



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**  
<http://www.didaktik-deutsch.de>  
20. Jahrgang 2015 - ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

**Kürzinger, Anja & Sanna  
Pohlmann-Rother: Möglichkeiten  
einer objektiven und reliablen  
Bestimmung von Textqualität im  
Anfangsunterricht – Methodisches  
Vorgehen und deskriptive Befunde  
aus dem Projekt NaSch 1. In:  
Didaktik Deutsch. Jg. 20. H. 38. S.  
60-79.**

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

#### *Abstract*

The following article gives an overview of the methodological approach of the DFG-project NaSch1 (narrative writing competence in first grade of school) and its first descriptive findings. The assessment of the text quality of 540 writings produced by first graders was carried out with a holistic scoring guide and with a catalogue of criteria (analytic approach) considering linguistic, didactic and empirical demands. These analysis tools are based on a model of text quality, which is influenced by the learners' writing experience and the setting of the writing process. The textual analysis focuses on linguistic criteria (e. g. syntactic complexity, vocabulary) and criteria regarding the coherence of the text. In this context, the students' lack of writing experience and the shortness of the writings, as a result of little experience, are proved to be problematic. The presented findings illustrate the feasibility of a detailed assessment of texts produced by first graders, which meets quality criteria in empirical research. Novice writers perform well in the production of comprehensible, linguistically appropriate and differentiated texts.

#### *Zusammenfassung*

Im vorliegenden Beitrag werden das methodische Vorgehen sowie erste deskriptive Befunde aus dem DFG-Projekt NaSch1 (Narrative Schreibkompetenz in Klasse 1) berichtet. Die Qualität von 540 Texten aus der ersten Jahrgangsstufe wurde unter Berücksichtigung linguistischer, fachdidaktischer und empirischer Ansprüche holistisch und anhand eines Kriterienkatalogs analytisch ausgewertet. Diesen Analyseinstrumenten liegt ein Modell der Textqualität zugrunde, das sich an den Schreiberfahrungen der Schüler sowie an dem schreibdidaktischen Setting orientiert. Im Mittelpunkt der Textanalyse stehen sprachsystematische (z. B. syntaktische Komplexität, Wortschatz) und kohärenzstiftende Kriterien (z. B. Textidee und -entfaltung, Implizitheit), wobei sich die wenig ausgeprägten Schreiberfahrungen der Schüler sowie der damit zusammenhängende geringe Textumfang als besonders diffizil erweisen. Die berichteten Befunde verdeutlichen, dass bereits Texte aus Klasse 1 einer detaillierten Analyse zulassen, die empirischen Gütekriterien stand hält. Den Schreibanfängern gelingt es durchschnittlich gut, verständliche und sprachlich angemessene sowie differenzierte Texte zu verfassen.

Anja Kürzinger & Sanna Pohlmann-Rother

## MÖGLICHKEITEN EINER OBJEKTIVEN UND RELIABLEN BESTIMMUNG VON TEXTQUALITÄT IM ANFANGSUNTERRICHT

Methodisches Vorgehen und deskriptive Befunde  
aus dem Projekt NaSch1

### 1 Einleitung

Die Bedeutung von Sprachhandeln für den schulischen und beruflichen Erfolg ist unumstritten. Bereits in der Primarstufe werden die Weichen für das Schreibenlernen und die Entwicklung von Schreibfähigkeiten gestellt. In Klasse 1 werden die Schüler erstmals in einem institutionellen Rahmen mit dem Verfassen von Texten konfrontiert. Während die Schreibfähigkeiten im Grundschulalter vor allem von Klasse 2 bis 4 gut dokumentiert sind (z. B. Augst et al. 2007, Thonke et al. 2008, Böhme et al. 2009, Steinig et al. 2009, Bachmann 2012, Kruse et al. 2012), liegen insbesondere für den Anfangsunterricht kaum empirische Untersuchungen vor, die sich mit der Textqualität sowie ihrer objektiven, reliablen und validen Erhebung beschäftigen. Ein Forschungsdesiderat wird insbesondere für Befunde zum frühen Erwerb anspruchsvoller Schreibfähigkeiten konstatiert, obwohl die Notwendigkeit der frühen Förderung als unumstritten gilt (Bachmann et al. 2007).

Im DFG-Projekt NaSch1<sup>1</sup> (*Narrative Schreibkompetenz in Klasse 1*) werden Schreibfähigkeiten von Erstklässlern auf breiter Basis analysiert, indem die Textqualität von 540 Briefen anhand zweier fundierter Bewertungsinstrumente (analytisch und holistisch) eingeschätzt und in Abhängigkeit von individuellen, familiären und unterrichtlichen Bedingungen untersucht wird. Die Daten stammen aus dem BMBF-Projekt PERLE, das die *Persönlichkeits- und Lernentwicklung* von Grundschulkindern analysiert (Lipowsky et al. 2013).<sup>2</sup>

Im vorliegenden Beitrag wird dargestellt, wie sich Textqualität im Anfangsunterricht nach empirischen Gütekriterien erheben lässt. Zudem werden erste deskriptive Befunde zur Qualität von Texten aus der ersten Jahrgangsstufe berichtet, die allerdings ausschließlich vor dem Hintergrund der selektiven PERLE-Stichprobe interpretiert werden können und sich nur bedingt auf konventionelle Grundschulen mit einer stärker heterogenen Zusammensetzung übertragen lassen.<sup>3</sup>

---

1 Leitung: Sanna Pohlmann-Rother & Gabriele Faust (†), Förderkennzeichen PO 1739/1-1.

2 Leitung: Frank Lipowsky & Gabriele Faust.

3 Ein Ziel der PERLE-Studie bestand in dem Vergleich zwischen staatlichen und privaten Grundschulen. Für diese Gegenüberstellung wurden gezielt staatliche Schulen mit einem

## 2 Zur Erfassung von Textqualität im Anfangsunterricht

Das Erfassen von Textqualität nach empirischen Gütekriterien weist in der Fachdidaktik keine lange Tradition auf (Becker-Mrotzek/Schindler 2008). Die Vielfältigkeit und Komplexität von Schülertexten, die auch bei stark strukturierten Aufgabenformaten vorliegen kann, erschwert dabei die Erfassung und Entwicklung theoriebasierter Kriterien, die sowohl Textqualität erfassen als auch den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen (Blatt et al. 2009: 54f.). Sicher ist, dass die holistische sowie analytische Beurteilung empirisch fundierte Instrumente zur Bestimmung von Textqualität darstellen, da sie die Qualitätseinschätzungen über Beurteilerübereinstimmungen bzw. Raterreliabilitäten (Baurmann 2006, Grzesik/Fischer 1984) sichern können.

