

Kriterienkatalog Textkorpus 1

Ein Instrument zur Bestimmung
von Textqualität in Klasse 1

Anja Kürzinger und Sanna Pohlmann-Rother



16 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 16

Kriterienkatalog Textkorpus 1

Ein Instrument zur Bestimmung von Textqualität in Klasse 1

von Anja Kürzinger und Sanna Pohlmann-Rother

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im
Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server
(OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek
Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten
und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Andra Brandhofer
Umschlagfoto: © Christian Schwier/fotolia.com

© University of Bamberg Press Bamberg 2014
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-8674
ISBN: 978-3-86309-227-6 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-228-3 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-69364

Widmung

Der vorliegende Kriterienkatalog wird Frau Prof. Dr. Gabriele Faust gewidmet, die in entscheidendem Maße an der Entwicklung und Pilotierung des Instruments mitgewirkt hat.



Prof. Dr. Gabriele Faust

* 26.04.1950

† 12.10.2013

Inhaltsverzeichnis

I. Projekt NaSch1	9
1. Hintergrund.....	9
2. Anliegen und übergreifende Forschungsfragen.....	10
II. PERLE-Videomodul Deutsch	13
1. Vorgaben für das Videomodul Deutsch	13
2. Inhaltsangabe des im Unterricht behandelten Bilderbuchauszugs	14
3. Didaktische Aspekte des Schreibarrangements in der Videostudie „Lucy rettet Mama Krok“	15
III. Transkription und Reinschrift der Schreibprodukte.....	19
1. Buchstabengetreue Transkription	19
2. Reinschrift.....	20
IV. Kriterienkatalog.....	23
1. Auswertung der Schreibprodukte in NaSch1	23
2. Null-Teil.....	24
2.1 Anzahl der Wörter.....	24
2.2 Satzlänge	27
2.3 Markierung von Satzgrenzen: Satzabschlusszeichen	29
2.4 Markierung von Satzgrenzen: Großschreibung.....	31
2.5 Themen aus dem Bilderbuch	34
2.6 Appellfunktion.....	40
2.7 Bewertung des Lebens in der Krokodilfamilie	43
2.8 Besonderheiten.....	45
3. Formal-strukturelle Kriterien.....	46
3.1 Textzuordnung	47
3.2 Begrüßung innerhalb der Anrede	50
3.3 Adressat innerhalb der Anrede.....	52
3.4 Einleitung.....	54
3.5 Verabschiedung innerhalb der Schlussformel	55

3.6	Absender innerhalb der Schlussformel	58
3.7	Beendigung des Textes	60
4.	Inhaltliche Kriterien	61
4.1	Vorgaben zum Brief und korrekte Wiedergabe des Buchinhalts	62
4.1.1	Orientierung an der Aufgabenstellung	62
4.1.2	Vorgabe Abschied	64
4.1.3	Begründung des Abschieds	66
4.1.4	Korrekte Wiedergabe des Buchinhalts	68
4.2	Originalität und Perspektivenübernahme	70
4.2.1	Originalität	70
4.2.2	Einfache Perspektivenübernahme	72
4.2.3	Erweiterte Perspektivenübernahme	76
5.	Sprachliche Kriterien	78
5.1	Sprachsystematische Items	78
5.1.1	Syntaktische Fehler	78
5.1.2	Hypotaktischer Satzbau	80
5.1.3	Angemessenheit der Sprachmittel	82
5.1.4	Wortschatzverwendung	85
5.2	Kohärenzbezogene Items	87
5.2.1	Textidee und -entfaltung	89
5.2.2	Kohäsionsmittel	93
5.2.3	Charakterisierung der Implizitheit	98
5.2.4	Charakterisierung der Explizitheit des Textes	102
V.	Literaturverzeichnis	105

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Titelbild des Bilderbuchs	13
--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Verschriftlichungsmethoden der Texte	19
Tabelle 2: Die Verschriftlichung anhand eines Beispiels	22
Tabelle 3: Die Erfassung von Textqualität in PERLE	23

I. Projekt NaSch1

Das Projekt NaSch1¹ untersucht die Textqualität in der ersten Jahrgangsstufe und deren Zusammenhänge mit dem Schreibunterricht unter Berücksichtigung individueller und familialer Voraussetzungen.

Im Folgenden werden der Hintergrund und die Ziele des Projekts knapp umrissen.

1. Hintergrund

Obwohl die Schreibkompetenz für die Berufsfähigkeit und Lebensbewältigung nicht weniger wichtig ist als die Lesekompetenz, wird sie in nationalen und internationalen Leistungsvergleichen bislang eher selten erfasst. In allen Klassenstufen gehört das Verfassen von Texten zu den Bildungszielen des Deutschunterrichts (Bildungsstandards für die Grundschule: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005). In den Untersuchungen des IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) sind deshalb regelmäßig große Anzahlen von Schülertexten² objektiv, reliabel und valide zu beurteilen.

Das Projekt NaSch1 erfasst in diesem Kontext die Textqualität in Klasse 1 in Abhängigkeit von individuellen, familiären und unterrichtlichen Bedingungen. Die zu analysierenden 618 Texte sowie alle weiteren Daten stammen aus dem Längsschnitt-Projekt PERLE („Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“, Lipowsky, Faust, Kastens & Post, 2013) und wurden im Rahmen des Videomoduls Deutsch im März der Klassenstufe 1 erhoben. In den quasi-experimentellen PERLE-Videomodulen unterrichteten die Lehrkräfte auf der Basis von

¹ Das DFG-Projekt hat den Titel „Narrative Schreibkompetenz in Klasse 1 (NaSch1)“. Leitung: Sanna Pohlmann-Rother & Gabriele Faust, Förderkennzeichen PO 1739/1-1.

² Nachfolgend wird aus Gründen der Lesbarkeit in der Regel das generische Maskulinum verwendet, was ausdrücklich als geschlechtsunabhängige Formulierung zu verstehen ist. Die entsprechenden Personenbezeichnungen gelten somit für beide Geschlechter.

Vorgaben. So sollten sie im Fach Deutsch den Anfangsteil des fantastischen Bilderbuchs „Lucy rettet Mama Krok“ (Doucet & Wilsdorf, 2005) vorstellen und neben einer Leseübung eine Schreibphase durchführen.

Zusätzlich zu den Videos kann auf umfangreiche Individualdaten der Schüler aus der Eingangsuntersuchung vor Schulbeginn zurückgegriffen werden (u.a. Vorläuferfähigkeiten Schriftsprache, Schreib- und Leseselbstkonzept, Kreativität) sowie auf Daten aus einer in Klasse 1 durchgeführten Eltern- (u.a. sozialer Hintergrund, Fördereinstellungen) sowie Lehrerbefragung (z.B. „Constructivist“ vs. „Transmission View“). Das Unterrichtstagebuch im Mai der ersten Klassenstufe, in dem alle in der Woche gehaltenen Deutschstunden beschrieben sind, enthält dabei auch Informationen zu Individualisierung, Differenzierung und zum Umgang der Lehrperson mit dem Fehlervermeidungsprinzip.

Neben der Charakteristik des umfassenden Datenpools im Grundschulbereich weist die PERLE-Stichprobe eine weitere Besonderheit auf: Sie setzt sich sowohl aus staatlichen als auch aus privaten Schulen, sogenannten BIP-Kreativitätsgrundschulen (Begabung – Intelligenz – Persönlichkeit) (Mehlhorn & Mehlhorn, 2003), zusammen. An diesen privaten Schulen unterrichten die Lehrkräfte überwiegend im Team.

2. Anliegen und übergreifende Forschungsfragen

Im Anschluss an die Beurteilung der Textqualität werden unter Kontrolle der schülerbezogenen Eingangsvoraussetzungen die Beziehungen zwischen der Text- und Unterrichtsqualität in den Schreibphasen untersucht. Diese videogestützten Analysen sind umso wichtiger, da zur Praxis des Schreibunterrichts generell und verstärkt im Anfangsunterricht kaum etwas bekannt ist. So bleiben auch bis dato fundierte Zusammenhänge zwischen Schreibentwicklung und Schreibforschung weitgehend Desiderata (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 193): „Diejenigen Faktoren oder Faktorenbündel, die die Entwicklung befördern, sind empirisch noch nicht oder nur in Studien mit vergleichbar kleinen Stichproben, oft in Trainingsstudien, nachgewiesen“.

Im Einzelnen wird im Projekt NaSch1 folgenden übergreifenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Qualität weisen die Texte aus Klasse 1 auf?
- Welche individuellen Merkmale zu Schulbeginn (Eingangsvoraussetzungen) beeinflussen die Schreibfähigkeiten der Schüler?
- Auf welche Weise beeinflusst die Unterrichtsqualität die Textqualität?
- Wie lassen sich Extremklassen mit unterschiedlicher Textqualität charakterisieren?

In diesen Fragestellungen verbindet das Projekt NaSch1 linguistische, deutschdidaktische und grundschulpädagogische Perspektiven im Rahmen der empirischen Bildungsforschung.

II. PERLE-Videomodul Deutsch

Zu allen 618 Schülertexten liegen Videos aus 37 Klassen vor, in denen jeweils eine Deutsch-Doppelstunde auf der Grundlage eines Kameraskripts mit zwei digitalen Kameras (Lehrerkamera, Klassenkamera) aufgezeichnet wurde. Da in den BIP-Klassen der Stichprobe meistens zwei Lehrkräfte im Team unterrichteten, welche die Klasse zeitweise in zwei Teilgruppen aufteilten, ergeben sich 51 Unterrichtsvideos.

1. Vorgaben für das Videomodul Deutsch

Für die Unterrichtsgestaltung ihrer Deutschdoppelstunde wurden den Lehrkräften drei obligatorische Vorgaben und eine fakultative Aufgabe zugewiesen. Über die Reihenfolge und den zeitlichen Umfang Aufgaben konnten sie selbst entscheiden.

Für die Auswertung der Texte sind die Vorgaben a) und b) entscheidend:

Vorgabe a)

Das Bilderbuch

„Lucy rettet Mama Kroko“
(Doucet & Wilsdorf, 2005)
vorstellen.

Vorgabe b):

Einen Brief aus der Perspektive
der Hauptfigur „Lucy“ schreiben
lassen.



Abbildung 1:
Titelbild des Bilderbuchs

Im Originalwortlaut für die Lehrkräfte:

Vorgabe a)

„Das Bilderbuch ‚Lucy rettet Mama Kroko‘ soll bis zur ersten Seite des Kapitels 2 von den Kindern verstanden werden. Sie dürfen die Sprache des Buchs in verschiedener Weise vereinfachen, z.B. frei erzählen, auszugsweise vorlesen oder anderes“ (Lotz & Corvacho del Torro, 2013, S. 31).

Vorgabe b)

„Die Kinder sollen einen Brief an Mama Kroko schreiben, den Lucy für Mama Kroko geschrieben hat, bevor sie die Krokodilsfamilie verließ. Wir bitten Sie, diese Briefe für uns einzusammeln und uns zu überlassen“ (ebd.).

2. Inhaltsangabe des im Unterricht behandelten Bilderbuchauszugs

Die Thematik des Ausschnitts aus dem Bilderbuch „Lucy rettet Mama Kroko“, das im Unterricht vorgestellt wird, wird in folgender zusammenfassender Inhaltsangabe grob umrissen:

Die kleine Lucy lebt glücklich mit ihren Eltern auf einem Hausboot in Louisiana. Aber eines Tages trägt ein Wirbelsturm sie mitten in ein Nest von Krokodilen. Zum Glück schließt Mama Kroko Lucy auf den ersten Blick in ihr Herz. Nun gehört Lucy plötzlich zu einer Krokodilfamilie und lernt alles, was ein Krokodil wissen muss. Doch das Leben als Krokodil ist für ein kleines Mädchen nicht immer einfach. So sehr sich Lucy auch bemüht, ein richtiges Krokodil zu sein, es gelingt ihr kaum.

Als sie schließlich von ihren Geschwistern bloßgestellt wird, beschließt Lucy, die Krokodilfamilie zu verlassen: „Ach was! Wer will schon brüllen können?, tröstete sich Lucy. Sie machte sich auf den Weg durch die gewundenen Krokodilswege in den Sümpfen. Sie wusste nicht recht, wonach sie suchte, hatte aber das Gefühl, es unbedingt finden zu müssen“ (ebd., S. 13).

3. Didaktische Aspekte des Schreibarrangements in der Videostudie „Lucy rettet Mama Kroko“

Das Schreibarrangement, das u.a. auf den unter II. 1 beschriebenen PERLE-Vorgaben aufbaut, konstituiert die Schülertexte und nimmt auf diese Weise sowohl für die Textqualität als auch für deren Erfassung eine elementare Rolle ein. So lassen sich aus den Anforderungen, die die Schreibaufgabe an die zu produzierenden Texte stellt, Beurteilungskriterien ableiten. Aber auch das komplexe Schreibarrangement mit seinem sozial-materiellen Setting, den Lehr- und Lernzielen sowie der Schreibaufgabe (Steinhoff, 2010) kann bei der Bewertung der Textqualität nicht außer Acht gelassen werden. So plädiert Steinhoff (ebd.) im Kontext einer differenzierten Schülertextbeurteilung für die Berücksichtigung der Situierungsdimension, womit das Verhältnis eines Textes zur schreibdidaktisch-unterrichtlichen Einbettung ausgedrückt wird.

Als charakteristisch für das vorliegende Schreibarrangement erweist sich der Schreibanlass, der ein produktionsorientiertes Verfahren aufgreift, indem die Texte als Anschlussaufgabe an das vorgestellte Bilderbuch konzipiert wurden. Dieser kreative Schreibanlass wird mit der anspruchsvollen Vorgabe verknüpft, einen Brief aus der Perspektive von Lucy an Mama Kroko zu verfassen, als sie die Krokodilfamilie verlässt. Trotz dieser Restriktion offeriert der Schreibauftrag unterschiedliche Ideen, die sich aus dem Bilderbuch ableiten. Die Schreibanfänger können beispielsweise verschiedene Gründe für Lucys Abschied thematisieren. Denn im Bilderbuch bleibt – zumindest erzählerisch – offen, weshalb sie die Krokodile verlässt. Richtungsweisend erscheint dabei insbesondere der letzte Satz im Auszug des Bilderbuchs, der Lucys Aufbruch beschreibt: „Sie wusste nicht recht, wonach sie suchte, hatte aber das Gefühl, es unbedingt finden zu müssen“ (Doucet & Wilsdorf, 2005, S. 13). Lucys Suche nach Identität wird damit als Leerstelle konzipiert, die die Schüler mit eigenen Ideen und lebensweltlichen Erfahrungen füllen können (Kürzinger & Lotz, 2011).

Infolge der situativen Einbettung in den Handlungskontext des Bilderbuchs kann das Schreibarrangement lernförderlich sein und eine „Auf-

gabe mit Profil“ verkörpern: „Darunter verstehen wir solche Aufgaben, die den Lernprozess in einen authentischen und sozialen Kontext einbetten, in dem das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 191). Durch klare Angaben zu Ziel, Adressat und kommunikativem Problem im Schreibunterricht kann der Text für die Lerner folglich eine identifizierbare Funktion erfüllen (ebd.). Kritisch ist in diesem Zusammenhang anzumerken, inwieweit der fiktive Schreib Anlass auf die Grundschüler authentisch und sinnstiftend oder doch zu stark konstruiert wirkt. Armaleo-Popper (1983) beispielsweise betrachtet Schreibaufgaben, bei denen persönliche Briefe an fiktive Adressaten geschrieben werden, als kontraproduktiv. „Die Fiktivität von Schreibsituationen und Schreibaufgaben, bei der Adressaten, die gar nicht existieren, konstruiert werden, zwingt Schülerinnen und Schüler dazu, sich auf die konstruierte Authentizität der Situation einzulassen“ (Merz-Grötsch, 2001, S. 82). Dies erfordere ein hohes Abstraktionsvermögen und eine gesteigerte Schreibmotivation. Andererseits kann die Einbettung in ein produktionsorientiertes Verfahren weniger konstruiert wirken, da sich der Schreibauftrag unmittelbar auf das rezipierte Bilderbuch bezieht und durchaus auch an Alltagserfahrungen der Schüler (z.B. Abschiedssituationen, Konflikte mit Peer-Gruppen usw.) anknüpft.

Als anspruchsvoll und komplex sind auch die erforderliche Perspektivübernahme (Verfassen des Texts aus Lucys Sicht) und die damit verbundene Appellfunktion (Mama Kroko) einzuschätzen. Die Orientierung an einem Adressaten erfordert bei den Schülern u.a. Empathie und das Vermögen, sich in den Leser hineinzuversetzen. Jüngeren und ungeübten Schreibern bereitet jedoch die Trennung von Empfänger und Sender beim Verfassen von Texten, also die „Zerdehnung der Sprechsituation“ (Ehlich, 1983), Schwierigkeiten. Statt eines sichtbaren Gesprächspartners, mit dem man in direkten Dialog tritt, besteht beim Schreiben die Notwendigkeit, sich einen Leser vorzustellen. Dadurch, dass sich die soziale Kognition gerade erst entwickelt, bedeutet dies für die Schüler eine große Herausforderung (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010). Möglicherweise können diese komplizierten Anforderungen an die Schüler durch die situative Einbettung der Aufgabe in einen fiktiven

Handlungsrahmen, dem produktionsorientierten Literaturunterricht und durch die Verwendung der Textsorte Brief relativiert werden. Produktive Verfahren im Umgang mit Literatur, wie sie bei dieser schreibdidaktischen Konzeption zum Tragen kommt, sind beispielsweise besonders geeignet, um fremde Perspektiven einzunehmen (Spinner, 2001), was sich sowohl auf die Perspektive von Lucy als auch die des Adressaten beziehen kann. Möglicherweise begünstigt die Textsorte Brief im Vergleich zu anderen Textmustern das adressatenbezogene Schreiben sogar, etwa aufgrund des Handlungszusammenhangs mit den Bilderbuchfiguren und der Vergegenwärtigung eines Adressaten bei einem Brief, z.B. durch die Anrede.

Allgemein betrachtet wird durch die Vorgabe einer Textsorte Schreibanfängern Unterstützung zuteil: „Mit der Wahl eines bestimmten sprachlichen Musters in Form einer Textart sind gewisse Erwartungen verbunden; sie strukturieren die Äußerungsfolge in einer je spezifischen Weise vor. Das Textmuster schafft so einen Erzählrahmen“ (Becker-Mrotzek, 1996, S. 262). Gerade die Textsorte Brief mit ihrem formalisierten Aufbau stellt eine Orientierungshilfe für die Lerner dar und kann den Einstieg in die Textproduktion erleichtern. Mit der Textsorte Brief sind weitere positive Aspekte verbunden: Sie bezieht sich zum einen als schriftliche Kommunikation auf die Lebenswelt der Schüler, in der sie beobachten können, dass beispielsweise im Alltag Briefe oder Glückwunschkarten an Freunde bzw. Familienmitglieder geschrieben werden (Blatt, Ramm & Voss, 2009). Der Befund einer nicht-repräsentativen Umfrage zum Textsortengebrauch in Schule und Alltag³ illustriert, dass bei Schülern kommunikative Lese- und Schreibaktivitäten, etwa SMS, Briefe und E-Mails, in der Freizeit dominieren (Becker-Mrotzek, 2005). Briefe verfassen ist dementsprechend keine Textsorte, die ausschließlich als Aufgabentypus in der Institution Schule behandelt wird: „Der Brief ist die einzige *entwickelte* [Hervorhebung v. Verfasser] schriftliche Kommunikationsform, die jedes erwachsene soziale Individuum auch außerhalb expliziter Lernsituationen sowohl passiv als auch aktiv verwendet“ (Ermert, 1979, S. 55). Im Kontext elektronischer Mitteilungssysteme

³ An dieser Umfrage haben 158 Schüler aus verschiedenen Altersgruppen (von 10 bis über 18 Jahre) und unterschiedlichen Schulformen teilgenommen.

wie E-Mail oder SMS tritt der traditionelle, handgeschriebene Brief in den Hintergrund, bleibt aber dennoch existent, wobei Briefe und E-Mails ähnliche Formalisierungsstrukturen aufweisen.

III. Transkription und Reinschrift der Schreibprodukte

Innerhalb von PERLE wurden die Original-Schreibprodukte der Schüler bereits auf zwei verschiedene Arten verschriftlicht (siehe Tabelle 1). Zunächst wurden die Briefe wortgetreu transkribiert, worauf eine Reinschrift der Texte als weitere Verschriftlichungsmethode erfolgte. Dieses Vorgehen ermöglicht eine einheitliche Bewertungsgrundlage für die Schreibprodukte, die aufgrund des Schriftbilds und Orthografiefehler zum Teil sehr mühsam zu erlesen sind (ausführlich Kürzinger et al., 2013).

