiner Familie spreche ich kurdisch und deutsch.

In der Schule lesen wir schon Englischebücher.

Mir gefallen diese drei Sprachen sehr gut.

Ich lese oft Bücher. Am meisten lese ich Detektivbücher.

Mit meiner kleinen Schwester spreche ich immer deutsch.

Wenn wir kurdischen besuch haben muss ich immer kurdisch Sprechen.

Außer mit den Kindern.

Als ich das erste mal Englisch hatte hat unser englischlehrer mit uns Englisch gesprochen.

Ich habe kein einziges Wort verstanden.

Am meisten gefallen mir alle drei Sprachen.

Euer Artin

Baris (Schule C, türk.)

Wien, 16. 05.

08

Liebe Birgit!

Ich habe mich über deinen Brief sehr gefreut.  
Ich mag meine sprachen sehr. Türkisch ist meine Muttersprache.  
Englisch lernen wir gerade in der Schule, mir gefällt sie  
aber auf Englisch oder Türkisch schreiben mag ich nicht sehr.  
Deutsch schon weil ich mir im Deutsch mit den Wörtern  
nicht so schwer tuh. Manchmal mag ich es Bücher zu  
lesen aber meistens muss ich erst dazu gezwungen werden,  
aber wenn man liest soll sich auch die Rechtschreibung verbessern.  
Gedichte schreib ich nicht so oft aber Geschichten um für  
die Schularbeiten zu lernen. Einkufszettel brauch ich  
nicht schreiben ab und zu wenn es meine Mutter vergisst  
schreibe ich süßigkeiten dazu. Emails schreiben tuh ich auch  
nicht so oft aber ich chatte in MSN oder schreibe  
bei WOS. MSN ist fast das gleiche wie E-Mail  
und WOS bedeutet World of Socier.

Liebe Grüße! von: Baris

An: Birgit Springsits

Christian (Schule C, dt.)

### Brief

Ich liebe meine Sprache schon auch.  
Englisch gefällt mir nicht so gut wie Deutsch  
aber trotzdem mag ich es Englisch zu  
sprechen.

Ich lese nicht so gern aber wenn ich lese  
dann will ich nicht mehr aufhören.

Ich schreibe aber nur selten Gedichte oder  
Geschichten.

Ich schreibe selten Einkaufszettel und auch selten  
E-Mails.

Also ich spiele Eishockey u. Fußball  
und klettere gerne. Ich spiele gerne  
Computer und ärgere meinem Bruder.

Ich Skate gerne mit freunden und  
lade mir oft freunde ein. Ich nehme mir  
gerne frei und möchte schwimmen gehen.

Wenn ich bei einem freund bin dann spielen  
wir meistens Fußball. Mein Lieblingsessen  
ist Spagetti Carbonara, Pizza und  
Hühnerkebab.

Denis (Schule C, serb./alban.)

### Brief

Ich kan Serbisch, Deutsch und Albanisch, aber auch ein wenig English. Zu Hause reden wir Serbisch, es ist meine Muttersprache ist Serbisch und Albanisch. Ich lese nur wenn mir langweilig ist. Ich mag Sprachen aber öfters spreche ich Deutsch. Ich bin kein besonders guten leser aber manche Bucher machen mir Spaß. Ich schreibe viel auf meinem Computer. Mein Computer ist mir nicht wichtiger als die Schule. In meiner Freizeitbeschäftigung spiele ich oft nur manchmal wenn ich auf die Idee komme lese ich. Arabisch spreche ich aber ich kann es nicht schreiben. Kroatisch kann ich schreiben und sprechen. Meine Mutter kann Serbisch mein Vater Albanisch. Ich lese nur Bucher die auf Deutsch geschrieben sind.

Ende

Emi (Schule C, dt.)

Hallo Birgit!

Mein Name ist Emanuel, mein Spitzname ist Emi mit den sprechen mich meine Freunde auch an. Ich bin elf jahre alt spreche noch Deutsch aber will noch Englisch, spanisch, italienisch und portogisisch sprechen. Ich spiele sehr gerne Fußball und habe auch eine große chance einer zu werden. Ich gehöre zu denn besten Spielern Niederösterreichs. Ich schreibe nicht so gerne Texte. Aber dafür ist Deutsch mein Lieblingsfach ich arbeite sehr gerne mit aber ich bin nicht so gut in rechtschreiben. Ich gehe gerne ins Kino mit meinen Freunden. Mein Lieblings Film ist (Meine Frau, die Spartana und ich) der ist sehr lustig. In meiner Freizeit spiele ich Fußball und lerne. Ich schreibe mit meinen Freunden am Computer über msn . icq. Das macht mir Spaß. „Dein Aufsatz gefällt mir auch birgit“.

Meine Hobbys: Fußballspielen, Motorradfahren, Eishockey-spielen

Meine Mutter heißt Uschi und mein Vater gehrhard. Sie sind die Besten Eltern der Welt.

Felix (Schule C, dt.)

Meine Antwort

Ich find vier Sprachen sehr viel.  
Viele Sprachen zu können ist  
sicher sehr intresant.  
Bücherwurm bin ich keiner, weil ich habe nie  
Freizeit. Lesen intresiert mich gar nicht.  
Schreiben tu ich nicht.  
Ist Kroatisch schwer oder nicht?  
Was fehlt Ihnen am einfachsten?

Ende

Felix

PS: Ich kann nur deutsch englisch und schwitzer  
deusch. Es macht mir sehr viel Spaß Sprachen zu lernen.

Franziska (Schule C, dt.)

16. 5. 08

Ich beantworte einen Brief!

Liebe Birgit!

Ich kann zwar nur zweieinhalb Sprachen,  
aber ich bin damit zufrieden.

Zweieinhalb deshalb, weil ich Englisch und  
Deutsch sehr gut kann! Aber Italienisch  
kann ich noch nicht so gut!

Auch bei mir ist die Muttersprache  
Deutsch! Naja, aber als ich drei Jahre  
alt war, habe ich mit meiner  
Mutter nur Englisch gesprochen!

Ich kann es mir auch nicht vorstellen  
ohne Bücher zu leben!

Ich liebe Bücher.

Ich habe in meinem ganzen Leben (fast)  
jeden Tag gelesen!

Ich habe z.b.: alle sieben Harry  
Potter Bücher in einer Woche gelesen!

Wie du an meinem langem Brief  
unschwer erkennen kannst, mag auch ich  
das Schreiben!

Nun zurück zu den Sprachen!

Ich finde es toll wie viele Sprachen du  
kannst!

Am liebsten würde ich portugiesisch (?)  
können.

Ich liebe diese Sprache!

Ich schreibe natürlich auch gerne  
Gedichte oder E-mails!

Daran sieht man, dass auch ich Sprachen mag.

Aber lesen ist das tollste überhaupt!

Es ist nur vergleichlich mit reiten!

Meine Eltern sagen, dass ich um die 3 000 –  
4 000 Bücher gelesen habe!

Aber ich habe ja schon im Kinder-  
garten einzelne Buchstaben und acht  
Wörter lesen können!

Bei dem Wort Lesen fällt mir etwas  
ein: Ich hoffe du kannst das lesen!

Wenn nicht wirst du mich wohl fragen  
müssen!

Ich hoffe, dass du jetzt weißt,  
wie ich über diese Themen denke!

Lg.

Franzi

p.s.: So nennen mich meine Freunde!

p.p.s.: Jetzt tut mir die Hand weh!



Fred (Schule C, dt.)

Hallo Birgit

Ich heiÙe Fred und bin elf Jahre alt. Mein Bruder, meine Mutter und ich wohnen in Langenzersdorf. Wir haben einen großen Garten und ein Biotop. In der Schule gibt es ein paar Fächer die mir gefallen: Deutsch, wegen dem neten Lehrer, Geographie, weil es so leicht ist, Bildnerische Erziehung, weil es immer so kurz ist, Mathematik, weil ich mich auskenne und Turnen, weil es einfach Spaß macht. Englisch gefällt mir nicht, weil Englischbücher lesen müssen. Ich spiele auch Fußball in einem Verein. So und jetzt zu deinen Fragen die du mir gestellt hast. Meine Sprach ist mir völlig egal. Ich lese manchmal Bücher, wenn ich schlafen gehe. Bücher oder Geschichte schreibe ich keine, weil ich meistens im Garten Fußball spiele.

Helene (Schule C, dt.)

Liebe Birgit!

Ich mag auch sehr gerne Sprachen. Meine Muttersprache ist Deutsch.

In der Schule haben wir English, das mag ich nicht so gern.

Aber ich möchte Italienisch lernen und Spanisch. Ich lese gerne Bücher wie z.B.: Isabell Abedi, Astrit Lingrin ...

Ich betreibe Sport: reiten, schwimmen, laufen, spazieren gehen ...

Ich habe eine Brieffreundin und wir schreiben uns hauptsächlich

Briefe. Ich möchte mal gerne: Kindergärtnerin oder Lehrerin

werden. Ich bin 11 Jahre alt und habe 2 Brüder.

Auf deine Fragen:

°Mir sind meine Sprachen nicht egal besser gesagt ich liebe sie.

°Ich mag eigentlich nicht so gern: English.

°Ich lese sehr gerne (ich bin ein Bücherwurm)

°Eher Gedichte (ICH habe meiner Mutter ein selbstgedichtetes Gedicht gemacht) (zum Muttertag)

°Nein doch keine Einkaufszettel aber E-mails schon! Natürlich

Ich hoffe ich habe dir alles gesagt was ich weiß

Liebe Grüße

Helene

Isabelle (Schule C, dt.)

Liebe Birgit!

Ich bin Isabelle und um ehrlich zu sein ich lese sehr langsam, also nicht gut und du wirst bemerken das in diesen Aufsatz viele Fehler sein werden. Ich kann auf vielen Sprachen Danke und Bitte sagen, nämlich wenn wir wegfahren nehme ich immer von meinen Vater den Reiseführer „Ein Buch“ und lerne Danke und Bitte. Ich kann schon auf Italienisch, Tschechisch, Englisch, Griechisch und Deutsch Danke und Bitte sagen. In Englisch bin ich nicht so gut, aber trotzdem mag ich Englisch. Aufsätze in Englisch schreibe ich jeden Tag damit ich nicht Durchfliege. Ich finde es lustig durch den Brief kenne ich dich schon uuur gut. Ich fand es lustig wie du deinen Lehrer geärgert hast. Eine frage in welcher Klasse hast du den Lehrer geärgert? Ich bin sicher du wirst eine nette Lehrerin und ich freue mich auf die nächsten Male.

Deine Isabelle

Jonathan (Schule C, dt.)

Ich heiße Jonathan und spreche 2 Sprachen ich gehe ins Gymnasium C. Meine Sprache ist Deutsch und brüchig Englisch.

Ich lese manchmal Micky Maus und Grusel Bücher wenn mir fad ist.

Ich Schreibe sehr selten weil ich lieber draußen bin und mich mit wem treffe und sehr viel Sport mache.

Mein Lieblingssport ist Skateboarden.

Meine Mutter spricht nur Deutsch mit mir und meine zwei Brüder auch.

Bei Englisch schreiben habe ich leichte probleme wegen der Mitvergangenheit und der Zukunft bei Deutsch geht es so weil ich Legastenika bin.

Ich bin kein Lesewurm und schreibe nicht gerne.

Ich schaue mir nur Filme in Deutsch an. Außer wenn es Untertitel gibt.

Julia (Schule C, dt.)

Hallo! Ich heiÙe Julia. Viele denken ich komme aus einem Anderen Land, weil ich keinen Österreichischen Familiennamen habe. Ich interessiere mich auch für Sprache, aber leider kann ich nur zwei: Deutsch und English. Ich möchte gerne Französisch lernen. Sprache ist für mich etwas sehr tolles, wenn du einem Franzosen zuhörst beim Sprechen dann, must du auf ihre Lippen und ihre Zeichensprache achten. Meine Muttersprache ist Deutsch und bin auch in Wien geboren. Bücher lese ich nur weil ich muss sonst eigentlich nicht sehr gerne. Gedichte schreibe ich nicht weil, ich viel nachdenken muss und nachdenken ist nicht meine Stärke. HiHi Als ich so acht neun war wollte ich sogar ein eigenes Heft oder Buch schreiben, aber jetzt habe ich zuviel für die Schule zu tun und schreibe nur vor der Deutschschularbeit Sätze. Briefe und Sms schreibe ich gerne. Meine Hobbys sind Tanzen , Zeichnen, Musik hören, Shoppen und mit meinen Freundinnen Geheimnisse ausblaudern und noch ins Kino zu gehen. Was ich gar nicht mag ist Mathe, Bio, GWK weil, man sich soooooooooo viel Merken muss.

Hat mich gefreut dich kennen zu lernen.

Tschüss!

Kassandra (Schule C, dt.)

Ich kann nicht viele Sprach genauer gesagt nur 2 Deutsch und Englisch. Deutsch habe ich schon als kleines Kind gelernt, gleichzeitig auch Englisch. Aber gut konnte ich es damals noch nicht. Wie ich auf die AHS gekommen bin habe ich mir in Englisch nicht schwer getan und schnell gelernt.

Ich mag Sprachen und möchte (z.B.: Französisch, Latein, Spanisch) viele Sprachen lernen. Meine Mutter kommt aus Sri Lanka und spricht Singalesisch doch leider kann ich diese Sprache nicht. Ich verstehe ein zwei Wörter. Ich bin nicht wirklich ein Bücherwurm in der VS habe ich oft Bücher gelesen doch jetzt nicht mehr. Mir macht es Spaß Englische Texte zu schreiben und zu gestalten. Aber Gedichte haben mich noch nie begeistert.

In letzter Zeit sitze ich immer öfters vor dem Computer und chate. Das bin ich KASSANDRA

Klaus (Schule C, dt.)

16. 5. 08

Mein Brief

Sprachen sind mir sehr egal ich brauche sie nur um mich mit meinen Freunden zuverstehen. Deutsch ist meine Lieblingssprache. Sie ist auch meine Mutter Sprache. Englisch hasse ich. Ich mag diese Sprache einfach nicht. Texte schreibe ich nur in der Schule und zur Übung für die D-Schularbeit. Englische Texte schreibe ich zur Hausübung sonst nicht. Bücher lese ich nur wenn jemand mich drängt etwas zu lesen. Bücherwurm bin ich keiner. Ich finde deine Text sehr aufschlussreich über dich. Ich finde deine Art zu schreiben sehr cool. Ich find es cool das du 4 Sprachen verstehst. Am coolsten finde ich das du kroatisch sprichst. Ich mag deinen Brief. Es tut mir leid das ich nur so wenig geschrieben habe, es fehlt mir nämlich nichts mehr ein. Ich hoffe tu hast was über mich erfahren und ich es hielft dir weiter Bis zum Nächsten mal Birgit.

Lisa (Schule C, dt.)

16. Mai 2005

Hallo Birgit!

Danke für deinen Brief er hat mir gut gefallen und ich fand ihn sehr interessant. Ich heiße Lisa bin 11 Jahre alt und bin 1996 Geboren. Wann hast du Geburtstag?

Wenn er schon war: Alles Gute!

Ich wurde in Vöcklabruck in Oberösterreich geboren. Daher spreche ich auch ein bisschen „Dialekt“. Mit 4 Jahren sind Mama und ich von zu Hause ausgezogen und leben jetzt in

Wien. In den Ferien und an manchen Wochenenden (Meistens alle 14 Tage) besuche

ich aber auch noch meinen Papa und einen Teil meiner Familie in Vöcklabruck. Der andere Teil meiner Familie wohnt in Gänserndorf.

Schon seit dem Kindergarten wollte ich Sprachen lernen. In der Volksschule bin ich in freiwilliges Englisch gegangen. Ich mag Englisch aber beim Sprechen muss man manchmal noch sehr viel Nachdenken.

Der Freund von meiner Mama heißt Peter und wohnt in Holland. Ich verstehe holendisch aber sprechen kann ich nur 4 Sätze und schreiben schon gar nicht.

Na ja, ich bin ja erst 11, ich hab´ noch genug zeit.

Sag´ doch mal was in Kroatisch das würde mich interessieren.

Schreib´ doch mal.

Liebe Grüße Lisa



Marlene (Schule C, dt.)

Liebe Birgit

Ich heiße Marlene.

Ich lerne erst eine Sprache und zwar English. English ist nicht gerade mein Lieblingsfach aber ich kämpfe mich durch. Ob ich ein Bücherwurm bin? Nein, aber ich lese schon gerne, am aller liebsten lese ich Krimis, und die am Abend. In letzter Zeit schreibe ich auch gerne. Ich habe vor – kurzen eine Geschichte zuschreiben begonnen und habe jetzt schon vierunhalb Seiten aber sie ist noch lange nicht vertig. Ja ich glaube das war alles wir sehen uns ja wieder, dann kann ich dir mehr von mir erzählen.

Bis bald deine

Marlene

Michi (Schule C, dt.)

Liebe Birgit,

ich kann leider nur zwei Sprachen und eine davon nicht sehr gut. Die Sprachen sind Deutsch und Englisch. Ich habe auch schon in Englisch einen Text geschrieben, aber mit vielen Fehlern. Meine Mutter jedoch kann Deutsch, Englisch und ein bisschen Arabisch, weil wir oft im Urlaub nach Ägypten fahren. Mir gefällt Lesen aber das Schreiben nicht so sehr. Ich mag die Sprache Englisch nicht aber wir lernen sie in der Schule halt und dagegen lässt sich nichts machen. Ich lese nicht gerade oft aber wenn macht mir das Buch Spaß. Hauptsächlich schreibe ich E-Mails an Freunde und hin und wieder Einkaufszettel für meine Mutter.

Von Michi

Patrick (Schule C, ungar.)

Hallo Birgit ich heiße Patrick.  
Ich spreche Deutsch und Ungarisch  
Ich liebe die sprache Ungarisch. Ich bin  
kein Bücherwurm. Ich spiele lieber Computer und  
ich lese auch nur dann wenn es nötig ist.  
Ich schreibe nur dann Gedichte und  
Geschichten wenn ich in der Schule bin.  
Ich liebe es mit meiner Familie in Urlaub  
zu fahren. Ich wohne in Wien aber ich  
bin oft in Ungarn ich verbringe meine  
Ferien immer dort. Ich habe eine sehr  
große Familie, sie besteht aus 13 Leuten.  
Ich liebe meine Familie außerdem  
habe ich noch 2 Cousins. Ich kann perfekt  
Ungarisch schreiben und Sprechen.  
Ungarisch hat mir meine Mutter beigebracht.  
Ich finde mein Leben ist aufregend ich liebe  
mein Leben! Hoffentlich magst du auch dein  
Leben.

Phoebe (Schule C, dt.)

Ich mag meine Sprache, aber ob man lieben sagen kann weiß ich nicht. Ich lese gerne, aber nur deutsche Bücher. Außer im Englischunterricht bekommen wir immer Englische Bücher zu lesen (Kims Choice, The flat, und so weiter) Zuhause lese ich aber wirklich nur in Deutsch. Geschichten schreibe ich auch gerne, oder sehe mir Filme an. Ich spreche nur Deutsch, abgesehen vom Englischunterricht. Oft Prüfe ich meine Schwester ab zum Beispiel wenn sie Englisch oder Französisch Schularbeiten hat. Dadurch lerne ich auch dazu. Ich lese meistens am Abend Fantasy, Grusel oder andre Bücher. Obwohl ich meine Sprache wirklich mag würde ich gerne auch andere Sprachen lernen zum Beispiel: Französisch oder so etwas. Wenn ich in die 4. Klasse gehe werde ich wahrscheinlich in Französisch gehen, aber man kann ja nie wissen. Obwohl ziemlich viel lese ist meine Rechtschreibung nicht so gut.

Shihab (Schule C, Bangla)

Ich schreibe dir eine Antwort

Liebe Birgit!

Ich heiße Shihab.

Ich lerne in der Schule und habe viel Spaß.

Da ich Fußballer werden will spiele ich gerne und viel Fußball

Ich kann 2 Sprachen bald kommt auch English dazu: Bengalisch, Deutsch.

Zu Hause spreche ich Bengalisch. Meine Eltern sprechen auch Bengalisch.

Deutsch spreche ich immer draußen und in der Schule.

Bengalisch ist meine Muttersprache.

Ich mag Phantasiebücher und Krimiromane wie zum Beispiel:

Harry Potter, die Wolfs Gang und Knickerborcker Bande.

Die Bücher von Thomas Brezina lese ich gerne.

Ich hasse es Aufsätze schreiben zu müssen.

Afrida (Schule D, Bangla)

Liebe Frau Springsits!

Ich heiße Afrida. Ich kann auf 3 Sprachen reden und auf 2 Sprachen lesen. Zu den Sprachen zählen: Bangla, Englisch, Arabisch und Deutsch. Sprechen kann ich nur auf Bangla, etwas auf Englisch und Deutsch. Was ich auf Arabisch lese verstehe ich leider nicht. Aber brauchen tu ich es um ein Koran zu lesen.

Deutsch und Bangla spreche ich am liebsten und öftersten. Meine Muttersprache ist Bangla. Leider, kann ich keine Bangla Bücher lesen.

Englisch lerne ich seit ein paar Monaten. Manchmal ist die Grammatik schwer. Deshalb gehe ich in einer Englisch – Nachhilfe. Manchmal ist das schön mühsam Englisch – Vokabel zu lernen.

In Deutsch bin ich nicht die beste. Aber deutsch rede ich trotzdem gern. Deutsch habe ich erst im Kindergarten gelernt. Mein Vater sagt, dass ich wegen meinem Ehrgeiz, deutsch schon nach drei Monaten konnte.

In der Freizeit lese ich am liebsten. Meine Lieblingsautorin ist Isabel Abedi und Thomas Brezina. Deren Bücher sind so spannend das ich sie schon mindesten 30 x gelesen habe. Ich lese jeden tag e.a. ein Buch und schaue mir manchmal auch den Film dazu an.

Gedichte schreibe ich nicht. Ist mir etwas zu schwer. Geschichten schreibe ich sehr selten. weil ich das langweilig finde.

Liebe Grüße  
Afrida

Bojan (Schule D, serb.)

Wien, 11. 6. 2008

Liebe Birgit

Danke für deinen Brief. Er ist sehr nett. Meine Name lautet Bojan.

Ich gehe gerne in die Schule in ein Wiener Gymnasium.

Ich spreche 5 Sprachen: Serbisch, Bosnisch, Deutsch, Kroatisch und ein bisschen Englisch.

Serbisch ist Meine Muttersprache. Meisten sprechen wir serbisch und deutsch.

Ich schreibe fast jeden Tag eine Geschichte und lese Bücher. Meine Eltern reden miteinander Serbisch.

Englisch kann ich gut aber besser reden. Ich kann nur sagen, das

Sprachen lernen echt spaß macht. Meine Hobbys sind Bücher lesen, Fußballspielen, Basketballspielen, lernen und so weiter. Ich mag es andere Leute kennenzulernen.

Ich verwende Sprachen im Urlaub und nehme oft Bücher mit, meisten 3 – 4.

Ich freue mich auf unsere nächste Begegnung

Bojan

Caroline (Schule D, dt.)

Liebe Birgit!

Mein Name ist Caroline und bin 11 Jahre alt. Ich werde hauptsächlich mit Caro angesprochen.

Meine Muttersprache ist Deutsch, aber Englisch gefällt mir auch sehr gut. Zu Hause sprechen wir Deutsch, aber ich finde andere Sprachen auch sehr interessant.\* Ich möchte einmal Französisch lernen. \*\*

Ich lese gerne und bin eine richtige Leserratte. Mich freut es Geschichten oder Erzählungen zu schreiben. Ich finde Deutsch ist eine interessante und aufregende Sprache. Ich lese im Moment oft Bücher über den zweiten Weltkrieg. Ich finde es sehr aufregend und schreibe auch Texte darüber. In Deutsch haben wir gerade ein Leseprojekt, in dem wir jede Woche ein Buch lesen müssen. Mich würde es auch freuen, wenn wir im Unterricht mehr lesen, statt Grammatik zu machen.

Am Computer schreibe ich sehr selten, da ich mich nicht so gut auskenne.

In meinem Beruf würde ich sehr gerne etwas mit Sprachen zu tun zu haben.

Caro

\*Fandest Du es schwer, Sprachen zu lernen?

\*\*Ich tue mir eher leicht, wenn ich eine neue Sprache kenne-lerne.



Emily (Schule D, dt./fr.)

Liebe Birgit!

Mein Name ist Emily.

Ich spreche 3 Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch.

Deutsch ist meine Muttersprache. Französisch ist meine Muttersprache und Englisch habe ich in der Schule gelernt. Wie ich klein war hat mein Vater mit mir Deutsch geredet und meine Mutter Französisch. Meine Eltern sprechen zusammen Deutsch weil mein Vater kein Französisch kann.

Ich lese nur gerne wenn ich ein spannendes

Buch habe aber, ich bin keine Leserin.

Ich schreibe gerne aber in Deutsch mache

ich viele Fehler und daher habe ich keine

guten Noten. Aber ich denke mir sehr

gerne Geschichten aus. Mit freundlichen

Grüßen

Emily

Fabian (Schule D, dt.)

Wien, 11. 6. 2008

Liebe Birgit!

Das du meinen Namen nicht weißt, macht nichts. Ich heiße übrigens Fabian, und gehe ans Gym.

Ich beherrsche Deutsch und lerne gerade Englisch. Beide Sprachen mag ich sehr gerne.

Deutsch ist meine Muttersprache. Allerdings schreibe ich nicht so gerne. Weder deutsche noch englische.

Englisch kann ich für einen Schüler ganz gut. Da ich einmal viele Sprachen können möchte, lerne ich auch begeistert.

Ich kann nicht so begeistert lesen, aber manchmal lese ich sehr gerne.

Und ich halte es auch ohne Bücher aus, allerdings nicht einfach.

Bei mir ist es dagegen genauso mit Computerspielen ...

Nochmal zurück zu mir. Ich bin 11 Jahre alt und bin eigentlich

ziemlich sportlich. Meine Hobbys sind: Computer spielen, Gitarre spielen,

Computer spielen, Marken sammeln, Computer spielen, Im Park Fußball spielen,

Computer spielen ...

Ich treffe mich auch oft mit meinem Freund Benni.

Kurz gesagt: Bei mir muss immer was lossein.

Ich freue mich, dass ich dir helfen konnte.

Liebe Grüße

Fabian

Hannah (Schule D, dt.)

Liebe Birgit!

Mein Name ist Hannah Okeke.<sup>267</sup> Und man spricht es so aus wie man es schreibt.

Ich habe nur 2 Sprachen gelernt: Deutsch und Englisch. Englisch lerne ich in der Schule und ich bin auch nicht so gut.

Deutsch ist auch meine Muttersprache und lese auch viele, viele Deutschsprachige Bücher. Mein Vater kommt aus Ghana in Afrika und deshalb sprechen meine Eltern auch manchmal Englisch miteinander. Ich habe noch nie ein richtiges Englisch Buch gelesen aber ich schaue mir oft Filme auf Englisch an mit Deutschen Untertitel.

Ohne Bücher zu leben kann ich mir auch nicht vorstellen. Lesen ist lustig und spannend. Wenn ich lese kann ich mir alles was im Buch passiert in meinem Kopf vorstellen. Wie in einem Film. Ich mag meine Sprache sehr gern und es ist mir nicht egal. Ich habe schon oft Geschichten angefangen aber dann nie weiter gemacht. Einkaufszettel habe ich schon oft geschrieben. E-mails nicht, ich habe nämlich kein Internet oder E-Mail Adresse.

Von

Hannah Okeke

---

<sup>267</sup> Name geändert.

Irma (Schule D, dt.)

Wien, 11. 6. 2008

Liebe Birgit!

Ich heiße Irma. Ich gehe ins Gymnasium in Wien. Ich finde Sprachen toll! Es wäre auch langweilig immer die selbe sprache zu verwenden und immer das gleiche zu sagen. Ich spreche Deutsch, Englisch und Bosnisch. Deutsch ist meine Muttersprache, deshalb spreche ich diese Sprache oft und sehr gut. Außerdem muss ich das! Denn Deutsch spricht man ja auch in der Schule und es ist die Umgangssprache. English kann ich auch aber nicht perfekt, aber verständigen kann ich mich schon. Bosnisch wird immer schlechter. Zu Hause spreche ich auch nur Deutsch und auch wenn meine Mutter mich was auf Bosnisch fragt antworte ich auf Deutsch. Nur mit meiner Oma spreche ich Bosnisch, denn die kann kein Deutsch. Und auch da tue ich mir sehr schwer. Eigentlich mag ich alle Sprachen. Ich lese sehr, sehr gerne aber immer auf Deutsch. Englisch lese ich nur, wenn meine E-Lehrerin uns dazu beauftragt. Bosnisch lesen kann ich fast garnicht. Schreiben mag ich nicht gerne. Ich wollte mal anfangen Gedichte zu schreiben, aber daraus wurde nichts. Geschichten schreibe ich auch nicht gerne. Was ich aber gerne schreibe sind Notzettel und etwas am Computer.

Alles gute,  
wünscht Irma!