Die Ergebnisse einiger Untersuchungen dokumentieren jedoch, dass die Gütekriterien bei der Einschätzung von Schreibfähigkeiten zum Teil schwierig zu erfüllen sind. So werden einzelne Kriterien oftmals nicht ausreichend objektiv eingeschätzt (z. B. bei Blatt et al. 2009, hinreichende, aber eher niedrigere Kennwerte nach einer Modifikation bei Bremerich-Vos/Possmayer 2011). Neben den empirischen Gütekriterien ergeben sich auch aus didaktischer Perspektive Konsequenzen für die Entwicklung geeigneter Kriterien. Steinhoff (2010) plädiert im Kontext einer differenzierten Schülertextbeurteilung für die Berücksichtigung der von Pohl und Steinhoff (2010) konzipierten Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsperspektive. Demnach wirken sich die Erwerbsphase eines Textes (z. B. Alter, Schulform), seine Produktion (z. B. erste vs. überarbeitete Version) sowie seine schreibdidaktisch-unterrichtliche Einbettung (z. B. Art der Schreibaufgabe, Lehr- und Lernziele) nachhaltig auf seine Qualität aus, so dass ein Schülertext nicht losgelöst vom Unterrichtsgeschehen betrachtet werden kann (Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Im Projekt NaSch1 wird diesen empirischen und didaktischen Forderungen Rechnung getragen, indem die Schreiberfahrungen der Schüler sowie das schreibdidaktische Setting bei der deduktiv-induktiven Entwicklung der Auswertungskriterien berücksichtigt werden.

## 3 Begriffsbestimmung und Entwicklung der Schreibkompetenz im Anfangsunterricht

Vor dem Hintergrund testtheoretischer Annahmen und der Interpretation von Schreibaufgaben als Schulleistungstests werden die produzierten Texte häufig als Ausweis der erwarteten Fähigkeit verstanden, einen angemessenen Text zu verfassen (Neumann 2007: 74, Böhme et al. 2009). Dementsprechend wird dem Text eine

---

ähnlich hohen sozioökonomischen Hintergrund der Schüler ausgewählt (Lipowsky et al. 2013). Für die Schüler der privaten Schulen zeigt sich ein höherer sozioökonomischer Status, der jedoch entschieden geringer ausfällt als es im Kontext der Privatschulforschung üblich ist (ebd.).

gewisse Qualität, dem Schreiber werden gewisse Fähigkeiten (Kompetenzen) zugeschrieben (Knopp et al. 2012: 51). In NaSch1 wird im Sinne des Kompetenz-Performanz-Modells davon ausgegangen, dass eine gezeigte Leistung ein Indikator für eine dahinter liegende Schreibkompetenz ist (Harsch et al. 2007). Mehrheitlich wird Schreibkompetenz als Zusammenspiel verschiedener Teilkompetenzen, als Kombination von Wissen und Fähigkeiten und zugleich als Teil einer umfassenderen Sprachkompetenz verstanden (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 12f., Knopp et al. 2012: 47-50, Fix 2008: 24). Aufgrund der Vielfalt und Komplexität von Texten und der verschiedenen möglichen Beurteilungskriterien erscheint es sinnvoll, das jeweilige Verständnis von Schreibkompetenz an dem Schreibanlass und der darauf bezogenen Textfunktion zu orientieren (Harsch et al. 2007: 54).

Einen Zugang zu den erwartbaren Schreibleistungen ermöglichen verschiedene Modelle der Schreibentwicklungsforschung. Dabei besteht vor allem hinsichtlich der Annahme eines linearen oder eines parallelen Verlaufs der Entwicklung der Schreibfähigkeiten Uneinigkeit. Stufenmodelle gehen davon aus, dass sich Schreibfähigkeiten sukzessive entfalten. Diese Annahmen werden von empirischen Befunden untermauert (Feilke/Augst 1989, Feilke 1995, Augst et al. 2007). Nach Augst et al. (2007: 351) entwickelt sich die Textsortenkompetenz in verschiedenen Stadien, wobei sich „die nächst höheren Stufen entwicklungslogisch aus der vorhergehenden ergeben.“ Das Überspringen von Entwicklungsstufen ist dabei nicht vorgesehen. Ungeübte Schreiber greifen vor allem auf die Schreibstrategie des „knowledge-tellings“ (Bereiter/Scardamalia 1987) zurück, bei der Ideen assoziativ generiert werden und das „Prinzip szenischer Kontiguität“ (Feilke 1996: 1186) dominiert. Eine Planung oder Leserorientierung findet nicht statt, vielmehr wird der Text aus dem Gedächtnis produziert, was inhaltliche Brüche zur Folge hat.

In anderen Studien zeichnet sich dagegen ab, dass auch Schreibanfänger – insbesondere unter bestimmten unterrichtlichen Voraussetzungen – Texte produzieren, die sprachlichen, inhaltlichen, strukturellen und formalen Gesichtspunkten genügen können (Schulte 2000, Weinhold 2000). Das bedeutet, dass sich sowohl einfache als auch komplexe Schreibfähigkeiten bereits von Anfang an in den Texten zeigen, sofern die Schüler mit entsprechenden Aufgaben betraut werden (Bachmann 2012). Die Ergebnisse von Schulte (2000) und Weinhold (2000) stützen die Modellierung der Schreibentwicklung von Becker-Mrotzek (1997), nach der sich die verschiedenen Dimensionen der Schreibfähigkeit nicht linear ausdifferenzieren, sondern zeitlich parallel entwickeln.