Tabelle 1: Die Verschriftlichungsmethoden der Texte

Verschriftlichungsmethode	Vorgehensweise
Transkription	Buchstabengetreue Verschriftlichung ohne Korrektur von Grammatik-, Orthografie- und Interpunktionsfehlern
Reinschrift	Verschriftlichung mit Korrektur von Orthografie- und Interpunktionsfehlern unter Beibehaltung von Grammatikfehlern

1. Buchstabengetreue Transkription

Im Rahmen der wortgetreuen Transkription der Texte wurde die Schreibweise der Schüler in einem ersten Schritt so präzise wie möglich erfasst, was eine Vernachlässigung der korrekten Orthografie, Grammatik sowie Interpunktion zur Folge hatte. In diesem Zusammenhang wurden auch einzelne Buchstaben getreu der Original-Verschriftlichung im Brief übernommen, beispielsweise bei Einfügungen (z.B. Schüler verwendet mitten im Wort Großbuchstaben) oder der Skelettschreibweise (z. B. „Mama KRK“ statt „Mama Kroko“). Die Groß- und Kleinschrei-

bung der Buchstaben im Brief wurde präzise wiedergegeben. Auch die Reihenfolge des Verschriftens sollte festgehalten werden, beispielsweise in Fällen, in denen ein Schüler einen Teil eines Buchstabens weggestrichen hat und sich daraus ein anderer Buchstabe ergab. In diesen Fällen wurde beispielsweise die Transkriptionsregel des Durchstreichens angewendet: Der Buchstabe, der zuerst verfasst wurde, wird in Sternchen (*) gesetzt und durch den neu entstandenen Buchstaben ersetzt. Symbole oder Zeichnungen im Brief wurden ebenfalls entsprechend gekennzeichnet. Dabei kann es sich um Ergänzungen bzw. Hervorhebungen zu einem Wort handeln oder um ein Symbol, das anstelle eines Wortes verwendet wurde. Zeichnungen, die sich allerdings unter dem Text befanden und damit nicht mehr unmittelbar zum Text gehörten, wurden nicht transkribiert, sondern unter „Besonderheiten und Auffälligkeiten“ vermerkt. Bei der buchstabengetreuen Transkription wurde als einzige Formatierung der Zeilenwechsel gekennzeichnet. So werden Absätze und Zeilenwechsel in den Schreibprodukten der Schüler durch zwei Schrägstriche mit einem Leerzeichen davor und danach (//) kenntlich gemacht.

2. Reinschrift

In einem zweiten Schritt wurde das Schreibprodukt in eine Reinschrift gebracht. Im Gegensatz zur wortgetreuen Transkription ist es für diese Verschriftlichungsart erforderlich, die Regeln der Orthografie und Interpunktion anzuwenden. Bei jedem Brief wurde nach der Anrede ein Komma gesetzt und der informierende Teil mit Kleinschreibung fortgesetzt⁴. Die vier Briefteile – Anrede, informierender Teil, Schlussformel und Post Scriptum – wurden zudem jeweils durch zwei Schrägstriche mit einem Leerzeichen davor und danach (//) voneinander abgegrenzt. Damit hat jeder Brief drei Abgrenzungszeichen: nach der Anrede, nach dem informierenden Teil und nach der Schlussformel. Nach dem Post Scriptum erfolgten keine Schrägstriche mehr. Sind Briefteile ausgelas-

⁴ Ausnahme: Im Originalbrief wurde ein Ausrufezeichen verwendet. In diesem Fall wurde dieses Satzabschlusszeichen in die Reinschrift integriert und der informierende Briefteil mit Großschreibung begonnen.

sen, wurden die Abgrenzungszeichen dennoch gesetzt. Aufgrund dieser formalen Modifikation der Texte können die Briefteile während des Bewertungsvorgangs eindeutig voneinander unterschieden werden, was gerade bei Briefen mit einer untypischen Struktur wichtig ist.

Außer den beiden Schrägstrichen wurde als weiteres Symbol eine runde Klammer () in der Reinschrift verwendet. Dies bedeutet, dass ein in Klammern stehender Text nicht analysiert wird. Etwa bei Briefen mit einer doppelten Anrede wird folglich nur die Anrede gewertet, die nicht in Klammern gesetzt wurde. Nicht eindeutig zu identifizierende oder sinnfreie Buchstaben bzw. Worte wurden in die Reinschrift nicht übernommen, sondern mit einer eckigen Klammer [] gekennzeichnet. Ebenfalls sollten bereits durchgestrichene Wörter nicht in die Reinschrift integriert werden. Im Gegensatz dazu wurden Wörter, die im Kontext keinen Sinn ergeben, aber nach den Regeln der Orthografie ein Wort darstellen, einbezogen.


In den Text integrierte Begriffe, die nicht verschriftlicht, sondern in Symbolen oder Bildern ausgedrückt wurden, wurden mit geschweiften Klammern {} gekennzeichnet (z.B. „*Ich schreibe dir einen “*). In diesem Fall wird also die symbolisierte Wortbedeutung in geschweifte Klammern gesetzt und bei der Analyse des Schreibprodukts als Wort behandelt (Ausnahme: Item IV.2.1 „Anzahl der Wörter“). In geschweifte Klammern wurden auch Bilder und Symbole gesetzt, die ein verschriftlichtes Wort zusätzlich betonen, wenn beispielsweise ein Schreiber den Ausdruck „Krokodil“ verschriftlicht und zusätzlich neben diesen Begriff ein Krokodil malt. Diese Wortbetonung wird bei der Analyse der Texte nicht weiter beachtet. Bilder oder Symbole, die keine Funktion im Text erfüllen, wurden als Besonderheit vermerkt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die beiden Verschriftlichungsmethoden.

Tabelle 2: Die Verschriftlichung anhand eines Beispiels

Transkription	Reinschrift
(.)Libmama Koko <d<il ich // wilap chit Nemen // Aber ich wolde dir eine e*(.)*r- // in*r*nerrung maren // ich Möch- te nar Hause // Gehen Tüßsi Tüßsi // ich hofe du fermiSt mic*k*h // nicht Lucy	Liebe Mama Krokodil, // ich will Abschied nehmen, aber ich wollte dir eine Erinnerung machen. Ich möchte nach Hause gehen. Tschüssi, tschüssi. Ich hoffe, du vermisst mich nicht. // Lucy ⁵ //

⁵ Der Briefteil „Schluss“ stellt bei diesem Beispiel eine Besonderheit dar. Das „Tschüssi, tschüssi“ wird wie der Satz „Ich hoffe, du vermisst mich nicht“ dem informierenden Briefteil zugerechnet und dementsprechend behandelt. Die Schlussformel besteht also nur aus „Lucy“.

IV. Kriterienkatalog

Der nachfolgende in NaSch1 entwickelte Kriterienkatalog enthält 30 Items und ist in die vier Bereiche Null-Teil, Formal-Strukturelles, Sprache sowie Inhalt gegliedert.

1. Auswertung der Schreibprodukte in NaSch1

In Bezug auf die Textbewertung werden auf Vorarbeiten aus dem Projekt PERLE zurückgegriffen (Kürzinger et al., 2013), die in Tabelle 3 dargestellt sind:

Tabelle 3: Die Erfassung von Textqualität in PERLE

Texterfassung	Quelle	Inferenz
Transkription und Reinschrift	Gleich, Lotz und Kempster (2010), in Kürzinger et al. (2013)	
Holistisches Rating	Eigenentwicklung, in Anlehnung an den NAEP Holistic Scoring Guide (Persky, H. R., Daane, M. C., & Jin, Y., 2003) sowie an das Verfahren zur Untersuchung der Schreibkompetenz im Rahmen der Evaluation der Bildungsstandards von Böhme, Bremerich-Vos und Robitzsch (2009)	Hoch inferent

Die Ergebnisse der „Transkription und Reinschrift“ sowie des „Holistischen Ratings“ wurden im Projekt NaSch1 übernommen, wobei die Reinschriften der Schreibprodukte noch einmal vollständig kontrolliert und überarbeitet wurden.

Der vorliegende, von NaSch1 entwickelte und erprobte Kriterienkatalog lehnt sich überwiegend an das gängige – für erfahrene Schreiber konzipierte – Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer & Sieber, 1994; 1995a,b) an, dessen Kriterien aber in ihrer Komplexität stark reduziert und modifiziert wurden. Zudem werden auch einzelne Kriterien in adaptierter Form aus einem weiteren PERLE-Analyseraster herangezogen (vgl. auch Kürzinger et al. 2013).

Mit den beiden empirisch fundierten Bewertungsinstrumenten – holistisches Rating und analytischer Kriterienkatalog – werden die notwendige Beurteilerübereinstimmung bzw. die Reliabilität der Urteile (Baurmann, 2006; Grzesik & Fischer, 1984) gesichert. Der deduktiv und induktiv entwickelte Kriterienkatalog, der unter Punkt IV vorgestellt wird, enthält neben einem Null-Teil (vgl. auch Nussbaumer & Sieber, 1995a, b), der nicht in die Bewertung eingeht, formal-strukturelle, inhaltliche sowie sprachliche Items, die ein differenziertes Urteil über die Qualität der Texte ermöglichen.

2. Null-Teil

Analog zum Zürcher Textanalyseraster inkludiert der Kriterienkatalog im Projekt NaSch1 einen Null-Teil⁶, in dem allgemeine Textcharakteristika erfasst werden, die jedoch nicht als Qualitätsmerkmale herangezogen werden.

2.1 Anzahl der Wörter

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

⁶ Die Auswahl der Items im Null-Teil im Projekt NaSch1 ist nicht identisch mit denen im „Zürcher Kriterienkatalog“.

Grundidee

Um den Umfang eines Schreibprodukts ermitteln zu können, wird zunächst die Anzahl von Wörtern gezählt. Dabei werden die vier Briefteile – Anrede, informierender Teil, Schluss und Post Scriptum – getrennt voneinander erfasst. In einem weiteren Schritt wird die Anzahl der Wörter für das gesamte Schreibprodukt angegeben.

Indikatoren

Das Item fragt nach der Anzahl der Wörter sowohl in Anrede, informierendem Teil, Schluss und Post Scriptum als auch im gesamten Schreibprodukt.

Materialbasis

Reinschrift bzw. Original (Originaltext wird ausschließlich dazu verwendet, um die von den Lehrpersonen vorgeschriebenen Worte identifizieren zu können)

Inferenz

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Für die Bestimmung des Umfangs eines Schreibprodukts bedarf es der exakten Definition eines Worts. Ein Wort kann dabei grundsätzlich anhand zweier essenzieller Kriterien konkretisiert werden: Lesbarkeit und Deutbarkeit (Eisenberg, 2006). Bei Schreibanfängern können diese beiden Kriterien allerdings nicht in jedem Fall eine Wortbestimmung liefern. So sind Wörter oftmals nicht lesbar oder können nicht eindeutig interpretiert werden. Um dennoch objektive Aussagen über die Länge eines Briefs zu ermöglichen, wird als Einschätzungsgrundlage die Reinschrift eines Briefs herangezogen.

Folgende Regeln gelten hinsichtlich der numerischen Bestimmung des Umfangs in der Reinschrift:

Gedoppelte Worte

Alle doppelten Worte werden gezählt. Dies gilt auch für eine doppelte Anrede oder einen doppelten Schluss.

Wörter, die im Kontext keinen Sinn ergeben

Wörter, die les- und deutbar sind, jedoch nicht in den Zusammenhang zu passen scheinen, werden als Wörter bewertet und folglich gezählt.

Von der Lehrperson vorgeschriebene Wörter

Diese Wörter werden ausschließlich dann gezählt, wenn sie von den Schülern in ihren Text integriert wurden.

Integrierte Bilder

Bilder, die in den Text integriert sind und eine Wortbedeutung tragen, werden nicht als Wörter gezählt.

Zahlen

Werden Zahlen in den Text integriert, gelten sie als Wort und sind damit zu zählen. Auch die Angabe eines Datums wird in diesem Kontext als Wort gewertet.

Wörter in runden Klammern

Wörter, die sich in einer runden Klammer befinden, werden zwar nicht analysiert (siehe III.2), jedoch mitgezählt.

Kurzanleitung	
Anzahl der Wörter in der Anrede	Numerische Anzahl der Wörter in der Anrede
Anzahl der Wörter im informierenden Teil	Numerische Anzahl der Wörter im informierenden Teil
Anzahl der Wörter im Schluss	Numerische Anzahl der Wörter in der Schlussformel
Anzahl der Wörter im Post Scriptum	Numerische Anzahl der Wörter im Post Scriptum
Anzahl aller Wörter	Numerische Anzahl aller Wörter im Text

2.2 Satzlänge

Quelle

Steinig, Betzel, Geider & Herbold (2009)

Grundidee

In Anlehnung an Steinig et al. (2009) wird die Satzlänge zusammen mit dem Item „Verwendung hypotaktischer Strukturen“ als Maß für die syntaktische Komplexität von Kindertexten im Projekt NaSch1 herangezogen.

Um die Anzahl der Wörter in einem Satz zu bestimmen, ist es zunächst erforderlich, den Terminus „Satz“ zu definieren. Dieser lässt sich als „selbstständige syntaktische Einheit“ bezeichnen, an deren Ende ein Punkt als Satzendzeichen steht bzw. stehen kann (ebd.). Aufgrund der – gerade für Klasse 1 geltenden – medial-mündlich geprägten Satzstruktur, der fehlenden/falschen Interpunktion sowie Grammatik- und Orthografiefehler, wird zur Bestimmung der Satzlänge die Reinschrift der Texte herangezogen. Die Reinschriften sind bereits von Rechtschreib- und Interpunktionsdefiziten, nicht jedoch von Grammatikfehlern und Auslassungen, bereinigt. Ein Satz lässt sich damit für die Kodierer anhand der Markierung von Satzgrenzen identifizieren.

Indikatoren

Das Item fragt nach der Anzahl der Wörter für jeden Satz eines Briefs im informierenden Briefteil und im Post Scriptum.

Wichtig:

Als Satz wird im informierenden Briefteil auch die Aussage *„Deine Lucy“* gewertet, sofern sie direkt an die Anrede anschließt: *„Liebe Mama Kroko, deine Lucy. Ich gehe weg. Viele Grüße, Lucy“*.

Im Post Scriptum zählen Schlussformeln und Zusätze zur Anrede ebenfalls als Sätze: *„Liebe Mama Kroko, ich gehe weg. Deine Lucy. Ich hab dich lieb. An Mama Kroko von Lucy“*.

Materialbasis

Reinschrift, nur informierender Teil und Post Scriptum

Inferenz

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Für jeden einzelnen Satz ist die Anzahl der Wörter zu bestimmen, wobei grundsätzlich jedes Wort gezählt wird.

Aussagen, die lediglich aus einem einzelnen Wort bestehen (z.B. „Geh!“), werden ebenfalls als Satz bestimmt. Auch fehlerhafte Satzkonstruktionen und abgebrochene Sätze werden gewertet. Die Unterscheidung von Satzstrukturen ist in diesem Kontext nicht erforderlich.

Sätze im informierenden Teil und im Post Scriptum sind voneinander zu unterscheiden. So werden die Sätze, die zum informierenden Teil gehören, unter „Satzlänge im informierenden Teil“ erfasst, bei Sätzen innerhalb des Post Scriptums unter „Satzlänge innerhalb des Post Scriptums“.

Technischer Kodierhinweis:

In der SPSS-Datei, in der die Schreibprodukte kodiert werden, sind alle existierenden Sätze als Kodiervariablen ausgewiesen. Es kann also für jeden Satz ein numerischer Wert vergeben werden.

Kurzanleitung	
Satzlänge im informierenden Teil	Numerische Anzahl der Wörter in einem Satz im informierenden Teil
Satzlänge innerhalb des Post Scriptums	Numerische Anzahl der Wörter in einem Satz innerhalb des Post Scriptums

2.3 Markierung von Satzgrenzen: Satzabschlusszeichen

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Böhme et al. (2009)

Grundidee

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Grundschule sehen vor, dass die Schüler am Ende der Grundschulzeit die „... Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede“ (KMK, 2005, S. 10). Im sächsischen Lehrplan Deutsch ist schon für die Klassenstufen 1/2 vorgesehen, dass die Schüler auf der Satzebene das Satzschlusszeichen und die Großschreibung von Satzanfängen beachten (Sächsisches Ministerium für Kultus, 2004/2009, S. 11). Nach dem Forschungsreview von Hall (2009) beziehen sich englische Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren zu Satzschlusszeichen nicht auf grammatikalische Begründungen, obwohl das nationale Curriculum einen solchen Unterricht vorsieht, sondern auf ein vorlinguistisches Verständnis der Zeichensetzung, nämlich anhand von (1.) graphischen Erwägungen zur gleichmäßigen Verteilung von Satzschlusszeichen über einen Text oder am Ende einer Zeile (dies ist das am Beginn des Lernprozesses beobachtete Vorgehen, das auf den Verzicht auf Zeichensetzung überhaupt folgt), (2.) Orientierung an der Satzmelodie oder (3.) eine semantisch beeinflusste Orientierung daran, ob das Satzschlusszeichen „Sinn macht“. Wenn diese Ergebnisse übertragen werden können, ist also in der Grundschule eine vollständig richtige Markierung von Satzgrenzen (mit Satzschlusszeichen und Großschreibung am Satzanfang) nicht zu erwarten, aber es sind Vorformen beobachtbar.

Aufgrund der komplexen Herausforderung für die Schreibanfänger wird die Markierung von Satzgrenzen in zwei Items („Satzabschlusszeichen“ sowie „Satzabschlusszeichen und Großschreibung“) aufgespalten.

Indikatoren

Das Item erfasst, inwieweit Satzgrenzen markiert werden. Die Großschreibung nach einem Satzabschlusszeichen wird bei diesem Item nicht beachtet.

Wichtig:

Als Satzabschlusszeichen gelten grundsätzlich Punkte, Fragezeichen und Ausrufezeichen. Kommata, auch wenn sie korrekt gesetzt sind, werden nicht bewertet.

Das Satzzeichen nach der Anrede geht nicht in die Bewertung der Satzgrenzen ein, völlig unabhängig davon, ob ein Komma, Punkt oder Ausrufezeichen gesetzt wurde.

Inferenz

Hoch inferent

Materialbasis

Original-Text

Ratinganleitung

Als Bewertungsgrundlage werden jeweils ausschließlich Satzabschlusszeichen zur Markierung von Satzgrenzen herangezogen, d.h. die Setzung von Kommata in Satzreihen und Satzgefügen oder Trennzeichen werden bei diesem Item nicht berücksichtigt.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn die Grenzen von Sätzen überhaupt nicht oder ausschließlich falsch markiert werden. Auch bei einem einzigen Satzabschlusszeichen nach der Schlussformel bzw. am Ende des Briefs wird der Wert „1“ vergeben.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn die Grenzen von Sätzen ansatzweise richtig markiert werden.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn die Grenzen von Sätzen überwiegend richtig markiert werden.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn die Grenzen von Sätzen vollständig richtig markiert werden.

Kurzanleitung	
Wert 1	Die Satzabschlusszeichen werden <i>überhaupt nicht oder ausschließlich falsch</i> verwendet.
Wert 2	Die Satzabschlusszeichen werden <i>ansatzweise</i> richtig verwendet.
Wert 3	Die Satzabschlusszeichen werden <i>überwiegend</i> richtig verwendet.
Wert 4	Die Satzabschlusszeichen werden <i>vollständig</i> richtig verwendet.
Ankerbeispiele	
<u>Wert 1:</u>	
„Liebe Mama Kroko // ich werde dich sehr vermissen Mama Kroko bleib gut und gesund ich bedank mich noch mal // dein Fabrice //“	
<u>Wert 2:</u>	
„Liebe Mama Kroko // ich bin abgehaun. Weil deine Kinder mich ausgelacht haben. // Deine Lucy. //“	
<u>Wert 3:</u>	
„Liebe Mama Kroko//, wie geht es dir? Ich gehe weg. Sei nicht traurig Lucy //“	
<u>Wert 4:</u>	
„Liebe Mama Kroko! // Entschuldigung, dass ich weggeschwommen bin! Es tut mir leid, aber ich hatte Heimweh! Ich besuche euch bald wieder. // Viele Grüße eure Lucy. //“	

2.4 Markierung von Satzgrenzen: Großschreibung

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Böhme et al. (2009)

Grundidee

Das Markieren von Satzgrenzen besteht aus den beiden Teilkomponenten Satzabschlusszeichen und Großschreibung des folgenden Satzanfangs. Bei diesem Item wird ausschließlich die Großschreibung betrachtet, unabhängig davon, ob das Satzabschlusszeichen korrekt eingesetzt wurde.

Indikatoren

Das Item erfasst, inwieweit nach einem Satzabschlusszeichen großgeschrieben wird. Das Satzabschlusszeichen kann in diesem Fall auch fehlerhaft gesetzt worden sein.

Inferenz

Hoch inferent

Materialbasis

Originaltext

Ratinganleitung

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn nach Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen nicht großgeschrieben wird.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn nach Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen ansatzweise großgeschrieben wird.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn nach Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen meistens großgeschrieben wird.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn nach Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen immer großgeschrieben wird.

Anmerkung:

Für Briefe, in denen z.B. aufgrund einer permanenten Verwendung von Großbuchstaben die Großschreibung nach Satzabschlusszeichen nicht beurteilt werden kann, wird der Missing-Wert „99“ vergeben. Dies gilt auch für Schreibprodukte, in denen kein einziges Satzabschlusszeichen

verwendet bzw. ausschließlich ein Satzabschlusszeichen nach der Schlussformel oder dem Briefende gesetzt wird.