Isabel (Schule D, dt.)

Hallo, mein Name ist Isabel.

Ich kann 3 Sprachen, spreche aber meistens nur Deutsch. Die anderen sind Englisch und Schweizerdeutsch (ist zwar nur Dialekt aber man muss es trotzdem lernen). English kann ich nur von der Schule aus, und verwende es selten. Meine Muttersprache ist Deutsch. Schweizerdeutsch kann ich daher, dass ich 2 Jahre in der Schweiz in die Schule gegangen bin. Wenn wir wieder Urlaub dort machen, spreche ich und meine Schwester für sie. Sie haben Schweizerdeutsch nie richtig gekonnt. Meine Familie ist nur Deutschsprachig. Ich lese nur selten. Ich spiele lieber Nintendo DS.

L.G.  
Isabel

Jelena (Schule D, serb.)

Liebe Frau Birgit Springsits!

Ich heiße Jelena und gehe ins Gymnasium in Wien.

Ich kann 3 Sprachen: Deutsch, Serbokroatisch und Englisch.

Deutsch rede ich meistens in der Schule oder mit meinen Freundinnen und mit meiner Schwester.

Serbokroatisch ist meine Muttersprache meine Eltern kommen aus Serbien und Zuhause rede ich auch Serbokroatisch ich und mein Schwester wurden in Serbien geboren Deutsch und Serbokroatisch kann ich gleich gut.

Doch ich schreibe auf Deutsch und ich lese auch immer auf Deutsch.

Englisch kann ich noch nicht so gut aber ich lerne es in der Schule.

Die Sprachen die ich kann mag ich auch eigentlich.

Ich kann nicht sagen dass ich eine echte Lesemaus bin aber ich mag das lesen.

In meinem Tagebuch schreibe ich Gedichte.

Emails schreibe ich auch gerne aber nur an Freunde!

Liebe Grüße Jelena!

Jonas (Schule D, dt.)

Liebe Birgit Springsits,

entschuldigen sie bitte meine Schrift, aber schöner kann ich wirklich nicht schreiben. Ich lese auch hauptsächlich, und schreibe eigentlich nur für die Schule längere Texte. Wenn ich die Zeit dazu habe, und auch ein Buch, das mir gefällt lese ich meistens ununterbrochen, und alle die nicht lesen können tuen mir sehr leid.

Am liebsten möchte ich später Paläontologe werden, und deswegen will ich außer Deutsch und Englisch auch noch Französisch sprechen. Man muss sich als Wissenschaftler mit anderen Experten verständigen können

Meine Muttersprache ist Deutsch, aber ich spreche auch sehr gerne Englisch. Mein Vater ist ein Englisch-Lehrer, also sollte ich auch keine Probleme mit dieser Sprache haben.

Ich habe einen jüngeren Bruder, der noch nicht so gut lesen kann, und deswegen sehr selten liest, und wenn, dann nur unter Zwang.

Ich verstehe das nicht, ich habe immer gerne gelesen. Aber ich bin ja nicht mein Bruder, sonst würde ich jetzt nicht hier sitzen und schreiben.

Jetzt wissen Sie ein bisschen (eigentlich sehr wenig, aber das kann ja noch werden) über mich.

Jonas

Laura (Schule D, dt.)

Liebe Birgit!

Ich heiße Laura und finde Sprachen sehr interessant.

Da ich nur eine Muttersprache haben nämlich Deutsch, möchte ich noch Latein lernen.

Englisch kann ich noch nicht sehr gut, aber ich hoffe dass ich bald Englisch gut kann.

Ich selbst finde Reisen super, auch deswegen waren wir schon also Mama (Andrea), Regina (Mama's Freundin), mein Freund Max, ihn kenne ich schon seit meiner Geburt und ich in vielen Länder, wie beispielsweise: in Griechenland Baly, Vietnam, Indonesien, Donesien, in der Nähe von Afrika, und noch 3 andere Länder.

Heuer fahren wir nach Ägypten.

Nun wieder zu den Sprachen, Latein würde ich sehr gerne lernen, weil ich gerne einmal Ärztin oder Krankenschwester werden will.

Viele Freundinnen von mir lieben Computer spielen oder sonstiges was mit Computer zu tun hat. Ich habe eigentlich nicht sehr viel mit Computern zu tun, lieber schreibe ich Gedichte oder manchmal auch Geschichten, aber öfters in mein Tagebuch.

Fernsehen tu ich hingegen öfters, nämlich eine Stunde am Tag (Abend). Danach gehe ich in mein Bett und lese noch bis neun Uhr, dann drehe ich das Licht ab und versuche zu schlafen.

In meinem Zimmer, neben dem Schreibtisch steht mein Aquarium mit 15 Fischen. Die Fische bekommen sehr oft Junge, gerade sind es 28 und um sie zu schützen muss ich sie einfangen das sie nicht aufgefressen werden. Ein Aquarium ist so wie ein Fernseher!

Viele Grüße Laura



Louis (Schule D, dt.)

1. Die Sprachen sind mir hauptsächlich, ziemlich egal ...  
ich muss mich nur mit Mitmenschen verständigen können ...

2. Ich hasse Bücher!

Ich lese nur wenn ich's für die Schule machen muss ...

Obwohl ich dann die Bücher nicht ganz lese: Kapitel 1 + Kapitel Mitte + Kapitel-  
Ende = Buchinhalt

Ich lese nicht! Mein Bruder auch nicht! Und wenn ich andere  
Geschwister hätte, würden die auch nicht lesen!

3. Nein. Ich schreibe Emails, SMS oder chatte im Internet mit Freunden.

Gedichte kann ich genau so gut im GOOGLE suchen ... dann hab ich Gedichte  
und muss keine schreiben.

Geschichten schreibe ich nur unfreiwillig ...

Über mich:

Ich dachte eigentlich, dass die Auswertung anonym ist.

Deswegen habe ich auch die Wahrheit hingeschrieben.

Wenn ich wüsste dass man den Namen draufschreiben muss,

hätte ich geschrieben dass Sprachen für mich wichtig sind, ich lese gerne,  
und Gedichte schreibe ...

Ich bin jetzt nur ein bisschen zu faul alles neu zu schreiben

Also ich heiße Louis, bin 11 Jahre alt und lese immer noch nicht!

Ich lebe in Brunn, am Gebirge und gehe in ein Wiener Gymnasium.

Ich weiß nicht mehr weiter, deswegen hör ich jetzt auf.

Matus (Schule D, sk.)

Liebe Birgit!

Ich heiße Matus und bin Slowake. Ich bin zehn Jahre alt und wohne schon 5 Jahre in Österreich. Ich brauche die Deutsche Sprache um mich mit meine Jugoslavischen Freund und seiner Cousine zu unterhalten. Ich bin jeden Tag bei ihm und wir spielen meistens Red Deat es ist mein Lieblings Spiel aber Kane and Lynch mag ich mehr. Also wie du dir denken kannst lese ich sehr wenig. Ich schreibe nur in der Schule oder Aufgaben. Aber manchmal tu ich Chetten.

Sade (Schule D, dt.)

Hallo!

Ich finde die Sprache Deutsch eigentlich ganz O.K.! Sie ist meine Muttersprache, doch ich würde gerne noch mehr Sprachen können. Zu Hause spricht meine Mutter manchmal Englisch mit mir und meiner Schwester obwohl ich es nicht so gut kann. Mein Vater kommt aus Nigeria. Dort sprechen sie Youruba und Englisch. Youruba kann ich überhaupt nicht. In den Sommerferien war ich dort und habe mein Englisch verbessert und dieses Jahr gehe ich eine Woche nach England zu meinem Vater der dort lebt. Ich lese sehr gerne und sehr viel. Zur Zeit versuche ich ein Englisch Buch zu lesen. Ich komme aber nur langsam voran. Geschichten schreibe ich sehr viele und sehr gerne. Ich habe einmal versucht eine englische Geschichte zu schreiben. Doch daraus wurde leider nichts da ich erst in der dritten Klasse Volksschule war. Meine Mutter versucht mich sprachlich sehr zu fördern. In der dritten Klasse will ich Französisch lernen. Und einmal ein Auslandsjahr machen. Aber ich weiß noch nicht wohin. Gedichte schreibe ich grundsätzlich nicht weil mir nie Wörter einfallen die sich reimen. Oft diskutiere ich mit meiner Schwester über Bücher oder über die Geschichten die ich oder sie schreiben. Sie ist mir dann auch immer eine große Hilfe. Ich lese eigentlich ziemlich alles solange es mich nur ein bisschen interessiert. Durch Bücher die mich nicht interessieren komme ich nicht durch. Meist nicht über die erste Seite. Wenn ich einmal ein Buch angefangen habe dann bin ich in der Welt gefangen bis ich das Buch zuklappe. Manchmal komme ich dann auch nur langsam zurück. Meine Mutter stört das manchmal, weil ich ihr dann selten zuhöre. Meine Schwester nimmt mir dann manchmal das Buch weg was zu Streit führt. Einkaufslisten schreibe ich nicht aber E-mails sehr viele. Meistens dann aber auch eine Seite mindestens.

Sade

Stella (Schule D, dt.)

Liebe Birgit

Ich heie Stella und freue mich über diese Art von „Test“. Zu deinen Fragen habe ich auch Antworten: Sprachen sind nicht so mein Ding! Ich meine, mein Lieblingsfach ist Englisch und von den Urlauben habe ich ein paar Wörter in Kroatisch, Italienisch, Französisch und Hochdeutsch. Aber sonst habe ich nicht viel damit am Hut!!! Ich bin ein mächtiger Bucherwurm! Ich schlucke manche Bücher in einer Woche, und bin keine die nur welche mit 100 Seiten liet. Dazu passt unser Thema in Deutsch gerade sehr gut! Wir machen mit der Fr. A. ein Leseprojekt. Pro 100 Seiten kriegen wir einen Zentimeter. D.h. wir müssen die ganze Klasse mit einer Schnur der Länge nach spannen!!! Geschichten schreibe ich nicht so gerne, aber wenn ich mal drinnen bin, höre ich nicht mehr auf! In der Volkshule hatte ich in Deutsch fast nur einser. Jetzt habe ich auch schon einen! Da ich dich noch nicht so gut kenne, weiss ich nicht recht, was ich dich fragen soll!?! Mochtest du Latein und/oder war es schwierig? War Englisch leicht für dich zu lernen? Übrigens meine Großmutter ist in Kroatien geboren und erst zum Krieg hierher gezogen. (hierher: Oberösterreich) Meine Mutter spricht noch wie ein Wasserfall kroatisch! Mit dem Schreiben tut sie sich auch schwer. Leider konnte ich dich jetzt nicht viel fragen, aber beim nächsten mal wird es sicher mehr!

Deine

Stella

PS.: Ich hoffe es kommt noch zu einen „nächsten Mal“

Valentin (Schule D, dt.)

Liebe Birgit Springsits!

Mein Name ist Valentin. Ich lese auch sehr gerne, besonders in den letzten Wochen, denn wir machen im Deutschunterricht ein Lese-projekt: jeder liest ein Buch pro Woche, und zählt die Seiten. Für Hundert Seiten bekommen wir einen Zentimeter Schnur gutgeschrieben. Unser Ziel ist es, am Ende des Schuljahres die Längsseite der Klasse mit der Schnur zu durchqueren.

Ich spreche nur Deutsch, außer im Englischunterricht. Ich kann allerdings auch ein bisschen Englisch und wenige Worte Italienisch und Latein. Italienische Vokabeln lerne ich im Urlaub, denn Ich fahre mit meinen Eltern und Geschwistern jedes Jahr nach Grado in Italien. Lateinische Wörter kenne ich, weil ich Ministrant (Messdiener) in St. Rochus bin. Dort lernen wir lateinische Minystrantenbefehle.

Meine Muttersprache ist Deutsch, und auch meine beiden Geschwister Paul und Moritz und meine Eltern sprechen Deutsch.

Ich mag Sprachen, dass sie so faszinierend sind. Jeden Verb kann man in die Vergangenheit stellen, in den infinitiv, und für jede Person gibt es eine andere Form. Trotz alledem mag ich den Deutschunterricht in der Schule nicht, viel lieber habe ich Mathematik. Reden tue ich aber sehr viel, sagt zumindest meine Mutter. Und richtig lange Texte schreibe ich nur bei Schularbeiten. Oder bei Prüfungen für eine Diplomarbeit. Das hier hat mir trotzdem Spaß gemacht.

Valentin

Yasmina (Schule D, dt.)

Liebe Birgit!

Ich mag sprachen naja auch nicht sosehr das ich jetzt sage  
Sprachen sind meine leidenschaft. Egal sind sie mir nicht den wenn  
man irgendwo hinfährt wo es eine Sprache gibt dan brauche  
ich sprachen schon. Meine Sprache mag ich den es ist ja meine  
Mutter sprache, manchmal wünsche ich mir schon das ich  
Ungarisch kann aber naja das muss ich noch lernen.  
Ich bin natürlich ein Bücherwurm ober manchmal wünschte  
ich mir schon das es keine Bücher gebe aber sogut damit muss  
man leben. Geschichten schreibe wenn ich es alls  
Hausübung habe, sonst nur wen ich lust dazu habe und  
das eigentlich nie. Gedichte schreibe ich garkeine die  
interresieren mich auch garnicht. Ich schreibe eigentlich auch keine  
Einkaufszettel weil meistens nicht einkaufen gehe. Emails würde  
ich gerne schreiben aber ich weiß nicht wem und ich darf  
auch garnicht.

Yvonne (Schule D, dt.)

Liebe Birgit

Ich finde Sprachen sehr interessant.  
Es würde mich freuen wenn ich jetzt schon  
Latein lernen könnte, weil ich Psychologin  
werden möchte daher wäre es gut wenn ich  
jetzt schon anfangen würde mit dem lernen.  
Früher hatte ich lesen gehasst aber  
jetzt kommt bei mir die Freude beim  
Lesen.

Ich schreibe irrsinnig gerne Geschichten  
aber wenn mich jemand dazu zwingt  
dann hasse ich es. Ach übrigens,  
es würde mich auch sehr freuen wenn  
wir uns näher kennenlernen.

Alex (Schule E, serb.)

1. Ich spreche Serbisch, Englisch und Deutsch. Serbisch ist meine Muttersprache. Zu Hause rede ich mehr Deutsch.
2. Ich bin ein Bücherwurm, aber es gibt auch Zeiten an denen ich nie ein Buch in der Hand sehen will.
3. In der Schule schreibe ich Gedichte und Geschichten, aber Privat denke ich mehr an die praktischen Sachen.

Ich hoffe meine Antworten haben ihnen gefallen. Viel Glück bei ihrer Ausbildung!  
Alex, 11 Jahre alt



Ana (Schule E, serb.)

Hallo!

Ich kann zwar nicht vier Sprachen besonders gut aber zwei Sprachen dass sind: Deutsch und Serbisch. In der Volksschule habe ich Italienisch gelernt und jetzt im Gymnasivum auch. Englisch lernte ich in der dritten und vierten Klasse jetzt auch. Manchmal mache ich mit meiner Familie Scherze und sage: „Mathe kann ich auch!, weil wir in Mathe auch Wörter kennenlernen wie Segment oder Sehne. Mit meinen Eltern spreche ich Serbisch aber meine Schwester und ich sprechen viel lieber Deutsch. Meine Großeltern können nicht Deutsch deshalb sprechen Branka (meine Schwester) und ich Deutsch um unsere Großeltern zu nerven.

Lesen macht mir Spaß aber sehr viele Bücher lese ich auch nicht. Sie/Du können/kannst sagen ich bin ein Bücherwurm oder auch nicht ich würde sagen ich bin ein halber Bücherwurm. In der Volksschule habe ich Geschichten gehasst, aber jetzt mag ich sie sehr auch wenn ich viele Fehler schreibe. Einkaufszettel schreibe ich nie aber dafür sehr viele E-Mails (Emails)

Das bin ich!

Es würde mich freuen wenn du mir deine Email-Adresse gibst da können wir noch in Kontakt bleiben.

Viele Grüße wünscht dir

Ana

Andrea (Schule E, ungar.)

Ich heiÙe Andrea und ich spreche die sprachen Deutsch und Ungarisch. Ich mag meine Deutsche Sprache und Ungarisch ist auch sehr lustig. Ungarisch ist meine Muttersprache, also kann ich auch Ungarisch sprechen, aber schreiben kann ich nicht. Deutsch habe ich im Kindergarten gelernt, aber ich finde die Deutsche sprache super ich kann lesen und wie du siehst auch schreiben. Also ich lese schon Bücher, aber ich mag es nicht an einen Tag schon zehn Seiten gelesen habe. Ja, ich schreibe als Übung schon Geschichten und bei Schularbeiten, aber Gedichte schreibe ich nicht so oft. Ich schreibe auch Emails, aber lernen und schreiben mache ich auch gerne. Ich hoffe, dass du meine Geschichte verstehst und das es dir gefällt!

Von der Schülerin  
Andrea, aus der 1 A!

Carmen (Schule E, dt.)

Hallo Birgit! Mein Name ist Carmen.  
Ich kenne leider nur zwei Sprachen:  
Deutsch und Englisch.  
Deutsch ist auch meine Muttersprache. Ich  
lese nur deutsche Bücher, außer wenn  
ich ein englisches Buch von meiner Englisch  
Professorin Fr. Prof. A. bekomme  
Ich lese manchmal Bücher. Meistens  
haben sie etwas mit Pferden zu tun.  
Wenn ich ein Buch lese, tauche ich  
tief in die Welt ein und  
male mir jedes einzelne Bild  
genau aus. Meine Mutter kommt  
aus Südamerika. In dem Land, wo  
sie aufwuchs, spricht man spanisch.  
Andrea, so heißt meine Mutter, kann  
aber leider nicht mehr gut Spanisch  
und ich kann es gar nicht.  
Mein Vater kommt aus Südafrika,  
Er kann noch gut  
Afrikans. Anders als bei meiner  
Mutter, leben die Eltern und die  
Familie noch dort. Ich war noch nie  
in Afrika, das ist schade, denn  
ich habe einige Fotos von dort  
gesehen und es ist wunderschön.  
Zurück zu den Büchern und Geschichten.  
Ich liebe es Geschichten zu schreiben,  
doch leider mache ich sehr viele  
Rechtschreibfehler. Meine Geschichten werden  
meisten länger als drei Seiten.  
Liebe Grüße von Carmen

David (Schule E, dt.)

Ich heiß David. Ich weiß nicht so genau was ich von Sprachen halte, da ich momentan nur deutsch spräche (englisch lerne ich gerade). Aber ich glaube das Sprachen sehr interessant sein können. Meine Oma spricht viele Sprachen, ich glaube sie spricht 5 Sprachen sehr gut und dann kann sie noch andere, aber nich so gut. Ich kann jetzt schon 5 oder 6 Jahre lesen, aber leider bin ich erst seit einem Jahr ein Bucherwurm. Früher wollte meine Mutter und mein Vater das ich immer ein bisschen lese, das war immer eine Qual. Eines Tages sagte meine Mutter, wie wär es wenn du Mal beginnst Harry Potter zu lesen, (dass war in den Sommerferien). Als wir dann in Kroatien waren konnte ich nicht mehr aufhoren zu lesen. Als es mir dann so gut gefiel wollte meine Mutter auch Harry Potter beginnen zu lesen. Ihr gefiel es auch sehr gut. Meine Mutter begann dann ab den 4. Band auf englisch zu lesen. Meine Mutter schloss Harry Potter und die Heiligtümer des Todes im November ab (sie las auch noch andere Bucher) Ich wurde erst im Janner fertig mit dem 7. Band wegen der Schule. Dannach las ich Herr der Diebe, Spatzenelf und jetzt lese ich Charlie Bone. Meine Familie haltet sehr viel von lesen unser ganzes Wohnzimmer ist voll mit Buchern. Schreiben tu ich eher selten, aber manchmal kommen mir gute Ideen, für eine Geschichte, dass schreib ich dann auf. Emails schreib ich schon ab und zu. Meine Mutter und mein Vater schreiben standig Emails. Mein Vater ist 33 und schreibt gerade sein Deplom, er hat ein Black Barry, dass ist so eine art minni PC, da kann er immer seine Emails lesen.

Dominik (Schule E, kr./dt.)

Danke für den Brief.  
Mein Name ist Dominik.  
Ich würde gerne einmal Arzt oder  
Kinderarzt werden.  
Ich kann nur drei Sprachen  
sprechen: Deutsch, Kroatisch und  
Englisch.  
Leider kann ich mer in Deutch und  
Englisch lesen und schreiben  
Ich kann alle drei Sprachen gleich  
gut sprechen.  
Deutsch ist auch meine Mutter-  
sprache. Deutsch spreche auch ich  
am meisten und lese auch nicht  
wenig.  
Meine Eltern sprechen auch mit-  
einander Kroatisch ich verstehe es  
recht gut  
In der Schule habe ich nicht  
Kroatisch gelernt.  
Ich verwende es um mit meinem  
Vater zu reden  
Englisch kann ich gut, aber lese kann  
ich nicht sehr gut.  
Ich lese gern Abenteuer.  
Ich hoffe meine Antwort  
gefällt ihnen

Flo (Schule E, dt.)

Ich heiÙe Florian. Ich bin ebenso ein BÙcherwurm wie du. Ich lieb es einfach zu lesen. Ich kann Deutsch sprechen und schreiben. Englisch kann ich auch sehr gut sprechen und schreiben. Ich liebe es zu sprechen. Zurück zum Lesen. Zuletzt habe ich den neuen Harry Potter gelesen. Jetzt lese ich gerade „Pele und Ich“, ein sehr nettes Kinderbuch. Ich schreibe eigentlich oft Gedichte zu Geburtstagen und Muttertagen zum Beispiel. Geschichten schreibe ich nur wenn es Hausübung ist, oder zum Lernen für Deutschschularbeiten. Emails und Einkaufszettel schreibe ich auch sehr oft. Vor allem Emails.\*\* Ich wünsche dir viel Glück an der\* Es hat mich gefreut dich kennenzulernen.

Flo

\*Universität

\*\* Ich finde es auch toll Sprachen zu lernen. Ich habe mit acht Jahren Harry Potter eins und zwei gelesen. Was ich vergessen habe, ich lese nur deutschsprachige Bücher. Aber jeden Mittwoch machen wir in Englisch eine kleine Bibelotek. Unsere Englisch Professorin hat sich die Bücher ausgeborgt und wir tauschen jeden Mittwoch. Ich mag es sehr.

Julia (Schule E, poln.)

Liebe Birgit!

Ich heiße Julia und bin 11 Jahre alt. Ich bin zwar noch Schülerin, aber ich mag lesen und schreiben genauso wie du. Bis jetzt habe ich auch 4 Sprachen gelernt: Deutsch, Polnisch, Italienisch und Englisch. Bei der Polnischen Sprache tue ich mir ein bisschen schwer, obwohl es meine Muttersprache ist. Manchmal versuche ich, ein eigenes Buch zu schreiben, doch es hat nie funktioniert. Am liebsten lese ich etwas, wo Magie eine Rolle spielt. Auch Krimis und Tiergeschichten gefallen mir. Weil ich sehr viel lese, (das sagen meine Eltern) schreibe ich bei der Deutschschularbeit gute Noten. Ich mag Sprachen auch sehr gerne, denn ohne Sprachen könnten wir uns nicht verständigen. Eigentlich mag ich alle Sprachen, denn ich finde, jede Sprache hat etwas einzigartiges. Findest du dass auch? Ich bin zwar auch ein Bücherwurm, aber manchmal spiele ich auch mit meinen Freunden im Hof. Ich schreibe manchmal Gedichte zum Mutter- oder Vatertag. Darüber freuen sich meine Eltern sehr.

Bis dann, deine Julia

July (Schule E, dt.)

Hallo Birgit!

Da du sehr viel ließt, weißt du  
sicher wie man alles schreibt.  
In Englisch bin ich leider nicht so  
gut, aber ich lese trotzdem Englische-  
bücher und wenn ich das eine Wort nicht  
versteh schaue ich im Wörterbuch nach.  
Aber filme habe ich mir  
noch nie auf Englisch angeschaut.  
Sprachen irritieren mich sehr viel  
Wenn man wo hinfliegt braucht man  
Englisch. Ich schreibe am liebsten  
Gedichte. Geschichten am  
Computer und SMS. In meiner Freizeit  
ließe ich gerne da ich ein Einzel-  
kind bin weiß ich nicht was ich machen  
soll oder ich wandel ein Englischeslied  
ins Deutsche um.

Ich freue mich wenn du zurück  
schreibst.

Deine July



Kathi (Schule E, dt.)

Wien, 11. 4. 08

Hallo Birgit!

Ich heie Kathi. Meine Muttersprache ist Deutsch. Mein Vater hat eine neue Frau, sie kommt aus Kroatien. Sie versucht mir Kroatisch bei zubringen. Nur ein paar Worte kann ich sprechen. Wir fahren jedes mal im Sommer nach Kroatien. Meine Mutter hat auch einen neuen Mann, seine Muttersprache ist Deutsch. Ich lese am liebsten Krimis, Horrorgeschichten und Liebesgeschichten. Auch Witze mag ich sehr gerne. Geschichten schreibe ich eigentlich nur zum üben einer Schularbeit, E-mails schreib ich auch nicht oft. Ich habe vier Brieffreundinnen, denen schreibe ich! Ich lerne Italienisch. Ich mag die Sprache Franzsich nicht besonders. Sprachen sind mir schon wichtig, es merke sie mir leicht. Ich lese gerne, habe aber meistens keine Zeit dafür.

Lisa (Schule E, dt.)

Ich heie Lisa, bin 10 Jahre alt und meine Muttersprache ist Deutsch. Ich liebe diese Sprache und bin froh, sie als Muttersprache zu haben, denn ich habe schon öfters gehört, wie schwer sie zu lernen ist. Ich interessiere mich aber auch für andere Sprachen, wie zum Beispiel Englisch. Ich kann Englisch noch nicht so gut, lerne es aber in der Schule. Es macht mir sehr viel Spaß. Gott sei Dank ist unsere Lehrerin auch nett. Ich finde auch, dass Italienisch eine schöne Sprache ist. Ich kann sie nicht so gut, aber da meine Familie und ich\* jedes Jahr nach Italien fahren, werden meine Italienisch-Sprachkenntnisse immer besser. Ich kann auch etwas Französisch. Genauergesagt kann ich bis zehn zählen und eine der wichtigsten Sätze sagen: Ich suche die Toilette. Eigentlich kann ich in Italienisch und Französisch nur bis zehn zählen und, wie gesagt, einige Sätze und Wörter sagen. Schreiben kann ich in diesen Sprachen leider nicht. Dafür liebe ich es, englische und deutsche Geschichten oder Gedichte zu verfassen. Deutsch ist im Vergleich zu Englisch eigentlich eine schwere Sprache, aber trotzdem finde ich sie nicht schwer. Doch wie ich es bei einer meiner Freundinnen, Luise aus China, merke, werden öfters Artikel vertauscht. In meiner Freizeit lese ich auch gerne. Ich habe schon viele dicke Romane gelesen. Ich finde es eine tolle Antreibung, wenn man schon bei der Mitte ist und immer weiter lesen will und endlich fertig sein will. Auch wenn ich in ein paar Fremdsprachen reden

kann, bewundere ich Sie, dass sie 4 Sprachen fast fließend sprechen können.

\*fast

Lorik (Schule E, alb.)

Ich heiÙe Lorik.

Ich gehe in ein Gymnasium.

Ich habe drei Sprachen gelernt: Deutsch, Englisch und Albanisch. Ich kann in all diesen Sprachen schreiben und lesen.

Deutsch und Albanisch kann ich sehr gut.

Aber in Englisch bin ich ein bischen gut.

Albanisch ist meine Muttersprache.

Meine Familie spricht miteinander Albanisch.

Die Sprache verstehe ich sehr gut.

Schreiben kann ich sie auch.

Im Kindergarten und in der Schule habe ich Deutsch gelernt. Ich kann Deutsch reden, schreiben und lesen.

Albanisch verwende ich im Urlaub.

Ich lese auch kleine Englisch Hefte.

Diese Sprachen habe ich sehr gerne.

Ich lese auch Bücher.

Mein Lieblingsbuch ist „Kein Hund für Papa“

Meine Sprachen sind mir nicht egal.

Sie helfen mir auch.

Wenn Verwandte nicht Deutsch können muss ich Albanisch reden.

Ich habe keine Sprachen die ich überhaupt nicht mag.

Ich bin kein Bücherwurm aber ich lese auch gerne.

Ich schreibe keine Geschichten auch keine Einkaufszettel.

Luise (Schule E, chin.)

Ich heiÙe Luise.

Ich kann sprachlich gut

Deutsch und Chinesisch sehr gut.

Mir ist Chinesisch sehr wichtig  
da es meine Muttersprache ist.

Englisch kann ich auch aber

ich kann mich noch nicht so  
richtig auf diese sprache

bei Urlauben unterhalten.