Entscheidend ist, dass die Entwicklung der Schreibkompetenz von der Schreiberfahrung (nicht vom biologischen Alter), von der Schreibmotivation und damit auch vom Unterricht in einem erheblichen Maß beeinflusst wird (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011) und sich in Abhängigkeit von den an die Schüler gestellten Aufgaben weiter entfaltet (Feilke 1996).

#### 4 Modellierung der Textqualität im Projekt NaSch1

Ausgehend von diesen Annahmen wird im Projekt NaSch1 ein vereinfachtes Modell der Textqualität zu Grunde gelegt, dessen Definition im Wesentlichen durch das Untersuchungsinteresse, die Schreiberfahrung der Schüler und das spezifische schreibdidaktische Setting bedingt werden. „Kompetent soll eine Lernerleistung dann sein, wenn sie vor dem Hintergrund erwartbarer und vergleichbarer Lernleistungen aus derselben Entwicklungsphase als gelungen oder erfolgreich gelten kann“ (Pohl/Steinhoff 2010: 22). Schreibkompetenz wird vor diesem Hintergrund als altersgemäße (auf das „Schreibalter“ bezogen, vgl. Feilke 1996: 1181) Fertigkeit verstanden, die mit einer Schreibaufgabe verbundenen Anforderungen zu bewältigen. Die in NaSch1 entwickelten 12 Kriterien, die die Textqualität abbilden, lassen sich in formal-strukturelle (z. B. Anrede- und Schlussformel), sprachliche (z. B. Wortschatz) sowie inhaltliche Kriterien (z. B. Perspektivenübernahme) einteilen.

Briefmerkmale wie Anrede- und Schlussformeln sowie die von der Schreibaufgabe vorgegebene Perspektivenübernahme charakterisieren die schreibaufgaben- bzw. textsortenspezifischen Kriterien. Das Konzept der Perspektivenübernahme orientiert sich am Verfahren des perspektivischen Schreibens (Fritzsche 1989, Böttcher 2010: 169), indem die Schreiber in der Ich-Form einen Text aus der Perspektive einer literarischen Figur verfassen sollen. Im Mittelpunkt der Textanalyse steht die sprachliche Dimension, die sich in sprachsystematische (z. B. Wortschatz, Angemessenheit der Sprachmittel) und kohärenzstiftende Kriterien (Textidee und -entfaltung, Kohäsionsmittel, Impliztheit) einteilen lässt. Als diffizil bei der Analyse erweisen sich vor allem die wenig ausgeprägten Schreiberfahrungen der Schüler sowie der damit zusammenhängende geringe Textumfang. Aus diesem Grund ist etwa das Kriterium „Textidee und -entfaltung“ als eine Vorstufe zu den Kategorien „Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes; Aufbau, Gliederung; thematische Entfaltung“ aus dem Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer/Sieber 1995: 45f.) zu verstehen. Es zielt dabei auch auf die Nachvollziehbarkeit des Textsinns ab, der sich durch die logische Verknüpfung von Sätzen ergibt und als ein Aspekt der Textverständlichkeit entscheidend für die Bewertung der Kohärenz ist. Nach Steinig et al. entwickelt sich Kohärenz nur dann,

wenn der Textproduzent einzuschätzen vermag, was er an Vorwissen bei Rezipienten voraussetzen kann und was nicht. Ist seine Einschätzung nicht adäquat, besteht die Gefahr, zu viele unnötige Informationen zu liefern. Wesentlich häufiger sind jedoch Informationslücken – Bruchstellen im Text, die der Leser nur mühsam oder gar nicht zu stopfen vermag. (2009: 160)

Das vorliegende Aufgabensetting sah vor, dass die Schüler einen Brief aus der Sicht einer literarischen Figur (Lucy) an eine andere literarische Figur und somit an einen fiktiven Adressaten bzw. Leser (Krokodilmutter) schreiben sollten. Insofern muss zwischen einem fiktiven und einem realen Leser unterschieden werden. Was für den realen Leser eine Informationslücke sein kann, weil er kein Wissen über die gemeinsame Kommunikationsgeschichte zwischen beiden Figuren hat, muss für den fiktiven Leser keine Bruchstelle sein, sofern das von den literarischen Figuren geteilte

Wissen berücksichtigt wird. Inkohärenzen in den Texten werden somit entsprechend der Aufgabenstellung ausschließlich im Kontext des gemeinsamen Wissens von fiktivem Absender und fiktivem Leser beurteilt, was mit einem aufgeweichten Kohärenzkriterium mit Blick auf den realen Leser einhergeht. Dieser der Bewertung des Kohärenzaspekts zugrunde liegende, entscheidende Gedanke wird von Steinig et al. (2009: 160) aufgegriffen: „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“.

Anhand des Items „Implizitheit“ wurde erhoben, inwieweit eine semantische Relation expliziert wird oder erst erschlossen werden muss. Mit der Konzipierung ergibt sich eine Abweichung vom ursprünglichen Kriterium im Zürcher Textanalyseraster. Der Grad an Implizitheit/Explizitheit wird dort im Sinne eines Kontinuums aufgefasst, in dem die goldene Mitte zwischen zu großer Implizitheit und zu großer Explizitheit (also zwischen zu wenig und zu viel Information) neutrale, unauffällige Texte umfasst. Dieses Konzept lässt sich auf das vorliegende Textkorpus insbesondere aufgrund des geringen Textumfangs der Schreibprodukte kaum übertragen. In der empirischen Analyse bestätigt sich die geringe Varianz des Items *Explizitheit*: Bis auf wenige Ausnahmen lassen sich die Texte nicht als zu explizit charakterisieren, weshalb es bei weiteren Analysen unberücksichtigt bleibt.