Die Großschreibung nach der Anrede bleibt unberücksichtigt. Auch eine korrekte Verwendung der Großschreibung nach einer Anrede mit Ausrufezeichen geht nicht in die Bewertung ein.

Kurzanleitung	
Wert 1	Nach den Satzabschlusszeichen wird <i>nicht</i> großgeschrieben.
Wert 2	Nach den Satzabschlusszeichen wird <i>ansatzweise</i> großgeschrieben.
Wert 3	Nach den Satzabschlusszeichen wird <i>überwiegend</i> großgeschrieben.
Wert 4	Nach den Satzabschlusszeichen wird <i>immer</i> großgeschrieben.
Wert 99	Die Großschreibung kann nicht beurteilt werden, da ein Schreibprodukt z.B. nur aus Großbuchstaben besteht oder kein einziges Satzzeichen verwendet bzw. ausschließlich ein Satzabschlusszeichen nach der Schlussformel oder dem Briefende gesetzt wurde.
<p>Ankerbeispiele</p> <p><u>Wert 1:</u> „Liebe Kroko // ich muss leider weg nach Hause // deine Lucy //“</p> <p><u>Wert 2:</u> „Liebe Mama Kroko, // ich möchte dass Chomp mich nicht mehr hänselt. Und auch die anderen. Kannst du das machen? Danke für die Aufmerksamkeit // //“</p> <p><u>Wert 3:</u> „An Mama Kroko! // ich hab dich sehr lieb gehabt. Leider muss ich nach Hause. Hier ist mein Abschiedsbrief // viele Grüße Lucy //“</p>	

Wert 4:

„Liebe Mama // Ich bin nicht so wie ihr. Ich werde gehänselt. Mama kannst du mir Helfen? Mama ich kann nicht laut Brüllen! // Herzliche Grüße Lucy //

2.5 Themen aus dem Bilderbuch

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Die thematischen Items beziehen sich auf die Inhalte des Bilderbuchs, das insbesondere die Suche nach der eigenen Identität mit all ihren Facetten aufgreift. Im ersten Teil des Buchs muss Lucy den Verlust der menschlichen Herkunftsfamilie und die Adoption durch Fremde bewältigen. Mama Kroko integriert sie in die Krokodilfamilie und lehrt Lucy viele neue Kenntnisse, sodass diese ihr altes Zuhause und Leben als Mädchen allmählich vergisst. „Unbewusst verfolgt Lucy ein Assimilierungskonzept und versucht sich völlig an ihre neue Umgebung anzupassen: Sie akzeptiert das Krokodilsnest als ihr neues Zuhause und die Krokodilbabies als ihre neuen Geschwister“ (Popp, 2009, S. 488).

Diese Strategie führt jedoch nicht zum Erfolg: Lucy wird unter den Krokodilen mit ihrer Andersartigkeit konfrontiert und erfährt ihr Anderssein im Vergleich zu ihren Krokodilgeschwistern als Nachteil. Auch Mama Kroko, die ihr Pflegekind ermutigt und respektiert, kann ihr schließlich in der Auseinandersetzung mit den Geschwistern nicht beistehen. So verlässt Lucy ihre neue Familie und macht sich auf eine ungewisse Suche. Aufgrund dieser Inhalte sind besonders folgende Themen essenziell, die auch in den Briefen zum Ausdruck kommen: Andersartigkeit, Hänkeln, Leben in der Krokodilfamilie und unbestimmte Suche. Das Thema „Herkunftsfamilie“ stellt dabei eine Besonderheit dar, da es im Bilderbuch nicht antizipiert wird, aber für die lebensweltliche Erfahrung von Grundschulkindern von Bedeutung ist.

Indikatoren

Thema Andersartigkeit

Lucy wird unter den Krokodilen mit ihrer Andersartigkeit konfrontiert und erfährt ihr Anderssein im Vergleich zu ihren Adoptivgeschwistern als Nachteil. Daran können auch ihre zahlreichen Anpassungsversuche nichts ändern. Denn die Differenzen zwischen Lucy und ihren Adoptivgeschwistern sind nicht etwa Lucys persönlichen Unzulänglichkeiten geschuldet, sondern auf ihr Menschsein zurückzuführen: Lucy verhält sich anders als die anderen, weil sie eben kein Krokodil ist. Das Thema „Andersartigkeit“ wird demzufolge kodiert, wenn Lucy Unterschiede zwischen sich und den Krokodilen beschreibt.

Mensch-Krokodil-Konflikt

Im Zusammenhang mit der Andersartigkeit akzentuiert der Mensch-Krokodil-Konflikt die Ursache für die Unterschiede zwischen Lucy und den Krokodilen. Werden demzufolge explizit die Begriffe „Mensch“ und/oder „Krokodil“ in Bezug auf Lucys Andersartigkeit verwendet, wird das Thema „Mensch-Krokodil-Konflikt“ kodiert.

Thema Hänself

Die Auseinandersetzung Lucys mit ihren Geschwistern ist ein zentrales Thema im Bilderbuch. Lucy wird von Chomp und den anderen Krokodilgeschwistern aufgezogen, weil ihr die „Krokodildisziplinen“ Jagen, Schwimmen usw. viel schwerer fallen. Beim Thema „Hänself“ können die Schreibanfänger möglicherweise auch auf eigene Erfahrungen und Weltwissen zurückgreifen. Das Thema „Hänself“ wird kodiert, wenn Lucy beschreibt, wie sie von Chomp und den anderen Geschwistern geärgert bzw. ausgelacht wird.

Thema Herkunftsfamilie

Das Thema „Herkunftsfamilie“ wird kodiert, wenn Lucy Heimweh oder Sehnsucht nach den leiblichen Eltern verspürt oder den Wunsch hat, nach Hause zurückzukehren. Auch ein bloßes Erwähnen der leiblichen Eltern bzw. Lucys altes Zuhause, ohne dass Emotionen wie Sehnsucht

oder Heimweh ausgedrückt werden, gilt bereits als Nachweis für dieses Thema.

Streng genommen entspricht das Vermissen der leiblichen Eltern keinem Motiv des Bilderbuchs, da Lucys Erinnerung an ihre Eltern nach und nach verblasst. Dennoch wird es bei der folgenden Kodierung berücksichtigt: Es ist davon auszugehen, dass sich die Schüler in diesem Alter insbesondere mit Lucys Verlust des alten Zuhauses und der Eltern auseinandersetzen. Es erscheint plausibel, dass die Sehnsucht nach den Eltern und dem vertrauten Zuhause eher den lebensweltlichen Erfahrungen der meisten Grundschüler entspricht als das Vergessen der Eltern.

Thema „Leben in der Krokodilfamilie“

Der vorgelesene Teil des Bilderbuchs „Lucy rettet Mama Kroko“ baut auf dem Thema Adoption/Integration und damit auf dem „Leben in der Krokodilfamilie“ auf. Nachdem Lucy ihr Zuhause verloren hat, integriert Mama Kroko sie in die Krokodilfamilie. Das Thema „Leben in der Krokodilfamilie“ wird daher kodiert, wenn allgemein das Leben in der Krokodilfamilie beschrieben wird. So werden in vielen Briefen Aspekte des Alltags in der Krokodilfamilie aufgegriffen, beispielsweise der Winterschlaf oder Dinge, die Lucy als Familienmitglied gelernt hat.

Ausnahmen

Lucys Anderssein (*„Liebe Mama Kroko, ich kann viele Dinge nicht so wie ihr“*) und Chomps Hänseleien fallen unter die Themen „Anderssein“ und „Hänseln“ (siehe 2.5).

Das Thema „Beschreibung des Lebens in der Krokodilfamilie“ bezieht sich ausschließlich auf eine sachliche Darstellung des Lebens mit den Krokodilen.

Eine Bewertung des Lebens in der Krokodilfamilie wird ausschließlich im Item „2.7 Bewertung des Lebens mit der Krokodilfamilie“ aufgegriffen.

Thema „unbestimmte Suche“

Die Identitätssuche als übergreifendes Thema des Bilderbuchs wird im Auszug, den die Lehrer den Schülern vergegenwärtigen sollen, noch nicht fokussiert. Allerdings wird das Thema der unbestimmten Suche in einer Schlüsselszene am Ende der Bilderbuchrezeption erstmals erwähnt: Lucy macht sich auf die Suche nach etwas, das sie selbst nicht genau bestimmen kann, aber unbedingt finden muss.

Das Thema „unbestimmte Suche“ wird daher dann kodiert, wenn sich Lucy auf die Suche nach etwas macht, wobei sie selbst nicht genau bestimmen kann, wonach sie sucht. Wird diese Leerstelle von den Schreibanfängern mit der Suche nach den leiblichen Eltern gefüllt, wird jedoch das Thema „Herkunftsfamilie“ kodiert anstelle der unbestimmten Suche.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn der Brief keine der genannten Themen aus dem Bilderbuch aufgreift.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn die Konfrontation mit Lucys Andersartigkeit thematisiert wird. Der Terminus des Andersseins bezieht sich auf alles, was Lucy im Gegensatz zu den Krokodilen nicht kann (z.B. brüllen, Winterschlaf halten usw.).

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn in einem Brief nicht nur die Andersartigkeit von Lucy im Allgemeinen thematisiert wird, sondern diese explizit an den Begriffen „Mensch“ und/oder „Krokodil“ festgemacht wird. Damit wird der Gegensatz von Lucy als Mensch auf der einen Seite und den Krokodilen als Tiere auf der anderen thematisiert.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn ein Brief das Thema „Hänseln“ aufgreift. Darunter fallen Chomps Sticheleien.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn ein Brief das Thema „Herkunfts familie“ beinhaltet. Dies kann durch die Sehnsucht nach den Eltern ausgedrückt werden oder aber anhand der Suche nach den Eltern bzw. durch den Wunsch, nach Hause zurückzukehren.

Der Wert „5“ wird vergeben, wenn ein Brief das Thema „Leben in der Krokodilfamilie“ aufgreift. Dies kann beispielsweise dadurch expliziert werden, indem das Leben oder die Aktivitäten innerhalb der Krokodilfamilie beschrieben werden. In diesem Zusammenhang kann auch geschildert werden, was Lucy von den Krokodilen gelernt hat.

Der Wert „6“ wird vergeben, wenn ein Brief das Thema „unbestimmte Suche“ aufgreift. Damit wird an die Schlüsselszene des Bilderbuchs angeknüpft, in der erzählt wird, dass sich Lucy auf die Suche macht: „Sie wusste nicht recht, wonach sie suchte, hatte aber das Gefühl, es unbedingt finden zu müssen“ (Doucet & Wilsdorf, 2005, S. 13).

Der Wert „7“ wird vergeben, wenn zwei oder mehrere der genannten Themen aus dem Bilderbuch aufgegriffen werden. Diese werden auf einem gesonderten Beiblatt notiert.

Kurzanleitung	
Wert 0	Ein Thema aus dem Bilderbuch wird <i>nicht</i> aufgegriffen.
Wert 1	Das Thema „ <i>Andersartigkeit</i> “ wird aufgegriffen.
Wert 2	Der „ <i>Mensch-Krokodil-Konflikt</i> “ wird aufgegriffen.
Wert 3	Das Thema „ <i>Hänseln</i> “ wird aufgegriffen.
Wert 4	Das Thema „ <i>Herkunfts familie</i> “ wird aufgegriffen.
Wert 5	Das Thema „ <i>Leben in der Krokofamilie</i> “ wird aufgegriffen.
Wert 6	Das Thema „ <i>unbestimmte Suche</i> “ wird aufgegriffen.

Wert 7	Es werden zwei oder mehrere der genannten Themen aus dem Bilderbuch aufgegriffen. Diese werden auf einem Beiblatt notiert.
<p>Ankerbeispiele</p> <p><u>Wert 0:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich werde dich bald wieder besuchen. Deine Lucy.“</i></p> <p><u>Wert 1:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich kann viele Dinge nicht so wie ihr. Deine Lucy.“</i> <i>„(...) weil ich nicht so ausseh wie meine Geschwister (...).“</i></p> <p><u>Wert 2:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich bin ein Menschenkind. Ich habe eine Mama und einen Papa. Der starke Sturm [] geweht. Deine Lucy.“</i></p> <p><u>Wert 3:</u> <i>„(...) alle lachen mich aus, nur weil ich gar nicht brüllen kann (...).“</i></p> <p><u>Wert 4:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich möchte nach Hause.“</i></p> <p><u>Wert 5:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich habe bei dir sehr viel gelernt. Ich möchte bitte eine Entschuldigung. Deine Lucy.“</i></p> <p><u>Wert 6:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich suche etwas (...).“</i></p> <p><u>Wert 7:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, Chomp hat mich geärgert, deswegen gehe ich wieder zu meinen Eltern. Du hast mir viel gelernt.“</i></p>	

2.6 Appellfunktion

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Einige Briefe zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich in besonderem Maße an Mama Kroko als Empfängerin des Briefes richten. Diese weisen im weitesten Sinne eine appellative Textfunktion auf (Brinker 2010), indem sie verschiedene Formen des Appells beinhalten: Eine Aufforderung, Bitte oder Frage an Mama Kroko.

Indikatoren

Aufforderung/Bitte/Frage

Eine Aufforderung/Bitte/Frage wird kodiert, wenn mit appellativen bzw. direktiven Äußerungen versucht wird, Mama Kroko zu einer Handlung zu bewegen und ein Wunsch ausgedrückt wird, wie *„Ich möchte, dass Chomp mich nicht mehr hänselt. Kannst du das machen?“*. Es ist dabei nicht zwingend notwendig, dass Lucy ihren Wunsch in einer Frage formuliert oder ihn höflich mit einer „Bitte“ ergänzt. Entscheidend ist lediglich, dass ein Wunsch oder eine Bitte von Seiten Lucys an Mama Kroko herangetragen wird. Auch eine Bitte oder Aufforderung, die als Frage formuliert ist (z.B. *„Kannst du mir bitte helfen?“*) wird in diese Klassifikation eingeordnet. Ebenso sind imperative Äußerung wie *„Bitte hilf mir!“* als „Aufforderung/Bitte/Frage“ zu kodieren. Charakteristisch für dieses Item sind folglich Verben wie etwa auffordern, bitten, befehlen, fragen, vorschlagen usw. sowie alle Verben im Imperativ.

Entschuldigung/Bedauern

Diese Kategorie der Appellfunktion wird kodiert, wenn eine Entschuldigung oder Worte des Bedauerns (z.B. „leider“) geäußert werden, etwa weil Lucy die Krokodilfamilie verlässt.

Wunsch nach einem Wiedersehen mit Mama Kroko

Diese Kategorie der Appellfunktion wird kodiert, wenn ein Wunsch nach einem Wiedersehen mit Mama Kroko in einem Brief enthalten ist.

Emotionale Verbundenheit mit Mama Kroko

Eine emotionale Verbundenheit mit Mama Kroko wird kodiert, wenn positive Emotionen von Lucy gegenüber Mama Kroko geäußert werden. Entscheidend dabei ist, dass Gefühle wie Zuneigung, Sehnsucht usw. explizit erwähnt werden.

Gute Wünsche

In schriftlicher Kommunikation werden oftmals Wünsche an den Adressaten geäußert. Diese Kategorie der Appellfunktion wird kodiert, wenn gute Wünsche, die an Mama gerichtet sind, in einem Brief thematisiert werden.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn keine Appellfunktion, also keine Äußerung, die sich verstärkt auf Mama Kroko bezieht, erfolgt.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn eine Bitte, Aufforderung oder eine Frage an Mama Kroko herangetragen wird.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn eine Entschuldigung oder ein Bedauern an Mama Kroko geäußert werden.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn ein Wunsch nach einem Wiedersehen mit Mama Kroko/der Krokodilfamilie geäußert wird.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn eine emotionale Verbundenheit mit Mama Kroko geäußert wird.

Der Wert „5“ wird vergeben, wenn gute Wünsche an Mama Kroko geäußert werden.

Der Wert „6“ wird vergeben, wenn zwei oder mehrere der genannten Kategorien der Appellfunktion aufgegriffen werden. Diese werden auf einem gesonderten Beiblatt notiert.

Kurzanleitung	
Wert 0	Eine Appellfunktion ist im Brief <i>nicht</i> enthalten.
Wert 1	Eine <i>Bitte, Aufforderung oder Frage</i> an Mama Kroko wird in einem Brief geäußert.
Wert 2	Eine <i>Entschuldigung</i> oder ein <i>Bedauern</i> gegenüber Mama Kroko wird in einem Brief geäußert.
Wert 3	Der <i>Wunsch nach einem Wiedersehen</i> mit Mama Kroko wird in einem Brief geäußert.
Wert 4	Eine <i>emotionale Verbundenheit</i> mit Mama Kroko wird in einem Brief geäußert.
Wert 5	<i>Gute Wünsche</i> an Mama Kroko werden in einem Brief geäußert.
Wert 6	Es werden zwei oder mehrere der genannten Kategorien aufgegriffen. Diese werden auf einem gesonderten Beiblatt notiert.
Ankerbeispiele	
<u>Wert 0:</u> „ <i>Liebe Mama Kroko, ich habe vergessen dir Tschüss zu sagen. Ich wollte nur ganz schnell zu Mama und Papa. Deine kleine Lucy.</i> “	
<u>Wert 1:</u> „ <i>(...) Kannst du mir helfen?</i> “ „ <i>(...) Bitte achte auf meine Brüder (...).</i> “	
<u>Wert 2:</u> „ <i>Liebe Mama Kroko, entschuldige, dass ich mich gehe.</i> “ „ <i>(...) ich muss leider weg (...).</i> “	
<u>Wert 3:</u> „ <i>(...) Ich möchte wieder zu dir (...).</i> “	

Wert 4:

„Ich werde immer an dich denken.“

„Ich werde dich sehr vermissen, Mama Kroko.“

Wert 5:

„Liebe Mama Kroko, ich werde dich vermissen, Mama Kroko. Bleib gut und gesund. Ich bedanke mich nochmal. Dein Fabrice.“

Wert 6:

„Liebe Mama Kroko, ich hab dich sehr lieb. Aber ich bin weg, weil deine Kinder mich auslachen. Ich werde dich bald besuchen. Deine Lucy.“

2.7 Bewertung des Lebens in der Krokodilfamilie

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

In einigen Briefen wird das Leben in der Krokodilfamilie nicht nur beschrieben (siehe 2.5, Thema „Leben in der Krokodilfamilie“), sondern auch bewertet, was in vielen Fällen mit Dankesworten oder Anerkennung für Mama Kroko bzw. die Krokodilfamilie einhergeht.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob das Leben mit Mama Kroko bzw. mit der Krokodilfamilie bewertet wird. Diese Einschätzung kann grundsätzlich positiv oder negativ ausfallen.

Bei positiven Urteilen kann es sich beispielsweise um eine Anerkennung Mama Krokos handeln, etwa durch Aussagen, dass es Lucy bei den Krokodilen gefallen hat. Auch Dankesworte, die sich an Mama Kroko richten, sind als eine positive Bewertung einzuschätzen (*„Danke, dass du mir hilfst“*).

Negative Aspekte bzw. kritische Äußerungen bezüglich Lucys Leben mit den Krokodilen (*„Mir hat es bei euch nicht gefallen“*) werden ebenfalls erfasst, sofern es sich um eine Bewertung handelt. Ein Text mit dem

Inhalt „*Ihr habt mich gehänselt*“ wird demnach lediglich als Thema „Hänseln“ (siehe 2.5) eingestuft, während die Aussage „*Ich fand es nicht schön, dass ihr mich gehänselt habt*“ sowohl das Thema „Hänseln“ als auch die „Bewertung des Lebens mit Mama Kroko/Krokodilfamilie“ beinhaltet.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn eine Bewertung des Lebens mit Mama Kroko/der Krokodilfamilie nicht thematisiert wird.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn eine negative Bewertung des Lebens mit Mama Kroko/der Krokodilfamilie thematisiert wird. Falls auch positive Aspekte geäußert werden, überwiegen die negativen Anteile.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn eine positive Bewertung des Lebens mit Mama Kroko/der Krokodilfamilie thematisiert wird. Darunter sind auch Dankesworte bzw. Anerkennungen an Mama Kroko zu verstehen. Falls auch negative Aspekte geäußert werden, überwiegen die positiven Anteile.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn positive und negative Bewertungen in einem Brief zu gleichen Anteilen thematisiert werden.

Kurzanleitung	
Wert 0	Bewertungen des Lebens mit Mama Kroko/der Krokodilfamilie sind in einem Brief <i>nicht</i> enthalten.
Wert 1	(Überwiegend) <i>negative</i> Bewertungen des Lebens mit Mama Kroko/der Krokodilfamilie sind in einem Brief enthalten.
Wert 2	(Überwiegend) <i>positive</i> Bewertungen des Lebens mit Mama Kroko/der Krokodilfamilie sind in einem Brief enthalten.