Ich schreibe meist

Emails auf Deutsch aber ich

kann auch Englische

Emails verfassen. Geschichten

schreibe ich bei Schularbeiten

oder auch in meiner Freizeit

bei der Nachhilfe. Ich lese

oft am Aben spannende

Bücher. Ich gehe auch

mit Freunden

ins Kino und schaue mir

nacherzählte Filme auf

Deutsch an.

Ich schreibe auch im

Computer Texte über neue

Freunde oder über meine

Familie.

Marko (Schule E, kroat.)

\*

Ich lerne drei Sprache: Deutsch, Kroatisch und ein bisschen Englisch. Kroatisch ist meine Muttersprache und Englisch lerne ich in der Schule.

Bei mir zu Hause sprechen wir Kroatisch und meine Schwester redet mit mir Deutsch  
Ich lese ab und zu ein Buch und schreibe es dann ab. Ich hoffe, dass meine Antworten ihnen gut gefallen haben und nach viel Glück bei ihrer Ausbildung.  
\*Hallo Mein Name heist Marko und ich bin elf Jahre alt.

Medina (Schule E, bosn.)

Es muss dir nicht leid tun,  
dass du meinen Namen kennst.  
Ich heie Medina und  
gehe wie du siehst, in die  
1 Klasse im Gymnasium. Es freut  
mich das du studierst, und  
erfolg hast. Ich möchte auch  
einmal studieren. Und zwar Biologi.  
Ich liebe es einfach mehr  
ber Tiere und Pflanzen  
zu erfahren. Ich kann Kroatisch,  
Bosnis, Deutsch, und Englisch lerne  
ich jetzt in der Schule.  
Bosnisch ist meine Mutter-  
sprache. Ich lese auch  
gerne wie du und verfasse  
auch Texte. Aber nur in  
Deutsch. Mit dem Bosnisch schreiben  
bin ich nicht so gut.  
Ich habe auch Cirilisch  
gelernt, aber hab das meiste  
vergessen, weil ich es nicht  
so oft benütze. Meine  
Freizeit beschäftigung ist  
eher Lernen raus gehen,  
Spielen mit Freunden und  
so weiter. So ich habe  
dir auch jetzt auch  
von mir ein Teil  
erzählt. Es hat mich  
gefremt dich (Sie) kennen  
zu lernen. Auf wieder  
sehen und Css.  
Vielleicht werden Sie  
an dieser Schule Lererin.  
Wer weiß. Css.

Medina

Melanie (Schule E, dt.)

Liebe Birgit!

Mein name ist Melanie und meine Muttersprache ist auch Deutsch, wie deine. Ich kann auch Englisch reden, denn ich lerne es in der Schule. Am besten kann ich Deutsch und ich liebe diese Sprache sehr. Englisch ist auch eine tolle Sprache. Mir gefallen die meisten Sprachen. Am liebsten lese ich im Bett, am Abend und bin kein richtiger Bücherwurm,\*. Manchmal schreibe ich Gedichte oder Geschichten, aber seltener. Emails, glaub weniger das ich welche schreib und Einkaufszettel sind auch seltener bei mir. \*wie du, aber lese gerne

Mert (Schule E, türk.)

Liebe Birgit  
Mein Name ist Mert und ich  
gehe ins Gymnasium. Ich kann Türkisch  
Deutsch, Englisch und Italienisch  
lerne ich noch. Meine Muttersprache  
ist Türkisch. In der Schule rede ich  
Deutsch, aber zu Hause rede ich meistens  
Türkisch. Ich lese auch sehr gerne.  
Am liebsten Abenteuer, Gruselgeschichten  
und Witzbücher. Ich gehe auch  
manchmal ins Kino und schaue  
mir nur Deutsche Filme an. Ich habe  
viele Freunde und einen kleinen  
Bruder. Ich würde gern nach England  
und Amerika fliegen. Texte schreibe ich  
auch und manchmal auch Englische.  
Meine Oma wohnt in der  
Türkei und besucht uns jedes Jahr  
im April und bleibt bis Juli.  
Ich habe auch vier Onkeln. Einer  
lebt mit meiner Oma in der Türkei  
und kommt nicht nach Wien, weil er  
viel zu tun hat. Wenn wir zu  
ihn fliegen gehen wir jeden Sonntag  
raus und unternehmen etwas.  
Mein Bruder fliegt auch gerne in die  
Türkei



Michael (Schule E, dt.)

Mein Name ist Michael und ich lese sehr gerne Comics. Meine Muttersprache ist Deutsch aber zu Hause sprechen wir manchmal Englisch. Zur Zeit lerne ich gerade Englisch und Italienisch. Ich schreibe auch gerne Texte wie du und wenn ich Bücher lese dann meistens Gruselgeschichten. Von meiner Lehrerin in Englisch bekomme ich oft kleine Englischbücher. Ich war schon sehr oft in Italien und habe mein Können in die Tat umsetzen können. Ich wünsche mir auch einmal nach England zu fahren. Manchmal schreibe ich auch Emails an meine Freunde. Auf dem Computer schreibe ich am liebsten Texte. Ich finde es auch schön Bildgeschichten zu schreiben. Auf dem Computer schaue ich mir auch Englische DVdes an. In spannenden Büchern kann ich nicht aufhören zu lesen. Ich finde Sprachen wirklich toll aber ich glaube mein Weg wird TZ sein, das ist geometrisch zeichnen. Ich könnte mir vorstellen auch einmal Lehrer zu werden. Jetzt hoffe ich, dass du meine Gedanken über Sprachen und Bücher weisst.

Niko (Schule E, kr.)

Ich heiÙe Niko und bin  
elf Jahre alt. Ich spreche auch vier  
Sprachen: Deutsch, Kroatisch, Englisch  
und Italienisch.

Ich lese auch sehr gerne, aber  
manchmal habe ich einfach keine  
Lust zum Lesen.

Meistens wenn ich Deutsch übe, schreibe  
ich Geschichten.

Meine Lieblingsbücher sind: Rennschwein  
Rudi Rüssel und das Megadicke  
Buch der Schülerwitze.

Ich war bis jetzt nur ein mal in  
Italien und habe dort mein Können  
bewiesen.

Ich lese gerne Comics und gehe  
gerne ins Kino.

Ich hoffe du weißt jetzt mehr über  
mich.

Nikola (Schule E, kr.)

Ich heiÙe Nikola und  
meine Muttersprache ist Kroatisch.

Ich habe 3 Sprachen gelernt: Deutsch,  
Kroatisch und ein bisschen  
Englisch.

In meiner Familie spreche ich  
Kroatisch und ich liebe Tiere.  
Ich gehe gerne mit meinem Bruder und  
meinem Vater ins Kino.

Mein Bruder und ich lesen auch  
in der Freizeit Bücher und mein  
Lieblingsbuch heißt „Die goldene  
Gans.“

Patrick (Schule E, chin.)

Ich danke ihnen für den Brief.

Ich möchte einmal Arzt werden.

Meine 3 Sprachen sind: Deutsch, Chinesisch  
und English. Ich kann Deutsch  
und English mittelmäßig und Chinesisch  
sehr gut. Meine Muttersprache ist Chinesisch.

Ich lese manchmal Bücher.

Aber beim Schreiben habe

ich oft ein Problem z.B. bei

Deutsch. In der Schule habe ich sehr viele

Fächer gelernt und lese keine Englische Bücher.

von Patrick

Paul (Schule E, dt.)

Ich heiße Paul und ich bin  
11 Jahre alt. Ich lerne ein  
bisschen türkisch. Deutsch ist meine  
Muttersprache. Englisch  
lerne ich in der Schule. Italiensch  
lerne ich seit der Volksschule.  
Ich möchte gerne Französisch sprechen  
können. Meine Eltern möchten , dass  
ich ihnen ein bisschen Italienisch  
lerne.  
Ich möchte gerne Berufssoldat  
werden, denn da mache ich viel  
Sport. Lehrer  
möchte ich nicht werden, weil ich mag dass  
nicht wenn man brüllen muss.

Ich bin keine Leseratte, ich gehe  
lieber Fußball spielen oder Fernsehen.  
Lesen tuhe ich nur, wenn mir  
wirklich langweilig ist.

Ich hasse 2 Wochen Ferien, ich  
halte nur 1 Woche Ferien aus.  
Aber bei den Sommerferien passen  
mir die 2 Monate.

Wo wollen sie später Arbeiten, viel-  
leicht in unserer Schule?  
Meine Lieblingsfächer sind Deutsch, Biologie  
Geographie und Mathe

In der Klasse bin ich manchmal der Klassen-  
kasperl!  
Ich liebe einfach die Schule

Peter (Schule E, dt.)

Ich lerne 4 Sprachen, davon ist eine Deutsch. Deutsch ist meine Muttersprache. Ich kann auch etwas Japanisch, das kommt daher, dass ich Judo mache. Judo ist ein Kampfsport wo man versucht den Gegner auf den Rücken zuwerfen. Es sind leider nur Kommandos und Körperteile die ich kann. Nun die 3. Sprache die ich lerne ist Italienisch. Ich habe diese Sprache schon ab der 1. Volksschulklasse gelehrt. Hier im Gymnasium sind wir die einzigen Kinder von Wien die in der Unterstufe Italienisch haben. Wir, das sind meine Freunde aus der Volksschule und ich. Ich habe auch Englisch in der Schule. In Englisch bin ich ein 1er Schüler, aber ich schaue mir trotzdem keine Filme in Englisch an, genausowenig auf Japanisch. Dafür lese ich Bücher auf Englisch und einige Lieder auf Italienisch. Einmal hatte sogar mit Italienern Fußball gespielt und konnte mich mit meinen Brocken Italienisch unterhalten.

Sarah (Schule E, dt.)

Hallo!

Ich kann ein bisschen Kroatisch,  
In der Schule lerne ich  
Englisch und meine  
Muttersprache ist Deutsch.  
Ich mag Deutsch sehr  
gern, Kroatisch spreche  
ich nur in Bungenland (Nikitsch)  
und Englisch mag ich nicht  
so sehr.

Meine Oma spricht Kroatisch  
deshalb verstehe ich diese  
Sprache gut. Am liebsten habe  
ich aber Deutsch und kroatisch  
auch ein bisschen. Im Urlaub  
spreche ich hauptsächlich  
Italienisch und Englisch.  
Ich lese in meiner Freizeit  
sehr gern. Besonders mag  
ich spannende Bücher.  
Ich schreibe nie Gedichte,  
aber manchmal schreibe  
ich Geschichten. Einkaufs-  
zetteln schreibe ich nicht  
oft, aber manchmal schreibe  
ich meiner Freundin aus  
Deutschland Emails.

Sophie (Schule E, dt.)

Liebe Frau Springsits!  
Hallo! Ich heiÙe Sophie und bin 10  
Jahre alt. Ich gehe in das  
Gymnasium.

Ich kann leider nur eine Sprache;  
Deutsch das ist auch meine  
Muttersprache. Wir lernen auch  
Englisch wo ich leider nicht so  
gut bin. Als Freifach lerne ich  
auch ein bisschen Italienisch.  
Ich lese sehr gerne und auch  
sehr viel, zu Filmen lese  
ich auch meistens die Bücher;  
weil dort viel mehr erzählt  
wird als im Film. Ich schreibe auch  
gern Geschichten solange sie niemand  
benotet oder liest. \* Ich schaue  
mir auch manchmal Filme auf  
Englisch an natürlich mit  
Untertitel sonst würde ich die  
Hälfte davon nicht verstehen.  
Ich möchte vielleicht mal Latein  
oder Französisch lernen. Sprachen  
sind sehr interessant, vor allem  
wie enlich sie sich sein können,  
oder wie verschieden sie sind.  
Danke für ihren Brief.  
\*es ist wie eine Traumwelt  
die ich mir selber mache.

Sophie!!!



## **Adnan, 11 Jahre: Muttersprache: Bangla**

A: Ich heiße Adnan und ich bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzähl mir bitte ein bisschen etwas über die Sprachen, die du kannst!*

A: Ich kann Deutsch, bisschen Englisch, und meine Muttersprache ist Bangla.

*I: Mhm. Mit wem sprichst du welche Sprache?*

A: Mit Freunden spreche ich Deutsch, zu Hause spreche ich Bangla und nichts mehr.

*I: Sprichst du zu Hause nur Bangla oder sprichst du da auch manchmal Deutsch?*

A: Nur selten Deutsch.

*I: Hast du Geschwister?*

A: Ja, eine Schwester.

*I: Ist die älter oder jünger als du?*

A: Jünger.

*I: Wie alt?*

A: 8 Jahre.

*I: Aha. Und mit ihr sprichst du auch immer Bangla?*

A: Ja.

*I: Ja. Welche Sprachen können denn deine Eltern?*

A: Deutsch und Bangla und Englisch.

*I: Wie gut können sie Deutsch?*

A: Gut.

*I: So gut wie du?*

A: Mein Vater kann besser als meine Mutter sprechen.

*I: Mhm. Können sie besser als du sprechen oder können sie schlechter als du sprechen?*

A: Schlechter.

*I: Schlechter. Na bitte, bist ja ganz gut. Welchen Beruf haben deine Eltern?*

A: Mein Vater arbeitet in der Bank, meine Mutter arbeitet zu Hause.

*I: Weiß du, welche Schule deine Eltern gemacht haben, ob sie auch im Gymnasium waren?*

A: Weiß ich nicht.

*I: Mhm. Wie gut schätzt du dich in Deutsch ein?*

A: Ich bin gut.

*I: Kannst du gut sprechen, kannst du gut schreiben, kannst du gut lesen?*

A: Ja.

*I: Alle drei. Weißt du schon, welche Note du bekommen wirst?*

A: In Deutsch?

*I: Mhm.*

A: Dreier.

*I: Und wenn du mal Fehler machst beim Schreiben, was sind das für Fehler?*

A: Rechtschreibfehler.

*I: Ja? Sonst noch etwas?*

A: Nein.

*I: Wenn du z.B. eine Geschichte schreiben musst: Fällt dir gleich was ein oder musst du lange überlegen?*

A: Ich muss 5 Minuten überlegen.

*I: Und dann fällt dir gleich viel ein?*

A: Ja.

*I: Wie gut sprichst du deine Muttersprache und kannst du sie auch schreiben und lesen?*

A: Ich kann sie nicht lesen und schreiben, aber sprechen kann ich gut.

*I: Kannst du besser Deutsch oder besser Bangla sprechen?*

A: Besser Deutsch.

*I: Weißt du noch, wann du Deutsch gelernt hast?*

A: Nein.

*I: War das erst in der Schule oder warst du im Kindergarten?*

A: Im Kindergarten.

*I: Wie lange warst du denn im Kindergarten?*

A: Zwei Jahre oder drei Jahre.

*I: Weißt du noch, ob es dir schwer gefallen ist, Deutsch zu lernen?*

A: Nein.

*I: Wann hast du lesen und schreiben gelernt?*

A: In der ersten Klasse.

*I: Weißt du noch, ob du vorher schon etwas konntest?*

A: Nein.

*I: Vielleicht deinen Namen schreiben oder so?*

A: Meinen Namen konnt ich schreiben.

*I: Weißt du noch, wer dir das beigebracht hat?*

A: Meine Eltern.

*I: Ja? Und haben sie dir dann auch noch geholfen in der Volksschule beim Lernen?*

A: Bisschen.

*I: Wer hat dir da geholfen?*

A: Meine Mutter.

*I: Mhm. Eine andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: Nein.

*I: Gar keine oder nur wenige?*

A: Wenige.

*I: Wem gehören die?*

A: Meinem Vater.

*I: Und auf welcher Sprache sind die?*

A: Deutsch.

*I: Nur Deutsch. D.h., deine Eltern lesen nicht so viel, oder?*

A: Nein.

*I: Wenn, dann liest dein Vater?*

A: Ja.

*I: Ja. Habt ihr auch Zeitungen zu Hause manchmal oder Zeitschriften?*

A: Ja.

*I: Wer kauft sich die?*

A: Meine Eltern.

*I: Ja? Sind das österreichische Zeitschriften oder Zeitungen?*

A: Manchmal.

*I: Und wenn nicht, was dann?*

A: Dann auf unserer Sprache.

*I: Kannst du dich noch erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

A: Nein.

*I: Kannst du dich nicht erinnern oder hattest du keine?*

A: Ich kann mich nicht mehr erinnern.

*I: Und weißt du noch, ob dir jemand Geschichten vorgelesen oder erzählt hat?*

A: Ja. Meine Mutter.

*I: Auf welcher Sprache? Auf Bangla oder auf Deutsch?*

A: Auf Bangla.

*I: Waren das Märchen, oder was waren das für Geschichten?*

A: So Gute-Nacht-Geschichten.

*I: Wie ist es denn jetzt, interessieren sich deine Eltern dafür, wie's dir in der Schule geht?*

A: Ja.

*I: Wie ist das?*

A: Sie kontrollieren die Hausübungen manchmal und sie fragen, was wir heute gemacht haben.

*I: Erzählst du dann auch?*

A: Ja.

*I: Bisschen wahrscheinlich. Wenn du etwas lernst in der Schule, was dich sehr interessiert, in Biologie z.B. oder so, erzählst du das zu Hause?*

A: Nein.

*I: Oder wenn ihr im Fernsehen etwas anschaut, was dich interessiert, sprecht ihr dann da drüber?*

A: Nein.

*I: Auch nicht? Wenn ihr z.B. gemeinsam esst am Abend... das macht ihr ja wahrscheinlich, oder?*

A: Ja.

*I: Über was sprecht ihr dann?*

A: Über nix.

*I: Über nix?*

A: Ich schau nur fern.

*I: Aha. O.k. Über den Tag werdet's wahrscheinlich schon ein bisschen sprechen, was ihr so gemacht habt?*

A: Ja.

*I: Wie ist es denn bei dir? Liest du gerne?*

A: Manchmal.

*I: Und was interessiert dich da, welche Bücher?*

A: Abenteuergeschichten.

*I: Ja? Gut. Danke.*

## **Afrida, 10 Jahre, Muttersprache: Bangla**

A: Womit soll ich jetzt anfangen?

*I: Sagst du mir bitte deinen Namen und dein Alter?*

A: Ich heiÙe Afrida und bin 10 Jahre alt.

*I: Gut, erzahl mir bitte ein bisschen was über deine Sprachen, die du kannst!*

A: Also, ich rede Bangla und Deutsch und auch ein bisschen Englisch und ich kann auf Arabisch lesen und auf Deutsch, sonst kann... auf Bangla hab ich das mal gelernt, aber ich kann das nicht mehr.

*I: O.k. Bist du in Österreich geboren?*

A: Ja.

*I: Und aus welchem Land kommen deine Eltern?*

A: Aus Bangladesch.

*I: Aus Bangladesch, gut. Mit wem sprichst du denn welche Sprache?*

A: Also, mit meinen Eltern und meinen Verwandten auf Bangla, mit meinen Geschwistern und Freunden auf Deutsch und Englisch in der Schule in der Englischstunde und Arabisch, wenn ich Koran lesen muss.

*I: Kannst du Arabisch auch sprechen?*

A: Nein.

*I: Nein, nur lesen. Wie viele Geschwister hast du denn?*

A: Zwei, eine altere und eine jüngere?

*I: Schwester?*

A: Ja.

*I: WeiÙt du, welche Sprachen deine Eltern können?*

A: Also, meine Mutter kann Deutsch, aber nicht sehr gut, und Bangla, und mein Vater kann Bangla, Indisch und ich glaube Urdu und auch ein bisschen Deutsch und Englisch.

*I: Welchen Beruf haben deine Eltern?*

A: Mein Vater ist Taxifahrer, und meine Mutter ist Hausfrau.

*I: WeiÙt du, welche Schulen sie gemacht haben, ob sie auch im Gymnasium waren?*

A: Sie waren... ich weiÙ, dass sie in Bangladesch waren, und mein Vater war da Ingenieur und meine Mutter war Bibliothekarin.

*I: Mhm, sehr schön. Wie würdest du dich einschatzen, wie gut sprichst, liest und schreibst du Deutsch?*

A: Also, schreiben, nicht sehr gut. Lesen, eigentlich eh gut. Und sprechen, eigentlich normal.

*I: WeiÙt du schon, welche Note du bekommen wirst in Deutsch?*

A: Eine Zwei.

*I: Also eh sehr gut, oder? "Gut" ist es zumindest. Und wenn du Fehler machst, was machst du dann für Fehler beim Schreiben?*

A: Grammatikfehler bei den Fallen?

*I: Wie gut sprichst du und schreibst und liest du denn noch mal auf Bangla. Ein bisschen was hast du schon erzählt, aber sag's mir noch einmal!*

*A: Aso, reden tu ich gut, und Schreiben und Lesen, das kann ich nicht mehr.*

*I: Machst du nie?*

*A: Nie.*

*I: Wann hast du's denn gelernt? Du hast gesagt, du hast es gelernt.*

*A: Im Kindergarten, also - ich glaub - so mit vier.*

*I: Und von wem?*

*A: Von einem Verwandten.*

*I: Und wann hast du begonnen, Deutsch zu lernen?*

*A: Im Kindergarten?*

*I: Ist dir das schwer gefallen? Weißt du das noch?*

*A: Nein.*

*I: Nein. Wie lange bist du denn in den Kindergarten gegangen?*

*A: Drei Jahre.*

*I: Drei Jahre, o.k. Wann hast du auf Deutsch schreiben und lesen gelernt?*

*A: In der 1. Klasse Volksschule.*

*I: Kannst du dich noch erinnern, ob du vorher schon etwas schreiben oder lesen konntest?*

*A: Nein.*

*I: Deinen Namen vielleicht?*

*A: Ja, meinen Namen konnt ich schreiben, aber sonst nichts.*

*I: Und haben dir dann deine Eltern dabei geholfen, wie du in die Schule gekommen bist?*

*A: Ja, meine Mutter hat mir beim Lesen geholfen.*

*I: Können deine Eltern so gut Deutsch, dass sie dir helfen konnten?*

*A: Nein, aber meine große Schwester hilft mir.*

*I: Und jetzt eine ganz andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

*A: Na ja, nicht so richtig. Aber ich gehe immer in die Bibliothek.*

*I: Mhm. Und wenn ihr Bücher zu Hause habt, wem gehören die?*

*A: Meinem Vater und mir und meiner großen Schwester.*

*I: O.K.*

*A: Und meiner Oma, die wohnt auch bei uns.*

*I: Mhm, auf welcher Sprache sind diese Bücher?*

*A: Ein paar auf Bangla mit etwas Arabisch drin und Deutsch.*

*I: Mhm. Und habt ihr zu Hause auch manchmal Zeitungen oder Zeitschriften?*

*A: Ja. Eigentlich nicht sehr viele, aber...*

*I: Und wer liest die?*

*A: Meine Oma, manchmal ich, meine große Schwester und mein Vater.*

*I: O.k., das heißt die lesen auch öfter. Liest deine Mutter nie?*

A: Doch, aber nicht sehr oft.

*I: Was liest die dann?*

A: Entweder Bücher... eigentlich nur Bücher.

*I: Kannst du dich erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

A: Ja, aber nicht sehr viele.

*I: Und wer hat die dann mit dir angeschaut?*

A: Meine große Schwester.

*I: Mhm. Und hat die dir das dann auf Deutsch erklärt oder auf Bangla?*

A: Ich hab erst mit den Bilderbüchern angefangen, als im Kindergarten schon Deutsch konnte.

*I: D.h., ihr habt das dann gemeinsam auf Deutsch angeschaut.*

A: Ja.

*I: Weißt du noch, ob dir, als du klein warst, dein Vater oder deine Mutter oder deine Oma oder deine Schwester vorgelesen haben? Irgendwelche Geschichten?*

A: Ja, meine Mutter und meine Schwester und manchmal meine Oma und sehr selten mein Vater.

*I: Mhm. Wie war das?*

A: Also, mir hat's immer... also bei meinem Vater hab ich immer ganz lustig gefunden, aber er hatte fast nie Zeit.

*I: Aber wenn dir jemand vorgelesen hat, war das am Abend?*

A: Ja.

*I: Und auch Geschichten erzählt, vielleicht Märchen?*

A: Meine Oma und meine Mutter, die haben mir immer alte Geschichten erzählt.

*I: Sind das Geschichten aus Bangladesch oder sind das Märchen...?*

A: Aus Bangladesch.

*I: Und wie ist es jetzt, interessieren sich deine Eltern oder deine Familie dafür, wie es dir in der Schule geht?*

A: Ja, sehr.

*I: Wie äußert sich das?*

A: Ich muss in der Woche immer in Nachhilfe gehen, weil ich mir in Deutsch schwer tu beim Schreiben und ja.

*I: Kontrollieren sie z.B. auch deine Hausübung oder so?*

A: Meine große Schwester manchmal.

*I: Und sprecht ihr auch über Sachen, die du in der Schule lernst, z.B. in Biologie oder so, wenn du etwas lernst, erzählst du das zu Hause?*

A: Sehr selten.

*I: Oder über Sachen, die z.B. im Fernsehen kommen?*

A: Mit meiner großen Schwester red ich darüber manchmal.

*I: Und wann sprecht ihr über solche Sachen. Einfach zwischendurch oder beim Abendessen?*

A: Irgendwann. Also nicht am Abend. Irgendwann, wenn ich mir gerade was Lustiges gelesen hab oder so, dann geh ich zu ihr und erzähle es ihr.

*I: Wie alt ist denn deine große Schwester?*

A: Fünfzehn.

*I: Fünfzehn, die kann dir da schon ein bisschen helfen. Ist die gut in der Schule?*

A: Na ja.

*I: Geht sie auch hier in die Schule oder woanders?*

A: Ja.

*I: Gut, wenn man ins Gymnasium geht, glaub ich, dann ist man schon gut. Dankeschön.*



## **Ahsan, 12 Jahre, Muttersprache: Urdu**

A: Ich heiße Ahsan und bin 12 Jahre alt.

I: Gut. Erzähl mir auch ein bisschen etwas über die Sprachen, die du kannst!

A: Ich kann Deutsch, ein bisschen Englisch und Urdu. Ist meine Muttersprache.

I: Mhm. Mit wem sprichst du welche Sprache?

A: Deutsch sprech ich in der Schule, Urdu sprech ich zu Hause, Englisch nicht.

I: In der Englischstunde wahrscheinlich?

A: Ja.

I: Bist du in Österreich geboren?

A: Nein, in Pakistan.

I: Und wann bist du nach Österreich gekommen?

A: Vor ca. 5 Jahren.

I: D.h., du hast in Österreich mit der Schule angefangen oder warst du in Pakistan schon in der Schule?

A: Na, ich war in Pakistan so ein Jahr so Schule, und dann sind wir hier gekommen.

I: O.k. Welche Sprachen können deine Eltern?

A: Meine Eltern können Urdu, und meine Mutter kann sehr gut Englisch.

I: Mhm. Wie gut können sie Deutsch?

A: Mein Vater kann Deutsch, aber meine Mutter kann nicht so gut sprechen Deutsch. Sie versteht's schon, aber nicht so gut sprechen.

I: Mhm. Welchen Beruf haben deine Eltern?

A: Mein Vater hat gearbeitet, und jetzt arbeitet er nicht mehr, weil wir gehen nach England und darum.

I: Mhm, und deine Mutter hat in Österreich nicht gearbeitet?

A: Mm. Sie ist Hausfrau.

I: Haben sie in Pakistan gearbeitet?

A: Ja, mein Vater.

I: Als was?

A: Wir hatten so ein Geschäft, und er hat dort Sachen verkauft und manchmal ist er - ich weiß nicht so gut - irgendwas, wenn man ein Geschäft hat.

I: Ja. Weißt du, welche Schulen sie gemacht haben?

A: Nein.

I: Ob sie z.B. im Gymnasium oder so waren?

A: Mein Vater - glaub ich - so in Pakistan, so auf höherer... so wie im Gymnasium. Ist auch so wie bei uns. Und meine Mutter so wie Matura hat sie so ähnliches gemacht.

I: Gut. Wie gut schätzt du dich ein in Deutsch?

A: Gut.

I: Ja? Welche Note wirst du bekommen?

A: Zweier...

I: Oder weißt du's noch nicht genau?

A: Zweier diesmal.

I: *Wie gut kannst du sprechen, wie gut kannst du schreiben, wie gut kannst du lesen?*

A: Ich kann alles gut.

I: *Ja? Wenn du... Ich nehm einmal an, dass du auch manchmal Fehler machst beim Schreiben?*

A: Ja.

I: *Was sind das dann für Fehler?*

A: Eigentlich Rechtschreibfehler.

I: *Andere auch noch?*

A: Bei Schularbeiten Grammatik so...

I: *Mhm. Und wie gut kannst du deine Muttersprache?*

A: Gut. Ich kann aber nicht schreiben, nur lesen.

I: *Hast du dort in der Schule nicht schreiben gelernt?*

A: Nein. Es war so wie... ein bisschen wie Kindergarten. Da lernt man nur lesen so.

I: *Mhm. So wie eine Vorschule oder so?*

A: Ja.

I: *Du hast dann Deutsch gelernt, wie du nach Österreich gekommen bist, oder?*

A: Ja.

I: *Vorher konntest du nichts, oder?*

A: Nein.

I: *Ist es dir schwer gefallen, Deutsch zu lernen?*

A: Nein.