Darüber hinaus wurden auch Oberflächenmerkmale wie die Text- und Satzlänge sowie die Themen der Briefe erfasst. Sie vervollständigen die Darstellung der Schreibprodukte in Klasse 1, werden jedoch für die Ermittlung von Textqualität nicht herangezogen.

## 5 Schreibdidaktisches Setting *Lucy rettet Mama Kroko*

Charakteristisch für das Schreibarrangement ist ein handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren, in dessen Kontext in 37 Klassen Briefe als Anschlussaufgabe an das rezipierte Bilderbuch *Lucy rettet Mama Kroko* (Doucet/Wilsdorf 2005) verfasst wurden. Der literarische Schreibenanlass beinhaltet den Auftrag, einen Brief aus der Perspektive der Hauptfigur Lucy an die Krokodilmutter Mama Kroko zu dem Zeitpunkt zu schreiben, als das Mädchen ihre Krokodilfamilie verlässt. Die Orientierung an einem Adressaten erfordert bei den Schülern u. a. Empathie und das Vermögen, sich sowohl in die literarische Figur (Lucy) als auch in den fiktiven Adressaten (Mama Kroko) hineinzusetzen. Jüngeren und ungeübten Schreibern bereitet jedoch gerade die Trennung von Empfänger und Sender beim Verfassen von Texten, also die „Zerdehnung der Sprechsituation“ (Ehlich 1983), erhebliche Schwierigkeiten. Statt mit einem sichtbaren Gesprächspartner, mit dem man in direkten Dialog tritt, hat man beim Schreiben mit einem Leser zu tun, den man sich vorstellen muss. Möglicherweise lassen sich diese Anforderungen an die Schüler durch die situative Einbettung der Aufgabe in einen fiktiven Handlungsrahmen, den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht und durch die Verwendung der Textsorte *Brief*, die mit ihrem formalisierten Aufbau eine Orientierungshilfe für Schreibanfänger darstellen kann, relativieren. Die starke Strukturierung der

Schreibaufgabe durch die Vorgaben erfüllt nicht nur empirische Anforderungen an die Leistungsmessung und an die Vergleichbarkeit der Auswertung, sondern kann insbesondere für leistungsschwächere Schüler unterstützend und lernförderlich wirken (May 2001: 183).

## 6 Modellierung der Textbewertungsinstrumente im Projekt NaSch1

In einem ersten Schritt wurden die Texte einem holistischen Rating unterzogen, das unter Rückgriff auf den NAEP Holistic Scoring Guide (Persky et al. 2003) sowie das holistische Analyseinstrument von Böhme et al. (2009) entwickelt und entsprechend modifiziert wurde.<sup>4</sup> Als Bewertungsgrundlage für die Textqualität wurden folgende Teilaspekte bzw. Indikatoren herangezogen (vgl. auch Böhme et al. 2009):

- Erfüllung der Aufgabenstellung (Schreiben eines Briefs aus der Perspektive von Lucy an Mama Krokos)
- Textaufbau und Kohärenz
- Lautgetreue Verschriftung und Leserlichkeit
- Funktional angemessener und korrekter Sprachgebrauch
- Thematisierung des Abschieds
- Detailreichtum

Der folgenden Tabelle 1 kann eine verkürzte Übersicht über die Ratingstufen des Bewertungsinstrumentes entnommen werden.

Tab. 1: Die Ratingskala der holistischen Textbeurteilung<sup>5</sup>

Ausprägung	Gesamteindruck
Wert 4	<i>Hohe Textqualität:</i> Erfüllung der Aufgabenstellung durch Perspektivenübernahme von Lucy, Ansprache Mama Krokos und die Thematisierung des Abschieds (explizit oder implizit) sowie dessen Gründe. Text vergleichsweise detailreich, logisch nachvollziehbar und kohärent, gut leserliches Schriftbild, angemessene lautgetreue Verschriftlichung und adäquate sprachliche Ausdrucksweise; geringfügige Fehler möglich
Wert 3	<i>Durchschnittliche Textqualität:</i> Klarer Aufbau, Perspektivenübernahme und Thematisierung des Abschieds; Text insgesamt weniger detailliert, leserliches Schriftbild, teilweise nicht lautgetreue Schreibungen und wenige Fehler im Satzbau

4 Die holistische Auswertung der Texte wurde bereits im Projekt PERLE realisiert (vgl. Kürzinger et al. 2013).

5 Benchmarktexte sind in Tabelle 7 angegeben.

Wert 2	<i>Eingeschränkte Textqualität:</i> Grundsätzlich Erfüllung der Aufgabenstellung; keine bzw. nur ansatzweise Thematisierung des Abschieds, kaum bzw. keine Details, sprachliche Defizite, schlechte Leserlichkeit sowie Mängel in der lautgetreuen Verschriftung; nur teilweise kohärent
Wert 1	<i>Schwache Textqualität:</i> Durch fundamentale Mängel in der Leserlichkeit des Schriftbilds, im Sprachgebrauch, Satzbau oder im kohärenten Aufbau kaum mehr verständlich; keine bzw. keine nachvollziehbare Erfüllung der Aufgabenstellung

Nach der holistischen Auswertung wurden die Texte anhand eines Kriterienkatalogs bewertet, der inhaltsbezogene, formal-strukturelle und sprachliche Facetten beinhaltet.<sup>6</sup> In der nachfolgenden Tabelle 2 ist die stark verkürzte Ratinganleitung beispielhaft für zwei der insgesamt fünf vierstufigen Items angegeben.