	Dankesworte bzw. Anerkennungen an Mama Kroko sind ebenfalls als positive Bewertungen zu verstehen.
Wert 3	<i>Negative und positive Bewertungen des Lebens mit Mama Kroko/der Krokodilfamilie sind in einem Brief zu gleichen Anteilen enthalten.</i>
<p>Ankerbeispiele</p> <p><u>Wert 0:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich habe dich lieb.“</i></p> <p><u>Wert 1:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich fand es bei euch nicht schön.“</i></p> <p><u>Wert 2:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich bedanke mich.“</i> <i>„Liebe Mama Kroko, ich habe dich verlassen. Es war eine schöne Zeit bei dir. Ich habe dich verlassen, wo du noch geschlafen hast. Das war vor vier Wochen. Deine Lucy.“</i></p> <p><u>Wert 3:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, mir hat es sehr viel Spaß bei dir gemacht. Aber ich fand es nicht witzig, als deine Kinder mich ausgelacht haben. Aber ich fand es schön, als sie geboren sind. Ich gehe jetzt weg. Ich habe dich sehr lieb, sehr, sehr. Viele Grüße, mit traurigem Abschied, deine Lucy.“</i></p>	

2.8 Besonderheiten

Quelle

Eigenentwicklung

Grundidee

In manchen Briefen treten Besonderheiten auf, die nicht anhand der übrigen Kriterien erfasst werden, etwa Briefteile, die vermeintlich von der Lehrkraft resultieren (andere Handschrift). Ebenfalls können Interpretationsspielräume bzw. verschiedene Lesearten der Schreibprodukte,

die sich durch fehlende Interpunktionen und/oder Auslassungen ergeben, als Besonderheit vermerkt werden.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob in einem Brief Besonderheiten inkludiert sind. Diese können sich auf Verständnisschwierigkeiten oder Auffälligkeiten beziehen, die in keinem anderen Item erfasst werden.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Fallen in einem Brief Besonderheiten auf, so sind diese zu vermerken (Item als String-Variable in SPSS konzipiert).

Kurzanleitung	
Besonderheiten	Notieren der Besonderheit eines Briefs.

3. Formal-strukturelle Kriterien

Hinsichtlich der formal-strukturellen Kriterien ist für die Auswertung insbesondere zu klären, ob es sich bei einem Schreibprodukt um einen Text handelt, der nach den Regeln im Kriterienkatalog ausgewertet werden kann. Zudem wird erfasst, ob die textsortenspezifischen Merkmale eines Briefs wie Anrede und Schluss inkludiert sind.

3.1 Textzuordnung

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Für den Terminus „Text“ liegen unterschiedliche Definitionen aus der Textlinguistik vor, wobei eine allgemeingültige Begriffsbestimmung bislang aussteht (Brinker, 2010). So reicht die Bandbreite der Abgrenzung von Text als „... eine abgeschlossene sprachliche Äußerung“ (Dressler, 1972, S. 1) bis hin zu Text als eine „... monologische geschriebene sprachliche Äußerung von mehreren Sätzen Länge, wobei die Sätze untereinander einen – noch zu spezifizierenden – Zusammenhang haben“ (Nussbaumer, 1991, S. 33).

Nach Linke, Nussbaumer und Portmann (2004) ist die Eingrenzung des Begriffes „Text“ wesentlich durch das spezifische Untersuchungsinteresse und den theoretischen Zugang bedingt. Im Hinblick auf die sich erst noch zu entwickelnden Schreibfähigkeiten der Schüler in Klasse 1 wird daher eine vereinfachte, auf den Untersuchungsgegenstand abgestimmte Definition verwendet, die vielmehr pragmatischen, aufgabenspezifischen Bedingungen statt linguistischen Ansprüchen genügt. So werden Schreibprodukte dann als Text bewertet, wenn sie eine Kommunikationsabsicht enthalten, die der Empfänger aus der Perspektive von Mama Kroko deuten und verstehen kann. Dazu muss in einem Text mindestens eine sinnige Subjekt-Prädikat-Beziehung (z.B. „Ich gehe“) hergestellt sein, wobei darüber hinaus auch nicht lesbare oder sinnfreie Fragmente vorhanden sein können. Textsortenspezifische Briefmerkmale wie Anrede oder Schluss bleiben hierbei unberücksichtigt, da sie über spezifische strukturelle Items erfasst werden.

Diese Definition von Text zielt insbesondere darauf ab, die Schreibprodukte grob zu klassifizieren und diejenigen herauszufiltern, die sich nicht kriteriengestützt auswerten lassen, etwa weil sie nur aus einem Wort bestehen.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob es sich bei einem Schreibprodukt um einen Text handelt. Das federführende Textualitätskriterium hierbei ist die (mindestens eine) deutbare Aussage in Form einer Subjekt-Prädikat-Beziehung, die aus Sicht des Empfängers in einen Zusammenhang gebracht werden kann.

Von Texten zu unterscheiden sind Schreibprodukte, die das Textualitätskriterium nicht erfüllen und sich daher durch folgende Merkmale charakterisieren lassen:

- es wurde ausschließlich eine Anrede- und/oder Schlussformel verfasst.
- es ist kein Schreibprodukt zu erkennen („Gekritzelt“, Formen, Schwünge etc.).
- es wurden Äußerungen ohne deutbare Subjekt-Prädikat-Beziehung verfasst.
- es wurde ausschließlich der Bilderbuchtitel („Lucy rettet Mama Kroko“) verfasst.
- es wurde ausschließlich gezeichnet.
- es sind lediglich bloße Aneinanderreihungen von Buchstaben oder buchstabenähnlichen Symbolen zu identifizieren.
- es wurden ausschließlich „Lernwörter“ (Hausboot, Krokodil, Mama oder Ähnliches) verfasst. Die Lernwörter beziehen sich kontextuell meist auf die Buchvorlage.
- es handelt sich bei einem Schreibprodukt um eine Abschrift von PERLE-Lesetexten.
- es handelt sich um eine Mischform aus den oben genannten Kriterien.

Sofern eines dieser genannten Merkmale zutrifft, ist das Textualitätskriterium nicht erfüllt und es handelt sich folglich bei dem Schreibprodukt nicht um einen Text.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn es sich bei einem Schreibprodukt nicht um einen Text handelt. Das ist dann der Fall, wenn beispielsweise nichts verfasst wurde oder lediglich sinnfreie Aneinanderreihungen von Buchstaben zu erkennen sind. Die unter „Indikatoren“ beschriebenen Merkmale sind ausschlaggebend für eine Kodierung als Nicht-Text, wobei lediglich eines zutreffen muss.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn es sich bei einem Schreibprodukt um einen Text handelt. Das ist dann der Fall, wenn eine deutbare Aussage in Form einer Subjekt-Prädikat-Beziehung enthalten ist, die aus Sicht des Empfängers in einen Zusammenhang gebracht werden kann.

Schreibprodukte, die keine Texte darstellen, werden nicht weiter kriteriengestützt erfasst.

Kurzanleitung	
Wert 0	Ein Schreibprodukt wird als nicht als Text definiert.
Wert 1	Ein Schreibprodukt wird als Text definiert.
<u>Ankerbeispiele</u> <u>Wert 0:</u> „Hausboot, Mama Kroko, Sumpf“ „Liebe Mama Kroko, die Krokodil.“ <u>Wert 1:</u> „Liebe Mama Kroko, ich habe dich lieb.“	

3.2 Begrüßung innerhalb der Anrede

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Die Anrede stellt dasjenige Element eines Briefs dar, das dem informierenden Briefteil vorangestellt ist. Sie kann mehrere Komponenten enthalten, wobei für die Auswertung der Briefe die beiden Bestandteile Begrüßung und Adressat (z.B. „Hallo Mama Kroko“) entscheidend sind und getrennt voneinander in zwei Items erfasst werden. Eine Anrede braucht dabei nicht zwingend beide Merkmale zu inkludieren, sondern kann auch nur aus einem Element bestehen.

Beispiele für eine Begrüßung innerhalb der Anrede sind:

- „Hallo...“
- „Liebe...“
- „Für...“
- „An...“

Indikatoren

Das Item erfasst, ob in einem Brief eine Begrüßung innerhalb einer Anrede verfasst worden ist.

Das ist dann der Fall, wenn Formeln wie „Hallo“, „Liebe“ oder „Für“ vor der Ansprache des Adressaten vorhanden sind.

Bei einer Anrede ohne Begrüßung wird der Adressat direkt angesprochen, wie etwa „Mama Kroko, ich...“.

Wichtig:

Eine Anrede kann grundsätzlich nur dann gewertet werden, wenn sie dem informierenden Briefteil voransteht. Beginnt ein Text beispielsweise mit dem informierenden Teil und ist erst nach der Verabschiedung

eine Anrede angeführt, wird sie nicht kodiert, sondern als Satz im Post Scriptum aufgefasst: „Ich gehe weg. Tschüss, Lucy. Es war schön. An Mama Kroko von Lucy.“

⇒ keine Anrede (Schlussformel = „Tschüss, Lucy“; Post Scriptum = „Es war schön. An Mama Kroko von Lucy“)

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn in einem Brief keine Anrede vorhanden ist. Das ist dann der Fall, wenn der Brief mit dem informierenden Teil beginnt.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn in einem Brief eine Anrede ohne Begrüßung vorhanden ist.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn in einem Brief eine Anrede mit einer Begrüßung vorhanden ist.

Kurzanleitung	
Wert 0	Es ist <i>keine</i> Anrede vorhanden.
Wert 1	Es ist <i>keine Begrüßung</i> innerhalb der Anrede vorhanden.
Wert 2	Es ist <i>eine Begrüßung</i> innerhalb der Anrede vorhanden.
Ankerbespiele	
<u>Wert 0:</u> „ <u>Ich will gehen.</u> “	
<u>Wert 1:</u> „ <u>Mama Kroko, ich gehe. Tschüss.</u> “	

Wert 2:

„Liebe Mama Kroko, ich gehe. Tschüss.“

3.3 Adressat innerhalb der Anrede

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Das zweite Element innerhalb der Anrede bezieht sich auf den Adressanten.

Hierbei ergeben sich mehrere Möglichkeiten:

- Mama Kroko („Kroko Mama“, „Krokodilmama“ oder Ähnliches)
- Krokodilfamilie oder Mitglieder der Krokodilfamilie („Krokos“, „Familie“, „Chomp“, „Krokodilfamilie“ oder Ähnliches)
- Unbestimmt („Hallo du“ oder Ähnliches)
- Inkorrekt („Hallo Laura“ oder Ähnliches)

Indikatoren

Das Item erfasst, ob bzw. welcher Adressat innerhalb der Anrede in einem Brief verwendet wurde.

Ein „Adressat innerhalb der Anrede“ ist dann zu kodieren, wenn eine Person in der Anrede angesprochen wird. Dabei können auch mehrere Adressanten gleichzeitig erwähnt werden („Liebe Mama Kroko, liebe Krokodilfamilie“). Erfolgt in der Anrede keine direkte Ansprache einer Person („Hallo, ich schwimme weg“), wird die Kategorie „kein Adressat innerhalb der Anrede“ kodiert.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn ein Brief keinen Adressaten innerhalb der Anrede enthält.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn ein Brief einen inkorrekten Adressaten innerhalb der Anrede enthält. Das ist dann der Fall, wenn jemand anderes als Mama Kroko und/oder die Mitglieder der Krokodilfamilie angesprochen wird („Hallo Adrian“).

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn ein Brief einen unbestimmten Adressaten innerhalb der Anrede enthält. Das ist dann der Fall, wenn sich der Brief nicht namentlich an jemanden wendet („Hallo du“, „Hallo ihr“).

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn ein Brief einen adäquaten Adressaten innerhalb der Anrede enthält. Das ist dann der Fall, wenn sich der Brief an Mama Kroko und/oder an Mitglieder der Krokodilfamilie wendet.

Der Wert „99“ wird vergeben, wenn ein Brief keine Anrede enthält.

Kurzanleitung	
Wert 0	Es ist <i>kein</i> Adressat innerhalb der Anrede vorhanden.
Wert 1	Es ist <i>ein inkorrekt</i> er Adressat innerhalb der Anrede vorhanden.
Wert 2	Es ist <i>ein unbestimmter</i> Adressat innerhalb der Anrede vorhanden.
Wert 3	Es ist <i>ein adäquater</i> Adressat innerhalb der Anrede vorhanden.
Wert 99	Es ist keine Anrede vorhanden.
Ankerbeispiele	
<u>Wert 0:</u> „ <u>Hallo, ich schwimme weg.</u> “	

Wert 1:

„Hallo Adrian, ich schwimme weg.“

Wert 2:

„Hallo ihr alle, ich schwimme weg.“

Wert 3:

„Hallo Krokos, ich schwimme weg.“

3.4 Einleitung

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Bei diesem Item wird eingeschätzt, ob ein Brief über eine Einleitung verfügt. Diese ist als Erweiterung und Hinführung auf die tatsächliche Aussage zu verstehen. Ein Beispiel für einen einleitenden Satz ist etwa „Ich schreibe dir einen Brief“. Entscheidend dabei ist, dass sich die Einleitung auch am Briefanfang befindet.

Grundsätzlich ist dieses Item stark kontextabhängig. So kann beispielsweise die Frage nach dem Befinden (z.B. „Wie geht's?“) eine Briefeinleitung sein.

Indikatoren

Dieses Item erfasst, ob der Brief einen einleitenden Satz aufweist. Eine Einleitung kann auch dann kodiert werden, wenn es sich dabei um den einzigen Satz im informierenden Teil handelt.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn kein einleitender Satz im Brief vorhanden ist.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn ein einleitender Satz im Brief vorhanden ist.

Kurzanleitung	
Wert 0	Es ist <i>keine</i> Einleitung vorhanden.
Wert 1	Es ist <i>eine</i> Einleitung vorhanden.
<u>Ankerbeispiele</u> <u>Wert 0:</u> „Liebe Mama Kroko, ich habe dich verlassen, weil deine Kinder mich ausgelacht haben. Deine Lucy.“ „Liebe Mama, ich hab dich lieb. Wie geht es dir?“ <u>Wert 1:</u> „Liebe Krokodilmama, ich möchte dir was sagen. Ich bin weggegangen“ „Hallo Mama Kroko, ich bin's, Lucy. (...)“	

3.5 Verabschiedung innerhalb der Schlussformel

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Der informierende Part eines Briefs wird in der Regel durch eine Schlussformel beendet. Analog zur Anrede besteht die zu bewertende Schlussformel aus zwei Komponenten: Verabschiedung und Absender (z.B. „Liebe Grüße, Lucy“). Wiederum kann eine Schlussformel beide Elemente beinhalten oder jeweils auch nur einen der Bestandteile. Ankerbeispiele für die Komponente Verabschiedung innerhalb einer Schlussformel sind:

- „Tschüss“
- „Auf Wiedersehen“
- „Bis bald“
- „Viele liebe Grüße“

Indikatoren

Das Item erfasst, ob eine Verabschiedung innerhalb der Schlussformel in einem Brief verwendet wird. Eine Verabschiedung ist an Abschiedsphrasen (z.B. „Alles Liebe“, „Grüße“) zu erkennen, die den Brief abschließen.

Wichtig:

Analog zur Anrede kann eine Schlussformel grundsätzlich nur dann gewertet werden, wenn sie dem informierenden Briefteil nachgestellt ist. Erfolgt z.B. in einem Text nach der Anrede eine Schlussformel wie „deine Lucy“, wird dies nicht als Schlussformel kodiert, sondern als informierender Teil aufgefasst. Als Ausnahme davon werden Briefe bewertet, die keine weitere Schlussformel besitzen, wie in folgendem Beispiel: „Liebe Mama Kroko, deine Lucy. Ich gehe weg.“. In einem derartigen Fall ist kein informierender Briefteil vorhanden. „Deine Lucy“ wird somit als Schlussformel und „Ich gehe weg“ als Satz im Post Scriptum kodiert.

Schlussformeln, die einen Satz im Post Scriptum abschließen, bleiben unberücksichtigt: „Liebe Mama Kroko, ich geh weg. Deine Lucy. Ich hab dich lieb. Von deiner Lucy.“

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn in einem Brief keine Schlussformel vorhanden ist.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn in einem Brief keine Verabschiedung innerhalb der Schlussformel vorhanden ist.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn in einem Brief eine Verabschiedung innerhalb der Schlussformel verwendet wird.

Kurzanleitung	
Wert 0	Es ist <i>keine</i> Schlussformel vorhanden.
Wert 1	Es ist <i>keine</i> Verabschiedung innerhalb der Schlussformel vorhanden.
Wert 2	Es ist <i>eine</i> Verabschiedung innerhalb der Schlussformel vorhanden.
<u>Ankerbeispiele</u>	
<u>Wert 0:</u> „Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg.“	
<u>Wert 1:</u> „Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg. Lucy.“	
<u>Wert 2:</u> „Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg. Viele Grüße, Lucy.“	
<u>Sonderfall:</u> „Liebe Mama Krokodil, ich will Abschied nehmen, aber ich wollte dir eine Erinnerung machen. Ich möchte nach Hause gehen. Tschüssi, tschüssi. Ich hoffe, du vermisst mich nicht. Lucy.“	
⇒ Sonderfall: Schlussformel ohne Verabschiedung: „Lucy.“	

3.6 Absender innerhalb der Schlussformel

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Eine Schlussformel enthält neben einer Verabschiedung meist einen Absender (z.B. „Lucy“), der auch in Verbindung mit einem Possessivpronomen auftreten kann.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob ein Absender innerhalb der Schlussformel in einem Brief verwendet wird.

Das ist dann der Fall, wenn ein Schüler als Abschluss z.B. den Namen „Lucy“ verwendet. Beinhaltet der Brief einen Absender, so kann dieser mit einem Possessivpronomen kombiniert sein (z.B. „Deine Lucy“).

„Von Lucy“ gilt jedoch nicht als Absender mit Possessivpronomen, da „Von“ kein besitzanzeigendes Fürwort ist. Bei einer Formel wie „Von Lucy für Mama Kroko“ wird lediglich „Von Lucy“ als Absender gewertet und die Zusatzinformation „Für Mama Kroko“ bleibt unberücksichtigt.

Unterschreibt ein Schüler den Brief nicht mit „Lucy“, sondern mit seinem eigenen oder einem anderen Namen, ist aufgrund der Aufgabenstellung die Kategorie „falscher Absender innerhalb Schlussformel“ zu kodieren. Das Item „einfache Perspektivenübernahme“ bleibt von diesem Fehler unberücksichtigt.

„Kein Absender innerhalb der Schlussformel“ wird kodiert, wenn in der Schlussformel kein Hinweis auf den Absender enthalten ist.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn kein Absender innerhalb der Schlussformel in einem Brief verwendet wird.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn ein falscher Absender innerhalb Schlussformel in einem Brief verwendet wird.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn ein Absender ohne Possessivpronomen innerhalb der Schlussformel in einem Brief verwendet wird.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn ein Absender mit einem Possessivpronomen innerhalb der Schlussformel in einem Brief verwendet wird.

Der Wert „99“ wird vergeben, wenn keine Schlussformel in einem Brief verwendet wird.

Kurzanleitung	
Wert 0	Es ist <i>kein</i> Absender innerhalb der Schlussformel vorhanden.
Wert 1	Es ist <i>ein falscher</i> Absender innerhalb Schlussformel vorhanden.
Wert 2	Es ist <i>ein Absender ohne Possessivpronomen</i> („Lucy“, „von Lucy“) innerhalb der Schlussformel vorhanden.
Wert 3	Es ist <i>ein Absender zusammen mit einem Possessivpronomen</i> („Deine Lucy“) innerhalb der Schlussformel vorhanden.
Wert 99	Es ist <i>keine Schlussformel</i> vorhanden.
<u>Ankerbeispiele</u>	
<u>Wert 0:</u> „Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg. Bis bald.“	
<u>Wert 1:</u> „Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg. Bis bald. Kathrin.“	
<u>Wert 2:</u> „Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg. Bis bald. Lucy.“	

Wert 3:

„Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg. Bis bald. Deine Lucy.“

3.7 Beendigung des Textes

Quelle

Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Bei diesem Item wird erfasst, ob ein Brief zu Ende geführt oder ob vorfrüht mit dem Schreiben aufgehört wurde, z.B. aufgrund von Zeitmangel. Bezugspunkt ist dabei ein letzter Satz im informierenden Briefteil, der nicht beendet wurde, sowie eine fehlende Schlussformel.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob ein Brief abgebrochen und damit vorzeitig beendet wurde. Das ist dann der Fall, wenn der letzte Satz unvollständig ist.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn der Schüler das Schreiben im informierenden Briefteil abgebrochen und den Text somit vorzeitig beendet hat.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn der Text im informierenden Teil bis zum Ende aufgeschrieben und folglich nicht vorzeitig beendet wurde.

Der Wert „99“ wird vergeben, wenn nicht beurteilt werden kann, ob der letzte Satz vollständig ist oder nicht. Das ist beispielsweise dann der Fall,

wenn in einem letzten Satz Auslassungszeichen [] beinhaltet sind und eine Schlussformel fehlt.