I: *Wie lange hast du gebraucht dafür?*

A: Zwei/drei Monate.

I: *Und du hast gesagt, du hast lesen schon in Pakistan gelernt und lesen dann wahrscheinlich auf Deutsch in der Schule hier?*

A: Ja.

I: *Und schreiben auch?*

A: Ja.

I: *Weißt du zufälligerweise noch, ob du zu Hause Bilderbücher hattest?*

A: Ja, ja, in Urdu, nicht in Deutsch.

I: *Wer hat die mit dir angeschaut?*

A: Meine Mutter.

I: *Und dann erklärt, was da zu sehen ist?*

A: Ja.

I: *Und hat dir auch jemand Geschichten vorgelesen oder Geschichten erzählt?*

A: Ja, meine Mutter.

I: *Was waren das für Geschichten?*

A: Von Märchen Geschichten.

I: *Eher vorgelesen oder eher erzählt?*

A: Nur erzählt.

*I: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: In Deutsch nicht so viele, aber in Urdu – unserer Sprache – schon viele.

*I: Wem gehören diese Bücher?*

A: Meinem Vater.

*I: Liest der oft?*

A: Ja.

*I: Und deine Mutter?*

A: Ja, so islamische Bücher, so in unserer Sprache.

*I: Habt ihr auch Zeitungen oder Zeitschriften?*

A: Ja.

*I: Was sind das für Zeitungen?*

A: So wie Kronenzeitung und so.

*I: Also nur österreichische?*

A: Ja.

*I: Und wie oft habt ihr die?*

A: Mein Vater kauft sich manchmal und liest, nicht immer.

*I: Mhm. Interessieren sich deine Eltern dafür, wie's dir in der Schule geht?*

A: Ja.

*I: Wie ist das?*

A: Wenn ich von der... z.B. wenn ich eine Englischhausübung bekomme und nicht weiß, wie das geht, und dann geh ich zu meiner Mutter und frag ihr, wie es geht. Und dann erklärt sie mir alles.

*I: Und können deine Eltern z.B. so gut Deutsch, dass sie dir auch bei Deutsch helfen können?*

A: Mein Vater kann mir ein bisschen helfen, aber meine Mutter nicht.

*I: Mhm. und wie ist es bei euch: Wenn du etwas lernst in der Schule, erzählst du dann zu Hause, was du gelernt hast?*

A: Nein.

*I: Nie?*

A: Nein.

*I: Und sprecht ihr über Sachen, die ihr im Fernsehen anschaut?*

A: In der Schule oder zu Hause?

*I: Zu Hause.*

A: Ja schon.

*I: Und was sind das für Themen z.B.?*

A: So z.B. wenn Erdbeben kommt so in anderen Ländern. So in Pakistan ist es gekommen einmal. So darüber so.

*I: Wann sprecht ihr da drüber? Esst ihr auch gemeinsam?*

A: Ja.

*I: Am Abend immer die ganze Familie?*

A: Ja.

*I: Hab ich dich schon gefragt, ob du Geschwister hast?*

A: Nein.

*I: Und hast du welche?*

A: Ja, ich hab 2 Schwestern und einen Bruder.

*I: Wie alt sind die?*

A: Meine Schwester... eine ist 8, eine ist 10 und eine ist 3.

*I: Alle jünger als du?*

A: Ja.

*I: Gut, ich glaub, das war's. Dankeschön.*

A: Bitte.

**Akay, 11 Jahre, Muttersprache: Kurdisch/Türkisch**

A: Ich heiße Akay und bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzähl mir bitte auch ein bisschen etwas über deine Sprachen.*

A: Meine Muttersprache ist Kurdisch, aber ich kann es leider nicht. Und halt ich kann dafür Türkisch. Ja.

*I: Welche Sprachen kannst du noch?*

A: Englisch - ja, halt ganz wenig, Deutsch und Türkisch, sonst eigentlich nichts.

*I: O.k. Bist du in Österreich geboren?*

A: Ja.

*I: Ja. Und mit wem sprichst du jetzt welche Sprache?*

A: Mit meiner Mutter sprech ich immer Deutsch, und mit meinem Vater versuch ich auch... halt Deutsch zu reden, aber... halt... z.B. wenn er dieses Wort nicht kennt, dann sag ich's ihm auf Türkisch, aber ich versuch, oft mit ihm Deutsch zu reden, weil er kann auch Deutsch und er muss halt besser werden und ich auch.

*I: Und welche Sprachen können deine Eltern überhaupt?*

A: Mein Vater kann Türkisch, Kurdisch, Englisch auch, und meine Mutter kann wenig Bosnisch und Kurdisch, Türkisch und Englisch.

*I: Mhm, und wie gut können sie Deutsch?*

A: Meine Mutter kann sehr gut Deutsch, und mein Vater halt... ja so mittel.

*I: Wie lange sind sie denn schon in Österreich, deine Eltern?*

A: Keine Ahnung, ich glaub, meine sind - glaub ich - 13 Jahre halt so ungefähr... Jahre hier.

*I: Welchen Beruf haben deine Eltern?*

A: Meine Mutter... Mein Vater ist halt... arbeitet in Do & Co, und er ist Chef. Und meine Mutter ist halt arbeitslos.

*I: Welchen Beruf hat sie gelernt, deine Mutter?*

A: Meine Mutter...

*I: Oder was möchte sie arbeiten?*

A: Sie möchte eigentlich... sie will jetzt studieren und sie will Psychiaterin werden oder halt in Bank arbeiten.

*I: O.k., d.h. deine Eltern haben auch Gymnasium gemacht?*

A: Meine Mutter schon, mein Vater, das weiß ich nicht.

*I: O.k. Wie gut schätzt du dich ein in Deutsch, wie gut sprichst du Deutsch, wie gut liest du Deutsch, wie gut schreibst du Deutsch?*

A: Schreiben und Lesen ist nicht so mein Ding, aber sprechen kann ich auch gut, und aber... Sprechen... da vertausch ich immer die Artikeln und... weil's mir halt... weil ich's nicht weiß oft.

*I: Und welche Note wirst du bekommen?*

A: Vier.

*I: Auch einen Vierer?*

A: Ja.

*I: Was ist bei dir das Problem?*

A: Inhalt passt bei mir. Ausdruck ist schon ein bisschen... Grammatik hab ich in den Schularbeiten ein bis zwei, und Rechtschreibfehler hab ich mehr.

*I: Mhm. Du hast gesagt, Kurdisch kannst du nicht oder nicht gut?*

A: Ich kann's nicht, aber ich will es können.

*I: O.k., sprechen kannst du's auch nicht?*

A: Nein.

*I: Und verstehen auch gar nicht?*

A: Verstehen kann ich's schon mittel...mäßig.

*I: Wo hörst du's, sprechen deine Eltern nur untereinander Kurdisch?*

A: Ja, ja. Ja, wenn sie was z.B. ... wenn sie was nicht wollen, dass ich es halt verstehe, dann reden sie auf Kurdisch, aber ich versteh es manchmal halt.

*I: Und wie gut kannst du Türkisch.*

A: Türkisch kann ich gut. Lesen kann ich mittelmäßig, schreiben kann ich auch gut und reden kann ich auch gut.

*I: Wer hat dir das beigebracht – Schreiben und Lesen Türkisch?*

A: Ich glaub, meine Eltern.

*I: O.k. Wann hast du begonnen, Deutsch zu lernen?*

A: Meine Mutter hat gesagt, dass ich schon mit Zwei halt schon ein bisschen Deutsch konnte, und halt deswegen bin ich auch früher ins Kindergarten gegangen, und dort wurden immer viele Bücher gelesen und so, und da hab ich auch meistens gelernt, und halt ja...

*I: D.h., du bist ziemlich lange in den Kindergarten gegangen?*

A: Ja.

*I: Ja. Und das heißt auch, dass es dir nicht schwer gefallen ist, Deutsch zu lernen?*

A: Eigentlich nicht, nein.

*I: Hast du Geschwister?*

A: Nein, zum Glück nicht.

*I: Wann hast du denn lesen und schreiben gelernt?*

A: Halt... bevor ich in die Schule gegangen bin, in den Sommerferien hab ich halt die Buchstaben gelernt und konnte schon langsam lesen.

*I: Das hat dir deine Mutter gezeigt?*

A: Ja, meine Mutter.

*I: Und schreiben konntest du schon ein bisschen?*

A: Schreiben konnt ich schon... meinen Namen konnt ich schreiben, wie alt ich war, meine Muttername, mein Vatername und halt schreiben, ja, konnt ich auch schon ein bisschen.

*I: O.k. Und auch in der Schule dann haben deine Eltern dir noch geholfen oder deine Mutter beim Schreibenlernen?*

A: Ja. Ja, schon.

*I: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: Ja, ich hab fast einen ganzen Regal mit Büchern.

*I: Das sind alles deutsche Bücher?*

A: Ja, nur ein türkisches.

*I: Und deine Eltern, haben die auch Bücher?*

A: Ja, meine Mutter hat einen Riesenkasten nur mit Büchern, und mein Vater liest gar nichts.

*I: Gar nichts, nie?*

A: Oja, schon. In seiner Arbeit muss er jeden Tag vielleicht zehn Emails lesen.

*I: O.k. Und die Bücher von deiner Mutter, sind die auf Deutsch oder auf Türkisch oder auf Kurdisch?*

A: Wenige sind auf Türkisch, wenige sind auf Kurdisch. Ich glaub, nur zwei sind auf Kurdisch. Und das andere ist halt auf Deutsch.

*I: Weißt du, welche Bücher sie interessieren, was das für eine Art von Büchern sind?*

A: Nein. Eigentlich nicht, weiß ich nicht.

*I: Und habt ihr auch Zeitungen manchmal oder Zeitschriften?*

A: Ja, schon. Meine Mutter kauft sich immer Zeitung.

*I: Österreichische oder türkische?*

A: Österreichische. Krone.

*I: Kannst du dich noch erinnern, ob du als Kind Bilderbücher hattest?*

A: Sehr viel.

*I: Ja?*

A: Alles, was mit Märchen war, hatt ich, fast alles halt.

*I: Und wer hat die mit dir angeschaut.*

A: Meine Mutter hat's mir immer... jeden Tag am Abend hat sie es mir immer vorgelesen.

*I: Waren das Märchenbücher oder Bilderbücher?*

A: Halt Märchen, aber mit Bilder.

*I: Mit großen Bildern. O.k. Und das waren dann deutsche Bücher, oder?*

A: Ja, ja.

*I: Und hat dir auch jemand türkische Geschichten erzählt z.B. oder vorgelesen?*

A: Mein Onkel.

*I: Dein Onkel? Kannst du dich noch erinnern, was das für Geschichten waren.*

A: Nein.

*I: So eine Art Märchen?*

A: Ja, so halt in der Art.

*I: Interessieren sich jetzt deine Eltern dafür, wie's dir in der Schule geht?*

A: Ja, meine Mutter schon. Sie sagt, du musst immer eine Eins haben, immer!

*I: Fragt sie auch nach, was du gemacht hast jeden Tag?*

A: Ja, und das nervt mich oft.

*I: Erzählst du auch was, oder sagst du, nein, eh nix?*

A: Ja, ich erzähl ihr schon was, wenn sie mich... Sie fragt mich eh fast jeden Tag, und da muss ich immer 10 bis 20 Minuten ihr was erzählen. Und immer wenn was,

was mich interessiert, z.B. kommt, dann halt... das tu ich dann zu einer Frage stellen, und dann ob sie es weiß, und dann wenn sie es nicht weiß, dann sag ich ihr die Antwort.

*I: Und die Sachen interessieren sie dann auch oder sind das Sachen, die nur dich interessieren?*

A: Ja, meine Mutter interessiert schon Vieles.

*I: Und sprecht ihr über Sachen, die ihr im Fernsehen anschaut?*

A: Schon, weil ich schau oft alleine Fernsehen an, und dann seh ich halt was z.B. bei „Galileo“ oder „Welt der Wunder“, und das mach ich dann auch. Ich frag sie halt. Ich stell ihr die Frage, und dann wenn sie es nicht weiß, sag ich's.

*I: Und sprecht ihr so zwischendurch über solche Sachen oder auch beim Abendessen oder...?*

A: Ja, schon. Ich bin oft von Autos und Motorrädern und Flugzeugen interessiert.

*I: Mhm. O.k. Gut. Dankeschön.*



**Aldin, 11 Jahre, Muttersprache: Bosnisch**

A: Also, ich heiße Aldin und bin derzeit 11 Jahre alt.

I: Gut. Erzähl mir bitte ein bisschen was über die Sprachen, die du kannst.

A: Also, als ich klein war, da hab ich gleich meine Muttersprache gelernt, die geht so... die ist so lala. In Deutsch, da sprech ich eh gut, nur das Schreiben gelingt mir nicht so gut, und in Englisch, da... mit dem Sprechen geht so und Schreiben auch.

I: Mhm. Deine Muttersprache ist welche?

A: Bosnisch.

I: Gut. Und bist du in Österreich geboren, oder bist du in Bosnien geboren?

A: Ja, ich bin in Österreich geboren.

I: Woher kommen deine Eltern?

A: Also, meine Eltern kommen aus Bosnien.

I: Beide?

A: Ja.

I: Mit wem sprichst du denn welche Sprache?

A: Also, in der Schule Deutsch und Englisch und zu Hause oder, wenn ich bei Verwandten bin, Bosnisch.

I: Und mit deinen Freunden?

A: Also, mit meinen Freunden auch Deutsch.

I: Hast du Geschwister?

A: Ja, einen Bruder, der ist jetzt 33.

I: Mhm. So alt schon?

A: Ja.

I: Welche Sprache sprichst du mit dem, mit deinem Bruder?

A: Also, mit meinem Bruder sprech ich auch Bosnisch.

I: O.k. Welche Sprachen können deine Eltern?

A: Also, meine Eltern können schon so ein bisschen Deutsch. Meine Mutter war in so einem Kurs und hat schon eine Urkunde bekommen, und sie kann jetzt besser Deutsch als mein Vater, aber beide können's, und meine Eltern sprechen auch Bosnisch.

I: Können sie eine andere Sprache auch noch, Englisch z.B.?

A: Nein, Englisch können sie nicht.

I: Welchen Beruf haben deine Eltern?

A: Also, mein Vater ist so Maurer, und meine Mutter ist so eine Putzhilfe bei dieser... also, bei Tschibo und so.

I: Mhm. Weißt du, welche Schulen sie gemacht haben, ob sie auch im Gymnasium z.B. waren?

A: Also, meine Mutter war im Gymnasium, die hatte alles... also, bei uns sind in Bosnien Fünfer am besten, aber die Einser am schlechtesten, aber – jetzt dass ich auf Deutsch sag – hat sie alles Einser g'habt. Und mein Vater hatte auch alles Einser g'habt, außer ein Fach, da hat 'ne Zwei g'habt.

I: War auch im Gymnasium?

A: Ja.

*I: Wie würdest du dich einschätzen in Deutsch? Wie gut sprichst du Deutsch, wie gut schreibst du Deutsch und wie gut kannst du lesen?*

A: Also, lesen kann ich super. Sprechen kann ich auch gut, nur manchmal sag ich nicht den richtigen Artikel, und beim Schreiben, da tu ich mir schon ein bisschen schwer.

*I: Mhm. Weißt du schon, welche Note du bekommen wirst in Deutsch?*

A: Also, in Deutsch werde ich eine Vier bekommen.

*I: Und was ist dann das Problem, wenn du Fehler machst?*

A: Das Problem beim Fehler... ich schreib manchmal das, was ich glaube, dass es richtig ist. Und z.B. bei einer Schularbeit, da bin ich mir ganz sicher, dass ich eine gute Note bekomme, weil ich aus meiner Seite alles richtig geschrieben hab, aber wenn ich sie bekomme, seh ich, hab ich manchmal so viele Grammatik- und Rechtschreibfehler.

*I: Mhm. Und vom Inhalt her passt's dann?*

A: Also vom Inhalt her ist es immer super, nur die Rechtschreibung und Grammatik...

*I: Und wie gut kannst du sprechen, schreiben und lesen in Bosnisch?*

A: Also, lesen in Bosnisch kann ich sehr gut, sprechen auch und schreiben ist mir auch nicht schwer. Da bin ich auch ur gut.

*I: Mhm. Schreibt man Bosnisch in der gleichen Schrift wie Deutsch?*

A: Nicht in der gleichen. Weil wenn man manchmal auf Bosnisch ein w sagt, schreibt man nicht das Doppel-W, sondern das Vogel-V. Im Bosnischen gibt es kein Doppel-W. Also ein W.

*I: O.k. Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

A: Also, Deutsch zu lernen hab ich schon im Kindergarten... da hab ich schon angefangen, also, mit meiner Kindergärtnerin zu sprechen und bin langsam immer besser geworden im Sprechen und hab's dann gelernt.

*I: Wie lange warst du im Kindergarten?*

A: Im Kindergarten - glaub ich - war ich so... also, ich war in zwei Kindergarten. In einem war ich 3 Jahre alt und in dem anderen war ich auch drei. Wir sind umgezogen, und ich war in zwei Kindergarten.

*I: Mhm. Und kannst du dich erinnern, ob es dir schwer gefallen ist, Deutsch zu lernen?*

A: Also, am Anfang, als ich's angefangen hab, war es schon ein bissl schwer, aber dann hab ich's immer mehr kapiert und war's mir leichter.

*I: Mhm. Wann hast du denn lesen und schreiben gelernt?*

A: Also, lesen hab ich gelernt, als ich in der ersten Klasse war. Meine Mutter hat mir langsam so für Kinder in der ersten Klasse Lesebücher gekauft. Aber erster musst ich das Alphabet lernen, und dann hab so lesen angefangen. Und beim Schreiben, da hab ich auch früher immer manche Buchstaben vertauscht, aber am Anfang ist es mir schon ein bissl schwer gefallen und danach konnt ich Latein schreiben.

*I: Weißt du, konntest du schon vor der Schule ein bisschen lesen oder ein bisschen schreiben?*

A: Also, vor der Schule konnt ich schon ein bisschen lesen, aber schreiben noch nicht so. Nur, eigentlich schon ein paar Wörter, aber die waren nicht so richtig grammatisch.

*I: Und wie und wann hast du dann auf Bosnisch lesen und schreiben gelernt? Gleichzeitig mit Deutsch oder vorher oder später?*

A: Also, ich hab ja vorher erst Bosnisch g'lernt, schon als ich klein war...

*I: Das Schreiben und das Lesen hab ich gemeint jetzt.*

A: Ach so, das Lesen, das hab ich schon gelernt, als ich im Kindergarten war bosnisch, und das Schreiben, das hab ich erst g'lernt, als ich in die erste Klasse gegangen bin.

*I: Mhm. Wie war das dann in der ersten Klasse? Du hast gesagt, deine Eltern haben dir auch geholfen dann beim Lesen- und beim Schreibenlernen?*

A: Ja, also sie... Ja, also, in Deutsch konnten mir meine Eltern noch nicht helfen, weil sie nicht so gut beherrschten, nur in meiner Volksschule, da gab's auch so einen Bosnischkurs. Da bin ich gegangen, da lernt man lesen, schreiben und richtig sprechen.

*I: O.k. Eine andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: Also, viele Bücher zu Hause... haben wir eigentlich schon.

*I: Ja? Wem gehören die?*

A: Also, die meisten Bücher gehören eigentlich mir, weil ich steh so auf Geographie und so, und ein paar Bücher gehören auch meiner Mutter, aber die sind nicht auf Deutsch.

*I: Mhm. Und du hast nur deutsche Bücher? Oder hast du auch bosnische?*

A: Ja, ich hab deutsche am meisten und auch ein paar bosnische.

*I: Hat dein Vater auch Bücher?*

A: Also, mein Vater... eher selten hat er Bücher, weil er kauft sich nicht so viele Bücher, nur so ein paar. Fünf, sechs Bücher hat er schon.

*I: Mhm. Und lesen deine Eltern viel?*

A: Also, meine Mutter lest viel und mein Vater nicht so.

*I: O.K. Und habt ihr vielleicht Zeitungen zu Hause?*

A: Zeitungen, ja, haben wir.

*I: Oder Zeitschriften?*

A: Zeitschriften und Zeitungen haben wir zu Hause.

*I: Und auf welcher Sprache sind die?*

A: Also, die sind auf Bosnisch. Nur meine Mutter, damit sie auch ein bisschen g'scheit... also schön lesen lernen kann, nimmt sie auch manchmal die deutschen und versucht sie zu lesen.

*I: Mhm. Kannst du dich noch erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

A: Also, als ich klein war, da hatt ich sicher Bilderbücher, weil meine Mutter hat mir gern Bilderbücher 'kauft, und ich hab mich immer früher gefreut über die und hab dann... also, da waren große Bilder, und unten war nur ein kleiner Text, den ich versuch hab zu lesen.

*I: Und wer hat die mit dir angeschaut? Du alleine oder deine Mutter?*

A: Na, mein Bruder war früher sehr lange bei uns, und der hat mir manchmal, wenn ich einen Fehler gemacht hab, hat er korrigiert und hat mir g'sagt, das sagt man so oder anders.

*I: Und das war dann auf Deutsch oder auf Bosnisch?*

A: Also, auf beiden Sprachen.

*I: O.K. Hat dir auch jemand Geschichten erzählt oder vorgelesen?*

A: Also, als ich klein war, da hat mir mein Bruder immer auf Deutsch Geschichten g'lesen, und manchmal hat er mir auch so was vorgelesen auf Deutsch und... ja, ein paar Märchen und...

*I: Und deine Eltern?*

A: Meine Eltern haben mir früher, also... meine Mutter hat mir auch ein paar deutsche und bosnische Bücher vorgelesen.

*I: Und Geschichten erzählt auch oder so?*

A: Ja, Geschichten hat sie auch erzählt.

*I: Weißt du noch, was das für Geschichten waren? Waren das Märchen oder waren das...?*

A: Also, Geschichten... ja, sie hat mir auch manchmal Märchen... z.B. früher da hat sie mir von Rotkäppchen, die 7 Zwerge oder so... gelesen. Und ich bin immer eingeschlafen, wenn sie zu Ende war und... Ja.

*I: Wie ist denn jetzt? Interessieren sich deine Eltern dafür, wie es dir in der Schule so geht?*

A: Also, meine Mutter interessiert es schon, wie es mir in der Schule geht. Meinen Vater schon eigentlich, aber er sieht selten, welche Note ich z.B. jetzt irgendwo habe, denn er arbeitet immer bis spät am Abend, aber meine Mutter interessiert's schon.

*I: Mhm. Fragt sie nach? Kontrolliert sie die Hausübung, oder?*

A: Ja, also, in Mathematik manchmal, da schaut sie sich an, ob's richtig ist und korrigieren tun wir's dann. In einem anderen Fach kann sie mir nicht so helfen, z.B. in Englisch oder in... in Geographie kann sie mir auch helfen, aber ich muss ihr immer... oder in Deutsch, da muss ich ihr immer übersetzen auf unsere Sprache, was das heißt.

*I: Mhm. Wie bist du denn in den anderen Fächern? Bist du da gut?*

A: Also, in Geographie, da bin ich sehr gut, in Englisch geht so, hab ich 'ne Drei. In Mathematik... geht auch so. In Biologie, da geht's auch, da hab ich auch 'ne Drei. Und ja...

*I: Also meistes so mittelmäßig?*

A: Mhm.

*I: Wenn du etwas in der Schule lernst, z.B. in Geographie oder in Biologie, erzählst du das zu Hause auch, wenn's dich sehr interessiert?*

A: Ja. Also, wenn z.B., wenn ich jetzt in Biologie jetzt die Säugetiere... haben mich interessiert... da komm ich nach Hause, ich geb meiner Mutter das Buch und ich erzähle also das Wichtigste daraus und erzähl zu Hause, was wir gelernt haben.

*I: Interessiert sie das auch?*

A: Also, meine Mutter interessiert's schon, und sie freut sich auch, dass ich's gelernt hab, und manche Sachen hat sie nicht gewusst, und da lernt sie auch was.

*I: Mhm. Und sprecht ihr z.B. auch über Sachen, wenn ihr Fernsehen schaut oder so, die euch da interessieren?*

A: Also, ich schau eher nicht so gern mit meinen Eltern die bosnischen Programme, weil die interessieren mich nicht so ganz, und manchmal schaut auch meine Mutter, was ich mir anschau, ob ich mir nicht jetzt am Abend so Horrorfilme anschau, aber das schau ich mir eh nicht an und ja...

*I: Und wenn ihr über Sachen diskutiert... esst ihr z.B. am Abend gemeinsam?*

A: Also am Abend, da warten wir, bis mein Vater von der Arbeit kommt, so um 6, dann fangen wir an, abendzuessen.

*I: Und über was sprecht ihr dann beim Abendessen?*

A: Also, beim Abendessen, da fragt mich manchmal mein Vater, wie war's mir in der Schule oder was wir gelernt haben.

*I: Mhm. O.k. Gut. Danke schön.*

**Alex, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch**

A: Also, mein Name ist Alex, und ich bin 10 Jahre alt.

*I: Gut. Erzählst du mir jetzt bitte auch jetzt etwas über deine Muttersprache...?*

A: Also, meine Muttersprache ist Serbisch, und... aber ich bin nicht in Serbien geboren, aber ich bin in Österreich geboren und ich lebe hier seit 10 Jahren.

*I: Mhm. Mit wem sprichst du welche Sprache?*

A: Also, eigentlich sprech ich zu Hause nur Serbisch.

*I: Mhm. Und sonst?*

A: In der Schule und mit meinen Freunden Deutsch.

*I: Bist du nur zu Hause und in der Schule, oder bist du woanders auch noch?*

A: Nein, also Sportplatz so... sprech ich auch immer Deutsch.

*I: Nur Deutsch, o.k. Wie ist das mit deinen Eltern? Welche Sprachen sprechen deine Eltern?*

A: Also, mein Vater spricht Serbisch, Russisch und Deutsch, und meine Mutter kann Englisch, Serbisch und Deutsch.

*I: O.k. Warum spricht dein Vater Russisch?*

A: Na, weil man früher... da war nicht... da musste man nicht Englisch lernen, sondern Russisch.

*I: In der Schule hat er das gelernt?*

A: Ja.

*I: O.k. Welchen Beruf haben deine Eltern?*

A: Also, mein Vater ist Arzt, meine Mutter arbeitet im Fond Sozialen Wien.

*I: O.k. Weißt du, welche Schule deine Mama gemacht hat?*

A: Nein.

*I: Nein. Wie würdest du dich einschätzen? Sprichst du gut Deutsch, schreibst du gut Deutsch, liest du gut in Deutsch?*

A: Ja, ich glaub, ich sprech gut Deutsch, aber manchmal mach ich auch Fehler in den Schularbeiten und so.

*I: Mhm, und beim Lesen?*

A: Beim Lesen bin ich schon gut.

*I: O.k. Wie ist denn das in deiner Muttersprache? Kannst du da lesen und schreiben?*

A: Ja, ich kann nur die eine... Es gibt zwei Sprachen, ich kann nur die einfachere, die...

*I: Schrift meinst du jetzt, oder?*

A: Ja. Ach so!

*I: Und das kannst du gut?*

A: Ja.

*I: O.k. Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

A: Als ich in die 1. Volksschule gegangen bin.

*I: D.h., du bist nicht in den Kindergarten gegangen, oder?*

A: O ja, schon, aber da konnt ich nicht so gut Deutsch.

*I: Aber du hast es schon gelernt, oder? Angefangen zu lernen?*

A: Nicht so.

*I: Nicht so? Hast du da gar nicht gesprochen?*

A: Bisschen.

*I: Ist es dir dann schwer gefallen, Deutsch zu lernen?*

A: Nein, nicht so.

*I: Mhm. Aber im Kindergarten ist es schwer gefallen, in der Schule dann nicht mehr?*

A: Nein, in der 1. Klasse schon ein bisschen, aber dann ab der 2. nicht mehr.

*I: Wann hast du denn lesen und schreiben gelernt?*

A: Lesen hab ich ab der 2. oder 3. Klasse gelernt und schreiben auch.

*I: O.k. Kannst du dich noch erinnern, ob du bevor du in die Schule gekommen bist, schon ein bisschen etwas schreiben oder lesen konntest?*

A: Nein.

*I: Gar nichts? O.k. Haben dir dann deine Eltern geholfen beim Lesen- und beim Schreibenlernen?*

A: Ja, schon. Meine Mutter hat mir... mein Vater nicht, meine Mutter.

*I: O.k. Wie ist es denn bei euch? Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: Nein, nicht so viele.

*I: Wer hat denn welche?*

A: Ich hab so über so Fußballgeschichten und so.

*I: Und deine Eltern gar nicht?*

A: Nein, nicht so.

*I: Habt ihr Zeitungen oder Zeitschriften?*

A: So Kronenzeitung oder so was? Ja schon. Mein Vater holt die immer in der Früh vor der Arbeit.

*I: Und wer liest die dann?*

A: Mein Vater.

*I: Deine Mutter nicht?*

A: Nein. Hat keine Zeit.