Tab. 2: Vierstufige Items der analytischen Textbeurteilung

Wortschatz	
Grundidee	Das Item erfasst, wie differenziert die Wortschatzverwendung ist. Ein einfacher Wortschatz ist an umgangssprachlichen und/ oder dialektalen Ausdrücken zu erkennen. Elaboriert ist der Wortschatz dann, wenn er abwechslungsreich und treffend ist.
Ratinganleitung mit Benchmarktexten	<p><i>Wert 1:</i> sehr einfacher Wortschatz; Umgangssprache, mündlich geprägte bzw. dialekthafte Ausdrücke sowie eine stark vereinfachte Ausdrucksweise dominieren („Liebe Mama Kroko, ich hau ab“)</p> <p><i>Wert 2:</i> Wortschatz ist einfach und zweckmäßig; Umgangssprache wird verwendet, dominiert jedoch nicht („Liebe Mama Kroko, ich bin abgehauen, weil deine Kinder mich ausgelacht haben“)</p> <p><i>Wert 3:</i> Wortschatz ist weitgehend elaboriert, nahezu oder vollständig schriftsprachlich und abwechslungsreich („Liebe Mama Kroko, ich habe bei dir sehr viel gelernt. Ich möchte bitte eine Entschuldigung“)</p> <p><i>Wert 4:</i> Wortschatz ist vollständig elaboriert; Norm der Schriftsprache ist erfüllt; es lassen sich elaborierte Verben bzw. Ausdrücke vorfinden („Liebe Mama Kroko, du musst dir keine Sorgen um mich machen, denn ich bin nur fort geschwommen, weil mich die anderen geärgert haben. Deine Lucy“)</p>
Textidee und -entfaltung	
Grundidee	Dieses Item bewertet die Idee eines Textes sowie seine Gliederung und thematische Entfaltung. Aufgrund der begrenzten Schreibentwicklung sind jedoch Einschränkungen zu treffen. Die thematische Entfaltung lässt sich aufgrund der kurzen Texte nach üblichen Maßstäben nur sehr schwer beurteilen. Als Textidee bzw. als Textthema wird daher die Proposition

6 Im Kriterienkatalog (Kürzinger/Pohlmann-Rother 2014) sind alle Auswertungskriterien mit präziser Anleitung sowie Benchmarktexten aufgelistet.



	eines Satzes, also die Satzaussage, herangezogen. Diese Proposition, mit der ein Sachverhalt ausgedrückt wird, kann als Vorstufe zur Textidee betrachtet werden und ersetzt im Kontext der Texte aus Klasse 1 die Idee bzw. das Thema eines Briefs.
Ratinganlei- tung mit Benchmark- texten	<p><i>Wert 1:</i> Eine einfache, lediglich im Ansatz entfaltete Textidee oder keine Textidee und -entfaltung („[,] ich bin [.]Das ist Lucy kann schwimmen.“)</p> <p><i>Wert 2:</i> Ansatzweise erkennbare Textidee und -entfaltung. Eine einzelne Proposition ist zu einer Gesamtidee entfaltet oder mehrere Propositionen bauen zum Teil aufeinander auf („Liebe Krokomama, ich wünsche dir viel Freude und viel Glück und viel Spaß und liebe Kinder. Tschüß deine Lucy.“)</p> <p><i>Wert 3:</i> Weitgehend erkennbare Textidee und -entfaltung. Gesamtidee aus mindestens zwei Propositionen, weitgehend aufeinander aufbauende Textteile („Liebe Mama Kroko, alle lachen mich aus. Kannst du mich nach Hause bringen?“)</p> <p><i>Wert 4:</i> Vollständig erkennbare Textidee und -entfaltung. Deutlich thematisch entfaltete Gesamtidee (mindestens drei Propositionen) von Anfang bis Ende; durchgängig aufeinander aufbauende Textteile („Liebe Mama Kroko, ich werde dich sehr vermissen, Mama Kroko. Bleib gut und gesund. Ich bedanke mich noch mal.“)</p>

In der Tabelle 3 werden die niedrig und mittel inferenten Items der analytischen Textbeurteilung vorgestellt.

Tab. 3: Überblick über die niedrig und mittel inferenten Items der Textqualitätsanalyse

Item	Grundidee
Anrede	Das Item erfasst, ob der Brief eine korrekte Anrede enthält.
Schlussformel	Das Item erfasst, ob der Brief eine korrekte Schlussformel enthält.
Textende	Das Item erfasst, ob ein Brief vollständig zu Ende geführt wurde.
Aufgabenstellung	Das Item erfasst, ob der Schreibanlass berücksichtigt wird und sich die Briefe inhaltlich am Bilderbuch <i>Lucy rettet Mama Kroko</i> orientieren.
Perspektiven- übernahme	Das Item erfasst, ob die Perspektive der literarischen Figur (Lucy) eingenommen wird.

## 7 Methodische Umsetzung der Textbewertung durch die beiden Instrumente

Die Auswertung der Texte anhand der beiden Bewertungsinstrumente wurde unabhängig voneinander und mit unterschiedlichen Ratern bzw. Kodierern umgesetzt. Auf diese Weise lassen sich Konsistenztendenzen vermeiden (vgl. Böhme et al. 2009).

Sowohl bei der analytischen als auch bei der holistischen Einschätzung wurden studentische Hilfskräfte geschult, die die Auswertung der Texte zusammen mit dem Entwickler der Instrumente vorgenommen haben. Bei den mehrtägigen Trainings wurde unter Einsatz einer hohen Anzahl von Übungstexten (ca. 100 Texte) auf ein gemeinsames theoretisches Verständnis der Kriterien fokussiert, was zur Validierung der Instrumente beitragen kann und die Basis für eine objektive Auswertung darstellt.