Kurzanleitung	
Wert 0	Der Text wurde <i>vorzeitig</i> beendet.
Wert 1	Der Text wurde <i>nicht vorzeitig</i> beendet.
Wert 99	Die Vollständigkeit eines Texts kann nicht beurteilt werden.
Ankerbeispiele <u>Wert 0:</u> „Liebe Mama Kroko, ich habe dich.“ <u>Wert 1:</u> „Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg. Liebe Grüße. Lucy.“ „Liebe Mama Kroko, ich schwimme weg.“ „Liebe Mama Kroko, ich hab dich. Lucy.“ <u>Wert 99</u> „Liebe Mama Kroko, ich gehe [].“	

4. Inhaltliche Kriterien

Die inhaltlichen Kriterien sind in die beiden Bereiche „4.1 Vorgaben zum Brief und korrekte Wiedergabe des Buchinhalts“ sowie „4.2 Originalität und Perspektivenübernahme“ aufgeteilt. Damit umfassen sie hauptsächlich die inhaltliche Erfüllung der Aufgabenstellung, bei der sich die Schüler in Lucys Perspektive hineinversetzen sollen, um Mama Kroko einen (Abschieds-)Brief zu schreiben.

4.1 Vorgaben zum Brief und korrekte Wiedergabe des Buchinhalts

Die folgenden drei Items beziehen sich direkt auf die Aufgabenstellung, aus der gewisse Vorgaben für die Schüler resultieren. So ist etwa zu entscheiden, ob die Schreibprodukte das Kernthema, den Abschied von Mama Kroko, aufgreifen und alle Aspekte des Bilderbuchs korrekt wiedergeben.

4.1.1 Orientierung an der Aufgabenstellung

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Mit diesem Item soll beurteilt werden, ob sich die Schüler an der Vorgabe „Schreibe einen Brief an Mama Kroko, den Lucy für Mama Kroko geschrieben hat, bevor sie die Krokodilfamilie verließ...“ erfüllen und sich die Briefe inhaltlich am Bilderbuch „Lucy rettet Mama Kroko“ orientieren.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob die Aufgabenstellung im Brief (alle Briefteile werden berücksichtigt) aufgegriffen wurde. Entscheidend dabei ist einerseits die Anknüpfung des Schülertexts an die Themen des Bilderbuchs, andererseits die Orientierung an der Vorgabe, einen Brief an Mama Kroko zu verfassen. Ein Brief, der sich beispielsweise eindeutig nicht an Mama Kroko wendet, befolgt die Vorgabe nicht: *„Liebe Lucy, wieso gehst du weg?“* Auch folgendes Beispiel orientiert sich nicht an der Aufgabenstellung, da es eine narrative Erzählung statt eines Briefs darstellt: *„Lucy geht zu ihrem Schiff zurück. Ende. 3 [] Lucy ging zurück zu Krokodilmama und blieb für immer dort. Ende. Lucy.“* Mit einer Geschichte über Lucy und ihren Abschied wird zwar ein inhaltlicher Aspekt des Bilderbuchs thematisiert, allerdings bleibt die Vorgabe, einen Brief an Mama Kroko zu schreiben, trotz Absender unerfüllt.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn der Schülerbrief inhaltlich nichts mit der Aufgabenstellung zu tun hat. Dies ist dann der Fall, wenn der Text in keiner Weise an das Bilderbuch „Lucy rettet Mama Kroko“ anknüpft. Es fallen auch Texte unter diese Kategorie, die zwar Inhalte aus dem Buch verwenden, aber nicht als Nachricht an Mama Kroko verfasst sind (unabhängig davon, ob Anrede- und/oder Schlussformeln vorliegen).

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn der Text inhaltlich zur Aufgabenstellung passt und die Vorgabe, Mama Kroko einen Brief zu hinterlassen, erfüllt ist.

Kurzanleitung	
Wert 0	Die Vorgabe ist <i>nicht</i> erfüllt.
Wert 1	Die Vorgabe ist erfüllt. Der Text ist inhaltlich an die Aufgabenstellung und somit auch auf das Bilderbuch abgestimmt.
Ankerbeispiele:	
<u>Wert 0:</u> „Lucy geht zu ihrem Schiff zurück. Ende. 3 [] Lucy ging zurück zu Krokodilmama und blieb für immer dort. Ende. Lucy.“ „Liebe Mami, ich hoffe, du wirst wieder gesund!“	
<u>Wert 1:</u> „Hallo Mama Kroko, ich hab dich lieb. Ich möchte nach Hause, weil mich die Krokodile geärgert haben. Lucy.“	

4.1.2 Vorgabe Abschied

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

In der Vorgabe an die Lehrkräfte beinhaltet das Kernthema des Briefs den Abschied Lucys von Mama Kroko. Die Schüler sollen sich in Lucy hineinversetzen, als diese die Krokodilfamilie verlässt. Folglich sollte sich der Brief auf den Abschied von Mama Kroko beziehen. Das Thematisieren des Abschieds kann dabei explizit oder implizit erfolgen.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob und ggf. auf welche Weise ein Abschied im Brief thematisiert wird.

Ein explizit geäußelter Abschied bezieht sich darauf, dass der Vorgang des Verlassens konkret artikuliert wird (z.B. „Ich muss gehen“, „Ich verlasse dich“). Auch eine Aussage wie „Ich verabschiede mich von dir“ wird als expliziter Abschied gewertet.

Demgegenüber wird bei der impliziten Thematisierung des Abschieds der Vorgang selbst nicht erwähnt, sondern bleibt eine Leerstelle, die der Rezipient jedoch aufgrund des entsprechenden Sinngehalts leicht füllen kann. So geht mit dem Ausdruck „Ich vermisse dich“ ein bereits vollzogener Abschied einher. Auch eine Retrospektive auf das Leben in der Krokodilfamilie deutet auf den Abschied hin, ohne dass er explizit beschrieben wird (z.B. „Schade, dass ich nicht bei dir bin“, „Es war sehr nett bei euch“). Die Suche nach Lucys Eltern (z.B. „Ich suche meine Familie“) bzw. die Anmerkung, nach Hause zu wollen (z.B. „Ich möchte zu meiner Familie“) werden ebenfalls als impliziter Abschied bewertet, da zunächst keine konkrete Handlungsabsicht, sondern vielmehr ein Wunsch vorhanden ist. Auf einen impliziten Abschied kann des Weiteren hindeuten, wenn die eigene (Lucys) Initiative für den Abschied fehlt, etwa bei Beispiel „Chomp hat mich weggejagt“.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Mittel inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn ein Brief den Abschied von Mama Kroko nicht thematisiert. Aus einem derartigen Text geht nicht hervor, dass Lucy nicht mehr unter den Krokodilen verweilt bzw. sie verlassen möchte.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn ein Brief den Abschied von Mama Kroko implizit, also nur zwischen den Zeilen, thematisiert. Aus einem derartigen Text geht klar hervor, dass Lucy nicht mehr unter den Krokodilen verweilt, allerdings bleibt der Abschied per se unerwähnt. Auch das Vorhaben, die leiblichen Eltern zu suchen, wird als impliziter Abschied bewertet.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn ein Brief den Abschied von Mama Kroko explizit thematisiert. Ein derartiger Brief geht unmissverständlich auf den Vorgang des Verlassens von Mama Kroko ein.

Kurzanleitung	
Wert 0	Der Abschied wird <i>nicht</i> thematisiert.
Wert 1	Der Abschied wird <i>implizit</i> thematisiert.
Wert 2	Der Abschied wird <i>explizit</i> thematisiert.
Ankerbeispiele	
<u>Wert 0:</u> „Liebe Mama Kroko, meine Brüder ärgern mich.“	
<u>Wert 1:</u> „Liebe Mama, es war schön bei dir.“ „Liebe Mama Kroko, kannst du mich nach Hause bringen?“	

Wert 2:

„Liebe Krokodilmama, ich habe es nicht mehr bei euch ausgehalten, weil mich manchmal deine Kinder mich die Kinder geärgert.“

„Liebe Mama Kroko, ich gehe nach Hause, weil meine Brüder mich hänseln. Lucy.“

„Mama Kroko, ich bin weggeschwommen.“

4.1.3 Begründung des Abschieds

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Die Vorgabe an die Lehrkräfte zum Kernthema des Briefs beinhaltet lediglich den Abschied Lucys von Mama Kroko. Ein Brief mit der bloßen Aussage *„Ich gehe weg“* erfüllt demnach die Vorgabe. Weitaus informativer wird ein Brief hingegen, wenn er auch eine Argumentationsstruktur in Bezug auf den Abschied von Mama Kroko erkennen lässt. Mit anderen Worten: Liefert der Brief mindestens eine Erklärung dafür, dass Lucy die Krokodilfamilie verlässt?

Indikatoren

Das Item erfasst, ob in einem Brief Gründe für den Abschied Lucys von Mama Kroko angegeben werden. Es knüpft direkt an das Item „Vorgabe Abschied“ an und kann dementsprechend nur dann erfasst werden, wenn auch ein impliziter oder expliziter Abschied vorliegt. Bei dem Beispielbrief *„Liebe Mama Kroko, ich habe Heimweh und möchte zu meinen Eltern.“* liegt der Abschied impliziert vor. Der Grund für Lucys Verlassen der Krokodilfamilie wird durch das Heimweh ausgedrückt.

Die Gründe für das Verlassen der Krokodilfamilie können grundsätzlich direkt oder indirekt thematisiert sein. Eine direkte Erklärung bringt den Abschied und die Gründe dafür konkret in einen kausalen Zusammenhang: *„Hallo Mama Kroko, die anderen lachen mich aus, deshalb bin ich weg.“*

Eine indirekte Erklärung liegt dagegen vor, wenn der kausale Zusammenhang nicht erwähnt, aber dem Sinngehalt entnommen werden kann: „Liebe Mama Kroko, ich habe vergessen dir Tschüss zu sagen. Ich wollte nur ganz schnell zu Mama und Papa. Deine kleine Lucy.“

In einigen Fällen kann der implizite Abschied mit dem Grund für den Abschied zusammenfallen, etwa in dem Beispiel: „Liebe Mama Kroko, ich suche meine Familie“. Diese Aussage ist sowohl als impliziter Abschied (lediglich Vorhaben, kein konkreter Vorgang des Verlassens) als auch als Grund für den Abschied zu bewerten.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn der Brief keine expliziten Gründe für Lucys Abschied liefert.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn der Brief – indirekt oder direkt – mindestens einen Grund für Lucys Abschied liefert.

Der Wert „99“ wird vergeben, wenn in einem Brief ein Abschied nicht thematisiert wird.

Kurzanleitung	
Wert 0	Gründe für den Abschied sind im Brief <i>nicht</i> enthalten.
Wert 1	Gründe für den Abschied sind im Brief enthalten.
Wert 99	Ein Abschied wurde im Brief nicht thematisiert.
Ankerbeispiele	
<u>Wert 0:</u> <u>„Liebe Mama Kroko, ich habe dir vergessen Tschüss zu sagen. Tschüss, bis bald.“</u>	

Wert 1:

„Liebe Mama Kroko, ich habe vergessen dir Tschüss zu sagen. Ich wollte nur ganz schnell zu Mama und Papa. Deine kleine Lucy.“

„Liebe Mama Kroko, ich habe Heimweh und möchte zu meinen Eltern.“

4.1.4 Korrekte Wiedergabe des Buchinhalts

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Im Rahmen der Vorstellung des Bilderbuchs wird eine Fülle von Informationen über Lucy, Mama Kroko und andere Protagonisten sowie deren Beziehungsgeflecht an die Schüler herangetragen. In manchen Briefen werden die Gegebenheiten des Buchs thematisiert, wobei auch falsche Schlüsse gezogen und die Sachverhalte des Bilderbuchs nicht korrekt wiedergegeben werden können.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob Aspekte und Inhalte des Bilderbuchs korrekt wiedergegeben worden sind. Dabei werden Aussagen aller Briefteile berücksichtigt. Sie sind nur dann als falsch zu bewerten, wenn die Inhalte im Brief im direkten Widerspruch zu den Inhalten im Bilderbuch stehen. Das heißt, es können nur Aspekte bzw. Inhalte als inkorrekt bezeichnet werden, die sich im Bilderbuch eindeutig auf eine bestimmte Weise ereignet haben und damit explizit vorgegeben sind. Alle Facetten, die nicht im Bilderbuch erwähnt werden, wurden bereits unter dem Item „4.2.1 Originalität“ eingeschätzt.

So zeugt die Äußerung *„Ich muss dringend verreisen“* nicht von einem falschen Verständnis des Buchs. Sie ist vielmehr als originell einzustufen, da Lucys Aufbruch und dessen Gründe nicht strikt durch das Bilderbuch vorgegeben werden. Stattdessen wird im Bilderbuch lediglich ausgesagt, dass Lucy die Krokodile verlässt. Diesen Vorgang als Reise zu bezeichnen ist dementsprechend nicht falsch, sondern originell. Als

inkorrekt ist dagegen eine Aussage einzustufen, bei der Lucys Aufenthalt bei den Krokodilen als Besuch bezeichnet wird. Lucys Leben bei den Krokodilen ist allerdings dem Umstand geschuldet, dass sie durch einen Sturm von ihrem Zuhause fortgeweht wurde.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn ein oder mehrere Aspekte des Bilderbuchs nicht korrekt aufgegriffen werden.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn alle Aspekte des Bilderbuchs korrekt aufgegriffen werden.

Hinweis:

Für eine Bewertung der korrekten Wiedergabe des Buchinhalts muss dieser geläufig sein. Das Bilderbuch „Lucy rettet Mama Kroko“ steht daher für die Kodierung zur Verfügung.

Kurzanleitung	
Wert 0	Im Brief werden ein oder mehrere Aspekte des Bilderbuchs <i>falsch</i> dargestellt.
Wert 1	Im Brief sind alle Aspekte des Bilderbuchs <i>korrekt</i> dargestellt.
Ankerbeispiele <u>Wert 0:</u> <i>„Mama Kroko, ich war gern bei euch zu Besuch.“</i>	
<u>Wert 1:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich habe dich sehr lieb, aber meine Geschwister und meine Brüder lachen mich aus. Ich zieh aus. Ich habe dich sehr lieb. Deine Lucy.“</i>	

4.2 Originalität und Perspektivenübernahme

Der letzte Bereich der inhaltlichen Items befasst sich mit der Originalität und der Perspektivenübernahme in den Briefen. Auf dieser inhaltlichen Ebene werden alle Einfälle als originell bewertet, die nicht durch das Bilderbuch antizipiert werden, und zur Aufgabenstellung passen. Die Bewertung der Perspektivenübernahme erfolgt anhand vierer Items, die unterschiedliche Inhalte abdecken. Die Fähigkeit der Schüler, sich in die Perspektive einer literarischen Figur/Person hineinzuversetzen, ist als grundlegendes Bildungsziel (Spinner, 2001) definiert. Dementsprechend wird auch in den Bildungsstandards die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie das Zeigen von Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle anderer bei der Beschäftigung mit literarischen Texten explizit hervorgehoben (KMK, 2005; Spinner, 2006).

4.2.1 Originalität

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Trotz der vorgegebenen Thematik innerhalb der Aufgabenstellung bleibt ein Spielraum für Kreativität und Fantasie bei der Gestaltung der Schreibprodukte. So lassen sich auch im Zusammenhang mit der Vorgabe originelle Einfälle und Ideen verwirklichen. Gerade aufgrund der Restriktionen durch die Aufgabenstellung kann alles, was nicht explizit durch das Bilderbuch bestimmt ist, als origineller Einfall bewertet werden. Idealerweise sollte der Einfall kohärent zur Vorgabe und zum Brief und damit sinnvoll sein.

Indikatoren

Das Item erfasst, inwieweit besondere Einfälle und Ideen in den Briefen, die nicht explizit durch das Bilderbuch vorgegeben sind, artikuliert werden. Ausnahmen für originelle und sinnvolle Ideen stellen allerdings alle Ausprägungen der Appellfunktion dar (siehe IV 2.6).

In dem Text *„Liebe Mama Kroko, ich habe dich verlassen. Es war eine schöne Zeit bei dir. Ich habe dich verlassen, wo du noch geschlafen hast. Das war vor vier Wochen. Deine Lucy“* wird sowohl ein sinnvoller als auch ein unlogischer Einfall thematisiert. Die Idee, Mama Kroko zu verlassen, während diese schläft, kann als sinnvoll betrachtet werden. Allerdings enthält die Zeitangabe „4 Wochen“ einen Logikfehler. Dieser Brief wird mit dem Wert „3“ bewertet, da die Idee originell ist und trotz des Logikfehlers mit der Geschichte sinnvoll verknüpft ist.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Ratinganleitung

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn ein Brief keine besonderen Einfälle enthält, also nicht über die Rahmenhandlung des Bilderbuchs hinausgeht.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn ein Brief zwar eine originelle Idee enthält, diese aber weder zum Bilderbuch noch dem Brief passt und auch nicht sinnvoll verknüpft wird.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn ein Brief einen besonderen Einfall enthält und dieser auch sinnvoll ausgebreitet wird.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn ein Brief mehrere besonderen Einfälle enthält und diese auch sinnvoll ausgebreitet werden.

Ausnahme:

Appellfunktion (siehe IV 2.6)

Kurzanleitung	
Wert 1	Der Brief enthält <i>keine</i> besonderen Einfälle.

Wert 2	Der Brief enthält einen oder mehrere <i>originelle</i> Einfälle, die <i>nicht sinnvoll</i> verknüpft sind.
Wert 3	Der Brief enthält <i>einen originellen</i> Einfall, der <i>sinnvoll</i> verknüpft wird.
Wert 4	Der Brief enthält <i>mehrere originelle</i> Einfälle, die <i>sinnvoll</i> verknüpft werden.

Ankerbeispiele

Wert 1:

„Liebe Krokodilmama, ich bin weggeschwommen, weil die Krokodilkinder mich geärgert haben.“

Wert 2:

„Liebe Mama Kroko, ich hole etwas für dich.“

Wert 3:

„Liebe Mama Kroko, ich habe dich verlassen. Es war eine schöne Zeit bei dir. Ich habe dich verlassen, wo du noch geschlafen hast. Das war vor vier Wochen. Deine Lucy.“

Wert 4:

„Liebe Mama Kroko, mir geht es gut hier. Du kannst mich besuchen. Ich bin 5 Meter von euch entfernt. Ich bin immer bei dem Affenbrothaus auf der kleinen Insel. Wenn Mittag ist, dann mache ich Mittagspause. Gegen Abend sitze ich am Sumpf und früh bin ich in dem kleinen Restaurant. Ich bin so wütend auf Tschomp gewesen, weil er mich ausgelacht hat. Ich bin froh, dass ich bei euch ein Zuhause gefunden und Schwimmen gelernt habe. Ich liebe euch. Lucy.“

4.2.2 Einfache Perspektivenübernahme

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Die Perspektive von Lucy einzunehmen bildet die Prämisse sowie das Kernstück des Briefs. Sie gilt dann als erreicht, wenn ein Briefschreiber als Lucy ein Thema aus dem Bilderbuch aufgreift. Somit kann auch ein Text mit den Worten „*Liebe Mama Kroko. [] es war schön bei dir*“ für ein Rating der Perspektivenübernahme ausreichen.

Die Einnahme der Perspektive von Lucy impliziert dabei jedoch auch, dass ein Schüler von sich selbst als Lucy in der ersten Person schreibt. Daher ist es erforderlich zu registrieren, wenn ein Briefverfasser von Lucy in der dritten Person schreibt. Gerade in längeren Briefen kann es vorkommen, dass die Perspektive – beispielsweise aufgrund nachlassender Konzentration – gewechselt wird.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob die Perspektive von Lucy im informierenden Briefteil eingenommen wird (Schlussformeln werden an dieser Stelle nicht bewertet).

Ein Brief erhält eine positive Bewertung, wenn aus einem Text hervorgeht, dass Lucy ihn geschrieben hat. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Emotionen oder Gedanken, die Lucy laut Buchinhalt empfinden könnte, thematisiert werden. Auch Beweggründe für Lucys Verhalten (z.B. Abschied von Mama Kroko) können aus ihrer Perspektive erklärt werden. Weitere Indizien zur Perspektivenübernahme können auch aus den Items zur Thematik und Mitteilungen an Mama Kroko abgeleitet werden. So lässt beispielsweise die Bitte an Mama Kroko, den Konflikt mit den Krokodilgeschwistern zu schlichten, die Schlussfolgerung zu, dass sich der Schüler in Lucys Hilflosigkeit hineinversetzen kann. Zusätzlich zu dieser inhaltlichen Komponente muss der Briefverfasser von sich selbst als Lucy schreiben anstatt über Lucy (Lucy in dritter Person).

Ein Brief erhält eine negative Bewertung, wenn aus dem Inhalt (informierender Teil) nicht hervorgeht, dass Lucy einen Brief an Mama Kroko geschrieben hat und/oder der Verfasser des Briefs von Lucy in der dritten Person schreibt.

Als dritte Person wird auch die Aussage „deine Lucy“ aufgefasst, wenn sie direkt nach der Anrede erfolgt: „Liebe Mama Kroko, deine Lucy. Ich gehe jetzt weg.“.