*I: O.k. Deine Mutter hat gar keine Zeit zum Lesen. Weder Bücher noch Zeitschriften?*

A: Manchmal am Abend, wenn mein Bruder schlafen geht.

*I: Mhm. Einen Bruder hast du oder mehr Geschwister?*

A: Na, einen Bruder.

*I: Ist der kleiner als du?*

A: Ja, der ist 11 Monate.

*I: Kannst du dich noch erinnern, ob du als Kind Bilderbücher hattest?*

A: Ja, sehr viele serbische Bücher. Die hat mir meine Oma immer vorgelesen am Abend.

*I: Mhm. Und deine Eltern haben dir auch vorgelesen?*

A: Ja, aber meistens war meine Oma zu Hause, als ich klein war.

*I: D.h., die hat dir dann Serbisch vorgelesen?*

A: Ja.

*I: Gut. Hat sie dir auch Geschichten erzählt, so Märchen, andere Geschichten...?*

A: Ja, meine Mutter hat mir so Rotkäppchen und solche Geschichten erzählt.

*I: Mhm. Wie ist es jetzt? Interessieren sich deine Eltern dafür, wie es dir jetzt in der Schule geht?*

A: Ja, sie fragen mich auch jeden Tag: "Was hast du in der Schule gemacht?" und so.

*I: Mhm. Und Erzählst du auch?*

A: Ja, schon.

*I: Machst du deine Hausübungen ganz alleine, oder kontrollieren sie schon noch mal?*

A: Meine Mutter kontrolliert dann die Englisch- und die Deutschhausübung und mein Vater die Mathehausübung.

*I: Sprecht ihr zu Hause über Sachen, die du in der Schule lernst, also z.B. über Biologie-Sachen oder so?*

A: Nein.

*I: Nein. Und über Sachen, die im Fernsehen kommen?*

A: Ja, so Fußball.

*I: Auch über Politik z.B.?*

A: Nein.

*I: Nein. Und wann sprecht ihr drüber?*

A: So beim Abendessen.

*I: Ja? Esst ihr alle gemeinsam am Abend?*

A: Ja.

*I: Zu Mittag nicht gemeinsam?*

A: Oja. Zu Mittag auch.

*I: Auch alle gemeinsam? Sind alle zu Hause? Auch dein Vater?*

A: Ja.

*I: Aha. Gut. Sonst noch etwas, was du erzählen möchtest?*

A: Nein.

*I: Nein. Gut. Dankeschön.*



**Ana, 10 Jahre, Muttersprache: Serbisch**

A: Ich heiße Ana und bin fast 11 Jahre alt.

*I: O.k. Erzählst mir bitte kurz etwas über alle Sprachen, die du kannst, über deine Muttersprache.*

A: Also, meine Muttersprache ist Serbisch. Ich spreche nicht so gerne Serbisch, ich spreche lieber Deutsch und ja... Italienisch kann ich auch so ein bisschen, aber auch nicht so gerne.

*I: Mhm. Woher kannst du Italienisch?*

A: Ich habe in der Volksschule 4 Jahre gelernt und jetzt lerne ich auch Italienisch.

*I: O.k. Bist du in Österreich geboren?*

A: Ja. In Tirol.

*I: Hast du Geschwister auch?*

A: Ja, leider.

*I: Eine Schwester?*

A: Ja.

*I: Ist die älter oder jünger als du?*

A: Jünger.

*I: O.k. Und welche Sprachen sprichst du mit wem? Zu Hause und so?*

A: Also, mit meiner Schwester am liebsten Deutsch, manchmal auch Serbisch und mit meinen Eltern eigentlich Serbisch, manchmal auch Deutsch.

*I: Mhm. Welche Sprachen können denn deine Eltern?*

A: Serbisch und Deutsch.

*I: Kann jemand von ihnen vielleicht Englisch auch?*

A: Mm, nein.

*I: Was sind deine Eltern von Beruf?*

A: Also, mein Vater ist Koch, und meine Mutter ist Kindergarten-Assistentin.

*I: Mhm. Weißt du, welche Schulen sie gemacht haben?*

A: Nein.

*I: Wann sind sie denn nach Österreich gekommen?*

A: Vor 10 Jahren. Nein, länger. Seit 12 Jahren.

*I: Wie würdest du dich einschätzen? Wie gut kannst du Deutsch - sprechen, schreiben, lesen?*

A: So Mittelmaß. Mittelmaß.

*I: Was? Sprechen, schreiben...*

A: Also, sprechen, da ist es manchmal auch schwer und beim Schreiben ist es auch schwer. Also, so Mittelmaß irgendwie.

*I: Mhm. Welche Note wirst denn du bekommen in Deutsch?*

A: Einen Dreier.

*I: Bei den Schularbeiten, machst du da auch Fehler?*

A: Also, am Anfang der Schularbeiten, war ich auf einem Zweier, nur bei der letzten Schularbeit hab ich's irgendwie verpatzt, und deshalb lieg ich jetzt wieder auf einem Dreier, und natürlich mach ich Fehler. Macht doch jeder.

*I: Was war das Problem bei der letzten Schularbeit?*

A: Ich hab nicht genug gelernt?

*I: Und wie gut kannst du deine Muttersprache?*

A: Schon ziemlich gut.

*I: Schreiben und lesen auch?*

A: Ja, schreiben kann ich auch, weil auf Serbisch kann man zwei Schriftarten benützen, und manchmal schreib ich die und manchmal die.

*I: Mhm. Und wo hast du das gelernt?*

A: Bei meiner Mutter. Und meinem Vater.

*I: Liest du auch manchmal was auf Serbisch?*

A: Selten.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

A: Oh, seit der Geburt ziemlich. So... also im Kindergarten... so mit 2 Jahren.

*I: Wie lang bist du denn in den Kindergarten gegangen? Kannst du dich noch erinnern?*

A: Drei... vier Jahre. Vier Jahre.

*I: O.k. Und ist es dir schwer gefallen, Deutsch zu lernen? Kannst du dich wahrscheinlich nicht mehr so gut dran erinnern, aber...*

A: Nein, mir ist es gar nicht schwer gefallen.

*I: Und wann hast du lesen und schreiben gelernt?*

A: Ersten Klasse.

*I: Konntest du vorher schon etwas?*

A: Nur ein paar Buchstaben, aber nicht so gut.

*I: Deinen Namen schreiben vielleicht?*

A: Ja, den konnt ich schon. Ist auch nicht so schwer.

*I: Und ist dir das Schreiben- und Lesenlernen schwer gefallen?*

A: Nein, in der 1. Klasse fand ich's ganz leicht.

*I: Haben dir deine Eltern dabei geholfen?*

A: Nein, nicht so. Ich hab's nur alleine gemacht. Weil meine Eltern können auch nicht so gut Deutsch. Deshalb mach ich's auch alleine.

*I: Mhm. Eine andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: Ziemlich viele.

*I: Wem gehören die?*

A: Mir, meiner Schwester, ja... und ein paar gehören meinen Eltern.

*I: Mhm. Auf welchen Sprachen sind diese Bücher?*

A: Die meisten deutsch. Es gibt - glaub ich - weniger... Also sehr wenige sind serbisch.

*I: Und wem gehören die Serbischen?*

A: Auch mir und meiner Schwester.

*I: Die Bücher von deinen Eltern sind auf welcher Sprache?*

A: Die sind dick auf jeden Fall und auch serbisch.

*I: Auch serbisch, o.k. Habt ihr manchmal Zeitungen zu Hause oder irgendwelche Zeitschriften?*

A: Ja, ziemlich viele.

*I: Ja? Wer liest die?*

A: Also, meine Mutter... meine Eltern lesen Immobilien, meine Schwester und ich nehmen solche... so Zeitschriften für Kinder eben, und ja noch die Zeitungen, die liest mein Vater.

*I: Und lesen deine Eltern diese Bücher auch, die sie haben?*

A: Ja, sie haben ziemlich viele durchgelesen schon.

*I: Mhm. Lesen sie viel? Unter der Woche auch oder im Urlaub eher?*

A: Ja, eher im Urlaub.

*I: Mhm. Kannst du dich noch erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

A: Ja, sehr viele.

*I: Wer hat die mit dir angeschaut?*

A: Also, mit meiner Schwester und mit meiner Mutter, und ich hab sie sehr gern zerkratzt irgendwie oder zerrissen.

*I: Mhm. Und haben deine Mutter oder dein Vater dir früher auch vorgelesen?*

A: Ja, also sie haben... Also es waren nur Bilder drin mit vielleicht einem kurzen Satz, und dann haben sie eben gezeigt, was es eben ist.

*I: Mhm. Und haben sie dir das auf Deutsch oder auf Serbisch erklärt?*

A: Erstens auf Deutsch und dann auf Serbisch. Also beides.

*I: Und hat dir jemand auch Geschichten erzählt? Märchen oder so?*

A: Nein, also, ich kenn's nur von Büchern, also...

*I: Die du selber gelesen hast?*

A: Ja, die ich selber gelesen habe.

*I: O.k. Und jetzt, interessieren sich deine Eltern dafür, was du in der Schule machst?*

A: Ja.

*I: Ja? Wie wirkt sich das aus?*

A: Also, wenn ich manchmal sage, in Mathe hab ich eine gute Note bekommen, dann freuen sie sich auf jeden Fall, und wenn ich sage, eine schlechte Note, dann nicht eben.

*I: Kontrollieren sie auch die Hausübung z.B., oder machst du das allein?*

A: Nein, ich mach's allein, weil ich find's so besser, wenn man's alleine macht.

*I: War das schon immer so, dass du das alleine gemacht hast?*

A: Ja, das war schon immer... na ja, ich glaub, in der 1. Klasse haben mir meine Eltern ein bisschen geholfen.

*I: Mhm. Und interessieren sie sich auch für Sachen, die du lernst, z.B. in Biologie oder so? Sprecht ihr manchmal drüber?*

A: Also, in Biologie... interessiert sich meine Schwester auf jeden Fall für Tiere und meine Mutter manchmal. Mein Vater mehr für Mathe.

*I: Mhm. Und sprecht ihr auch über Sachen, die ihr z.B. im Fernsehen seht, wenn da irgendeine interessante Sendung ist?*

A: Ja.

*I: Und wann macht ihr das? Wann sprecht ihr da drüber?*

A: Am Nachmittag so, wenn ich von der Schule komme.

*I: O.k. Gibt's noch irgendetwas, was du mir erzählen möchtest?*

A: Nein.

*I: Nein. Dankeschön.*

## **Andreas, 10 Jahre, Muttersprache: Rumänisch**

A: Also, mein Name ist Andreas und ich bin 10, werde im Juli 11 und ja...

*I: Gut. Was ist denn deine Muttersprache?*

A: Rumänisch.

*I: Mhm. Bist du in Österreich geboren?*

A: Ja.

*I: Mit wem sprichst du denn welche Sprachen?*

A: Also, zu Hause sprech ich Rumänisch und... also... Deutsch in der Schule und mit meinen Freunden im Park oder so.

*I: Hast du Geschwister?*

A: Ja, eine größere Schwester und einen kleineren Bruder.

*I: Deine Eltern, welche Sprachen sprechen die?*

A: Auch Rumänisch.

*I: Nur Rumänisch?*

A: Ja.

*I: Können sie auch mehr Sprachen?*

A: Deutsch können sie auch, ja. Und mein Vater versteht auch Englisch und kann sprechen.

*I: Deine Mutter kann dann Rumänisch und Deutsch? Ja. Was glaubst du, wie gut bist du denn in Deutsch?*

A: Also, so in der Mitte. Mit dem Schreiben hab ich noch ein bisschen Probleme.

*I: Mhm. Sprechen kannst du gut?*

A: Ja. Also, verstehen tut mich jeder.

*I: Und beim Lesen?*

A: Beim Lesen? Ja, bin ich nicht grad der schnellste, aber ich kann lesen.

*I: Liest du gern?*

A: Wenn es ein spannendes Buch ist oder so, dann schon.

*I: Mhm. Und wie gut sprichst und schreibst und liest du in Rumänisch?*

A: Also, Rumänisch sprech ich nicht so gut wie Deutsch, und schreiben kann ich auch wenig Rumänisch und lesen geht's ganz langsam.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

A: Im Kindergarten.

*I: Weißt du noch, wie lange du in den Kindergarten gegangen bist?*

A: Ich glaube, ca. 2-3 Jahre.

*I: Und ist es dir schwer gefallen, Deutsch zu lernen?*

A: Nein, also, ist ne leichte Sprache.

*I: Und wann hast du schreiben und lesen gelernt?*

A: In der 1. Klasse.

*I: Kannst du dich erinnern, ob du vorher schon ein bisschen etwas konntest?*

A: Mathematik eher.

*I: Ja. Aber z.B. deinen Namen schreiben oder so?*

A: Ja, meinen Namen hab ich immer verkehrt herum geschrieben.

*I: Wer hat dir das beigebracht, den Namen schreiben?*

A: Also, meine Schwester, die war immer... ein Jahr und 7 Monate ist sie älter als ich, und als ich im Kindergarten war, war sie schon in der ersten Klasse. Die hat mir das Alphabet und so gezeigt und ja...

*I: Haben dir auch deine Eltern dann nachher beim Lesen- und Schreibenlernen geholfen in der Schule?*

A: Also, nein. Meine Mutter konnte damals auch nicht so viel Deutsch.

*I: Oder hat dir deine Schwester dann in der Schule noch geholfen?*

A: Meine Schwester hat mir schon geholfen in der Schule, mit Referaten und so.

*I: Ein anderes Thema: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

A: Ja, zum Teil rumänische, zum Teil deutsche Geschichtebücher und so.

*I: Wem gehören die?*

A: Also uns. Es gibt also mehrere Bücher, die sind für 10-11jährige, dann gibt's Bücher, die sind für 12-13jährige und kleine Gute-Nacht-Bücher für meinen kleinen Bruder.

*I: Haben deine Eltern auch Bücher?*

A: Ja, aber sie lesen nur rumänische Bücher.

*I: O.k. Habt ihr auch manchmal Zeitungen oder Zeitschriften?*

A: Also, früher haben... hatten wir sie noch bei uns zu Hause, aber jetzt wollen wir keine Zeitungen mehr zu Hause. Also, ich les schon Zeitungen, aber die nehm ich mir dann auf der Straße.

*I: Und dein Vater liest keine Zeitungen zu Hause, z.B.?*

A: Nein. Er ist ziemlich viel unterwegs und so.

*I: Hab ich dich schon gefragt, welchen Beruf deine Eltern haben?*

A: Nein. Also, mein Vater ist Elektriker und meine Mutter ist eine Sekretärin.

*I: Wo arbeiten die zwei?*

A: Mein Vater arbeitet öfter auf der Baustelle, aber auch so Hausdienst, wird er angerufen und so, und meine Mutter macht das mit den finanziellen Sachen, mit den Rechnungen, erledigt das bei der Bank und so.

*I: Mhm. Und weißt du, welche Schulen deine Eltern gemacht haben?*

A: Nein.

*I: Waren die auch im Gymnasium?*

A: Also ja und... sie waren im Gymnasium, das weiß ich, aber... mehr nicht.

*I: Du hast gesagt, ihr habt auch so kleine Bücher. Hattest du als Kind Bilderbücher?*

A: Ja.

*I: Wer hat denn die mit dir angeschaut?*

A: Also, ich hab sie auch mit meiner Schwester angeschaut und gelesen, manchmal hat sie gelesen, manchmal ich, aber am Abend hat mir früher auch meine Mutter öfters vorgelesen.

*I: Auf welcher Sprache? Rumänisch?*

A: Ja, öfter auf Rumänisch als auf Deutsch.

*I: Und Geschichten erzählt auch, Märchen und so?*

A: Also, nein.

*I: Kennst du Märchen?*

A: Ja.

*I: Von wem kennst du die dann?*

A: Also, ich hab oft in der Volksschule Märchen gelesen, oder wir haben auch Filme mit Märchen drauf und so. Ja, davon kenne ich viele Märchen.

*I: Wie ist denn das jetzt in der Schule, interessieren sich deine Eltern, wie's dir in der Schule geht?*

A: Ja. Fragen mich auch nach der Schularbeit immer, wie es gelaufen ist und so, und üben dann öfters mit mir für die Schularbeit.

*I: Kontrollieren sie z.B. auch, ob du deine Hausübung gemacht hast oder so etwas?*

A: Ja.

*I: Ja, jeden Tag?*

A: Nein, sie sind öfters beschäftigt.

*I: Wenn ihr jetzt z.B. etwas in der Schule lernt über Biologie oder so, sprecht ihr dann zu Hause auch über diese Themen?*

A: Nein. Also, sie fragt mich schon immer, wie war's in der Schule, wenn ich zu Hause... nach Hause komme. Dann sag ich, gut wie immer und so. Aber wenn ich so z.B. etwas Neues lerne, frag ich sie schon, wusstest du, dass das passiert, wenn du das und das mischt und so.

*I: Und das interessiert sie dann auch?*

A: Dann sagt sie: „Ja, nein, wirklich?“, und so.

*I: Und mit deinem Vater sprichst du auch über solche Sachen?*

A: Nein. Mein Vater ist tagsüber immer bei der Baustelle, aber Samstag und Sonntag ist er öfters zu Hause.

*I: Mhm. Erzählt er dir dann vielleicht auch über seinen Beruf und so?*

A: Ja, er erzählt mir schon öfters, wenn ich ihn frage und so.

*I: Und sprecht ihr auch über Sachen, die ihr im Fernseh anschaut vielleicht?*

A: Ja, Fußball. Da ist er am Abend zu Hause, und da schauen wir uns das Fußballmatch an.

*I: Und über Politik und solche Sachen?*

A: Nein, eher nicht.

*I: Und esst ihr z.B. auch gemeinsam am Abend?*

A: Ja, wenn mein Vater da ist, dann schon, wenn nicht, dann essen wir ohne ihn, und dann kommt er halt später und isst dann auch.

*I: Und da sprecht ihr über den Tag und so?*

A: Ja.

*I: Gut. Gibt's noch etwas Interessantes, was du mir erzählen möchtest?*

A: Eigentlich nichts. Meine Großeltern sind gerade zu Hause bei uns und da ist es ziemlich eng.

*I: Auf Besuch?*

*A: Ja.*

*I: O.k. Gut. Dankeschön.*



## **Baris, 12 Jahre, Muttersprache: Türkisch**

B: Ich bin der Baris, ich bin 12. Meine Muttersprache ist Türkisch. Ich sprech halt zu Haus mit meiner Mutter immer Türkisch, mit meinem Bruder ist das unterschiedlich.

*I: Seit wann bist du in Österreich?*

B: Also, ich wurde hier geboren.

*I: O.k. Mit wem sprichst du denn Deutsch?*

B: Eher mit meiner Mutter, Oma und so... aber mit meinem Bruder ist das halt immer unterschiedlich, mit ihm sprech ich manchmal Deutsch, manchmal Türkisch.

*I: Noch mal, mit deiner Mutter sprichst du Deutsch?*

B: Nein, mit ihr sprech ich Türkisch. Mit meiner Oma und so auch. Und mit meinem Bruder sprech ich manchmal Deutsch und manchmal Türkisch.

*I: Gut. Die Frage war, mit wem du Deutsch sprichst.*

B: Ach so.

*I: In der Schule wahrscheinlich?*

B: In der Schule, ja.

*I: Gut. Welche Sprachen sprechen denn deine Eltern? Welche können sie?*

B: Meine Mutter kann Deutsch und Türkisch, mein Vater auch.

*I: Kann dein Vater vielleicht noch andere Sprachen?*

B: Nein.

*I: Welchen Beruf haben deine Eltern?*

B: Meine Mutter arbeitet im Finanzamt.

*I: Als was?*

B: Familienbeihilfe. Und bei meinem Vater weiß ich's nicht, weil meine Eltern sind getrennt und ja...

*I: Du lebst bei deiner Mutter?*

B: Ja.

*I: Wie gut sprichst, schreibst, liest du Deutsch?*

B: Schreiben und sprechen... Sprechen ist eigentlich super. Manche Leute glauben mir gar nicht, dass ich Türke bin, weil sie meinen, ich kann so gut Deutsch sprechen. Schreiben wird auch schon besser. Lesen... ich les nicht viel, deshalb les ich halt eher langsam.

*I: Mhm. Welche Note wirst denn du in Deutsch bekommen?*

B: Einen Dreier.

*I: Was ist denn, wenn du Fehler machst? Was hast du da für Probleme? Oder welche Fehler machst du? Bei den Schularbeiten und so was?*

B: Na, ich hatte die meisten Rechtschreib- und Grammatikfehler. Aber bei der letzten Schularbeit hab ich fast gar keine Fehler gehabt. Ich hab einen Zweier bekommen auf die Schularbeit.

*I: Und wie gut kannst du deine Muttersprache?*

B: Sprechen kann ich schon gut, nur schreiben nicht. Die Buchstaben sind da irgendwie so anders und bei den Wörtern weiß ich nie, welcher Buchstabe kommen soll, weil die Buchstaben sind so ähnlich.

*I: Liest du manchmal auf Türkisch etwas?*

B: Nein.

*I: Liest du deutsche Sachen?*

B: Ja, also für Referate und so oder Zeitungen. Sonst so freiwillig eher nicht, außer es gibt ein sehr spannendes Buch, was mich wirklich sehr interessieren würde, sonst nicht.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

B: Eigentlich hat glaub ich... Also, ich kann mich nicht so ganz erinnern, aber ich glaub, mein Bruder hat - glaub ich - auch schon früher mal mit mir, als ich geboren wurde, so als ich zwei Jahre alt war, da hat er vielleicht mit mir Deutsch gesprochen, um mir bisschen was zu lernen, weil er ist 9 Jahre älter als ich.

*I: Hast du nur einen Bruder oder hast du andere Geschwister auch?*

B: Also, ich hab eine Halbschwester, eine kleinere.

*I: Bist du in den Kindergarten gegangen?*

B: Ja.

*I: Wie lange?*

B: 3 Jahre ca.

*I: War es schwer für dich, Deutsch zu lernen?*

B: Nein, eher nicht?

*I: Und wann hast du lesen und schreiben gelernt?*

B: In der Volksschule.

*I: Vorher auch schon etwas?*

B: Nein, eher nicht. Also, ich kann mich nicht so ganz erinnern.

*I: Mhm. Haben dir deine Eltern geholfen, lesen und schreiben zu lernen? Oder dein Bruder?*

B: Mein Bruder.

*I: Gut, habt ihr viele Bücher zu Hause?*

B: Ja, also ich selber hab sehr viele, weil ich als Kind sehr viele Märchen und so was gelesen hab, und ich wollte immer schon irgendwelche Bücher haben, und dann hab ich's nicht gelesen. Ja, mein Bruder eher weniger und meine Mutter auch sehr viele.

*I: Habt ihr türkische Bücher auch?*

B: Meine Mutter liest nur türkische Bücher.

*I: Und du als Kind... Gibt's da auch türkische Bücher?*

B: Drei/Vier Bücher hab ich schon.

*I: Gut. Habt ihr zu Hause vielleicht Zeitungen oder Zeitschriften?*

B: Ja, wir bekommen... entweder wir kaufen einmal im Monat irgendwelche, oder wir bekommen welche mit der Post. Ich weiß nicht, irgend so was ist da.

*I: Mhm. Türkische auch?*

B: Ja.

*I: Gut, deine Mutter - hast du gesagt - liest türkische Bücher. Liest sie viel?*

B: Ja, sehr viel.

*I: Weißt du's von deinem Vater auch, ob der liest?*

B: Nein. Aber ich glaub, dass er... eher nicht, dass er liest. Weil das letzte Mal, als er er mir erzählt hat, was sein Beruf ist, hat er gesagt, er ist so ein Chauffeur und er muss immer Eis liefern. Und ich glaub nicht, dass er da auch noch Zeit hat zum Zeitunglesen.

*I: Wie oft siehst du denn deinen Vater?*

B: Einmal im Jahr oder so was.

*I: Und als kleines Kind, also wirklich kleines Kind, hattest du da Bilderbücher – vor der Schule noch?*

B: Ja.

*I: Wer hat sie mit dir angeschaut?*

B: Meine Mutter also, und das war eher unterschiedlich. Jedes Mal, der- oder diejenige, der Zeit hatte.

*I: Und da habt ihr dann Türkisch gesprochen, wahrscheinlich.*

B: Ja.

*I: Hat dir auch jemand vorgelesen?*

B: Nein. Mein Bruder wahrscheinlich, also irgendwelche Bücher vorgelesen, aber...

*I: Und Geschichten erzählt?*

B: Ja, glaub schon.

*I: Kennst du Märchen?*

B: Ja, also wirklich gut kenn ich nur Rotkäppchen, weil ich als Kind nur Rotkäppchen lesen wollte. Jedes Mal, wenn meine Mutter gefragt hat, ob sie mir vielleicht was vorlesen soll, hab ich immer Rotkäppchen gesagt.

*I: Und kennst du auch türkische Geschichten?*

B: Nein.

*I: Und jetzt: Interessieren sich deine Eltern dafür, wie's dir in der Schule geht? Was du machst?*

B: Ja.

*I: Oder deine Mutter halt?*

B: Ja.

*I: Und fragen sie nach?*

B: Meine Mutter fragt immer, wann die Schularbeiten sind, ob ich eh alles für den nächsten Tag fertig hab, ob ich die Hausübungen gemacht hab.

*I: Kontrollieren sie dann auch oder deine Mutter?*

B: Ja.

*I: Und sprecht ihr über Sachen, die du in der Schule lernst, also Biologie z.B. oder so?*

B: Ja, sie fragt mich immer nach den Schularbeiten, also wie es war, was mir schwer gefallen ist, und die Sachen, die für mich schwer waren, die lernen wir dann für die nächste Schularbeit schon vor.

*I: Und sprecht ihr auch drüber, wenn dich z.B. was ganz interessiert hat, erzählst du ihr das dann, wenn du was Neues lernst?*

B: Ja, will ich. Aber manchmal gefällt's ihr nicht, weil sie meint, dass ich viel zu viel spreche, und das nervt sie dann.

*I: Und sprecht ihr auch über Sachen, die im Fernsehen kommen?*

B: Ja, also wenn mich z.B. die Sachen interessieren und ich will wissen, ob so was sein kann, dann sprechen wir drüber.

*I: Wann macht ihr das?*

B: Eher in der Werbung.

*I: Während dem Fernsehschauen. Esst ihr gemeinsam am Abend oder zu Mittag?*

B: Ja. Also zu Mittag nicht, aber am Abend.

*I: Ja. Gut. Gibt's noch etwas Interessantes über dich?*

B: Nein.

*I: O.k. Dankeschön.*

## **Bojan, 11 Jahre, Muttersprachen: Bosnisch/Serbisch**

B: Also, ich heiße Bojan und bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzähl mir bitte ein bisschen etwas über deine Sprachen!*

B: Na ja, ich kann ein bisschen Kroatisch, dann sprech ich Deutsch, Serbisch und Bosnisch und ein bisschen Englisch.

*I: Bist du in Österreich geboren?*

B: Ja.

*I: Woher kommen deine Eltern?*

B: Mein Vater aus Bosnien, und meine Mutter aus Serbien.

*I: Mhm. Mit wem sprichst du welche Sprachen?*

B: Na ja, wir sprechen eigentlich gemischt Serbisch, Bosnisch, na ja, manchmal Deutsch, manchmal Serbisch?

*I: Zu Hause? Mit deinen Eltern?*

B: Ja.

*I: Hast du Geschwister?*

B: Ja, eine Schwester.

*I: Ist die älter oder jünger als du?*

B: Älter.

*I: Wie alt ist sie?*

B: Sie ist 14.

*I: O.k. Welche Sprachen können deine Eltern?*

B: Na ja, Deutsch, Serbisch, Bosnisch und Kroatisch.

*I: Kann jemand von ihnen auch z.B. Englisch oder Russisch oder so etwas?*

B: Meine Schwestern.

*I: Deine Eltern nicht? Die können nur...?*

B: Nein.

*I: Gut, welchen Beruf haben deine Eltern?*

B: Mein Vater arbeitet im Ludwig und meine Mutter in einer Brandschutztechnik.

*I: Weißt du, welche Ausbildung sie gemacht haben dafür? Sind sie ins Gymnasium gegangen?*

B: Weiß ich nicht.

*I: Weißt du, wie lange sie schon in Österreich sind?*

B: Mm. Eigentlich nicht.

*I: Schon länger?*

B: Ja. Ja, weil ich bin eigentlich hier seit 11 Jahren eigentlich... in Wien geboren, und ich geh nur jeden Sommer nach meiner Heimatland.

*I: Sind deine Großeltern noch dort, oder sind die auch in Österreich?*

B: Nein, die sind dort.

*I: Wie gut schätzt du dich ein in Deutsch? Wie gut sprichst du, wie gut schreibst du, wie gut liest du?*

B: Na ja, Sprechen geht, Lesen bin ich gut... eh ur gut. Nur bei den Rechtschreibfehlern, das stört mich irgendwie.

*I: Mhm. Welche Note wirst du bekommen?*

B: Eine Vier.

*I: Gibt ziemlich viele Vierer bei euch in der Klasse, oder?*

B: Ja. Und weil ich einen Blödsinn mach manchmal...