## 8 Ergebnisdarstellung

### 8.1 Beurteilerübereinstimmung und Reliabilitäten

Beide Textbewertungsinstrumente wurden auf die Übereinstimmung der Rater- bzw. Kodiererurteile überprüft. Die Güte der Einschätzung wird dabei anhand von Kennwerten abgebildet, die sich an denen des PERLE-Projekts orientieren (Lotz et al. 2013): Sie betragen bei der prozentualen Übereinstimmung ( $P\bar{U}$ )  $\geq 85.00\%$ , bei Cohens Kappa ( $k$ )  $\geq .70$  und beim relativen Generalisierbarkeitskoeffizienten ( $g$ )  $\geq .70$ . Bei hoch inferenten Kriterien liegen Kennwerte zu den Reliabilitäten über die gesamte Stichprobe vor, bei niedrig inferenten Beurteilerübereinstimmungen für jeden dritten Text. Darüber hinaus wurden auch für jeden dritten Brief der Stichprobe Übereinstimmungen der Rater/Kodierer mit dem Manualentwickler berechnet, um zu gewährleisten, dass die Beurteiler die Texte tatsächlich auf Basis des Manuals und des gemeinsam entwickelten Verständnisses eingeschätzt haben. In Tabelle 4 sind die Kennwerte zur Dokumentation der Interraterreliabilität des holistischen sowie analytischen Ratings dargestellt.

Tab 4: Varianzkomponenten und relativer Generalisierbarkeitskoeffizient für das holistische Rating und die hoch inferenten analytischen Items ( $N= 500$ )

Ratingdimension	$g_{\text{relativ}}$	Varianzkomponenten (VK)		
		Brief	Rater	BxR+e
Holistisches Rating	.91	84%	0%	16%
Textidee und -entfaltung	.99	98%	0%	2%
Implizitheit	.99	99%	0%	1%
Kohäsionsmittel	.99	99%	0%	1%
Angemessenheit der Sprachmittel <sup>7</sup>	.98	95%	0%	4%

7 Bei der Berechnung der Varianzkomponenten mit dem GT-Programm für Generalisierbarkeitsstudien wird automatisch gerundet, weswegen Rundungsdifferenzen von bis zu 1 % auftreten können (vgl. auch Clausen et al. 2003).

Wortschatzverwendung	.97	96%	0%	4%
----------------------	-----	-----	----	----

Anmerkungen:  $g_{relativ}$  = relativer Generalisierbarkeitskoeffizient;  
 $B \times R + e$  = Varianzkomponente Interaktion Brief und Rater sowie  
 unsystematische Variation.

Der relative Generalisierbarkeitskoeffizient liegt für beide Instrumente deutlich über dem Richtwert und verweist auf eine hohe Übereinstimmung zwischen den Ratern. Dieser Befund wird durch die Angabe von Varianzkomponenten ergänzt, die bestätigen, dass die Unterschiede in den Einschätzungen weitgehend unabhängig von den Ratern zustande gekommen sind und überwiegend durch tatsächliche Unterschiede in den Briefen bedingt werden. Neben der Interraterreliabilität wurde zusätzlich die Intraraterreliabilität für beide Ratings bestimmt. Diese lässt Rückschlüsse auf die Reproduzierbarkeit der Urteile bzw. ihre zeitliche Stabilität zu, indem eine zufällige Auswahl an Briefen zu einem zweiten Messzeitpunkt eingeschätzt und die Übereinstimmung mit dem ersten Messzeitpunkt ermittelt wird. Zwischen beiden Daten lag eine Dauer von mindestens zwei Monaten. Die mit  $g_{relativ} = .91-1.0$  belegen zumindest für einen Teil der Stichprobe ( $N= 100$ ), dass die Urteile der Rater auch im Zeitverlauf stabil bleiben.

Bei den niedrig und mittel inferenten Items der analytischen Auswertung werden ebenfalls Übereinstimmungen erreicht, die über den Mindestkennwerten liegen (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Beurteilerübereinstimmung der niedrig und mittel inferenten Items der Textqualitätsanalyse ( $N= 179$ )

Kriterium	Prozentuale Übereinstimmung	Cohens Kappa
Anrede	97,5%	.79
Schlussformel	98,7%	.97
Textende	94,9%	.75
Aufgabenstellung	99,4%	.88
Perspektivenübernahme	98,0%	.79

Die Ergebnisse dieser Kodierung zur Intraraterreliabilität belegen für einen Teil der Stichprobe ( $N= 67$ ) ebenso hohe Übereinstimmungen und damit zeitstabile Urteile. Bei den niedrig inferenten Items liegen die Werte bei Cohens Kappa zwischen  $k= .83$  und  $1.0$ , bei der prozentualen Übereinstimmung zwischen  $90,2\%-100\%$ .

## 8.2 Deskriptive Ergebnisse zur Textqualität im Anfangsunterricht

Die Ergebnisdarstellung konzentriert sich auf ausgewählte deskriptive Analysen, anhand derer erste Aussagen über die Schreibfähigkeiten von Erstklässlern getroffen werden können. Allgemein lässt sich auf Basis der in Tabelle 6 dargestellten Mittelwerte zur Textqualität festhalten, dass es den Schülern durchschnittlich gelingt, verständliche (Textidee und -entfaltung, Impliztheit, Kohäsionsmittel) und sprachlich angemessene (Angemessenheit der Sprachmittel) sowie differenzierte (Wortschatzverwendung) Texte zu verfassen. In Bezug auf die Textverständlichkeit als Qualitätsaspekt scheint es den meisten Kindern nicht schwer zu fallen, eine Schreibidee zu entwickeln und die Beziehung zwischen Mama Kroko und Lucy in ihren Briefen zu berücksichtigen. Allein die Verwendung von Kohäsionsmitteln ist für die Schreibanfänger anscheinend etwas schwieriger, aber trotzdem zu bewältigen.