Falsche Verabschiedungen in der Schlussformel (statt „Deine Lucy“ „Deine Nora“) werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt, da sie im Item I.1.1 „Absender innerhalb der Schlussformel“ erfasst werden.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Ratinganleitung

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn die Perspektive von Lucy in einem Brief nicht eingenommen wird und/oder die Figur Lucy in einem Brief durchgängig in der dritten Person verwendet wird. Der Briefverfasser schreibt folglich im gesamten Brief über Lucy anstatt als Lucy. Besteht ein Brief nur aus einem einzelnen Satz und in diesem Satz wird Lucy in der dritten Person eingesetzt, ist dies als durchgängige Verwendung von Lucy in der dritten Person zu bewerten.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn die Perspektive von Lucy in einem Brief eingenommen wird und gleichzeitig die Figur Lucy in einem Brief mehrmals in der dritten Person verwendet wird. Es muss ein (Teil-)Satz (Proposition) vorhanden sein, in dem Lucy nicht in der dritten Person verwendet wird. Der Wert „2“ wird auch dann vergeben, wenn in einem Satz (Proposition) Lucy in der dritten Person verwendet wird, und in einem zweiten Satz (Proposition) die Perspektivenübernahme von Lucy gelingt.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn die Perspektive von Lucy in einem Brief eingenommen wird und die Figur Lucy in einem Brief einmal in der dritten Person verwendet wird. Es muss dazu mindestens zwei wei-

tere Sätze bzw. Propositionen geben, in denen Lucy nicht in der dritten Person verwendet wird.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn die Perspektive von Lucy in einem Brief eingenommen wird und die Figur Lucy in einem Brief nicht in der dritten Person verwendet wird. Der Briefverfasser nimmt folglich durchgehend die Perspektive von Lucy ein.

Der Wert „99“ wird vergeben, wenn die Perspektivenübernahme nicht beurteilt werden kann. Das ist dann der Fall, wenn ein Text derart unzusammenhängend bzw. nicht nachvollziehbar verfasst wurde, sodass keine Rückschlüsse auf die Perspektivenübernahme gezogen werden können.

Kurzanleitung	
Wert 1	Die Perspektivenübernahme von Lucy gelingt <i>nicht</i> . Die Figur Lucy wird in einem Brief <i>durchgängig</i> in der dritten Person verwendet.
Wert 2	Die Perspektivenübernahme von Lucy gelingt <i>ansatzweise</i> . Die Figur Lucy wird in einem Brief <i>mehrmals</i> in der dritten Person verwendet. In einem Brief bestehend aus zwei Sätzen (Propositionen), wird in einem Satz (Proposition) Lucy in der dritten Person verwendet, im anderen Satz (Proposition) die Perspektive von Lucy eingenommen.
Wert 3	Die Perspektivenübernahme von Lucy gelingt <i>überwiegend</i> . Die Figur Lucy wird in einem Brief <i>einmalig</i> in der dritten Person verwendet. Wird Lucy einmalig in der dritten Person verwendet, sind mindestens 2 weitere Sätze bzw. Propositionen notwendig, in denen ein Schüler als Lucy den Brief verfasst.
Wert 4	Die Perspektivenübernahme von Lucy gelingt <i>vollständig</i> . Die Figur Lucy wird in einem Brief <i>nicht</i> in der dritten Person verwendet.
Wert 99	Das Gelingen der Perspektivenübernahme kann nicht beurteilt werden.
Ankerbeispiele	

Wert 1:

„Lucy ist traurig, weil Lucy seine Eltern verloren hat und Lucy sucht die ganze Zeit nach den Eltern und sie findet die Eltern nicht.“

Wert 2:

„Liebe Mama Kroko, Lucy ist einsam. Ich gehe weg.“

Wert 3:

„Liebe Mama Kroko, ich schreibe dir einen Brief. Du kannst zu mir kommen nach Hause. Ich bin zu Hause. Wir haben genug Futter für euch. Deine Lucy Wo ist denn Lucys neues Zuhause? Sie hat sich eine Holzhöhle gebaut.“

Wert 4:

„Liebe Mama Kroko, ich kann viele Dinge nicht so wie ihr. Deine Lucy.“

Wert 99:

„Liebe Mama Kroko, Lucy ich liebe dich. Hallo. Lucy alle Kinder von dir. Ich kaufe dir ein Geschenk. Ihr habt hier keine Türen. Lucy (7Jahre).“

4.2.3 Erweiterte Perspektivenübernahme

Quelle

Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Es stellt eine besondere Leistung dar, wenn Schüler nicht nur die Perspektive von Lucy einnehmen, sondern zusätzlich auch Mama Krokos Sichtweise aufgreifen.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob aus inhaltlicher Sicht zusätzlich zur Perspektive von Lucy auch die Sichtweise von Mama Kroko berücksichtigt wird.

Ein Brief erhält eine positive Bewertung, wenn Emotionen oder Gedanken, die Mama Kroko laut Buchinhalt empfinden könnte, von der Figur

Lucy aufgegriffen werden. Auch mögliche Reaktionen von Mama Kroko auf Lucys Verhalten (z.B. Abschied von Mama Kroko) können beschrieben werden.

Ein Brief erhält eine negative Bewertung, wenn aus dem Inhalt (informierender Teil) nicht hervorgeht, dass die Perspektive von Mama Kroko berücksichtigt wurde.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn die inhaltliche Perspektive von Mama Kroko in einem Brief nicht eingenommen wird.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn die inhaltliche Perspektive von Mama Kroko in einem Brief eingenommen wird.

Kurzanleitung	
Wert 0	Die inhaltliche Perspektive von Mama Kroko wird in einem Brief <i>nicht</i> eingenommen.
Wert 1	Die inhaltliche Perspektive von Mama Kroko wird in einem Brief eingenommen.
<u>Ankerbeispiele</u>	
<u>Wert 0:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, mir hat es sehr viel Spaß bei dir gemacht, aber ich fand es nicht witzig, als deine Kinder mich ausgelacht haben, aber ich fand es schön, als sie geboren sind. Ich gehe jetzt weg. Ich habe dich sehr lieb, sehr, sehr. Viele Grüße, mit traurigem Abschied deine Lucy.“</i>	
<u>Wert 1:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, du musst dir keine Sorgen um mich machen, denn ich bin nur fort geschwommen, weil mich die anderen geärgert haben.“</i>	

5. Sprachliche Kriterien

Die sprachlichen Kriterien lassen sich in die beiden Dimensionen Sprachsystematik und Kohärenz einteilen, die sich wiederum aus verschiedenen Items zusammensetzen. Die sprachsystematischen Items (5.1.1-5.1.4) untersuchen die sprachliche Qualität (z.B. Wortschatz) sowie die sprachsystematische Korrektheit (z.B. syntaktische Fehler) der Schreibprodukte, während die kohärenzbezogenen Items (5.2.1-5.2.4) als ein Faktor der Textqualität die globale Verständlichkeit der Briefe erfassen.

Beide Dimensionen sind stark an den Schreib Anlass und an die sich erst auszubildenden Schreibfähigkeiten der Schüler in Mitte von Klasse 1 angepasst.

5.1 Sprachsystematische Items

Mit den sprachsystematischen Items wird detailliert die Sprache des Briefs erfasst. Die Items Angemessenheit der Sprachmittel (5.1.3) und die Wortschatzverwendung (5.1.4) beziehen sich auf die Qualität der Sprache, die Items 5.1.1-5.1.2 bewerten syntaktische Fehler sowie den hypotaktischen Satzbau.

5.1.1 Syntaktische Fehler

Quelle

Steinig et al. (2009)

Grundidee

Mit Hilfe dieses Items soll die Anzahl derjenigen Sätze im Brief erfasst werden, die abgebrochene und/oder fehlerhafte Satzkonstruktionen enthalten.

Indikatoren

Anzahl der Sätze im informierenden Teil bzw. Post Scriptum, die abgebrochene und/oder fehlerhafte Satzkonstruktionen enthalten.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Zunächst wird die Anzahl der Sätze festgehalten, die abgebrochene und/oder fehlerhafte Satzkonstruktionen enthalten. Als abgebrochen gelten diejenigen Sätze, denen mindestens ein für den Sinngehalt unabdingbares Satzglied fehlt („*Liebe Mama Kroko, bei dir war*“). Das Beispiel „Geh!“ ist demnach ein vollständiger, korrekter Satz, ebenso wie „Dass du auch ja nicht zu spät kommst!“. Fehlerhafte Satzkonstruktionen beinhalten Grammatik- oder Wortstellungsfehler („*Weil mich hängen sie*“).

Die Anzahl der Fehler sowie die Fehlerart (abgebrochen oder fehlerhaft) werden nicht erfasst.

Technischer Kodierhinweis:

Wie bei dem Item „Satzlänge“ sind in der SPSS-Datei alle vorhandenen Sätze als Kodiervariablen ausgewiesen. Es kann also für jeden Satz ein Kodierwert vergeben werden.

Kurzanleitung	
Wert 0	Satz mit einer <i>abgebrochenen und/oder fehlerhaften</i> Satzkonstruktion.

Wert 1	Grammatikalisch korrekter und vollständiger Satz.
Ankerbeispiele	
<u>Wert 0:</u>	
„Liebe Mama Kroko, bei dir war.“	
„Liebe Mama Kroko, bei dir waren es schön.“	
<u>Wert 1:</u>	
„Liebe Mama Kroko, es war schön bei dir.“	

5.1.2 Hypotaktischer Satzbau

Quelle

Steinig et al. (2009)

Grundidee

Mit Hilfe eines Subordinationsindexes (Zahl der Nebensätze geteilt durch die Zahl aller Sätze) lässt sich die syntaktische Komplexität der Kindertexte relativ gut abbilden (Steinig et al., 2009). Aus diesem Grund soll die Anzahl der Nebensätze pro Satz erfasst werden.

Indikatoren

Das Item fragt nach der Anzahl der Nebensätze für jeden Satz des informierenden Briefteils und Post Scriptums. Der Index selbst wird von den Kodierern/Ratern während des Bewertungsvorgangs nicht gebildet, sondern erst im Anschluss an die Datenerhebung berechnet.

Entscheidend für die Erfassung des Items ist die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensatz⁷. Nebensätze lassen sich von Hauptsätzen durch das Prinzip der Unterordnung bzw. Gleichrangigkeit differenzieren. Ein Nebensatz ist ein Teilsatz, der einem anderen Teilsatz untergeordnet wird. Durch diese Unterordnung erfüllt ein Nebensatz eine syntaktische Funktion gegenüber dem Hauptsatz. Ein Hauptsatz dagegen

⁷ Die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensätzen ist u.a. auch an Kürzinger et al. (2013) und Gleich, Lotz & Kemper (2010) angelehnt.

ist keinem anderen Teilsatz untergeordnet, sondern wird als gleichrangig betrachtet. Dadurch existiert keine syntaktische Beziehung (Dudenredaktion, 2009).

Nebensätze können aufgrund des Unterordnungsprinzips nicht für sich allein stehen und lassen sich in vielen Fällen an der Satzendstellung des konjugierten Verbs erkennen (Verbletzstellung) (vgl. auch Peyer, 2011).

Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit zwischen Haupt- und Nebensätzen resultiert aus der Einleitung von Teilsätzen mit Konjunktionen. So werden Nebensätze oft durch unterordnende Konjunktionen, Subjunktionen, eingeleitet, etwa: da, (so)dass, als, weil, obwohl, wenn, trotzdem, damit, um, nachdem, während. Neben- und beiordnende Konjunktionen verbinden Hauptsätze miteinander. Zu ihnen gehören beispielsweise: und, oder, aber, denn, sowohl als auch, (je)doch (Dudenredaktion, 2009).

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Niedrig inferent

Kodieranleitung

Für jeden Satz im Brief wird bestimmt, ob bzw. wie viele Nebensätze vorliegen. Die Art des Nebensatzes ist dabei ohne Belang.

Technischer Kodierhinweis:

Wie bei den Items „Satzlänge“ und „Syntaktische Fehler“ kann für jeden Satz ein Kodierwert in der SPSS-Datei vergeben werden.

Kurzanleitung	
Hypotaktischer Satzbau	Anzahl der Nebensätze

5.1.3 Angemessenheit der Sprachmittel

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an KoText (o. J.), Nussbaumer & Sieber (1994, 1995a,b) und Böhme et al. (2009)

Grundidee

„Man kann und muss sprachliche Mittel neben ihrer sprachsystematischen und graphematischen Normgerechtigkeit (kontextfrei) immer auch danach beurteilen, ob sie funktional besonders gut, angemessen oder aber mehr oder weniger dysfunktional eingesetzt worden sind (kontextsensitiv)“ (Nussbaumer & Sieber, 1995a, S. 48). Die Angemessenheit der Sprachmittel bezieht sich sowohl auf die Wort- als auch Satzebene. Sie zielt nicht darauf ab, die grammatikalische und sprachsystematische Korrektheit zu überprüfen, sondern vielmehr die Funktion. Aufgrund der speziellen Vorgabe an das Thema des Briefs sowie der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Buch- bzw. Briefinhalt ist zu erwarten, dass die Mehrheit der Briefe die Angemessenheit der sprachlichen Mittel erfüllt. Zudem sind die Briefe ziemlich kurz (durchschnittlich ein einzelner Satz), weswegen die Holprigkeit der Sätze nicht in jedem Fall eingeschätzt werden kann.

Indikatoren

Das Item erfasst, inwieweit sprachliche Mittel angemessen eingesetzt werden. Sprachliche Mittel werden als angemessen bewertet, wenn sie unauffällig sind: „Bei einer Überprüfung auf die Angemessenheit hin wird vieles an einem Text gar nicht auffällig; diesen Anteil gilt es als unauffällig funktionierenden Sprachmittelgebrauch und damit als Positivum zu würdigen“ (Nussbaumer & Sieber, 1995b, S. 17).

Die Verwendung der sprachlichen Mittel wird dagegen als unangemessen bewertet, wenn die Sätze durch eine unangemessen holprige Sprache auffallen und sprachliche Stolpersteine das Lesen erschweren (vgl. auch KoText, o. J.). Bei einigen Texten aus Klasse 1 können insbesondere Auslassungen den Lesefluss beeinträchtigen und dazu führen, dass die Sprache als holprig empfunden und dementsprechend bewertet wird

(siehe Beispiel Wert 2). Neben Auslassungen beeinträchtigen auch gedoppelte Worte bzw. allgemein ein Wort zu viel den Sprachfluss, weswegen derartige Sätze holprig wirken.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Hoch inferent

Ratinganleitung (vgl. KoText, o. J.)

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn die Wortwahl nicht angemessen, sondern ungenau und unzutreffend ist. Ein Großteil der Sätze bzw. alle Sätze fallen durch eine holprige Sprache auf. Ein Text, bestehend aus einer einzelnen holprigen Proposition, erhält ebenfalls den Wert „1“.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn die Wortwahl ansatzweise angemessen und treffend ist. Einige Sätze fallen durch Unvollständigkeit und/oder eine holprige Sprache auf. Ein Text aus einer einzelnen unvollständigen Proposition wird mit dem Wert „2“ kodiert, sofern die Sprache neben der Unvollständigkeit nicht noch holprig ist. Ein Text bestehend aus zwei Propositionen, wovon eine holprig ist, wird ebenfalls mit dem Wert „2“ bewertet.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn die Wortwahl meist angemessen und treffend ist. Die Sprache ist unauffällig.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn die Wortwahl vollständig angemessen und treffend ist. Die Sprache kann darüber hinaus in ihrer besonderen Gestaltung den Inhalt unterstützen, etwa durch Stilmittel (z.B. Wiederholungen) oder poetische Ausdrücke (z.B. „... *und blieb für immer dort. Ende*“).

Kurzanleitung	
Wert 1	Die sprachlichen Mittel sind <i>nicht</i> angemessen.

Wert 2	Die sprachlichen Mittel sind <i>ansatzweise</i> angemessen.
Wert 3	Die sprachlichen Mittel sind <i>weitgehend</i> angemessen.
Wert 4	Die sprachlichen Mittel sind <i>vollständig</i> angemessen.
Wert 99	Die Großschreibung kann nicht beurteilt werden, da ein Schreibprodukt z.B. nur aus Großbuchstaben besteht oder kein einziges Satzzeichen verwendet bzw. ausschließlich ein Satzabschlusszeichen nach der Schlussformel/Briefende gesetzt wurde.

Ankerbeispiele

Wert 1:

„Liebe Mama, gelernt viel. Geh weg. Geärgert.“

„Liebe Mama Kroko, tschüssi, weil mich hänseln. Lucy.“

Wert 2:

„Liebe Mama Kroko, deine Lucy. Weil du mich ausgelacht hat, [] war nicht []]. Ich zieh fort. Ich suche mein anderes Zuhause.“

„Liebe Mama Kroko, ich geh weg, weil deine...“

Wert 3:

„Liebe Mama, ihr wart sehr nett. Deine Lucy. Hab euch geliebt. Der Brief ist von Lucy und die Krokodile. Der Fluss war sehr eklig.“

„Liebe Mama Kroko, ich habe bei dir sehr viel gelernt. Ich möchte bitte eine Entschuldigung.“

Wert 4:

„Liebe Mama Kroko, ich muss dringend verreisen. Bitte sei mir nicht böse. Ich komme bald wieder.“

„Liebe Mama Kroko, ich habe dich verlassen, weil ich gehänselt wurde. Warum? Ja, weil ich nicht brüllen kann und weil ich nicht so schwimmen kann und weil ich nicht so aussehe wie sie. Viele Grüße, Lucy.“

5.1.4 Wortschatzverwendung

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Böhme et al. (2009)

Grundidee

Das Item bewertet den Wortschatz hinsichtlich seiner Differenziertheit.

Indikatoren

Das Item erfasst, wie differenziert die Wortschatzverwendung im Brief ist.

Ein einfacher Wortschatz ist daran zu erkennen, dass umgangssprachliche und/oder dialektverfärbte Ausdrücke dominieren. Der Wortschatz ist vergleichsweise begrenzt.

Elaboriert ist der Wortschatz dann, wenn er umfangreich und abwechslungsreich ist. Umgangssprache oder Dialekt werden weitaus seltener eingesetzt. Stattdessen ist eine Schriftsprache klar zu erkennen.

Unvollständige und/oder abgebrochene Sätze gehen nicht in die Bewertung des Wortschatzes ein (im Gegensatz zu Item „Angemessenheit der Sprachmittel“).

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Hoch inferent

Ratinganleitung

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn der Wortschatz im gesamten Brief sehr einfach ist. Umgangssprache, mündlich geprägte Ausdrücke bzw. Dialektausdrücke sowie eine stark vereinfachte Ausdrucksweise dominieren den Text. Mit anderen Worten: Schriftsprache ist im Text kaum oder nicht vorhanden. Ausschmückende Worte (z.B. Verben oder Adjektive) kommen nicht vor.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn der Wortschatz im Brief einfach und zweckmäßig ist. Umgangssprache und mündlich geprägte Ausdrücke werden eingesetzt, dominieren den Text aber nicht. Ausschmückende Worte (z.B. Verben oder Adjektive) kommen kaum vor.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn der Wortschatz im Brief weitgehend elaboriert ist. Der Wortschatz ist nahezu oder vollständig schriftsprachlich und abwechslungsreich, indem beispielsweise Ausschmückungen teilweise verwendet werden.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn der Wortschatz im Brief vollständig elaboriert ist und damit die Norm der Schriftsprache vollständig erfüllt. Zusätzlich wird der ästhetische Wert des Wortschatzes in besonderem Maß eingesetzt. Es lassen sich elaborierte Verben bzw. Ausdrücke wie „verlassen“, „verabschieden“, „verreisen“ oder „Aufmerksamkeit“ vorfinden. Ein einziger hochsprachlicher Ausdruck reicht allerdings nicht aus, um einen Text mit dem Wert „4“ zu bewerten.

Kurzanleitung	
Wert 1	Der Wortschatz ist <i>sehr einfach</i> .
Wert 2	Der Wortschatz ist <i>einfach und zweckmäßig</i> .
Wert 3	Der Wortschatz ist <i>weitgehend</i> elaboriert.
Wert 4	Der Wortschatz ist <i>vollständig</i> elaboriert.
Ankerbeispiele	
Wert 1:	
„Liebe Mama Kroko, ich hau ab.“	
„Liebe Mama Kroko, deine Schwestern und Brüder haben über mich ausgelacht. Nicht toll. Deine Lucy.“	
Wert 2:	
„Liebe Mama Kroko, ich bin's Lucy. Ich gehe weg.“	
„Liebe Mama Kroko, ich bin abgehauen, weil deine Kinder mich ausgelacht haben.“	
„Liebe Mama Kroko, ich geh weg, weil deine...“	

Wert 3:

„Liebe Mama Kroko, ich habe bei dir sehr viel gelernt. Ich möchte bitte eine Entschuldigung.“

„Liebe Mama Kroko, weil ihr mich ausgelacht habt, hab ich euch verlassen. Deine Lucy.“

Wert 4:

Liebe Mama Kroko, mir hat es sehr viel Spaß bei dir gemacht, aber ich fand es nicht witzig, als deine Kinder mich ausgelacht haben, aber ich fand es schön, als sie geboren sind. Ich gehe jetzt weg. Ich habe dich sehr lieb, sehr sehr. Viele Grüße mit traurigem Abschied, deine Lucy.“

5.2 Kohärenzbezogene Items

Kohärenz wird als der „innere thematische Zusammenhang eines Textes“ (Nussbaumer & Sieber, 1995b, S. 20) bezeichnet oder, vereinfacht gesagt, als der rote Faden: „Kohärenz ist etwas, was der Rezipient/die Rezipientin eines Textes sich im Zug des Verstehens gedanklich aufbaut und wozu der Text [...] eine mehr oder minder gute Anleitung ist“ (ebd.). Dem Leser gelingt das Verstehen aufeinander folgender Sätze umso besser, desto mehr Kohärenz ein Text aufweist (Fix, 2008).