*I: Deswegen bekommst du einen Vierer?*

B: Ja.

*I: Wie gut kannst du deine Muttersprache?*

B: Sehr gut.

*I: Alles? Schreiben, lesen, sprechen?*

B: Na ja, schreiben - da gibt's zwei Arten. Und die eine Art ist leichter. Die schreibt man fast die wie in Österreich, und die andere ist anders.

*I: Das kannst du auch?*

B: Ja, aber nicht so gut.

*I: Wer hat dir das beigebracht?*

B: Meine Eltern und meine Cousins und Cousinen.

*I: Beim Sprechen - bist du da besser in Deutsch oder in Serbisch?*

B: Na ja, Serbisch.

*I: Wann hast du begonnen, Deutsch zu lernen?*

B: So um die drei Jahre.

*I: Bist du da in den Kindergarten gegangen?*

B: Ja.

*I: Und ist es dir da schwer gefallen, Deutsch zu lernen?*

B: Eigentlich nicht.

*I: Wann hast du lesen und schreiben gelernt auf Deutsch?*

B: Na ja, schreiben hab ich noch im Kindergarten ein bisschen gelernt, und lesen konnte ich schon früher, so ein Jahr vor der Volksschule.

*I: Wer hat dir das beigebracht?*

B: Die Kindergartentante.

*I: Zu Hause hat dir auch jemand was beigebracht, deine Eltern vielleicht oder so?*

B: Meine Schwester.

*I: Deine Schwester...?*

B: Und meine Mutter.

*I: Mhm. Und als du in die Schule gekommen bist, musste dir da noch jemand helfen beim Lesen und beim Schreiben, oder konntest du's da schon so gut?*

B: Ja, meine Mutter hat mir schon mehr geholfen.

*I: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

B: Sehr viele. In meinem Zimmer, da hab ich einen Kasten, ungefähr so hoch, und da gibt's... da sind in einer Reihe... gibt's so eine Reihe und dahinter noch. Und drüber gibt's dann auch so mal zwei. Und dann hab ich einen höheren Kasten, dort sind so

um die 30 Bücher noch. Meine Schwester hat auch einen Kasten, dort sind auch sehr viele Bücher. Und dann haben wir noch ein paar Bücher in einem Kasten im Wohnzimmer.

*I: Die gehören deinen Eltern dann?*

B: Ja.

*I: Auf welchen Sprachen sind diese Bücher?*

B: Ja. Manche auf Serbisch und manche in Deutsch.

*I: Von allen?*

B: So um die sieben acht sind Serbisch und der Rest ist Deutsch.

*I: O.k. Liest deine Familie viel?*

B: Mein Vater hat keine Zeit. Am Sonntag wollen wir da gemeinsam sein und irgendwo zusammen spielen gehen, weil er arbeitet jeden Tag von Montag bis Samstag von 9 Uhr bis sieben/acht, und dann geht nicht. Meine Mutter und ich lesen eh viel, und meine Schwester liest Zeitungen oft.

*I: Habt ihr sonst auch Zeitungen zu Hause, die deine Eltern lesen oder so?*

B: Nein.

*I: Nein? Weißt du noch, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

B: Ja.

*I: Viele?*

B: Viele. Und meine Mutter hat mir manchmal zu den Bildern Geschichten erzählt und...

*I: Auf Serbisch oder auf Deutsch?*

B: Eigentlich beide Sprachen.

*I: Und vorgelesen?*

B: Hat sie mir oft Märchen.

*I: Wieder die Frage: Deutsch oder Serbisch?*

B: Deutsch.

*I: Deutsch. Kennst du auch Märchen aus Serbien?*

B: Sind eigentlich die gleichen Märchen, nur auf anderer Sprache erzählt.

*I: Mhm. Hat dir die jemand erzählt auch als Kind?*

B: Ja.

*I: Ja. Wie ist es bei dir? Interessieren sich deine Eltern dafür, was du in der Schule machst?*

B: Ja.

*I: Wie ist das?*

B: Na ja, nach der Schularbeit fragen sie immer: „War sie leicht? War sie schwer? Wie ist es dir gegangen und so?“ Und normale Tage fragen sie, ob's Hausübung gibt und ja so...

*I: Kontrollieren sie manchmal deine Hausübungen?*

B: Nein.

*I: Nein. Und erzählst du zu Hause, was ihr in der Schule lernt - wenn du in Biologie etwas Interessantes lernst oder so?*

B: Ja.

*I: Wem erzählst du das?*

B: Eigentlich meiner Mutter.

*I: Mhm. Interessiert sich die dafür und sprecht ihr dann drüber?*

B: Ja, schon.

*I: Ihr habt ja einen Fernseher, oder?*

B: Ja, aber ich darf nie fernsehen.

*I: Gar nicht.*

B: Außer wenn ich am Dienstag... da komm ich immer erster früh nach Hause und schalt ein und schau ein bisschen.

*I: Aha. Esst ihr irgendwann gemeinsam am Tag?*

B: Am Sonntag, da essen wir alle gemeinsam. Frühstück, Abendessen und Mittagessen. Und am... an den Arbeitstagen essen wir... ich, meine Mutter und meine Schwester, außer wenn meine Schwester etwas länger in der Schule bleibt, dann ess ma wir zwei.

*I: Mhm. Worüber sprecht ihr da? Beim Essen, während des Essens? Zum Beispiel?*

B: Ich weiß nicht.

*I: Ganz normale Sachen wahrscheinlich?*

B: Ja, immer neue Themen und so.

*I: O.k. Gut. Dankeschön.*



## **Denis, 11 Jahre, Muttersprachen: Serbisch, Albanisch**

D: Also, mein Name ist Denis und ich bin 11 Jahre alt.

I: Gut. Erzählst du mir jetzt bitte noch einmal über das, was du im Brief geschrieben hast, also was deine Muttersprache ist, ob du in Österreich geboren bist oder nicht, welche Sprachen du noch kannst.

D: Also, meine Muttersprache ist Serbisch und ich wurde in Serbien geboren. Und, also, mit meinem Vater sprech ich Deutsch und mit meiner Mutter Serbisch und ... äh, also ich kann auch Arabisch und Albanisch ein bisschen und ja....

I: Woher kannst du Albanisch?

D: Also, mein Vater ist osmanischer Herkunft.

I: Mhm. Seit wann bist du in Österreich?

D: Seit 5 Jahren.

I: Seit 5 Jahren, o.k. Das heißt, du hast schon in Österreich mit der Schule angefangen?

D: Ja.

I: Ja, o.k. Zu Hause hast du gesagt, sprichst du mit deinem Vater... ?

D: Deutsch und Albanisch.

I: Und mit deiner Mutter?

D: Also, mit meiner Mutter Serbisch.

I: Mhm. Dein Vater... welche Sprachen spricht er? Serbisch und Deutsch und sonst noch was?

D: Also, er kann auch Englisch. Also, ein bisschen Englisch und ja.

I: Und deine Mutter?

D: Meine Mutter kann Serbisch und Deutsch.

I: Welche Berufe haben denn deine Eltern?

D: Also, mein Vater ist Arzt und meine Mutter ist Kindergartenpflegerin.

I: Weißt du welche Schule deine Mutter da gemacht hat?

D: Nein...

I: Weißt du nicht, o.k. Was glaubst denn du, wie gut schreibst du und liest du, sprichst du Deutsch?

D: Also, sprechen - glaub ich - kann ich so ein bisschen gut und in Schreiben mach ich auch manchmal Rechtschreibfehler und in Lesen... also, in Lautlesen kann ich... ich kann ich nicht gut so laut lesen.

I: Und beim Schreiben. Also, so bei den Schularbeiten, wie bist du da?

D: Also, ich hab... Also, da ist es mir einfacher zu schreiben als zu lesen, da kann ich besser nachdenken.

I: Was kriegst du denn so für Noten in Deutsch?

D: Drei.

I: Auch im Zeugnis wird's ein Dreier werden? Ja. Und kannst du auch in Serbisch schreiben und lesen?

D: Ja. Also, ich kann... also, in Serbisch gibt's zwei Arten von Schreiben und ich kann die einfachere Art.

*I: Liest du auch manchmal in Serbisch?*

D: Ja, manchmal.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen? Wie du nach Österreich gekommen bist oder schon vorher?*

D: Vorher. Also, in Serbien hatten wir dieses deutsche Fernseh und da hab ich so angefangen zu lern Deutsch... bei Fernseh.

*I: Warum? Weil du schon gewusst hast, dass du nach Österreich kommst?*

D: Mhm. Meine Eltern haben's mir schon gesagt.

*I: Aha. Und wie war das für dich. Ist es dir schwer gefallen?*

D: Nein. Also, mir war es gleich, weil hier leben auch meine Großeltern. Und als ich hergekommen bin, da war's mir einfacher, weil ich schon in Serbien Deutsch sprechen konnte ein bisschen.

*I: Bist du in Serbien in den Kindergarten gegangen?*

D: Nein.

*I: Nein, aber eben 4 Jahre in die Schule dann schon. Also, in die Schule bist du gar nicht dort gegangen. Da bist du in die Schule gekommen.*

D: Ja, da.

*I: Ähm. Wann hast denn du lesen und schreiben gelernt?*

D: Also, ich glaube in der Zweiten oder Ersten hier.

*I: Mhm. Hast du vorher - vor der Schule - schon ein bisschen lesen oder schreiben können?*

D: Nein.

*I: Deinen Namen vielleicht?*

D: Also, ich konnte so bissi kritzeln, aber nicht meinen Namen schreiben.

*I: Und haben dir deine Eltern dann beim Lesen- und Schreibenlernen geholfen?*

D: Ja, also meine Mutter, aber mein Vater musste arbeiten.

*I: Mhm. Gut, jetzt ein anderes Thema: Bei euch zu Hause - habt ihr da viele Bücher?*

D: Mein Vater sammelt ganz viele. Der hat schon so eine kleine Bibliothek.

*I: Was sind denn das für welche? Erzähl ein bisschen.*

D: Also, über historische Bücher. Über... also, über Weltkrieg und über vergangene Kulturen und ja...

*I: Und in welcher Sprache sind die?*

D: Also auf Deutsch alle...

*I: Alle auf Deutsch. Ja. Die liest dann dein Vater?*

D: Ja.

*I: Ja. Deine Mutter auch? Liest die?*

D: Ja, manchmal.

*I: Mhm. Hat deine Mutter Bücher?*

D: Ja, also sie hat so serbische über... über ja... also über solche Geschichten, Sagen von dort.

*I: Und habt ihr auch Zeitungen oder irgendwelche Hefte, irgendwelche Zeitschriften?*  
D: Ja, also meine Mutter holt manchmal Zeitungen, und mein Vater liest auch Zeitung.

*I: Mhm. Und du selber? Hast du auch Bücher?*  
D: Ja, also, ich hab auch so 15 oder 20 Bücher.

*I: Auf Deutsch?*  
D: Ja, alle auf Deutsch.

*I: Kannst du dich noch erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*  
D: Ja, ich hatte ganz viele auf Serbisch. Die hat mir immer meine Mutter vorgelesen.

*I: Und hat die euch jemand vorgelesen, dein Vater oder deine Mutter?*  
D: Meine Mutter.

*I: Am Abend oder...?*  
D: Ja, also, ich wollte... als ich schlafen gegangen bin, wollt ich immer, dass meine Mutter mir etwas vorliest aus dem Bilderbuch.

*I: Mhm. Und Geschichten erzählt, Märchen?*  
D: Ja, Geschichten hat sie ja vorgelesen. Aber das war nur auf Serbisch übersetzt und nicht auf Deutsch.

*I: Ja, aber hat sie dir Märchen erzählt auch einmal, so frei erzählt?*  
D: Ja, über Rotkäppchen und so.

*I: Hast du Geschwister?*  
D: Ja, einen kleinen Bruder, der ist 5 Jahre alt.

*I: Mhm. Der ist dann schon hier geboren oder noch in Serbien?*  
D: Ja, der ist hier geboren.

*I: Und jetzt. Interessieren sich deine Eltern dafür, wie es dir in der Schule geht?*  
D: Ja.

*I: Fragen sie nach. Sprecht ihr drüber. Wie ist denn das?*  
D: Ja. Sie fragen mich jeden Tag nach, was passiert ist und ja...

*I: Erzählst du auch was?*  
D: Ja.

*I: Und kontrollieren sie zum Beispiel, ob du die Hausübung gemacht hast oder so?*  
D: Ja, die schauen immer mein Hausaufgabenheft.

*I: Mhm. Und sprecht ihr zu Hause auch manchmal, wenn du was in der Schule lernst, also zum Beispiel in - weiß ich nicht - in Biologie oder so... sprecht ihr dann zu Hause auch darüber?*  
D: Ja, also, meine Mutter hilft mir dabei, es zu lernen.

*I: Ja? Und interessieren sich deine Eltern auch für solche Sachen?*  
D: Ja, also meine Mutter hat auch ärztliche Sachen studiert, aber sie ist Kindergartenpflegerin geworden.

*I: Aber dein Papa ist ja Arzt...*  
D: Ja.

*I: Und wenn ihr zum Beispiel Fernseh schaut... Sprecht ihr dann auch über das, was im Fernseh passiert?*

*D: Ja, also, zum Beispiel Fußball, da sprechen wir.*

*I: Das ist jetzt klar. Und wann macht ihr das? Also, einfach zwischendurch oder sprecht ihr... esst ihr alle gemeinsam am Abend?*

*D: Ja, also essen wir alle zusammen.*

*I: Und da sprecht ihr über solche Sachen?*

*D: Ja.*

*I: O.k. Sonst noch irgendetwas Interessantes?*

*D: Nein.*

*I: Gut. Dankeschön.*

**Dominic, 11 Jahre, Muttersprache: Tagalog**

*I: Sagst mir bitte deinen Namen und dein Alter?*

D: Dominic, und bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzähl mir bitte ein bisschen was über deine Sprachen!*

D: Wie?

*I: Wie gut kannst du...? Welche Sprachen kannst du? Wie gut kannst du sie?*

D: Ich kann Englisch, Deutsch und Tagalog.

*I: Mhm. Bist du in Österreich geboren?*

D: Ja.

*I: Mit wem sprichst du denn welche Sprache?*

D: Mit meinen Eltern red ich oft Tagalog, und mit meinen Geschwistern Deutsch und Tagalog, beides.

*I: Mit deinen Eltern auch manchmal Deutsch?*

D: Ja.

*I: Und in der Schule sprichst du nur Deutsch?*

D: Ja.

*I: Welche Sprachen können deine Eltern?*

D: Englisch, Deutsch bisschen und Tagalog. Nur das.

*I: Alle beide?*

D: Ja.

*I: Wer kann denn besser Deutsch?*

D: Meine Mutter eigentlich.

*I: Welchen Beruf haben deine Eltern?*

D: Mein Vater ist Küchenhilfe, und meine Mutter, sie arbeitet im Haus Penzing.

*I: Mhm. Weißt du, welche Schule sie gemacht haben, ob sie auch im Gymnasium waren?*

D: Nein.

*I: Nein. Wie gut würdest du dich einschätzen in Deutsch? Beim Sprechen und beim Schreiben und beim Lesen?*

D: Ich bin eigentlich nicht so gut in Deutsch.

*I: Wie gut kannst du sprechen?*

D: Mittel.

*I: Was ist das Problem beim Schreiben?*

D: Manche Wörter kann ich leider nicht verstehen.

*I: Ja? Beim Lesen dann aber?*

D: Ja.

*I: Und beim Schreiben selber, welche Fehler machst du da?*

D: Rechtschreibfehler öfters.

*I: Mhm. Wenn du eine Geschichte schreibst, fällt dir dann gleich was ein?*

D: Nein.

*I: Wie ist es mit dem Lesen? Liest du gern, liest du oft?*

D: Ich les eigentlich nur, wenn... wenn ich z.B... wenn mir es fad ist oder so?

*I: O.k. Und wie gut kannst du deine Muttersprache?*

D: So gut wie Deutsch, so...

*I: Sprechen?*

D: Ja.

*I: Kannst du sie auch schreiben und lesen?*

D: Lesen kann ich, aber schreiben nicht.

*I: Machst du das nie, dass du etwas schreibst?*

D: Nein.

*I: Wann hast du denn Deutsch gelernt?*

D: Wie alt, oder?

*I: Ja.*

D: Ca. 6 oder 7 Jahre alt.

*I: Erst in der Schule?*

D: Nein, 3 oder so... als ich im Kindergarten war.

*I: Du warst im Kindergarten. Wie lange warst du denn im Kindergarten?*

D: Zwei Jahre oder so. Drei.

*I: Weißt du noch, ob es dir schwer gefallen ist, Deutsch zu lernen?*

D: Weiß ich nicht mehr.

*I: Weißt du nicht mehr, gut. Weißt du noch, wann du schreiben und lesen gelernt hast?*

D: Weiß nicht.

*I: In der Schule erst, oder konntest du vorher schon etwas?*

D: Ich glaub, erst in der Schule.

*I: Deinen Namen schreiben vielleicht vorher?*

D: Ja, vorher konnt ich meinen Namen schreiben.

*I: Ja, und wer hat dir das gelernt?*

D: Meine Mutter.

*I: Mhm. Eine andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

D: Ja.

*I: Wem gehören die?*

D: Eigentlich jedem.

*I: Hast du Geschwister?*

D: Ja, zwei.

*I: Wie alt sind die?*

D: Mein Bruder ist 10 und meine Schwester ist 12.

*I: Diese Bücher sind alle auf Deutsch?*

D: Ja, ein paar. Ein paar sind auch Englisch.

*I: Englisch. Haben deine Eltern auch Bücher?*

D: Ja.

*I: Lesen die viel?*

D: Nein.

*I: Warum habt ihr dann so viele Bücher?*

D: Nein, nein, meine Mutter hat sie damals gekauft, weil wir damals gerne lesen... wir haben damals so gern gelesen.

*I: Mhm, und jetzt hat sie keine Zeit mehr oder wie?*

D: Ja, weil sie so oft in Arbeit...

*I: Mhm, habt ihr auch Zeitungen oder Zeitschriften zu Hause?*

D: Ja.

*I: Wer liest die und was sind das für Zeitungen?*

D: Mein Vater liest sie und meine Mutter. Ich les sie auch manchmal in der Früh.

*I: Österreichische Zeitungen, oder?*

D: Ja.

*I: Ja. Wie ist es denn bei dir? Interessieren sich deine Eltern dafür, wie's dir in der Schule geht?*

D: Ja.

*I: Wie ist das?*

D: Wenn ich so meine Schularbeit hab, dann muss ich eine Woche lernen oder so.

*I: Mhm. Und da fragen sie dann immer nach, wie's dir geht?*

D: Ja, mhm.

*I: Lernt auch jemand mit dir?*

D: Ja, öfters meine Schwester.

*I: Mhm. Hat sie das auch schon in der Volksschule gemacht beim Lesen- und Schreibenlernen?*

D: Ja.

*I: Und wenn du etwas in der Schule lernst, z.B. in Biologie oder so, und es interessiert dich, erzählst du das dann zu Hause?*

D: Ja, öfter.

*I: Wem erzählst du das?*

D: Meiner Mutter.

*I: Interessiert sich die dafür und redet ihr dann drüber?*

D: Ja.

*I: Und auch wenn du z.B. ... Ihr habt sicher einen Fernseher zu Hause, oder?*

D: Ja.

*I: Wenn ihr über irgendwas redet, was im Fernsehen passiert...?*

D: Mhm.

*I: Sprecht ihr auch über das?*

D: Ja.

*I: Z.B. welche Themen sind das?*

D: Weiß ich nicht.

*I: Was interessiert dich denn?*

D: Die Nachrichten, bei anderen Ländern z.B.

*I: Und esst ihr z.B. am Abend gemeinsam, oder?*

D: Ja.

*I: Und da könnt ihr... Da sprecht ihr dann über solche Sachen?*

D: Ja, nach dem Essen, ja.

*I: Ja. Gut. Danke.*

### **Forts:**

*I: Gut, Dominic. Wie ist es bei dir, hattest du Bilderbücher als Kind?*

D: Ja.

*I: Wie war das, erzähl ein bisschen!*

D: Öfters... meine Mutter hat sie mir manchmal vorgelesen.

*I: Ja?*

D: Aber dann hat sie's mir auf Tagalog dann... Wie sagt man das? So erzählt, das, was ich nicht verstehen konnte.

*I: Ja? Also, du hast Bilderbücher angeschaut mit ihr auf Tagalog?*

D: Mhm.

*I: Und hat sie dir auch Geschichten vorgelesen?*

D: Nein, nur erzählt eigentlich.

*I: Nur erzählt. Weißt du noch, was das für Geschichten waren?*

D: Nein. Eigentlich nur Märchen.

*I: Mhm. War das auf Deutsch oder auf Tagalog?*

D: Auf Deutsch.

*I: Und waren das auch österreichische Märchen z.B. oder Geschichten, oder Geschichten aus Indonesien oder so?*

D: Eigentlich nur österreichische?

*I: O.k., gut. Danke.*



## **Edin, 11 Jahre, Muttersprache: Bosnisch**

E: Mein Name ist Edin und ich bin 11 Jahre alt. Geboren bin ich 1996 und ich hab eine Schwester.

*I: Wie alt ist die?*

E: Die ist schon 20.

*I: Bist du in Österreich geboren?*

E: Ja, in Wien bin ich geboren.

*I: O.k. Erzähl du mir ein bisschen etwas über die Sprachen, die du kannst!*

E: Meine Muttersprache ist Bosnisch, weil meine Eltern kommen aus Bosnien. Meine Schwester ist auch in Bosnien geboren, also sprechen wir die ganze Zeit zu Hause Bosnisch. Mit meiner Schwester spreche ich auch Deutsch sehr oft eigentlich.

*I: O.k. Mit deinen Eltern gar nicht?*

E: Oja, mit meinen Eltern sprech ich auch manchmal Deutsch.

*I: Gut. Du kannst auch noch Englisch, nehm ich an?*

E: Ja, Englisch kann ich auch.

*I: Sonst noch irgendeine Sprache?*

E: Französisch, da bringt mir meine Cousine, die ist auch 20, und die bringt mir's auch langsam bei, ich kann's aber noch gar nicht.

*I: O.k. Welche Sprachen sprechen deine Eltern?*

E: Meine Eltern sprechen Deutsch und Bosnisch.

*I: Können sie Englisch auch?*

E: Eigentlich nicht.

*I: O.k. Welchen Beruf haben deine Eltern?*

E: Meine Mutter ist arbeitslos, und mein Vater ist Taxifahrer.

*I: Weißt du, welche Schulen sie gemacht haben?*

E: Das weiß ich nicht.

*I: Weißt du, ob sie im Gymnasium waren z.B.?*

E: Oja, meine Eltern waren im Gymnasium, aber nicht hier in Österreich, sondern in einem anderen Land.

*I: Mhm. Wie gut schätzt du dich ein in Deutsch? Wie gut sprichst du Deutsch, wie gut schreibst du Deutsch, wie gut liest du Deutsch?*

E: Sprechen kann ich sehr gut, schreiben und lesen... da bin ich nicht sehr gut. Beim Schreiben, da mach ich sehr viele Rechtschreib- und Grammatikfehler. Beim Lesen, da... ich kann lesen, aber ich bin nicht so schnell beim Lesen.

*I: O.k., liest du gern?*

E: Ja, ich lese gern, und ich habe sehr viele Bücher zu Hause. Ein paar sind auch auf Englisch, aber die meisten sind auf Deutsch. Meine Schwester, die hat ja... die hat auch Bücher, aber die liest mehr auf Englisch.

*I: O.k. Lesen deine Eltern auch?*

E: Ja, meine Mutter liest sehr gerne, aber das sind Romantikbücher und so.

*I: Mhm. Liest sie auf Deutsch oder auf Bosnisch?*

E: Deutsch.

*I: Und dein Vater?*

E: Mein Vater, der liest nicht sehr gerne... nicht sehr oft, aber schon manchmal.

*I: Und habt ihr Zeitungen?*

E: Ja. Sehr viele.

*I: In welchen Sprachen sind die?*

E: Die sind auch auf Deutsch.

*I: Alle auf Deutsch?*

E: Alle.

*I: O.k. Weißt du schon, welche Note du bekommen wirst in Deutsch?*

E: Da bekomme ich eine Vier.

*I: Oh, na ja immerhin. Wie gut kannst du deine Muttersprache? Wie gut sprichst du, wie gut schreibst du, wie gut liest du?*

E: Ich lese da sehr gut, schreiben kann ich auch sehr gut, und sprechen kann ich auch sehr gut.

*I: Bist du besser in Deutsch oder in Bosnisch?*

E: Bosnisch glaube ich eher.

*I: Bei allen drei Sachen?*

E: Ja, bei allen drei.

*I: Wann hast du begonnen, Deutsch zu lernen?*

E: Deutsch zu lernen? Die ersten Buchstaben, die ich geschrieben hab, da hat mir meine Schwester gesagt "Mama" und ich hab's dann mit Druckbuchstaben, als ich 4 Jahre alt war, hingeschrieben.

*I: Mhm. Und wann hast du begonnen, Deutsch sprechen zu lernen?*

E: Sprechen? Da hab ich schon im Kindergarten da... eigentlich schon früher... meine Schwester hat's mir beigebracht.

*I: Wie lange warst du im Kindergarten?*

E: Das weiß ich nicht mehr.

*I: Ein Jahr oder länger?*

E: Ich glaube länger.

*I: Und du konntest schon vor der Schule auch lesen?*

E: Eigentlich nicht so gut, aber ein bisschen.

*I: Ein bisschen. Von deiner Schwester dann auch?*

E: Ja.

*I: Und die hat dir das alles auf Deutsch beigebracht oder auch auf Bosnisch?*

E: Auf Bosnisch haben sie's... haben meine Eltern mir alles beigebracht, aber meine Schwester hat mir hauptsächlich auf Deutsch.

*I: O.k. Kannst du dich noch erinnern, ob's dir schwer gefallen ist, Deutsch sprechen zu lernen? War das ein Problem für dich irgendwann einmal?*

E: Eigentlich war es kein Problem. Ich hab's eigentlich schnell gelernt und hatte keine Probleme.

*I: O.k., gut. Über das Lesen haben wir schon gesprochen. Kannst du dich noch erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

E: Ja, ich hatte Bilderbücher, und da gab's dazu auch kleine Texte, und die Bilder haben mir geholfen dann, dass... ich hab die Texte dann gelesen, und die Bilder haben mir geholfen, in meinem Kopf diese Worte irgendwie...

*I: Zu finden?*

E: Ja, zu finden.

*I: Hat die jemand mit dir angeschaut, oder hast du die alleine angeschaut?*

E: Eigentlich, meine ganze Familie hat mir dabei geholfen und mit mir gelesen.

*I: Weißt du noch, auf welcher Sprache das war?*

E: Das war auch auf Deutsch.

*I: Auf Deutsch. Und hat dir jemand Geschichten vorgelesen oder Geschichten erzählt?*

E: Ja, das war meine Mutter. Da war ich noch klein, da hat sie mir immer beim Einschlafen Geschichten erzählt.

*I: Auf Bosnisch aber, oder?*

E: Nein, auch auf Deutsch.

*I: Auf Deutsch? Hat sie das vorgelesen oder erzählt?*

E: Sie hat ein paar gekonnt, aber da erinnere ich mich nicht mehr daran, und ein paar hat sie mir auch vorgelesen.

*I: Wie ist es bei dir jetzt, interessieren sich jetzt deine Eltern dafür, was du in der Schule so machst?*

E: Ja, sehr. Sie fragen mich jeden Tag, wenn ich nach Hause komme: "Wie war's in der Schule? Hast du tüchtig mitgearbeitet?" und so weiter.

*I: Und kontrollieren sie auch, ob du deine Hausübung gemacht hast z.B.?*

E: Ja. Eigentlich schon.

*I: Ja? Helfen sie dir auch beim Lernen?*

E: Ja, wenn ich manchmal Hilfe brauche, da helfen sie mir immer.

*I: Wie war das in der Volksschule, weißt du das noch? Haben sie da auch geholfen?*

E: Ja, da haben sie mir auch geholfen, als ich Hilfe brauchte.

*I: Und sprecht ihr über Sachen, die du in der Schule lernst, wenn du etwas erzählst? Oder erzählst du überhaupt etwas, was du in der Schule lernst?*

E: Ja, ich erzähle auch manchmal etwas. Nicht sehr oft, aber manchmal.

*I: Wenn dich was besonders interessiert z.B.?*

E: Ja, sehr oft interessiert mich etwas aus Geographie.

*I: Mhm. Wem erzählst du das?*

E: Meinem Vater, der interessiert sich da.

*I: Und esst ihr gemeinsam am Abend?*

E: Ja, wir essen gemeinsam am Abend.

*I: Worüber sprecht ihr da?*

E: Ja, wir reden über das derzeitige Wetter und alles, was passiert ist heute.