Tab. 6: Textqualität auf Basis der hoch inferenten analytischen Items sowie des holistischen Ratings (vierstufig 1 bis 4; N= 540)

Ratingdimension	M	SD	Modus
Holistisches Rating	2.4	.89	2
Textidee und -entfaltung	2.6	.97	3
Impliztheit	2.9	.96	3
Kohäsionsmittel	2.3	1.0	2
Angemessenheit der Sprachmittel	2.7	.78	3
Wortschatzverwendung	2.7	.80	3

Auch die Umsetzung der schreibaufgaben- und textsortenspezifischen Merkmale in den Schülertexten ist als hoch zu bewerten. So wird beispielsweise das perspektivische Schreiben (Perspektivenübernahme) zu 92,2% realisiert. Einen ähnlich hohen Wert weisen die Orientierung an der Aufgabenstellung (96,5%) sowie die Textsortenmerkmale (66,1% bis 90,6%) auf. Ergänzende deskriptive Informationen liefert der „Null-Teil“ des Kriterienkatalogs, der nicht in die Qualitätsbewertung eingeht. Demnach schreiben die Erstklässler im Mittel 2,1 Sätze ( $SD= 1,38$ ; Min-Max= 1-10) bei durchschnittlich 17,4 Wörtern ( $SD= 9,64$ ).

Einen eher didaktischen Zugang ermöglichen vier Briefbeispiele, die unterschiedliche Textqualitäten anhand der Einschätzung durch beide Instrumente dokumentieren (vgl. Tab. 7). Die Qualitätsabstufungen manifestieren sich dabei vor allem in den sprachlichen, kohärenzbezogenen Kriterien.

Tab. 7: Vergleich der Textqualität anhand ausgewählter Beispiele aus dem Textkorpus<sup>8</sup>

Nr.	Text	Wert Gesamt-eindruck (Wert 1-4)	Werte der hoch inferenten Items der analytischen Beurteilung (Werte 1-4)				
			Wortschatz	Text-idee und -entfaltung	Sprachmittel	Implizitheit	Kohäsionsmittel
1	„Liebe Mama, Beschwerde. Es ärgert. Entschuldigung. Viel gelernt: Futter, Fangen, Schwimmen. Schwimmt fort. Mama.“	1	1	1	1	1	1
2	„Liebe Mama Kroko, ich habe bei dir sehr viel gelernt. Ich möchte bitte eine Entschuldigung. Deine Lucy.“	2	3,5	2	3	2	2
3	„Liebe Mama Kroko, ich werde dich sehr vermissen, Mama Kroko. Bleib gut und gesund. Ich bedanke mich nochmal. Dein Mio.“ <sup>9</sup>	3	3	4	3	2	3
4	„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.“	4	4	4	4	4	3

8 Alle in der Tabelle 7 angegebenen Werte ergeben sich aus den gemittelten Raterurteilen. Der Wert 3,5 für den Wortschatz des Briefs Nr. 2 stellt eine Abweichung zwischen den Ratern dar (Rater 1 vergibt Wert 4, Rater 2 den Wert 3).

9 Der Name des Schülers wurde anonymisiert.

Insbesondere der erste Text demonstriert eine anfängliche Form des „knowledge-tellings“ (Bereiter/Scaradmalia 1987), bei der ohne Planung das, was dem Schreiber in den Sinn kommt, aufgeschrieben wird. Der Brief erinnert aufgrund seiner elliptischen Charakteristik stark an einen Telegrammstil, der sich vor dem Hintergrund des Schreibalters weniger als Stilmittel, sondern vielmehr als assoziatives Schreiben interpretieren lässt. Dadurch, dass die einzelnen Sätze nur rudimentär Verben bzw. Substantive enthalten und unverbunden (ohne Kohäsionsmittel) aneinandergereiht sind, wird das Verständnis stark erschwert („Es ärgert. Entschuldigung“). Dies bewirkt letztendlich, dass dem Brief trotz der im Kern erfüllten Aufgabenstellung (z. B. Thematisierung des Abschieds) eine geringe Qualität zugeschrieben wird.

Ein weiterhin existentes Kohärenzproblem besteht bei Textbeispiel 2. Einzeln für sich genommen sind die beiden Sätze begreifbar und lassen keine sprachlichen Defizite erkennen, was gerade im Vergleich zu Textbeispiel 1 positiv auffällt. Jedoch bauen die beiden Aussagen nicht aufeinander auf und besitzen keinen logischen Zusammenhang. Aufgrund dieser fehlenden Kohärenz und Kohäsion sowie des nicht thematisierten Abschieds wird trotz der guten sprachlichen Leistung der Wert 2 vergeben.

Bei dem dritten und vierten Beispiel aus dem Textkorpus zeigt sich dagegen ein kohärenter Aufbau. Im Beispiel 3 wird ein konventioneller Verabschiedungskontext aufgegriffen, der vor allem die emotionale Ebene reflektiert. So werden Gefühlsbekundung („Ich werde dich sehr vermissen, Mama Kroko“), gute Wünsche („Bleib gut und gesund“) sowie ein nicht näher beschriebener Dank („Ich bedanke mich nochmal“) ausgesprochen. Im Gegensatz zu Beispiel 4 mit der höchsten Bewertung ist der Brief jedoch wenig detailreich und liefert keine Begründung für den Abschied, der zudem nur implizit („Ich werde dich sehr vermissen, Mama Kroko“) thematisiert wird, weswegen ihm eine durchschnittliche Textqualität zugeschrieben wird. Bemerkenswert in Text 4 ist neben der hohen sprachlichen wie kohärenzbezogenen Qualität insbesondere die Leserorientierung durch die Frage-Antwort-Sequenz („Warum? Ja, weil ich nicht brüllen kann [...]“). Aus diesen Gründen demonstriert dieses Beispiel trotz des fehlerhaften Verweismittels („und weil ich nicht so aussehe wie sie“) eine hohe Qualität.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Auswahl von Beispielbriefen untermauern, dass Schreibanfänger Mitte der ersten Klasse unter bestimmten Voraussetzungen Texte unterschiedlicher Qualität verfassen können. Mit der Annahme einer linearen Ausdifferenzierung von Schreibfähigkeiten, wie sie in Stufenmodellen proklamiert wird, wären wahrscheinlich hauptsächlich Texte zu vereinbaren, wie sie in den Beispielen 1 und 2 vorliegen. Dagegen sprechen jedoch die empirischen Befunde, die im Rahmen der holistischen Auswertung eine mittlere Schreibfähigkeit ( $M=2.4$ ) belegen. Die zumindest im Ansatz in den Daten vorhandene Varianz, die auch an den Beispieltexten sichtbar wird, spricht damit eher für eine zeitlich parallele Entwicklung der Schreibkompetenz.