Im Zürcher Textanalyseraster werden am Begriff der Kohärenz folgende Aspekte differenziert:

- Stimmen die Textteile zusammen zu einer einheitlichen und konsistenten sprachlichen Gesamthandlung?
- Weist der Text eine einsichtige Grobgliederung auf?
- Ist der Text so gestaltet, dass man ihm Schritt für Schritt folgen kann und die Schrittfolge auch richtig erscheint? (Nussbaumer & Sieber, 1995b, S. 20)

Die Gesamtidee sowie ihre thematische Entfaltung werden für die Bewertung der Schreibprodukte aus Klasse 1 – in stark modifizierter, d.h.

vereinfachter Form – in dem Item „5.2.1 Textidee und -entfaltung“ zusammengefasst, das zusammen mit den Kohäsionsmitteln (Item 5.2.2), der Implizitheit (Item 5.2.3) und der Explizitheit (Item 5.2.4) die Kohärenz der Schreibprodukte abbildet. Dieses Kriterium ist als eine Vorstufe zu den Kategorien „Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes; Aufbau, Gliederung; thematische Entfaltung“ aus dem Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer & Sieber, 1995a, S. 45 f.) zu verstehen, indem es auch auf die Nachvollziehbarkeit des Textsinns abzielt, der sich durch die logische Verknüpfung von Sätzen ergibt. Durch die Anpassung an die Schreibentwicklung der Schüler und an das spezielle Schreibarrangement kann die Analyse der kohärenzstiftenden Kriterien bewältigt werden, die vor allem wegen der geringeren Schreibfertigkeiten und dem – vermutlich damit zusammenhängenden – knappen Textumfang in NaSch1 erschwert ist.

Die spezifischen Charakteristika der Textsorte Brief werden dagegen nicht als einschränkend betrachtet, obwohl sich nach Metzler (1985) Kohärenz in Briefen nur aus den interaktionalen Sprachhandlungen ergibt: „Dabei fällt zunächst auf, dass die innertextualen Merkmale der Kohärenz (als Sinnkonstanz) und der Kohäsion (als Oberflächenrepräsentanz der Sinnkonstanz) nur in einem sehr speziellen Verständnis der Termini zutreffen. Kennzeichnend für einen Brief ist ja gerade die Aneinanderreihung von realiter nicht verbundenen Sachverhalten“ (ebd., S. 81).

Bei der Bewertung der vorliegenden Briefe werden nicht zusammenhängende Aussagen und Sprünge im Hinblick auf die Kohärenzaspekte dennoch negativ bewertet. Denn wie bei jeder Textsorte führen nicht aufeinander bezogene Sachverhalte auch bei Briefen zu Verständnisschwierigkeiten beim Adressaten. Gerade für Schreibanfänger ist es entscheidend zu lernen, dass Texte eine zusammenhängende Struktur und einen logisch Aufbau benötigen, um verständlich zu sein. Themenwechsel lassen sich auch in Briefen entsprechend einleiten, ohne eine bloße, unverbundene Aneinanderreihung zu anderen Aussagen zu treffen.

In Bezug auf die Textverständlichkeit als wichtigen Kohärenzaspekt nimmt auch die Implizitheit eine wichtige Funktion ein. Dieser Aspekt wird im Projekt NaSch1 erneut modifiziert, um dem Schreibsetting und den Schreibfähigkeiten der Kinder Rechnung zu tragen. Im Zürcher Analyseraster wird der Grad an Implizitheit und Explizitheit als Kontinuum aufgefasst, in dem die goldene Mitte zwischen zu großer Implizitheit und zu großer Explizitheit (also zwischen zu wenig und zu viel Text) neutrale, unauffällige Texte umfasst (Nussbaumer & Sieber, 1995b). Für Schreibanfänger lässt sich dieses Konzept nicht anwenden, da sie in Anbetracht der geringeren Textlänge kaum zu explizite Texte verfassen. Zudem setzt die Aufgabenstellung durch das produktive Verfahren und die erforderliche Orientierung an dem Bilderbuch eine Abwandlung des Kriteriums Implizitheit voraus. Informationslücken bzw. Bruchstellen im Text, die die Kohärenz beeinträchtigen (Steinig et al., 2009) und im Rahmen der Implizitheit erfasst werden, werden im vorliegenden Kriterienkatalog ausschließlich im Kontext des gemeinsamen Wissens von Lucy und Mama Kroko beurteilt. Die Beziehung zwischen den beiden Protagonisten, die die Kinder in ihren Briefen berücksichtigen, wird somit zur Grundlage für die Einschätzung dafür, ob ein Brief zu wenig Informationen liefert: „Ein vertraulicher Brief an einen guten Freund, in dem sehr viel präsupponiert wird, kann sehr wohl kohärent sein, weil Schreiber und Leser über das zum Verständnis notwendige gemeinsame Wissen verfügen“ (ebd., S. 160).

5.2.1 Textidee und -entfaltung

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Nussbaumer & Sieber (1995a,b) und KoText (o. J.)

Grundidee

Dieses Item bewertet die Idee eines Schreibproduktes sowie seine Gliederung und thematische Entfaltung. Aufgrund der Themenvorgabe und der begrenzten Schreibentwicklung sind jedoch gewisse Einschränkungen gegenüber der Definition einer Gesamtidee (und ihrer Entfaltung)

zu treffen, die nach Nussbaumer und Sieber (1995a) das Thema eines Textes markiert. Die Mehrheit der Schreibprodukte aus Klasse 1 besteht aus einem einzigen Satz bzw. einer Aussage. Ein Thema ist auch in einer einzelnen Aussage beinhaltet, seine Entfaltung lässt sich aber nach üblichen Maßstäben nur sehr schwer beurteilen. Auch der Aufbau eines Briefs lässt sich nicht bewerten, wenn der Text ausschließlich aus einer einzelnen Aussage besteht.

Als Textidee bzw. als Textthema wird daher die Proposition eines Satzes, also die Satzaussage, herangezogen. Diese Proposition, mit der ein Sachverhalt ausgedrückt wird, kann als Vorstufe zur üblichen Textidee betrachtet werden und ersetzt im Kontext der Schreibprodukte aus Klasse 1 die Idee bzw. das Thema eines Briefs.

Indikatoren

Das Item erfasst, ob ein Brief eine Gesamtidee aufweist, die entsprechend aufgebaut und thematisch entfaltet ist. Für die Bewertung des Items sind daher folgende Aspekte relevant:

- Lässt sich eine Gesamtidee (Proposition) erkennen?
- Ist die Gesamtidee bzw. sind die einzelnen Teile (Propositionen) sinnvoll entfaltet?
- Wird das Thema (Proposition) durchgehalten?

Als Proposition lässt sich beispielsweise folgende Aussage bezeichnen: *„Ich gehe weg.“* Der Satz *„Ich gehe weg, weil ihr mich hänselt.“* enthält weitere Informationen und damit (vereinfacht und im Kontext des Schreibenanlasses ausgedrückt) zwei Propositionen.

Als allgemeine Regel bei der Bewertung der Gesamtidee gilt, dass eine einzige Proposition in einem Text je nach ihrer Entfaltung entweder den Wert „1“ oder den Wert „2“ erhalten kann. Bei zwei Propositionen in einem Text kann, ebenfalls in Abhängigkeit der Entfaltung der Idee, Wert „3“ vergeben werden. Mit dem Wert „4“ werden Texte bewertet, die mehr als zwei Propositionen erkennen lassen, reich entfaltet sind und

einen logischen Aufbau besitzen. Fehlende Kohäsionsmittel wirken sich nicht negativ aus, solange eine sinnvoll entfaltete Gesamtidee eine logische Struktur aufweist.

Mit der thematischen Entfaltung der Textidee ist die Informationsdichte bzw. Aussagefülle gemeint, die eine zusammenhängende Struktur bildet und logisch aufeinander aufbaut. Sind mehrere Textteile bzw. Propositionen vorhanden, müssen sie im Hinblick auf das Thema einen Zusammenhang aufweisen und aufeinander aufbauen.

Ratinghinweise:

Abgebrochene und unvollständige Textteile gehen in die Bewertung ein und beeinträchtigen die thematische Entfaltung der Textidee.

Eine Idee kann grundsätzlich als vorhanden bewertet werden, auch wenn der Inhalt nicht mit dem Thema des Buchs übereinstimmt bzw. über den vorgelesenen Abschnitt hinausgeht, sofern das Thema sinnvoll entfaltet wurde.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Hoch inferent

Ratinganleitung

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn ein Brief entweder eine einfache, lediglich im Ansatz entfaltete Textidee oder keine Textidee und Textentfaltung erkennen lässt. Einfache, lediglich ansatzweise entfaltete Textideen bilden sich in den Propositionen „Liebe Mama Krokodil, ich gehe weg“, „Ich schwimme“, „Ich hab dich lieb“ ab, die nicht weiter entwickelt und ausgeschmückt sind.

Eine einzelne Proposition, die weder auf eine Textidee noch auf eine logische Entfaltung schließen lässt, zeigt sich an dem Beispiel „Das ist Lucy kann schwimmen“. Der Wert „1“ wird ebenfalls vergeben, wenn zwar mehrere Propositionen vorhanden sind, die einzelnen Textteile (Propositionen) jedoch völlig isoliert bzw. unvollständig nebeneinander

stehen (z.B. *„Mama, Lucy schwimmt und jagt, aber brüllen. Ich will.“*). Zwischen den Textteilen (Propositionen) ist eine ausgeprägte Sprunghaftigkeit zu erkennen.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn ein Brief eine Textidee und Textentfaltung ansatzweise erkennen lässt. Dies ist der Fall, wenn eine einzelne Proposition im Brief enthalten ist, die zu einer Gesamtidee (z.B. *„Ich kann viele Dinge nicht so wie ihr“*; *Alle alle haben mich gehänselt*“) entfaltet ist. Sind mehrere Propositionen vorhanden, bauen sie nur zum Teil aufeinander auf (z.B. *„Liebe Mama Kroko, ich habe mich entschlossen. Ich habe Heimweh“*). Eine gewisse Sprunghaftigkeit zwischen den Textteilen kann also vorhanden sein. Diese Kategorie wird auch für Briefe vergeben, denen eine anfänglich klare Struktur und Intention nach und nach abhanden kommen und die im Konturlosen enden (Nussbaumer & Sieber, 1995b).

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn der Brief eine Textidee und Textentfaltung weitgehend erkennen lässt. Dies ist der Fall, wenn eine Gesamtidee, die aus mindestens zwei Propositionen besteht, zu erkennen ist und die einzelnen Textteile (Propositionen) weitgehend aufeinander aufbauen.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn der Brief eine Textidee und Textentfaltung vollständig erkennen lässt. Dies ist der Fall, wenn eine sehr deutliche Gesamtidee (mindestens drei Propositionen) von Anfang bis Ende thematisch entfaltet ist und die einzelnen Textteile immer logisch aufeinander aufbauen.

Kurzanleitung	
Wert 1	Eine Textidee und -entfaltung ist <i>nicht</i> gegeben.
Wert 2	Eine Textidee und -entfaltung ist <i>ansatzweise</i> gegeben.
Wert 3	Eine Textidee und -entfaltung ist <i>weitgehend</i> gegeben.
Wert 4	Eine Textidee und -entfaltung ist <i>vollständig</i> gegeben.
Ankerbeispiele	

Wert 1:

„[] ich bin []Das ist Lucy kann schwimmen.“

„Liebe Mama Kroko, ich gehe weg.“

„Liebe Mama Kroko, ich vermisse dich.“

„Liebe Mama Kroko, tschüssi, weil mich hänseln. Lucy.“

Wert 2:

„Liebe Mama Kroko, ich habe mich entschlossen. Ich habe Heimweh.“

„Liebe Krokomama, ich wünsche dir viel Freude und viel Glück und viel Spaß und liebe Kinder. Tschüß deine Lucy.“

„Liebe Mama Kroko, ich habe bei dir sehr viel gelernt. Ich möchte bitte eine Entschuldigung.“

Wert 3:

„Liebe Mama Kroko, alle lachen mich aus. Kannst du mich nach Hause bringen?“

„Weg bin ich, weil euer Krokodile so gemein war.“

Wert 4:

„Liebe Mama Kroko, Entschuldigung, dass ich weggeschwommen bin. Es tut mir leid, aber ich hatte Heimweh. Ich besuche euch bald wieder. Viele Grüße, eure Lucy.“

Liebe Mama Kroko, ich werde dich sehr vermissen, Mama Kroko. Bleib gut und gesund. Ich bedanke mich noch mal. Dein Fabrice.“

„Liebe Mama Kroko, deine Kinder haben mich geärgert, deswegen bin ich weggegangen. Liebe Mama Kroko, ich habe dich so lieb.“

5.2.2 Kohäsionsmittel

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Nussbaumer & Sieber (1995a), KoText (o. J.), Linke, Nussbaumer & Portmann (2004), Nussbaumer (1991), Sieber (1994) und Bachmann (2002, 2005)

Grundidee

Nach Nussbaumer & Sieber (1995a, S. 47) können Kohäsionsmittel als sprachliche Elemente bezeichnet werden, die Beziehungen zwischen Sätzen (Teil- oder Ganzsätze) signalisieren: „Kohäsionsmittel sind damit die prominentesten Sprachmittel des Textbaus. Sie zeigen Zusammenhang (Kohäsion) an und leiten den Rezipienten zur Herstellung von Kohärenz an“.

Grundsätzlich können Texte auch reizvoll erscheinen und zur Leserinvolverung beitragen, wenn Kohäsionsmittel mitunter sparsam eingesetzt werden. Das setzt jedoch das Wissen um die Wirkung von Kohäsionsmitteln und ihre sichere Beherrschung voraus.

Für die vorliegenden Texte aus Klasse 1 wird daher angenommen, dass ein Text als umso elaborierter gilt, je mehr (korrekte) Kohäsionsmittel verwendet werden.

Indikatoren

Das Item erfasst, inwieweit Kohäsionsmittel in einem Brief eingesetzt werden.

Eine einheitliche Klassifizierung von Kohäsionsmitteln ist laut Nussbaumer (1991) kaum realisierbar, trotzdem können sie zur Veranschaulichung in vier Gruppen eingeteilt werden (vgl. auch Sieber, 1994; Bachmann, 2002):

1. Verweismittel:

„Diese sprachlichen Mittel verweisen auf andere Informationen, Aussagen, Begriffe, Ausdrücke im Text oder nehmen solche wieder auf“ (Bachmann, 2002, S. 107). In Bezug auf die Texte aus Klasse 1 wird aufgrund der knappen Textlänge die direkte Ansprache an Mama Kroko als Verweismittel aufgefasst. Ein positives Ankerbeispiel ist folgender Brief: *„Liebe Mama Kroko, sei nicht traurig.“* (Mama Kroko, du).

2. Verknüpfungsmittel/Konnektive:
„Verknüpfungsmittel sind Indikatoren bzw. Signale für die Art und Weise, wie zwei oder mehrere Textteile untereinander zusammenhängen“ (ebd., S. 108). Die häufigsten Verknüpfungsmittel sind koordinierende („und“, „aber, während, allerdings“) und subordinierende („während, als, nachdem“ „dass, ob, als“, „weil, da, wenn“) Konjunktionen. Folgender Brief weist ein Verknüpfungsmittel auf:
„Liebe Mama Kroko, bei euch hat es mir gefallen, aber ich möchte nach Hause.“
3. Fokus-Hintergrund-Gliederung/Textual Fit:
Mit diesen sprachlichen Mitteln werden Sätze und Satzteile sowie einzelne Informationen in einen textuellen Zusammenhang gebracht. Hinweise für Mittel der Fokus-Hintergrund-Gliederung können Partikel wie „nur“ oder „sogar“ sein. In vielen Fällen ist die Wortstellung ein Kennzeichen für einen Textual Fit (ebd.). Diese Gruppe von Kohäsionsmitteln wird für die folgende Bewertung außer Acht gelassen, da sie nicht am Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel festgemacht werden kann (ebd.).
4. Textstrukturierende Mittel/Organisatoren:
Mit textstrukturierenden Mitteln lässt sich eine Rezipientenführung bewirken. Sie sind meistens graphisch umgesetzt (Markierungen, Hervorhebungen, Absatzgliederung, Aufzählung, Einrücken), lassen sich jedoch auch sprachlich realisieren („erstens“, „einerseits ... andererseits“) (ebd.). Aufgrund der Aufgabenstellung bei der Schreibaufgabe kann davon ausgegangen werden, dass textstrukturierende Mittel in sprachlicher Hinsicht eher selten eingesetzt werden. In graphischer Form sind sie ebenfalls kaum zu erwarten. Die textstrukturierenden Mittel können ausschließlich über die Original-Texte erfasst werden.

Verknüpfungsmittel und textstrukturierende Mittel werden grundsätzlich höher bewertet als einfache Verweise.

Materialbasis

Reinschrift und Original (in Bezug auf die textstrukturierenden Mittel/Organisatoren)

Inferenzgrad

Hoch inferent

Ratinganleitung

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn in einem Text keine Kohäsionsmittel verwendet werden. Einzelne Sätze oder Textteile sind unzusammenhängend aneinandergereiht. Eine Textstrukturierung bzw. ein sprachlicher Zusammenhalt ist damit nicht zu erkennen. Der Wert „1“ wird ebenfalls vergeben, wenn ausschließlich inhaltlich inkorrekte Kohäsionsmittel (meist Verknüpfungsmittel) vergeben werden.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn in einem Text ansatzweise Kohäsionsmittel verwendet werden. Die einzelnen Satz- bzw. Textteile sind somit ansatzweise sprachlich miteinander verbunden. Eine Textstrukturierung bzw. ein sprachlicher Zusammenhalt ist im Ansatz durch einzelne Verweismittel zu erkennen. Der Wert „2“ wird ebenfalls dann vergeben, wenn zum Teil inhaltlich inkorrekte Kohäsionsmittel vergeben werden.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn in einem Text weitgehend Kohäsionsmittel verwendet werden. Die einzelnen Satz- bzw. Textteile sind somit in den meisten Fällen sprachlich gut verbunden. Eine Textstrukturierung bzw. ein sprachlicher Zusammenhalt ist meistens zu erkennen. Für einen typischen Brief mit dem Inhalt *„Ich gehe weg, weil ihr mich ärgert“* werden aufgrund der beiden Kohäsionsmittel („weil“, „ihr“) der Wert „3“ vergeben. Der Einsatz der Kohäsionsmittel muss ausnahmslos korrekt erfolgen.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn in einem Text vollständig Kohäsionsmittel verwendet werden. Die einzelnen Satz- bzw. Textteile sind sprachlich alle korrekt miteinander verbunden. Es ist eine vollständige Textstrukturierung bzw. ein sprachlicher Zusammenhalt ohne Ausnahme und ohne Fehlverknüpfungen zu erkennen. Mit anderen Worten: Die Kohäsionsmittel werden in besonderem Maße ausgeführt, was

den Inhalt und die Argumentation eines Briefs betrifft, sodass die Sprache den Inhalt schlüssig und korrekt vermittelt. Der Einsatz der Kohäsionsmittel muss ausnahmslos korrekt erfolgen.

Kurzanleitung	
Wert 1	Im Text werden <i>keine</i> Kohäsionsmittel verwendet.
Wert 2	Im Text werden <i>ansatzweise</i> Kohäsionsmittel verwendet.
Wert 3	Im Text werden <i>weitgehend</i> Kohäsionsmittel verwendet.
Wert 4	Im Text werden <i>vollständig</i> Kohäsionsmittel verwendet.
<p>Ankerbeispiele</p> <p><u>Wert 1:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich schwimme.“</i></p> <p><u>Wert 2:</u> <i>„Liebe Mama Kroko, ich habe bei dir sehr viel gelernt. Ich möchte bitte eine Entschuldigung.“</i> <i>„Liebe Mama Kroko, ich geh weg, weil deine...“</i> <i>Liebe Mama Kroko, tschüssi, weil mich hänseln.“</i></p> <p><u>Wert 3:</u> <i>„Liebe Krokodilmama, ich habe es leider nicht mehr bei dir ausgehalten, weil deine Kinder mich geärgert haben. Das wollte ich ja nicht wegen dir.“</i> <i>„Liebe Krokomama, es war bei dir schön. Nur ich habe Sehnsucht. Ich möchte nach Hause. Deine Lucy.“</i> <i>„Liebe Mama Kroko, ich möchte, dass Chomp mich nicht mehr hänselt und auch die anderen. Kannst du das machen? Danke für die Aufmerksamkeit. Deine Lucy.“</i></p> <p><u>Wert 4:</u> <i>„Liebe Krokodilmama, es war schön bei dir, aber die Krokos haben mich geärgert. Deine Lucy.“</i> <i>„Liebe Mama Kroko, Entschuldigung, dass ich weggeschwommen bin. Es tut mir leid, aber ich hatte Heimweh. Ich besuche euch bald wieder. Viele Grüße, eure Lucy.“</i></p>	

5.2.3 Charakterisierung der Implizitheit

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Nussbaumer & Sieber (1994)

Grundidee

„Ein Text gibt mehr zu denken als zu lesen! (...) ein mangelhafter Text sagt zu wenig und ist damit zu knapp, zu implizit, ist sprunghaft oder <dunkel>“ (Nussbaumer & Sieber, 1994). Sind in einem Text Korrekturleistungen notwendig und müssen gedankliche Zwischenschritte für das Verständnis ergänzt werden, spricht das dafür, dass ein Schreibprodukt zu implizit ausgeführt wurde.