*I: Und sprecht ihr auch z.B. über Sachen aus dem Fernsehen? Aus den Nachrichten oder so?*

*E: Ja. Ja, aus Nachrichten auch sehr oft.*

*I: Mhm. Gut. Hab ich etwas vergessen? Danke.*

## **Jelena, 11 Jahre, Muttersprache: Serbisch**

J: Ich heiße Jelena und ich bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Bitte erzähl mir auch etwas über deine Sprachen!*

J: Ich kann Serbisch, ich kann Deutsch, etwas Englisch halt aus der Schule und ein ganz, ganz, ganz wenig Rumänisch, also meine Oma kann's besser. Ich bin in Serbien geboren, aber bin gleich mit 3 Jahren oder so 2 nach Wien gekommen. Meine Schwester ist auch in Serbien geboren, und meine Eltern sind aus Serbien. Ja.

*I: Gut. Mit wem sprichst du welche Sprache?*

J: Mit meinen Eltern rede ich meistens Serbisch und mit meinen Oma und so, Opa, aber mit meiner Schwester und meinen Freundinnen, ja... Deutsch. Nur mit ein paar red ich auch Serbisch.

*I: Sind deine Großeltern auch hier in Österreich?*

J: Ja.

*I: Welche Sprachen sprechen deine Eltern?*

J: Serbisch.

*I: Können sie auch andere Sprachen?*

J: Ja, sie können... mein Vater kann Englisch, meine Mutter... ja auch etwas. Dann können sie Deutsch, und mein Vater kann etwas Rumänisch.

*I: Mhm. Wie gut können sie denn Deutsch?*

J: Ja, es geht. Nicht so perfekt, aber sie können's.

*I: Mhm. Hast du mir jetzt schon erzählt, welchen Beruf sie haben? Nein, oder?*

J: Nein. Meine Mutter arbeitet in einem Reisebüro, und mein Vater ist in einer Firma... ja, in halt so in irgendeinem Raum... ich weiß nicht, was das genau ist, aber halt in so einer Firma.

*I: Weißt du, welche Schule sie gemacht haben, ob sie im Gymnasium waren?*

J: Ja, meine Eltern waren beide im Gymnasium, aber ich glaub mein Vater war für irgendwas Touristisches auch und meine Mutter auch irgendwas Büroliches, so was. Ich bin mir nicht sicher, aber so was. Ja.

*I: Wie gut schätzt du dich ein in Deutsch?*

J: Na ja, es geht. In der Volksschule hatt ich immer Einser, jetzt hab ich ne Vier, aber...

*I: Im Zeugnis wirst du auch einen Vierer bekommen?*

J: Ja.

*I: Du sprichst gut Deutsch, oder?*

J: Ja, eigentlich schon.

*I: Was ist... wie geht's dir beim Schreiben?*

J: Ja, ich hab etwas Grammatikfehler, aber sonst nicht sehr schlimm.

*I: Und beim Lesen?*

J: Beim Lesen? Kann ich auch gut, ja.

*I: Liest du oft Bücher oder so?*

J: Na ja, nicht ganz immer, aber manchmal schon, ja.

*I: Und wie gut bist du in Serbisch?*

J: Serbisch kann ich lesen, schreiben und reden. Ich kann nicht sehr gut reden... äh, reden kann ich sehr gut, aber schreiben kann ich nicht sehr gut. Lesen kann ich auch, ja etwas schon.

*I: Wenn du Serbisch schreibst, in welcher Schrift schreibst du dann?*

J: In der normalen wie in Deutsch.

*I: In der normalen, also du kannst nicht die Cirilica?*

J: Nein.

*I: O.k. Glaubst du, kannst du besser Deutsch oder Serbisch?*

J: Ich glaub, besser Deutsch.

*I: Sprechen? Auch besser Deutsch?*

J: Ja, ich kann's eigentlich gleich gut sprechen.

*I: Wann hast denn du begonnen, Deutsch zu lernen?*

J: Deutsch hab ich im Kindergarten begonnen zu lernen, also, ich konnte es auch früher etwas von meiner Schwester, aber im Kindergarten hab ich's so richtig begonnen zu lernen.

*I: Wie lange bist du in den Kindergarten gegangen?*

J: Vom 4. Lebensjahr bis 6 Jahre alt, bis ich in die Schule gekommen bin, ja so zwei/drei Jahre.

*I: O.k. Ist es dir schwer gefallen, Deutsch zu lernen?*

J: Nein, nicht wirklich. Ich hab's durch die Freunde und so gelernt. Die konnten's schon.

*I: Mhm. Wie alt ist deine Schwester?*

J: Meine Schwester ist 18.

*I: Sie hat aber auch erst in Österreich dann Deutsch gelernt?*

J: Ja, aber sie konnte es ja auch durch den Kindergarten.

*I: Ist sie schon früher als du nach Österreich gekommen?*

J: Nein. Sie ist... Nein, also als sie geboren wurde, war sie in Serbien. Und dann ist sie etwas mit meiner Oma gekommen nach Wien, aber nicht so oft, also so in den Sommerferien manchmal, aber dann ist sie wie ich nach Serbien gekommen.

*I: Nach Österreich?*

J: Nach Österreich, ja.

*I: Wann hast denn du lesen und schreiben gelernt?*

J: Ich glaub, erst in der Schule, ja.

*I: Vorher konntest du gar nichts?*

J: Oja, ich konnte schon so ein paar Namen schreiben und so... "Ich heiße..." oder so, aber sonst nichts. Nein.

*I: Mhm. Weißt du, wer dir das beigebracht hat?*

J: Ich glaub, etwas meine Schwester, meine Mutter auch manchmal, aber eigentlich die Schule. Ja.

*I: Mhm. Und wenn du sagst, du kannst auch Serbisch schreiben und lesen, hast du das extra gelernt?*

J: Nein, ich konnt's einfach irgendwie. Ich weiß nicht, ich hab's einfach gelernt. Durch Deutsch hab ich's gelernt, weil das ist ja die gleiche Sprache, da muss man nur die Buchstaben auch lesen gleich und...

*I: Und haben dir in der Schule... hat dir da jemand geholfen beim Schreiben- und beim Lesenlernen?*

J: Ja, meine Eltern haben mir geholfen und auch meistens meine Schwester, weil sie konnte es besser schon.

*I: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

J: Na ja. Ein paar gehören halt meiner Schwester, oder etwas mehrere Bücher, weil die ja schon lange in der Schule ist. Ich hab auch ein paar Bücher, und ein paar hat auch mein Vater, aber...

*I: Deine Mutter hat keine Bücher?*

J: Meine Mutter liest keine Bücher. Nein.

*I: O.k. Gibt's auch serbische Bücher bei euch zu Hause?*

J: Ja.

*I: Die gehören dann deinem Vater, oder gehören sie euch auch?*

J: Ja, uns auch. Ja.

*I: Und Zeitungen und Zeitschriften?*

J: Ja, meine Mutter liest meistens Zeitungen und ich auch und meine Schwester.

*I: Lest ihr dann serbische Zeitungen oder österreichische?*

J: Österreichische eher.

*I: Kannst du dich daran erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

J: Ja, ich hab noch immer ein paar, als ich klein war. Die hat mir dann meistens meine Mutter vorgelesen oder meine Oma.

*I: Auf Deutsch oder auf Serbisch?*

J: Ein paar waren Deutsch, ein paar waren auch auf Serbisch.

*I: Und dann, vielleicht später oder so - Geschichten hat dir auch jemand vorgelesen?*

J: Ja, meine Oma hat mir meistens Geschichten vorgelesen oder meine Schwester. Meine Mutter auch manchmal, ja.

*I: Und wieder die Frage: Deutsch oder Serbisch?*

J: Eher deutsche dann.

*I: Ja? Und Geschichten erzählt, Märchen vielleicht?*

J: Das hat mir eher meine Oma so, ja.

*I: Mhm. Waren das serbische Märchen, oder waren das österreichische?*

J: Serbische.

*I: Ja? Sind die gleich wie die österreichischen? Weißt du das? Oder gibt's da andere?*

J: Es gibt auch andere ein paar.

*I: Interessieren sich jetzt deine Eltern dafür, wie's dir in der Schule geht? Was du machst?*

J: Ja, schon sehr.

*I: Wie ist das?*

J: Ja, sie interessieren sich... Ich hatte früher auch eine Nachhilfe halt, in Deutsch, weil ich nicht so gut war, aber dann - weiß nicht - dann hab ich irgendwie aufgehört mit ihr, mit der Nachhilfe, und ja... Sie interessieren sich schon für die Schule.

*I: Machst du deine Hausübungen ganz allein, oder hilft dir jemand oder kontrollieren sie dann nachher?*

J: Meine Mutter kontrolliert sie meistens.

*I: Mhm. Und sprecht ihr auch über Inhalte, die du in der Schule lernst, also wo dich was interessiert?*

J: Ja, manchmal schon, ja.

*I: Wem erzählst du das?*

J: Meiner Mutter oder meiner Schwester.

*I: Oder auch wenn was im Fernsehen interessant ist?*

J: Ja, da eher meiner Schwester.

*I: Mhm. Was ist denn das z.B., was dich interessiert?*

J: Ja, „Germany's next Top-Model“ und so was.

*I: Politik nicht so?*

J: Nein.

*I: O.k. Und ihr sprecht auch zwischendurch über diese Sachen, oder beim Abendessen oder...?*

J: Ja.

*I: Esst ihr gemeinsam am Abend?*

J: Ja.

*I: O.k. Gut. Das war's schon. Dankeschön.*



**Li Wen, 11 Jahre, Muttersprache: Chinesisch**

L: Ich heiße Li Wen und bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzähl mir bitte etwas über deine Sprachen!*

L: Ich kann Deutsch, ein bisschen Englisch und Chinesisch.

*I: Mit wem sprichst du welche Sprache?*

L: In der Schule und mit meinen Freunden spreche ich Deutsch. Zu Hause spreche ich Chinesisch.

*I: Immer?*

L: Nicht immer. Mit meiner Schwester spreche ich manchmal Deutsch.

*I: Mhm. Du hast eine Schwester, oder hast du mehr Geschwister?*

L: Eine.

*I: Wie alt ist die?*

L: Sechs.

*I: Geht sie auch schon in die Schule?*

L: Nein.

*I: Kommt jetzt dann in die Schule?*

L: Mhm.

*I: Welche Sprachen können deine Eltern?*

L: Deutsch und Chinesisch.

*I: Mhm. Wie gut können sie Deutsch?*

L: Normal.

*I: Besser als du oder schlechter als du?*

L: Schlechter als ich.

*I: Welchen Beruf haben deine Eltern?*

L: Sie haben ein Restaurant.

*I: Da arbeiten dann beide?*

L: Mhm.

*I: Weißt du, welche Schule sie gemacht haben?*

L: Nein.

*I: Ob sie im Gymnasium waren?*

L: Mm.

*I: Wie lang sind sie denn schon in Österreich?*

L: 10 oder 11 Jahre.

*I: Bist du in Österreich geboren?*

L: Ja.

*I: D.h., sie sind gekommen, bevor du geboren wurdest?*

L: Mhm.

*I: Wie gut schätzt du dich in Deutsch ein?*

L: Normal

*I: Welche Note wirst du bekommen?*

L: Eine Vier.

*I: Wie gut kannst du sprechen, wie gut kannst du schreiben, wie gut kannst du lesen?*

L: Schreiben kann ich nicht so gut.

*I: Sprechen kannst du gut?*

L: Mhm.

*I: Und lesen?*

L: Auch gut.

*I: Was ist das Problem, wenn du eine schlechte Note bekommst bei einer Schularbeit?*

L: Grammatikfehler oder Rechtschreibfehler.

*I: Fällt es dir schwer, Geschichten zu schreiben?*

L: Nicht wirklich.

*I: Fällt dir immer gleich etwas ein?*

L: Ich muss ein bisschen nachdenken.

*I: Wie gut kannst du Chinesisch?*

L: Gut.

*I: Also, sprechen kannst du gut. Kannst du besser Deutsch oder Chinesisch sprechen?*

L: Alle beide gleich gut.

*I: Mhm. Was sprichst du lieber?*

L: Chinesisch.

*I: Und kannst du auch Chinesisch schreiben und lesen?*

L: Ja.

*I: Wo hast du das gelernt?*

L: Ich gehe jeden Samstag in eine chinesische Schule.

*I: Wann hast du begonnen mit dem Chinesisch Schreiben- und Lesenlernen?*

L: Mit 4 Jahren.

*I: Na, dann musst du es wirklich schon gut können. Wann hast du begonnen, Deutsch zu lernen?*

L: In der Volksschule.

*I: Warst du im Kindergarten?*

L: Ja.

*I: Da hast du noch nicht Deutsch gesprochen?*

L: Oja.

*I: Ist es dir schwer gefallen, Deutsch zu lernen?*

L: Nein.

*I: Und lesen und schreiben hast du erst in der Volksschule gelernt?*

L: Schreiben konnt ich schon ein bisschen im Kindergarten, und lesen hab ich in der Volksschule gelernt.

*I: Wer hat dir das Schreiben auf Deutsch beigebracht?*

L: Also, Kindergartenlehrerinnen und so.

*I: Deine Eltern können das auch?*

L: Ja.

*I: Haben sie dir auch geholfen beim Lesen- und Schreibenlernen?*

L: Ja.

*I: In der Volksschule dann auch?*

L: Mhm.

*I: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

L: Ja.

*I: Wem gehören die?*

L: Ein paar gehören mir und ein paar meinen Eltern.

*I: Auf welchen Sprachen sind diese Bücher?*

L: Ich hab mehr chinesische Bücher als deutsche.

*I: Und deine Eltern?*

L: Haben alles chinesisch.

*I: Lesen sie viel?*

L: Nicht wirklich.

*I: Liest du viel?*

L: Na ja, in der U-Bahn, wenn ich manchmal nichts zu tun habe, weil mein Restaurant ist sehr weit, und wenn ich in der U-Bahn bin, kann ich manchmal Zeitung lesen und so.

*I: Und Bücher liest du auch?*

L: Mhm.

*I: Ja. Habt ihr Zeitungen und Zeitschriften zu Hause?*

L: Ja.

*I: Chinesische oder österreichische?*

L: Alle beide.

*I: Die lesen dann beide Eltern, oder liest das nur dein Vater?*

L: Chinesische lese nur ich... Ich meine, deutsche lese nur ich und chinesische lesen nur meine Eltern.

*I: Kannst du dich noch erinnern, ob du Bilderbücher hattest als Kind?*

L: Ja.

*I: Wie war das? Hat die jemand mit dir angeschaut?*

L: Meine Mutter.

*I: Und hat sie dann auf Chinesisch erklärt oder auf Deutsch?*

L: Auf Chinesisch.

*I: Hat dir auch jemand Geschichten erzählt oder Geschichten vorgelesen?*

L: Ja, meine Mutter.

*I: Was? Erzählt oder vorgelesen?*

L: Erzählt und vorgelesen.

*I: Was waren das für Geschichten?*

L: Märchen.

*I: Chinesische Märchen?*

L: Mhm.

*I: Ja. Wie ist es bei dir? Interessieren sich deine Eltern dafür, wie es dir in der Schule geht?*

L: Ja.

*I: Und wie ist das? Wie äußert sich das?*

L: Sie kontrollieren meine Hausaufgaben und fragen, was wir in der Schule gemacht haben.

*I: Erzählst du dann auch was?*

L: Ja.

*I: Und erzählst du zu Hause auch, wenn dich was interessiert hat in der Schule?*

L: Nein.

*I: Nein? Auch nicht, wenn... Wenn ihr etwas z.B. im Fernsehen anschaut, redet ihr dann drüber?*

L: Nur mit meiner Schwester.

*I: Mhm. Was sind das für Themen, die dich da interessieren?*

L: Solche Abenteuergeschichten.

*I: Mhm. Esst ihr gemeinsam am Abend?*

L: Nein.

*I: Das geht wahrscheinlich mit dem Restaurant nicht. Wann sprecht ihr dann über den Tag und so.*

L: Eigentlich nie.

*I: Nur so zwischendurch?*

L: Ja.

*I: Gut. Dankeschön.*

## **Luise, 11 Jahre, Muttersprache: Chinesisch**

L: Mein Name ist Luise und ich bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzählst mir bitte etwas auch über deine Sprachen und wo du sie sprichst, wann du sie sprichst?*

L: Also, ich sprech... Meine Muttersprache ist Chinesisch, und ich spreche zu Hause Chinesisch und wenn ich im Urlaub bin, also in China, dann sprech ich auch Chinesisch, und mit meinen Eltern. Und in der Schule sprech ich meistens Deutsch.

*I: Mhm. Mit deinen Freunden?*

L: Ja, mit meinen Freunden und manchmal auch mit meiner Mutter.

*I: O.K. Bist du in Österreich geboren?*

L: Ja.

*I: Deine Eltern, welche Sprachen können denn deine Eltern?*

L: Also, meine Mutter kann Chinesisch und ein bisschen Deutsch, also eigentlich nicht nur ein bisschen, aber sie kann's. Und mein Vater kann Deutsch, Chinesisch und Englisch.

*I: Mhm. Welchen Beruf haben deine Eltern?*

L: Meine Mutter ist Kellnerin und sie hat in Dubai ein Lebensmittelgeschäft, und mein Vater ist... also er arbeitet in Reisebüros und er fliegt halt immer um die Welt und so.

*I: Mhm. Dann sind aber ziemlich oft weg, deine Eltern, oder?*

L: Ja, deshalb kommt immer ein Kindermädchen und pflegt mich und so alles.

*I: Ist das auch ein chinesisches Kindermädchen?*

L: Ja.

*I: Ja. Wie würdest du dich denn einschätzen? Wie gut kannst du selber Deutsch?*

L: Sprachlich kann ich's wahrscheinlich eher gut, also nicht so schlecht, und schriftlich kann ich's - also wenn ich Geschichten schreibe - kann ich's nicht so gut.

*I: Und beim Lesen?*

L: Beim Lesen... ja... ich kann's.

*I: Welche Note wirst du denn bekommen in Deutsch?*

L: Eine Drei.

*I: Und wenn du bei Schularbeiten eine schlechtere Note hast, was ist dann das Problem?*

L: Also in Deutsch ist das, dass ich immer sehr viele Rechtschreibfehler habe und manchmal auch Grammatikfehler und Fallfehler.

*I: Mhm. Und wie gut sprichst und schreibst du Chinesisch?*

L: Chinesisch spreche ich sehr gut, aber schreiben kann ich's nicht so gut, deshalb geh ich am Samstag immer in eine chinesische Schule, und dort lern ich halt auch Chinesisch.

*I: Mhm. Wie lange bist du dort jeden Samstag?*

L: Zwei Stunden

*I: Mhm. Sind da viele Kinder?*

L: Ja. Also, es sind immer eingeteilt also in eine Klasse ungefähr 16 oder 20 Kinder.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

L: Als ich im Kindergarten war, also mit Drei.

*I: Wie lange warst du im Kindergarten?*

L: Bis sechs Jahre im Kindergarten, und dann war ich in der Volksschule, und dann nach der Volksschule immer bin ich in den Kindergarten gegangen und hab dort meine Hausaufgabe gemacht und alles.

*I: Das ist dann so wie ein Hort gewesen, ja?*

L: Ja.

*I: Und ist dir das Deutschlernen schwer gefallen?*

L: Nein, als ich in der Volksschule war, war ich sehr gut in Deutsch, also ich hatte nur Einser und Zweier, aber jetzt bin ich auf einmal schlechter geworden.

*I: Mhm. Aber ich mein, im Kindergarten das Sprechenlernen...?*

L: Ach so, nein, nicht wirklich, aber... Nein, ich konnte mich gut unterhalten eigentlich.

*I: Ja, hast nicht lange dafür gebraucht?*

L: Nein.

*I: Wann hast du denn lesen und schreiben gelernt?*

L: In der Volksschule mit sechs Jahren.

*I: Konntest du vorher schon etwas?*

L: Ja, ich konnte schon vorher ein bisschen schreiben. Lesen konnte ich wenig, aber schreiben konnte ich schon ein bisschen.

*I: Und wer hat dir das beigebracht?*

L: Im Kindergarten, da gab's so Lehrerinnen, also so Aufpasserinnen und so, und dann haben sie am Nachmittag halt immer mit uns gelesen und so, manchmal auch ein bisschen geschrieben und so.

*I: Können deine Eltern gut Deutsch schreiben?*

L: Meine Mutter kann's halbwegs, und mein Vater kann's eher weniger.

*I: Mhm. Eine andere Frage: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

L: Ja, also ich habe viele Deutschbücher, und meine Mutter liest halt immer nur chinesische Bücher und so.

*I: Mhm. Liest dein Vater auch?*

L: Ja.

*I: Und der hat auch chinesische Bücher?*

L: Ja. Sie können Deutsch nicht so gut lesen, deshalb lesen sie's eher nicht. Manchmal, z.B. wenn ich in der Schule einen Zettel bekomme und so, dann lesen sie's schon.

*I: Hast du auch chinesische Bücher?*

L: Ja, aber ich kann's nicht so wirklich lesen, weil ich nicht so gut in Chinesisch bin.

*I: Mhm. Und habt ihr auch Zeitungen oder Zeitschriften?*

L: Ja, sehr viele. Ich lese sehr gerne so Bravo-Magazine oder so.

*I: Und lesen deine Eltern auch Zeitung?*

L: Ja, wir bekommen jede Woche so chinesische Zeitungen zugeschickt und die lesen sie halt.

*I: Alles klar. Kannst du dich erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

L: Ja, ich hatte sehr viele Bilderbücher, weil ich zeichne sehr gerne, und deshalb hab ich schon damals angefangen, Bilderbücher zu lesen, und da drin gibt's Bilder und ja...

*I: Wer hat die dann mit dir angeschaut?*

L: Meine Mutter und früher war ich noch klein, da war mein Onkel noch da, und manchmal, wenn meine Mutter in Dubai oder so war, war mein Kindermädchen da, und sie hat mit mir am Abend immer eine Nachtgeschichte gelesen und hat mir die Bilder gezeigt.

*I: Mhm. Alles auf Chinesisch, nehm ich an?*

L: Ja. Chinesisch.

*I: Ja. Und hat dir jemand auch Geschichten erzählt? Märchen vielleicht?*

L: Märchen nicht, aber so Sagen, von China und so.

*I: Wer war das?*

L: Entweder meine Mutter oder mein Kindermädchen.

*I: Gut. Interessieren sich deine Eltern jetzt dafür, wie's dir in der Schule geht?*

L: Ja, sehr. Wenn ich z.B. in der Schule eine schlechtere Note habe, dann darf ich bis mein Note wieder besser wird, darf ich nicht Computer spielen und hab auch Fernsehen-Verbot und alles.

*I: Und kontrollieren sie z.B. auch, ob du die Hausübung gemacht hast?*

L: Meine Mutter eher nicht. In Mathematik schon, aber in Deutsch nicht so. Aber wenn meine Mutter jetzt nicht zu Hause ist und mein Kindermädchen da ist, dann kontrolliert sie meine Deutschaufgaben und alles. Aber ich... eher... ich hab sie immer in der Schule schon fertig, weil ich geh ins TSH, und dort kontrollieren sie auch und so.

*I: Sprecht ihr auch zu Hause manchmal über Sachen, die du in der Schule lernst, z.B. in Biologie oder so?*

L: Ja, in Biologie, da haben wir immer das mit Plus gemacht, also wenn die Frau Professor uns eine Frage stellt, müssen wir die beantworten... also, wer sie weiß. Und dann bekommen wir Plus, und dann sind wir um eine Note oder so besser. Und meine Mutter geht das mit mir halt durch, aber auf Chinesisch.

*I: Mhm. Und sprecht ihr auch über Sachen, die du im Fernsehen siehst und die dich dort interessieren?*

L: Ja, über chinesische Filme. Weil... deutsche Filme eher nicht, aber über chinesische Filme.

*I: Und wann sprecht ihr über solche Sachen?*

L: Am Abend, wenn wir z.B. so einen Film gesehen haben oder meine Mutter, und dann sagt sie mir, was darin passiert ist und alles.

*I: Esst ihr gemeinsam auch am Abend, wo ihr über so was sprechen könnt?*

L: Ja. Immer.

*I: O.k. Gut. Dankeschön. Das war's.*

**Matúš, 11 Jahre, Muttersprache: Slowakisch**

M: Also, ich bin 11 Jahre alt, heiße Matúš und geh in die... ins Gymnasium.

*I: Gut. Erzähl mir bitte ein bissl was über deine Sprachen, die du kannst.*

M: Ich kann Slowakisch und Deutsch, und Slowakisch gefällt mir mehr als Deutsch.

*I: Englisch kannst du auch?*

M: Ja, ein bisschen.

*I: Mhm. Hast du sonst noch irgendeine Sprache ein bisschen gelernt?*

M: Nein. Eigentlich nicht.

*I: Bist du in Österreich geboren?*

M: Nein, in der Slowakei.

*I: Seit wann bist du in Österreich?*

M: Vor 5 Jahren bin ich hergekommen.

*I: Mit wem sprichst du denn welche Sprache?*

M: Also, mit meiner Oma und mit meinem Onkel und so, mit meiner Familie, die in der Slowakei leben, sprech ich Slowakisch und mit meiner Mutter, und mit meinem Vater und mit seiner Familie sprech ich Deutsch. Und mit meiner kleinen Schwester sprech ich auch Slowakisch oder Deutsch.

*I: Mhm. Welche Sprachen sprechen deine Eltern?*

M: Also, meine Mutter spricht Slowakisch, Deutsch, Englisch, und mein Vater ein bisschen Französisch, Latein kann er - glaub ich - auch ein bisschen. Das hat er nämlich in der Schule gelernt. Und dann Deutsch, und Slowakisch lernt er eben.

*I: Mhm. Wie gut kann er denn Slowakisch?*

M: Ganz gut.

*I: Wie unterhalten sich deine Eltern miteinander, auf welcher Sprache?*

M: Deutsch.

*I: Welchen Beruf haben deine Eltern?*

M: Also, mein Vater arbeitet in der Telecom, und meine Mutter ist Hausfrau.

*I: Mhm. Weißt du, welche Schulen sie gemacht haben?*

M: Eigentlich nicht. Aber meine Mutter ist ins Gymnasium gegangen und mein Vater auch.

*I: Wie gut würdest du dich einschätzen in Deutsch?*

M: Weiß ich nicht.

*I: Wie gut sprichst du, wie gut schreibst du, wie gut kannst du lesen?*

M: Also, lesen kann ich sehr gut, aber ich lese meistens leise, also für mich selber. Und Schreiben, da hab ich j so Rechtschreibprobleme, und Sprechen, da hab ich auch keine Schwierigkeiten.

*I: Mhm. Welche Note wirst du bekommen in Deutsch?*

M: Einen Vierer dieses Jahr, aber voriges Jahr hatt ich einen Dreier, und in der Volksschule hatte ich in der vierten Klasse nur Einser.

*I: Und wenn du eine schlechte Note hast auf Deutsch, woran liegt das? An den Rechtschreibfehlern oder sonst auch noch an etwas?*



M: An den Rechtschreibfehlern, und ich mach halt Blödsinn in der Stunde manchmal. Und ja...

*I: Wenn du eine Geschichte schreibst, fällt dir sofort was ein, oder hast du da auch manchmal Probleme?*

M: Also, meistens fällt mir was ein, aber ich tu mir leichter, wenn Wörter vorgegeben sind oder so.

*I: Und wie gut sprichst, schreibst und liest du in Slowakisch?*

M: Also, lesen kann ich so halbwegs, und schreiben... ja, da tu ich mir halt schwer. Also schwerer als in Deutsch.

*I: Sprichst du besser Slowakisch als Deutsch?*

M: Mittlerweile hab ich Slowakisch... also, nicht verlernt, aber ich ha... ein paar Wörter fallen mir nicht gleich ein, und - ja - Deutsch kann ich besser.

*I: Wann hast du begonnen, Deutsch zu lernen? Wie alt warst du da?*

M: Fünf Jahre oder so. Ja, und dann bin ich in den Kindergarten gegangen, und dort hab ich halt das meiste gelernt, und dann in der Volksschule. Ja, in der Volksschule hab ich dann auch gelernt.

*I: Ich versteh das jetzt nicht ganz. Also, dein Vater spricht Deutsch?*

M: Ja, nur Deutsch. Also, er ist ja in Österreich geboren.

*I: Ja. Hat er dir nicht als Kind Deutsch beigebracht?*

M: Also, es ist mein Stiefvater.

*I: Dein Stiefvater. Das heißt, er hat... erst wie du nach Österreich gekommen bist, hat er deine Mutter geheiratet oder ist zu euch gezogen?*

M: Wir sind zu ihm gezogen, weil mein Vater hat sich von meiner Mutter geschieden und ja...

*I: O.k. Verstehe. Das heißt, du bist dann in Österreich in den Kindergarten gegangen?*

M: Ja.

*I: Bist du in der Slowakei auch in den Kindergarten gegangen davor?*

M: Ja, schon, aber das hat mir nicht so gefallen, weil dort waren so dumme Kinder, und ich... also, wir waren in Prijevica, der Kindergarten hat mir da überhaupt nicht gefallen. Dann sind wir umgezogen und... also, ich bin umgezogen, weil meine Mutter hat in Österreich gearbeitet. Und dann bin ich... hab ich halt bei meiner Oma so zwei Jahre gewohnt, und meine Mutti ist halt jede Woche oder jeden zwei Wochen zurückgekommen, und ich bin den Kindergarten gegangen.

*I: Weißt du noch, wann du lesen und schreiben gelernt hast?*

M: Also lesen hab ich erst in der Volksschule gelernt und schreiben und ja... Also, in der ersten Klasse hab ich lesen gelernt und schreiben so in der zweiten.

*I: Weißt du, ob du vor der Schule schon ein bisschen was gekonnt hast?*

M: Also, vor der Schule hab ich ein bisschen lesen können, aber halt nicht so gut.

*I: Mhm. Wer hat dir das beigebracht?*

M: Also, eigentlich meine Mutter.

*I: Deine Mutter. Auf Slowakisch dann oder auf Deutsch?*

M: Auf Deutsch eher. Und dann hab ich... ja...

*I: Und als du in die Schule gekommen bist, hat dir dann jemand geholfen beim Lesen- und beim Schreibenlernen?*

M: Ja, mein Vater hat mit mir so geübt und ja...

*I: Hatte der genug Zeit dafür?*

M: Ja, schon. Er ist nämlich öfter früher nach Hause gekommen, so um sechs, also um 7, und da haben wir noch gelernt.

*I: Mhm. Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

M: Ja, ich hab... bei meinem Schreibtisch, da ist so eine Lade oben, und da hab ich zwei so Reihen voll von Büchern, und meine Eltern haben im Schlafzimmer ein Regal voll mit Büchern, und im Wohnzimmer haben wir dann auch noch so ein kleines Regal. Und dann ist da so eine Lade, also so ein Schrank oder was das ist, da haben wir noch... da haben meine Eltern noch solche Bücher.

*I: Sind diese Bücher alle auf Deutsch, oder sind die auch auf Slowakisch oder andere Sprachen?*

M: Meine Mutter hat die meisten auf Slowakisch, und mein Vater hat die auf Deutsch, und die sind halt gemischt in der Lade, und ich hab meine Bücher auf... sind auf Slowakisch und Deutsch.

*I: Lesen deine Eltern viel?*

M: Meine Mutter eigentlich nicht so viel, weil sie lernt jetzt mit mir und meiner kleinen Schwester, und mein Vater, der hat auch nicht so viel Zeit zum Lesen, aber sie lesen, aber sie lesen halt viel Zeitung, also zumindest mein Vater.

*I: Habt ihr jeden Tag eine Zeitung?*

M: Jeden Tag eigentlich nicht, aber wir haben so eine Dings... so eine Mühle in Niederösterreich, und wenn wir dort am Wochenende hinfahren, dort sind sehr viele Zeitungen und ja...

*I: Das sind dann aber nur österreichische Zeitungen, oder?*

M: Ja.

*I: Hat deine Mutter auch manchmal slowakische?*

M: Nein, eigentlich nicht.

*I: Und wie ist es bei dir? Liest du viel?*

M: Also, auf Slowakisch tu ich eigentlich in letzter Zeit gar nichts lesen, aber nur wenn ich meiner kleinen Schwester was vorlese, und auf Deutsch, da les ich auch nicht so viel, weil ich hab eine PSP zu Weihnachten bekommen und da spiel ich eher viel.

*I: Du hast eine Schwester... Hast du sonst noch Geschwister, einen Bruder?*

M: Nein. Eigentlich nicht.

*I: Kannst du dich erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

M: Ja, schon, sehr viele.

*I: Hast du die alleine angeschaut, oder hat die jemand mit dir angeschaut?*

M: Eigentlich hat sie meine Mutter mit mir angeschaut, wie ich noch klein war, also so eineinhalb Jahren oder so, und dann wie ich älter war, hab ich immer alleine angeschaut.

*I: Mhm. Hat dir auch jemand vorgelesen. Dein Vater oder deine Mutter?*

M: Meine Mutter, ja. Weil mein Vater war eigentlich fast nie zu Hause und so.

*I: Wann war das, am Abend?*

M: Ja, so am Nachmittag und... ja.

*I: Hat sie dann eher vorgelesen oder Geschichten erzählt?*

M: Vorgelesen. Und meine Oma hat mir dann, wie ich bei ihr gewohnt hab, hat sie mir dann auch... so Märchenbücher waren dort sehr viele... und da hat sie mir auch viel vorgelesen.

*I: Mhm. Sind slowakische Märchen anders als österreichische? Weißt du das?*

M: Pff. Ja, es kommt auf das Märchen an, aber sehr unterscheiden sie sich eigentlich nicht.

*I: O.k. Wie ist es denn jetzt? Interessieren sich deine Eltern dafür, wie es dir in der Schule geht?*

M: Ja, eigentlich schon. Also, wenn ich einen Einser bekomme, dann bekomm ich 5 Euro. Wenn ich einen Zweier bekomme, bekomm ich nix, und wenn ich einen Fünfer bekomme, dann bekomm ich fünfzig Cent Abzug vom Taschengeld. Aber Fünfer bekomme ich eigentlich fast nie.

*I: Bekommst du viele Einser?*

M: Mm.

*I: Nein?*

M: In letzter Zeit hab ich fast keine.

*I: Wo bist du denn gut, in welchem Fach?*

M: In Werken, in Turnen, in Biologie, und das war's eigentlich. In Mathe geht's auch so.

*I: Kontrollieren deine Eltern z.B. auch deine Hausübung?*

M: Ja, meine Mutter... ich mach die Hausübung alleine, und dann kontrolliert sie sie mit mir.

*I: Sprecht ihr auch manchmal über Sachen, die du in der Schule lernst, z.B. wenn dich etwas interessiert in Biologie oder so?*

M: Eigentlich nicht, nein.

*I: Erzählst du nichts zu Hause, wenn dich was interessiert?*

M: Mm.

*I: Nein?*

M: Na ja, wenn mich was wirklich interessiert schon, aber...

*I: Wem erzählst du das dann?*

M: Meiner Mutter.

*I: Und wenn ihr z.B. im Fernseh'n etwas anschaut und es interessiert dich, sprecht ihr dann drüber?*

M: Ich hab keinen Fernseher.

*I: Ihr habt gar keinen Fernseher zu Hause? Mhm.*

M: Aber meine Oma hat einen Fernseher und ich bin öfters bei ihr, und da tu ich halt sehr viel fern schau'n, und ja, ich schau mir halt Filme an und tu eigentlich nicht mit meinen Eltern darüber reden?

*I: Esst ihr gemeinsam am Abend, z.B. die ganze Familie, du und deine Eltern, oder zu Mittag?*

M: Ja.

*I: Am Abend wahrscheinlich?*

M: Zu Mittag ess ich nicht... also ess ich nur mit meiner Mutter und mit meiner Schwester, aber am Abend ess ich dann auch mit meinem Vater.

*I: Mhm. Und worüber sprecht ihr dann beim Abendessen?*

M: Eigentlich reden meine Eltern viel, und ich red dann halt mit über so Sachen, die am Tag passiert sind und so.

*I: Gut. Dankeschön.*

**Nikola, 11 Jahre, Muttersprache: Kroatisch**

N: Ich heiße Nikola und bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzählst mir bitte was über deine Sprachen, die du kannst!?*

N: Also, ich kann Kroatisch, also meine Muttersprache ist auch Kroatisch, kann Deutsch, Englisch, ja...

*I: Mit wem sprichst du welche Sprache?*

N: Also, mit meiner Familie, also mit meinen Eltern und mit meinem Bruder... mit meinen Geschwistern...

*I: ...sprichst du...*

N: Kroatisch.

*I: Sprichst du Kroatisch. Sprichst du mit ihnen auch manchmal Deutsch?*

N: Ja, manchmal.

*I: Und mit wem sprichst du sonst noch Deutsch?*

N: Mit ihm, mit dem Nikola, mit meinen Freunden, ja und... ja und mit meinen Cousins auch. Und in der Schule auch, ja.

*I: O.k. Bist du in Österreich geboren?*

N: Ja.

*I: Ja. Welche Sprachen können denn deine Eltern?*

N: Deutsch, Kroatisch... also Deutsch, Kroatisch und Englisch - so wie ich.

*I: Beide?*

N: Ja.

*I: Welchen Beruf haben deine Eltern?*

N: Also, meine Mutter... also, die arbeitet noch nicht, die ist arbeitslos, aber sie passt auf meine Schwester auf und führt den Haushalt, und mein Vater ist Servicetechniker.

*I: Weißt du, welche Schulen die beiden gemacht haben?*

N: Nein.

*I: Waren sie im Gymnasium?*

N: Nein, sie waren alle beide in einer Mittelschule.

*I: In einer Mittelschule. O.k. Was hat denn deine Mutter gelernt für einen Beruf? Hat sie schon einmal gearbeitet?*

N: Ja, so geputzt, also nur geputzt.

*I: O.k. Wie würdest du dich einschätzen? Wie gut bist du in Deutsch?*

N: Nicht so gut, also...

*I: Weißt du, welche Note du bekommen wirst?*

N: Ja, einen Vierer.

*I: Einen Vierer. Wie sprichst du Deutsch?*

N: Ja, es geht. Nicht so gut.

*I: Und wie gut schreibst du und wie gut liest du?*

N: Also, ich lese schon gut, aber ich... aber meine Freunde können nicht so meine Schrift lesen.

*I: Und wenn du eine schlechtere Note auf die Deutschschularbeit hast, woran liegt das? Machst du Fehler oder fällt dir nichts ein oder...?*

N: Ja, ich mach auch Fehler eher.

*I: Welche Fehler? Grammatikfehler oder...?*

N: Rechtschreibfehler auch. Ja.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

N: Also, als ich 5 Jahre alt war.

*I: Warst du im Kindergarten?*

N: Ja.

*I: Wie lange?*

N: Also, im Kindergarten war ich zwei Jahre oder drei. Ja.

*I: Ist es dir schwer gefallen, Deutsch zu lernen?*

N: Nein.

*I: Wie gut bist du denn in deiner Muttersprache?*

N: Ja, es geht. Ja. Also schon gut.

*I: Schreibst du da und liest du da auch manchmal?*

N: Ja.

*I: Wie gut kannst du schreiben in Kroatisch?*

N: Nicht so gut, aber...

*I: Wo kommst du denn genau her, oder deine Eltern?*

N: Mein Vater kommt aus Kroatien, also aus Vinkovce, und meine Mutter wurde in Bosnien geboren, aber sie kommt auch aus Kroatien.

*I: Mhm. Wann hast du denn lesen und schreiben gelernt?*

N: In der... Also, als ich sechs Jahre alt war.

*I: Konntest du vorher schon etwas, vor der Schule?*

N: Ja, rechnen und so. Und Buchstaben auch.

*I: Buchstaben. Deinen Namen wahrscheinlich?*

N: Ja, auch.

*I: Und wer hat dir die Buchstaben gelernt?*

N: Meine Mutter.

*I: Deine Mutter?*

N: Ja.

*I: Hat mit dir geübt schon vorher?*

N: Ja.

*I: Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

N: Ja.

*I: Wem gehören die?*

N: Also, ich hab viele Bücher und mein Bruder auch.

*I: Mhm. Und deine Eltern?*

N: Mein Vater hat auch Bücher.

*I: Und auf welcher Sprache sind diese Bücher?*

N: Deutsch.

*I: Alle?*

N: Ja.

*I: Ja. Du hast einen Bruder?*

N: Ja, und eine Schwester.

*I: Und eine Schwester... Wie alt sind die?*

N: Mein Bruder ist sieben, und meine Schwester ist zwei, aber...

*I: ...die liest wahrscheinlich noch nicht?*

N: Ja, aber sie kann schon Kroatisch.

*I: Mhm. Und habt ihr auch Zeitungen und Zeitschriften?*

N: Ja. Also, ich hab zu Hause in meinem Zimmer.

*I: Du hast Zeitschriften?*

N: Ja.

*I: Lesen deine Eltern auch Zeitungen?*

N: Ja, mein Vater sehr gerne.

*I: Deutsche oder kroatische?*

N: Deutsche. Halt österreichische. Meine Mutter auch, also...

*I: Und lesen deine Eltern auch viele Bücher oder oft Bücher?*

N: Meine Mutter nicht, aber mein Vater schon.

*I: O.k. Kannst du dich erinnern, ob du als Kind Bilderbücher hattest?*

N: Ja. Mein Vater hat... Also ich hatte kroatische Bilderbücher, und mein Vater hat's mir immer vorgelesen, das, was darunter stand, also... ja...

*I: Deine Mutter auch manchmal?*

N: Nein.

*I: Nein. Und hat dir auch jemand Geschichten vorgelesen?*

N: Ja, mein Vater.

*I: Auch kroatische?*

N: Ja.

*I: Ja, deutsche auch manchmal oder nur kroatische?*

N: Ja, nur kroatische.

*I: Und Geschichten erzählt?*

N: Ja.

*I: Was z.B.? Kannst du dich noch erinnern?*

N: Nein.

*I: O.k. Und jetzt, wie ist es jetzt, interessieren sich deine Eltern dafür, wie es dir in der Schule geht?*

N: Ja.

*I: Fragen sie nach?*

N: Ja, sie fragen immer nach und so... also, welche Noten ich hab und...

*I: Und kontrollieren sie z.B. auch deine Hausübungen?*

N: Ja, mein Vater schon. Und meine Mutter hilft mir auch manchmal bei den Hausübungen.

*I: Mhm. Können sie so gut Deutsch, dass sie dir z.B. bei Deutsch auch helfen können?*

N: Also... nein.

*I: Also bei Mathematik und...*

N: Ja, aber ich habe einen Nachbarn, der mir also hilft, Deutsch zu lernen.

*I: Mhm. Noch ganz kurz: Sprecht ihr auch manchmal über Sachen, die du in der Schule lernst, z.B. in Biologie oder so?*

N: Ja.

*I: Ja? Wenn dich was besonders interessiert, wem erzählst du das?*

N: Also, meinen Eltern.

*I: Deinen Eltern beiden?*

N: Ja.

*I: Und sprecht ihr auch über Themen, die ihr im Fernsehen anschaut?*

N: Ja, meistens schon.

*I: Wann macht ihr das?*

N: Also, meinen Sie, in welcher Uhr...?

*I: Ja, ob ihr z.B. gemeinsam Abend esst und es gemeinsam anschaut.*

N: Ja, ja. Am Abend.

*I: Und am Wochenende vielleicht?*

N: Ja.

*I: O.k. Gut. Dankeschön.*



**Patrick, 11 Jahre, Muttersprache: Chinesisch**

P: Also, ich heiß Patrick, ich bin 11 Jahre alt und...

*I: Ja, erzähl mir jetzt bitte auch etwas über deine Sprachen!*

P: Also, ich sprech Chinesisch und Deutsch zu Hause und ich gehe in eine chinesische Schule. Dort sprech ich auch Chinesisch, und wenn ich im Urlaub bin, dann sprech ich auch Chinesisch mit meinen anderen Verwandten halt.

*I: Bist du in Österreich geboren?*

P: Ja.

*I: Ja. Zu Hause sprichst du welche Sprache mit wem?*

P: Also, ich spreche zu Hause Deutsch mit meinem Bruder und Chinesisch mit meinen Eltern.

*I: Du hast einen Bruder?*

P: Und eine Schwester.

*I: Und eine Schwester. Wie alt sind die?*

P: Also, mein Bruder ist 14, und meine Schwester ist 6 Jahre alt.

*I: Welchen Beruf haben deine Eltern?*

P: Also, mein Vater ist Kellner, und meine Mutter hat ein eigenes Lokal.

*I: Weißt du, welche Schule sie gemacht haben?*

P: Hm?

*I: Welche Schule deine Eltern... in welche Schule sie gegangen sind?*

P: In China in eine Schule, halt in eine chinesische Schule.

*I: Gibt's da auch Gymnasium und so etwas ähnliches?*

P: Ja.

*I: Ja. Welche Sprachen können deine Eltern?*

P: Chinesisch und meine Mutter ein bisschen Deutsch, aber mein Vater kann nur Chinesisch.

*I: Können sie auch Englisch?*

P: Ja, mein Vater. Bisschen.

*I: O.k. Wie gut schätzt du dich ein? Wie gut sprichst du Deutsch, wie gut schreibst du Deutsch und wie gut kannst du in Deutsch lesen?*

P: Also, sprechen geht so Deutsch, also mittel, und schreiben kann ich's nicht gut, eher schlecht.

*I: Mhm. Und lesen?*

P: Lesen, da bin ich gut. Mittel. Mittelmäßig.

*I: Welche Note wirst du bekommen?*

P: Vier.

*I: Und was ist dann das Problem beim Schreiben?*

P: Dass ich halt immer Grammatikfehler und Rechtschreibfehler mache.

*I: Sonst auch noch etwas?*

P: Nein.

*I: Nein. Fällt dir immer gleich was ein, was du schreiben kannst z.B.*

P: Nein, ich muss immer ein bisschen noch überlegen.

*I: O.k. Und wie gut kannst du deine Muttersprache?*

P: Sehr gut. Geht so. Also gut.

*I: Also sprechen gut. Und schreiben und lesen?*

P: Da tu ich mir schwer.

*I: Ja, also du kannst es nicht so gut wie auf Deutsch?*

P: Ja.

*I: Wann hast du denn begonnen, Deutsch zu lernen?*

P: Drei Jahre alt. Als ich drei Jahre alt war, da ging ich ins Kindergarten.

*I: Wie lange bist du denn in den Kindergarten gegangen?*

P: Drei Jahre.

*I: Ist es dir schwer gefallen, Deutsch zu lernen?*

P: Nein.

*I: Wann hast du lesen und schreiben gelernt?*

P: Wo ich in die Volksschule ging, erste Klasse.

*I: Konntest du vorher schon etwas?*

P: Ja, ein paar Wörter.

*I: Und wann hast du begonnen, Chinesisch schreiben zu lernen?*

P: Das weiß ich nicht mehr ganz genau.

*I: Schon lange her?*

P: Ja, schon ganz lange.

*I: Haben dir deine Eltern beim Lesen- und Schreibenlernen geholfen?*

P: Ja, ein bisschen mein Bruder. Mein Bruder nur.

*I: Dein Bruder. Können deine Eltern auf Deutsch schreiben und lesen?*

P: Nein, das können sie nicht.

*I: O.k. Habt ihr viele Bücher zu Hause?*

P: Ja. Viele. Chinesische und deutsche Bücher.

*I: Wem gehören die?*

P: Also, meine Mutter hat sehr viele chinesische Bücher, und ich hab sehr viele deutsche Bücher.

*I: Und dein Vater und dein Bruder?*

P: Mein Vater hat... liest nur Zeitungen, chinesische Zeitungen... Und mein Bruder liest manchmal Bücher.

*I: Deine Mutter liest viel. Ja?*

P: Meine Mutter liest viel und...

*I: Habt ihr auch Zeitschriften? Weil Zeitungen - hast du gesagt - habt ihr, weil dein Vater liest die. Und auch sonst irgendwelche Zeitschriften?*

P: Nein.

*I: Hattest du als kleines Kind Bilderbücher?*

P: Ja, sehr viele. Ich lese immer, wo ich klein war.

*I: Wer hat diese Bilderbücher mit dir angeschaut?*

P: Mein... meine Mutter.

*I: Und hat sie dir dann auf chinesisches erklärt, was da zu sehen ist?*

P: Ja.

*I: Hat dir auch früher jemand vorgelesen - Geschichten?*

P: Ja, mein Vater. Nein, ich meinte, meine Mutter.

*I: Deine Mutter. Welche Geschichten waren das?*

P: So Sagen.

*I: Sagen. Aus China?*

P: Mhm.

*I: Kennst du auch deutsche Märchen?*

P: Ja, ein paar.

*I: Jetzt von der Schule?*

P: Ja, kenn ich.

*I: Interessieren sich deine Eltern für das, was du in der Schule machst?*

P: Ja, für Maths-Sachen und Deutsch.

*I: Und für deine Hausübungen?*

P: Auch für Maths und Deutsch.

*I: Kontrollieren sie, ob du sie machst?*

P: Ja.

*I: Und sprecht ihr manchmal über Sachen, die du in der Schule lernst?*

P: Hm?

*I: Sprecht ihr über Sachen, die du in der Schule lernst, über...*

P: Ja, über Biologie. Da bin ich schlecht.

*I: Versuchen sie dir dann, was zu erklären?*

P: Ja.

*I: Sprecht ihr auch über Sachen, die ihr im Fernsehen anschaut?*

P: Nein.

*I: Nein?*

P: Doch, doch. Meine Oma manchmal.

*I: Mhm. Wohnt die bei euch?*

P: Ja.

*I: Ja. Und wann sprecht ihr über die Sachen dann mit der Oma?*

P: Immer am Abend. Vor jedem Essen, dann reden wir.

*I: Und esst ihr auch gemeinsam alle am Abend?*

P: Ja.

*I: Gut, danke, das war's eigentlich.*

**Sheila, 11 Jahre, Muttersprache: Bosnisch**

S: Mein Name ist Sheila und ich bin 11 Jahre alt.

*I: Gut. Erzähl mir bitte auch ein bisschen was über deine Sprachen, die du kannst!*

S: Also, ich kann ein bisschen Türkisch, weil meine Mutter kann's ja auch, nicht so gut. Sie hat früher bei einer Türkin gearbeitet und daher kann sie jetzt auch ein bisschen Türkisch und ich auch. Und Bosnisch reden wir zu Hause öfters und - ja - Deutsch auch.

*I: Englisch kannst du wahrscheinlich auch?*

S: Ja.

*I: Du hast gesagt, zu Hause redet ihr Bosnisch. Immer, oder auch eine andere Sprache?*

S: Nein, eigentlich nicht immer. Also wenn Besuch kommt, wie z.B. meine Freundin, dann reden wir Deutsch.

*I: Mhm. Und sonst sprichst du mit deinen Eltern Bosnisch?*

S: Ja, außer mit meinem Bruder Deutsch.

*I: Gut. Du hast einen Bruder, oder hast du mehr Geschwister?*

S: Einen Bruder nur.

*I: Ist er älter als du oder jünger?*

S: Jünger.

*I: Wie alt?*

S: 6 Jahre alt.

*I: O.k. Wie gut schätzt du dich in Deutsch ein?*

S: Ich kann nur sagen, ich bin nur gut, nicht aber sehr gut oder so.

*I: Weißt du schon, welche Note du bekommen wirst in Deutsch?*

S: Ja, eine Vier.

*I: Sprechen kannst du gut Deutsch, oder?*

S: Ja.

*I: Wie ist es mit dem Schreiben und mit dem Lesen?*

S: Also, bei Schreiben tu ich manchmal Rechtschreibfehler und bei Lesen tu ich also manche Wörter - also - übersehen.

*I: Mhm. Liest du gern?*

S: Ja. Bücher auch.

*I: Liest du auch viel zu Hause?*

S: Viel nicht, aber manchmal.

*I: Wie gut kannst du Bosnisch?*

S: Also, gut, sehr gut eigentlich. Reden kann ich, schreiben kann ich's und lesen.

*I: Ja. Kannst du Bosnisch oder Deutsch besser?*

S: Deutsch kann ich manchmal besser.

*I: Auch sprechen kannst du Deutsch besser?*

S: Ja.

*I: Ja. Wann hast du Deutsch gelernt?*

S: Am ersten Schuljahr. Im ersten Schuljahr.

*I: Gut, davor konntest du noch nichts, noch nicht Deutsch?*

S: Ich hatte so ein Übungsbuch, da hab ich alles geübt, Alphabet und so. Ein bisschen konnte ich schon früher. Meinen Namen und so weiter schreiben.

*I: Ja. Bist du in den Kindergarten gegangen?*

S: Ja. Zwei Jahre oder so.

*I: Gut. D.h., sprechen konntest du schon vorher Deutsch?*

S: Ja.

*I: Ist dir das schwer gefallen. Weißt du das noch?*

S: Ein bisschen.

*I: Und schreiben und lesen hast du dann hauptsächlich in der Schule gelernt?*

S: Ja.

*I: Weißt du noch, ob dir jemand dabei geholfen hat beim Lesen- und beim Schreibenlernen?*

S: Ja, mein Vater hat mir wirklich sehr viel geholfen. Wir haben uns jeden Tag auf den Tisch hingesezt und geübt so ca. eine Stunde lang.

*I: Gut. Und habt ihr viele Bücher zu Hause?*

S: Nein. Also, ich hab schon ein paar, aber meine Eltern nicht.

*I: Lesen die gar nicht?*

S: Doch, sie lesen, aber sie haben nur solche - wie soll ich sagen - Religion-Bücher.

*I: O.k. Und habt ihr zu Hause Zeitschriften oder Zeitungen?*

S: Ja.

*I: In welcher Sprache?*

S: Deutsch, wie z.B. "Heute" oder "Österreich".

*I: Jetzt noch etwas, was ich bei dir vergessen hab zu fragen: Kannst du dich erinnern, ob du als kleines Kind Bilderbücher hattest?*

S: Ja.

*I: Und wer hat die mit dir angeschaut?*

S: Meine Mutter, immer am Abend, als ich schlafen gegangen bin.

*I: Mhm. Und sie hat sie dir dann wahrscheinlich auf Bosnisch erklärt?*

S: Ja.

*I: Und weißt du noch, ob dir jemand vorgelesen hat oder Geschichten erzählt?*

S: Meine Mutter hat mir erzählt und mein Vater auch ein bisschen.

*I: Erzählt oder vorgelesen?*

S: Erzählt.

*I: Waren das Märchen, oder was war das?*

S: Ein bisschen Märchen und auch ein bisschen Witze und so weiter.

*I: Wie ist es jetzt bei dir? Interessieren sich deine Eltern für das, was du in der Schule machst?*

S: Ja, sehr viel. Meine Mutter ist aber wirklich sehr traurig, wenn ich so wie jetzt zu Hause hinkomm mit schlechten Noten. Sie hat sich gewünscht... ich bin ein schönes Mädchen, sagt sie, und ich sollte die Schule schaffen, hat sie gesagt.

*I: Mhm. Und helfen sie dir auch bei den Hausübungen z.B. oder kontrollieren sie, ob du die Hausübung hast?*

S: Ja. Immer, wenn ich die Hausübungen mache, sagt sie, gib mir dein Hausübungsheft, sag mir alles, was du hast und nach einer Stunde will ich alles am Tisch sehen, hat sie gesagt. Immer so.

*I: Mhm. Und kann sie dir dabei auch helfen? Kann sie das alles, Mathematik und so?*

S: Na ja, Mathematik tut sie sich schwer ein bisschen.

*I: Und bei Deutsch kann sie dir helfen?*

S: Ja.

*I: Ja. Wie ist es bei dir? Wenn du etwas lernst in der Schule, erzählst du dann zu Hause, wenn's dich interessiert?*

S: Ja. Also ja, eigentlich schon.

*I: Was ist das z.B., was interessiert dich?*

S: Z.B. also die Tiere oder so, was wir gelernt haben.

*I: Da sprichst du mit deiner Mutter drüber?*

S: Eigentlich mit meinem Bruder auch und so. Und er sagt: "Was hast du gelernt? Was hast du gelernt?" Dann sag ich: "Über Tiere" und so.

*I: Und wenn ihr was im Fernsehen anschaut, dann sprecht ihr auch drüber?*

S: Manchmal eigentlich nur. Nicht so öfters.

*I: Mhm. Auch über die Nachrichten oder eher über andere Sachen?*

S: Über Nachrichten eigentlich mehr.

*I: Ja? Und esst ihr auch am Abend gemeinsam?*

S: Ja.

*I: Sprecht ihr dann über diese Dinge?*

S: Ja. Nach dem Essen aber eigentlich.

*I: Mhm. Gut. Dankeschön.*

### **Forts.:**

*I: Sheila, was haben deine Eltern für eine Arbeit?*

S: Also, meine Mutter tut zu Hause arbeiten, putzen und so weiter, und mein Vater ist... also kein Trainer... ein Fußball... geht er Fußball-Training.

*I: Und weißt du, was sie für Schulen gemacht haben, ob sie im Gymnasium waren?*

S: Ja, meine Mutter war in Bosnien in die Schule. Die war wirklich sehr schwer, hat sie gesagt. Sie hat sich bemüht. Und mein Vater war im Gymnasium.

*I: Hab ich dich gefragt, welche Sprachen deine Eltern können?*

S: Nein.

*I: Erzähl!*

S: Also, meine Mutter kann Türkisch, Slowakisch, Bosnisch, ja und Englisch ein bisschen. Mein Vater ebenso.

*I: Warum können sie so viele Sprachen?*

S: Weiß ich nicht. Durch Freunde haben sie's gelernt und so.

*I: Woher können sie z.B. Slowakisch?*

S: Also, meine Mutter hatte eine beste Freundin von Slowakien. Die war wirklich sehr nett. Die hat uns ein bisschen aufgepasst, als meine Mutter einkaufen war oder so, als wir klein waren. Und dadurch hat sie Stichwörter gelernt und...

*I: Aha. Und hast du auch ein paar Wörter dann gelernt auf Slowakisch?*

S: Ja.