Entscheidend für die Einschätzung der Implizitheit, also das, was als Informationslücke betrachtet wird, ist die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern. Aufgrund der Anforderung an die Schüler, sich in die Perspektive von Lucy hineinzusetzen, handelt es sich bei den Kommunikationspartnern jedoch nicht mehr um einen unbestimmten Textproduzenten und Rezipienten, sondern um Lucy als Briefschreiber und Mama Kroko als Leser. Beide besitzen eine gemeinsame Vergangenheit und damit ein geteiltes Wissen, auf das sie ihre Korrespondenz aufbauen.

Indikatoren

Das Item erfasst, inwieweit Korrekturleistungen nötig sind und gedankliche Zwischenschritte ergänzt werden müssen, um einen Brief zu verstehen.

Als Ausgangspunkt ist dabei die Beziehung zwischen Absender und Adressat sowie die Vorgabe festzumachen, dass Lucy einen Brief an Mama Kroko schreibt, bevor sie die Krokodilfamilie verlässt. Aus diesem Grund wird bei der Implizitheit zunächst bewertet, inwieweit ein Abschied und ein Grund für das Verlassen der Krokodilfamilie kommuniziert werden. Sind weder Abschied noch Grund in einem Brief enthalten, wird – je nach notwendiger Korrekturleistung – der Wert „1“ oder Wert „2“ vergeben. Die Vorgabe, Mama Kroko den Abschied mit-

zuteilen, wird nicht erfüllt. Mama Kroko muss also erhebliche Zwischenschritte ergänzen, was zu einer Einstufung als deutlich zu implizit bzw. zu implizit führt. Für den Wert „3“ muss bereits ein Abschied *oder* ein Grund vorliegen, sofern sich alle Äußerungen im Brief auf das geteilte Wissen von Lucy und Mama Kroko beziehen. Ein Grund muss hierbei mit einem impliziten Abschied verbunden sein, um als solcher anerkannt zu werden.

Ein Brief mit einem kommunizierten (impliziten oder expliziten) Abschied oder einem impliziten Abschied mit Grund erfüllt bereits die Vorgabe, einen Abschiedsbrief zu schreiben. Mama Kroko ist beispielsweise mit der Äußerung eines Abschieds zwar informiert, es stellen sich dennoch Fragen nach dem Grund des Verlassens der Familie. Auch ein impliziter Abschied lässt Fragen offen. Deswegen ist ein derartiger Text als etwas zu implizit und damit mit Wert „3“ zu bewerten.

Liegen sowohl ein expliziter Abschied und ein Grund vor, wird Wert „4“ vergeben, ebenfalls unter der Prämisse, dass keine Korrekturleistungen erforderlich sind. Die Vorgabe ist erfüllt, sodass Mama Kroko über Lucys Weggang und ihre Beweggründe informiert ist.

Die Äußerungen sind neben der Erfüllung der Vorgabe auch dahingehend zu überprüfen, ob Informationslücken auftreten. Dabei ist in der Beziehung zwischen Mama Kroko und Lucy das gemeinsame Wissen ausschlaggebend.

Als geteiltes Wissen wird alles, was Mama Kroko und Lucy laut Bilderbuch gemeinsam erlebt haben, eingestuft. Äußerungen wie *„Die anderen ärgern mich“* sind demnach nicht zu implizit, obwohl es keinen weiteren Verweis auf „die anderen“ gibt. Aufgrund der gemeinsamen Vergangenheit, in der Lucy von den Krokodilskindern geärgert wird, ist jedoch eindeutig, wer mit „den anderen“ gemeint ist.

Ein Beispiel für ein erschwertes Verständnis ist folgende Aussage: *„Ich möchte bitte eine Entschuldigung“*, die nicht näher erläutert wird. Mama Kroko könnte vielleicht erraten, dass Lucy eine Entschuldigung von Chomp aufgrund der Hänselei möchte. Im Bilderbuch wird ein derartiger Wunsch (Entschuldigung) nicht antizipiert, weshalb diese

Proposition als uneindeutig und damit zu implizit eingestuft wird. Grundsätzlich wird alles, was nicht das gemeinsame Leben von Mama Kroko und Lucy betrifft, und so unklar ausgedrückt wird, dass das Verständnis erschwert wird, entweder als zu implizit oder deutlich zu implizit (je nach Kontext) bewertet.

Abgebrochene oder unvollständige Sätze beeinträchtigen das Verständnis und gehen generell in die Beurteilung der Implizitheit ein.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Hoch inferent

Ratinganleitung

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn ein Brief deutlich zu implizit verfasst wurde. Dies ist der Fall, wenn auf der Basis des gemeinsamen Wissens von Lucy und Mama Kroko Mitgedachtes unausgeführt bleibt und so in weiten Teilen Zwischenschritte durch Mama Kroko ergänzt werden müssen oder das Verständnis dadurch stark erschwert wird, dass nicht alles gesagt wird, was zwingend gesagt werden müsste. Der Brief wird z.B. aufgrund von Wissenslücken oder Unvollständigkeit als stark fragmentarisch empfunden, da vieles ergänzt werden muss. Die Vorgabe des Abschiedsbriefs wird nicht erfüllt bzw. so unklar, dass Mama Kroko ohne erhebliche Zwischenschritte nicht über den Abschied informiert ist.

Der Wert „2“ wird vergeben, wenn ein Brief zu implizit verfasst wurde. Dies ist der Fall, wenn die Vorgabe des Abschiedsbriefs nicht erfüllt wurde. Die Aussagen im Brief reichen alleine nicht aus, um Lucys Abschied aus der Perspektive von Mama Kroko nachvollziehen zu können, was das Verständnis erschwert. Ein zu impliziter Brief wird nicht mehr als stark fragmentarisch empfunden, jedoch sind weitere Informationen für das Verständnis zwingend notwendig.

Der Wert „3“ wird vergeben, wenn ein Brief etwas zu implizit verfasst wurde. Dies ist der Fall, wenn sich die Aussage des Briefs auf den Ab-

schied Lucys bezieht oder auf einen Grund (nur in Verbindung mit einem impliziten Abschied). Weitere Informationen (z.B. Abschiedsgründe) sind für das Verständnis nicht mehr zwingend notwendig, würden das Begreifen eines Sachverhalts für Mama Kroko allerdings erleichtern. Ebenfalls sind Aussagen als Wert „3“ einzuschätzen, die zwar einen (expliziten) Abschied und einen Grund besitzen, die aber nicht ohne einen Zwischenschritt verstanden werden können.

Der Wert „4“ wird vergeben, wenn ein Brief nicht zu implizit verfasst wurde. Dies ist der Fall, wenn der Brief keine Korrekturleistungen von Seiten Mama Krokos benötigt. Der Brief wird als vollkommen angemessen empfunden und kann vollständig verstanden werden. Der Inhalt eines derartigen Briefs lässt keine Fragen offen. Ein Brief mit dem Wert „4“ muss einen expliziten Abschied und einen Grund für das Verlassen der Krokodilfamilie beinhalten.

Kurzanleitung	
Wert 1	Der Brief ist <i>deutlich</i> zu implizit und damit fragmentarisch. Lucys Abschied wird nicht oder ausschließlich mit erheblichen Informationslücken genannt, sodass viel zu viele Fragen offen bleiben.
Wert 2	Der Brief ist zu implizit. Weitere Informationen sind zwingend. Lucys Abschied wird nicht genannt.
Wert 3	Der Brief ist <i>etwas</i> zu implizit. Lucys expliziter Abschied <i>oder</i> Gründe (in Verbindung mit einem impliziten Abschied) werden erwähnt und können ohne Informationslücken nachvollzogen werden.
Wert 4	Der Brief ist <i>nicht</i> zu implizit. Er lässt keine Fragen offen und enthält sowohl einen <i>expliziten Abschied als auch einen Grund</i> für das Verlassen von Mama Kroko.
Ankerbeispiele	
<u>Wert 1:</u> „Liebe Mama Kroko, tschüssi, weil mich hänseln.“	
<u>Wert 2:</u> „Liebe Mama Kroko, ich habe bei dir sehr viel gelernt. Ich möchte bitte eine	

Entschuldigung. Deine Lucy.“

„Liebe Mama Kroko, ich kann viele Dinge nicht so wie ihr.“

„Liebe Krokomama, ich wünsche dir viel Freude und viel Glück und viel Spaß und liebe Kinder. Tschüss deine Lucy.“

Wert 3:

„Liebe Mama Kroko, ich muss dringend verreisen. Bitte sei mir nicht böse. Ich komme bald wieder.“

„Liebe Mama Kroko, ich gehe weg, weil deine...“

„Liebe Mama Kroko, ich muss jetzt gehen, weil dein Papa ausgelacht hat. Deine Lucy.“

Wert 4:

„Liebe Mama Kroko, weil ihr mich ausgelacht habt, hab ich eure Familie verlassen. Deine Lucy.“

„Liebe Mama Kroko, ich bin abgehauen, weil deine Kinder mich ausgelacht haben.“

5.2.4 Charakterisierung der Explizitheit des Textes

Quelle

Eigenentwicklung, in Anlehnung an Nussbaumer & Sieber (1994, 1995a), KoText (o. J.) und Kürzinger et al. (2013)

Grundidee

Im Kontrast zur Implizitheit wird bei der Explizitheit eines Textes zu viel bzw. Unnötiges gesagt. „Ein in dieser Hinsicht mangelhafter Text sagt [...] zu viel und ist damit zu explizit, zu geschwätzig, ist redundant, ohne Entwicklung und langweilig“ (Nussbaumer & Sieber 1994, S. 164). Anders als bei der Implizitheit wird die Explizitheit aufgrund der erwartbar geringen Varianz dichotom erfasst. Doch selbst dann ist davon auszugehen, dass die Kategorie „ansatzweise bis deutlich zu explizit“ eher selten auftritt, da die Schreibprodukte im Mittel sehr kurz gefasst und wenig redundant sind.

Indikatoren

Das Item erfasst, inwieweit ein Brief redundant und langatmig verfasst wurde.

Ein Text wird als zu explizit bewertet, wenn er redundant verfasst wurde und damit zu viel und vor allem Unnötiges sagt. Ein Text wird als nicht zu explizit eingeschätzt, wenn er nicht zu viel sagt, sondern explizit und deutlich das ausführt, was der Rezipient nicht ohne weiteres ergänzen kann (Nussbaumer & Sieber, 1995a).

Aufgrund der Knappheit der Briefe werden bereits Wiederholungen von Propositionen als zu explizit eingestuft. Diese Wiederholungen dürfen jedoch kein Stilmittel (z.B. Verstärkung: „*Ich habe dich sehr, sehr lieb*“) darstellen, sondern eindeutig als überflüssig bewertet werden. Entscheidend ist zudem, dass es sich bei einer zu expliziten Bewertung um eine wörtliche Wiederholung handeln muss. Das Beispiel „*Ich komme bald, werde kommen*“ beinhaltet zwar eine Wiederholung einer Proposition, betont damit aber die Eindringlichkeit der Rückkehr, weswegen es als nicht zu explizit kodiert wird. Im Gegensatz dazu wird der Text „*Ich gehe, weil ich Heimweh habe, darum gehe ich*“ als zu explizit bewertet, da die zweifache Äußerung des Abschieds überflüssig ist.

Materialbasis

Reinschrift

Inferenzgrad

Mittel inferent

Kodieranleitung

Der Wert „0“ wird vergeben, wenn ein Brief ansatzweise bis deutlich zu explizit verfasst wurde. Dies ist der Fall, wenn der Brief zu viele unnötige Informationen enthält sowie redundant ist. Der Brief wirkt langatmig und geschwätzig.

Der Wert „1“ wird vergeben, wenn ein Brief nicht zu explizit verfasst wurde. Dies ist der Fall, wenn der Brief nicht durch unnötige Informati-

onen belastet wird. Der Brief wird als vollkommen angemessen empfunden.

Kurzanleitung	
Wert 0	Der Brief ist <i>ansatzweise bis deutlich</i> zu explizit.
Wert 1	Der Brief ist <i>nicht</i> zu explizit.
<p>Ankerbeispiele</p> <p><u>Wert 0:</u> „Ich gehe, weil ich Heimweh habe, darum gehe ich.“</p> <p><u>Wert 1:</u> „Liebe Mama Kroko, es tut mir leid, dass ich gehe.“ „Liebe Mama Kroko, Sie sind Krokodil und an deine Kinder schreibe ich einen Brief und an deine Kinder.“</p>	

V. Literaturverzeichnis

Armaleo-Popper, L. (1983). Über einige Voraussetzungen zur Didaktik der Schreibfertigkeit. *Zielsprache Deutsch* (4), 33–42.

Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A: Bd. 7 (S. 191–210). Duisburg: Gilles & Francke.

Bachmann, T. (2002). *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck: Studienverlag.

Bachmann, T. (2005). Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (S. 155–183). Frankfurt/Berlin/Bern: Peter Lang.

Baurmann, J. (2006). *Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze (Velber): Kallmeyer.

Becker-Mrotzek, M. (1996). Aspekte der kindlichen Schreibentwicklung. In H. Ułonska, S. Kraschinski & T. Bartmann (Hrsg.), *Lernforschung in der Grundschule* (S. 257–272). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Becker-Mrotzek, M. (2005). Das Universum der Textsorten in Schülerspektive. *Der Deutschunterricht*, 57 (1), 68–77.

Blatt, I., Ramm, G. & Voss, A. (2009). Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). *Didaktik Deutsch* (26), 54–81.

Böhme, K., Bremerich-Vos, A. & Robitzsch, A. (2009). Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O.

Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik* (S. 290–329). Weinheim: Beltz.

Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik, Bd. 29, 7.). Berlin: Schmidt.

Doucet, S. A. & Wilsdorf, A. (2005). *Lucy rettet Mama Kroko*. Hamburg: Oetinger.

Dressler, Wolfgang (1972). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Dudenredaktion (2009). *Duden - die Grammatik. Unentbehrlich für richtige Deutsch. Nach den Regeln der neuen dt. Rechtschreibung*. Mannheim: Dudenverlag.

Elhlich, K.(1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In Assmann, A. , Assmann, J., Hardmeier, C. (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis* (S. 24–43). München: W. Fink.

Eisenberg, P. (2006). *Das Wort* (Grundriss der deutschen Grammatik, Band 1). Stuttgart: J. B. Metzler.

Ermert, K. (1979). *Briefsorten. Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation* (Reihe germanistische Linguistik, Bd. 20). Tübingen: Niemeyer.

Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Gleich, A.-K., Lotz, M. & Kempter, I. (2010). „Liebe Mama Kroko, ich bin dann mal weg...“ *Manual zur Auswertung der Lucy-Briefe* (Teil 1). Unveröffentlichtes Dokument, Projekt PERLE (Universität Bamberg).

Grzesik, J. & Fischer, M. (1984). *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck*. Opladen: Westdt. Verl.

Hall, Nigel (2009). Developing an understanding of punctuation. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 271–283). Los Angeles, New Delhi, Singapore & Washington D.C..

KMK (2005). Siehe Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005).

KoText (o. J.). *Schulungsmaterial und Manual für das hoch-inferente Rating von narrativen Lernertexten*. Entwicklung im DFG-Projekt KoText (=Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule, DFG Nr. HE 4562/2-1). Geleitet v. Friederike Heinzl, Norbert Kruse und Frank Lipowsky. (Zugriff über: https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_f%C3%BCr_Germanistik/Bilder/Slideshow_Folder/Startseite_Slideshow/Kotext-Bewertungsmanual_2011.pdf [Stand: 17.03.2014]).

Kürzinger, A. & Lotz, M. (2011). *Stell dir vor, du bist Lucy*. Unveröffentlichtes Manual für die analytische Auswertung der Lucybriefe.

Kürzinger, A., Lotz, M., Gleich, A.-K. & Kempter, I. (2013). Auswertung der Lucybriefe: Perspektivenübernahme und Schreibkompetenz. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 255-296). In F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE) – Teil 3. Materialien zur Bildungsforschung*, Band 23/3. Frankfurt a.M.: DIPF.

Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P.R. (2004). *Studienbuch Linguistik*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 121. Tübingen: Niemeyer.

Lipowsky, F., Faust, G., Kastens, C. & Post, S. (2013). Die PERLE- Studie: Überblick und Hintergründe. In F. Lipowsky, G. Faust & C. Kastens (Hrsg.), *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren* (S. 9–28). Münster: Waxmann.

Lotz, M. & Corvacho del Torro, I. (2013). Die Videostudie im Fach Deutsch: “Lucy rettet Mama Kroko”. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien (S. 29–36). In F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE) – Teil 3. Materialien zur Bildungsforschung*, Band 23/3. Frankfurt a.M.: DIPF.

Mehlhorn, G. & Mehlhorn, H.-G. (2003). Kreativitätspädagogik. Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 56(1), 23–45.

Merz-Grötsch, J. (2001). *Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse* (Schreiben als System, Bd. 2). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Metzler, R. (1985). Einige Überlegungen zur Textsorte Brief. *Wissenschaftliche Zeitschrift Zwickau*, 21 (1), 80–86.

Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Hrsg.) *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Reihe Sprachlandschaft, Bd. 12. (S. 141–186). Aarau: Sauerländer.

Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1995a). Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des Zürcher Textanalyserasters. *Diskussion Deutsch*, 141, 36–52.

Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1995b). Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnis aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. *Diskussion Deutsch*, 141, 15–24.

Nussbaumer, M. (1991). *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 119. Tübingen: Niemeyer.

Persky, H. R., Daane, M. C., & Jin, Y. (2003). *The nation's report card: Writing 2002 (NCES 2003–529)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. (Zugriff über: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003529.pdf> [Stand 16.03.2014]).

Peyer, A. (2011). *Sätze untersuchen. Lernorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen*. Reihe Praxis Deutsch. Seelze: Kallmeyer.

Popp, K. (2009). Lucy – Krokodilmädchen oder Mädchenkrokodil? Ein märchenhafter Integrationsprozess. In L. Götz & C. Kupfer-Schreiner (Hrsg.), *Visionen und Hoffnungen in einer schwierigen Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen* (S. 487–493). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sächsisches Ministerium für Kultus (2004/2009). Lehrplan Grundschule, Deutsch. (Zugriff über: http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gs_deutsch_2009.pdf?v2 [Stand: 16.03.2014]).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.

Sieber, P. (Hrsg.) (1994). *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Reihe Sprachlandschaft, Bd. 12. Aarau: Sauerländer.

Spinner, K. H. (2001). Fremdes verstehen - ein Hauptziel des Literaturunterrichts. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Kreativer Deutschunterricht* (S. 126–130). Seelze: Kallmeyer.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33 (200), 6–16.

Steinhoff, T. (2010). Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A: Bd. 7 (S. 257–280). Duisburg: Gilles & Francke.

Steinig, W., Betzel, D., Geider, F. J. & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.



Der Frage nach der Bestimmung von Textqualität kommt in der gegenwärtigen Diskussion im Kontext internationaler Schulleistungsstudien und der Überprüfung von Bildungsstandards eine besondere Bedeutung zu. Damit rücken geeignete Textbewertungsinstrumente, die empirischen Gütekriterien sowie linguistischen und schreibdidaktischen Anforderungen gerecht werden, in den Blickwinkel. Neben der holistischen Beurteilung erweisen sich in diesem Zusammenhang vor allem Kriterienkataloge als fundierte Verfahren, um die Qualität von Schreibprodukten zu erfassen. Im Rahmen des DFG-Projekts NaSch1 (Narrative Schreibkompetenz in Klasse 1), das Textqualität in Abhängigkeit von individuellen, familiären und unterrichtlichen Bedingungen untersucht, wurde ein umfangreicher Kriterienkatalog für die Textanalyse von Schreibprodukten aus der ersten Jahrgangsstufe entwickelt. Auf Basis von insgesamt 30 Kriterien aus sprachlichen, inhaltlichen und formal-strukturellen Bereichen sowie eines Null-Teils, der nicht in die Bewertung eingeht, wird ein differenziertes Urteil über die Qualität von 618 Schreibprodukten aus dem PERLE-Projekt ermöglicht. Präzise Beschreibungen der einzelnen Kriterien sowie die Angabe von Benchmarktexten bilden dabei die Grundlage für eine reliable und objektive Analyse der Texte. Das zugrunde liegende Modell der Textqualität wird durch die Schreiberfahrung der Lernenden sowie das schreibdidaktische Setting bedingt und lässt sich anhand des vorliegenden Analyseinstruments nachvollziehen.

eISBN 978-3-86309-228-3



9 783863 092283

www.uni-bamberg.de/ubp/