### 8.3 Textlänge als Einflussfaktor

Die Annahme, dass die hohen Übereinstimmungen der Beurteiler auf die zeitintensive Schulung und hohe Anzahl an Übungstexten zurückzuführen sind, ist naheliegend. Die hohen Übereinstimmungen können jedoch insbesondere vor dem Hintergrund des geringen Umfangs der Texte (durchschnittlich zwei Sätze pro Brief und 17,4 Wörter) auch skeptisch stimmen. Dementsprechend weisen Befunde im Rahmen von Nacherzählungen darauf hin, dass längere Texte weniger konsistent bewertet werden (Kötter/Grau 1965, vgl. auch Baurmann 2006), womit ein Einfluss der Textlänge auf die Bewertung deutlich wird.

Analysen zu ausgewählten Stichproben innerhalb des NaSch1-Korpus belegen zumindest im Ansatz, dass die Textlänge keinen messbaren Einfluss auf die Übereinstimmung der Rater untereinander besitzt (vgl. Tab. 8). Sowohl für kürzere (bis zu 17 Wörter) als auch für längere Texte (ab 17 Wörter) werden die Richtwerte des relativen Generalisierbarkeitskoeffizienten als Maß für die Übereinstimmung erfüllt. Im Vergleich zur Stichprobe mit allen Texten ( $N=500$ ) verringert sich der Kennwert zwar, bleibt aber in dem Rahmen, der für eine konsistente Einschätzung spricht.

Tab. 8: Gegenüberstellung der Reliabilitätskennwerte für verschiedene Textlängen-Stichproben

Ratingdimension	$g_{\text{relativ}}$ für gesamte Stichprobe ( $N=500$ )	$g_{\text{relativ}}$ für Stichprobe bis einschließlich 17 Wörter ( $N=318$ )	$g_{\text{relativ}}$ für Stichprobe ab 17 Wörter ( $N=222$ )
Holistisches Rating	.91	.85	.87
Textidee und -entfaltung	.99	.96	.95
Impliztheit	.99	.99	.97
Kohäsionsmittel	.99	.98	.99
Angemessenheit der Sprachmittel	.98	.86	.78
Wortschatzverwendung	.97	.89	.87

Diese Resultate lassen sich jedoch mit Vorsicht interpretieren, da die Unterschiede in der Textlänge vergleichsweise gering ausfallen. Zudem können auf Grundlage der Beurteilerkonsistenz keine Aussagen darüber getroffen werden, welche Rolle die Textlänge für die Einschätzung der Textqualität einnimmt.

Anhand der Mittelwerte des holistischen sowie der analytischen Urteile zeigt sich, dass den Texten mit einem geringeren Umfang eine niedrigere Qualität zugesprochen wird. Dies kennzeichnet sich darin, dass Texte mit einem geringeren Umfang (bis einschließlich 17 Wörter) nahezu um eine Ratingstufe schlechter bewertet werden. Der Mittelwert des Gesamteindrucks nimmt beispielsweise in der Stichprobe bis einschließlich 17 Wörter einen Wert von 2.0 ( $SD=.67$ ) ein, während er ab 17

Wörter bei 3.0 ( $SD = .81$ ) liegt.<sup>10</sup> Derartig deutliche Unterschiede werden vor allem auch bei der Textidee und -entfaltung ( $M = 2.1$ ;  $SD = .78$  vs.  $M = 3.3$ ;  $SD = .76$ ), den Kohäsionsmitteln ( $M = 1.8$ ;  $SD = .83$  vs.  $M = 2.9$ ;  $SD = .94$ ) und dem Wortschatz ( $M = 2.3$ ;  $SD = .68$  vs.  $M = 3.3$ ;  $SD = .60$ ) sichtbar.<sup>11</sup>

Diese Analysen verdeutlichen, dass die Untersuchungen zur Textqualität bei Schreibprodukten aus der ersten Klasse nicht unabhängig von der Textlänge zu betrachten sind. Es bleibt aber die Frage offen, ob Schüler mit geringer ausgebildeten Schreibfähigkeiten kürzere Texte verfassen und diese tatsächlich eine geringere Qualität aufweisen oder ob die Textlänge gewissermaßen als externer Faktor einfließt und somit kürzere Texte an sich (trotz vergleichbarer Qualität) schlechter bewertet werden.

## 9 Diskussion und Ausblick

Bereits Texte von Schreibanfängern können einer detaillierten inhaltlichen Analyse unterzogen werden und es lässt sich Varianz erkennen. Die Befunde verdeutlichen im Einklang mit einer explorativen Studie in zweiten Klassen (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), dass es Schreibanfängern gelingen kann, funktional-pragmatische Schreibfähigkeiten zu realisieren. Es lässt sich nicht bestätigen, dass die Aufmerksamkeit und damit viele Ressourcen der Schreibanfänger ausschließlich an die Schreibungen, die entweder aus dem Gedächtnis abgerufen oder lautanalytisch abgeleitet werden müssen, gebunden sind (Ellis 1982), so dass es ihnen weniger gelingt, auf einer übergeordneten Ebene eine inhaltlich wie sprachlich kohärente Textwelt aufzubauen. Um dies fundiert nachweisen zu können, sind allerdings die unterrichtlichen Merkmale sowie die Lernvoraussetzungen der Schüler und andere Kontextmerkmale zu erheben.

Eine Begrenzung der vorliegenden Analysen besteht in der aus dem PERLE-Projekt stammenden selektiven Stichprobe (Lipowsky et al. 2013), weshalb die berichteten Befunde grundsätzlich nur eingeschränkt auf konventionelle Grundschulen übertragbar sind. Da sich aber bereits bei der vorliegenden relativ homogenen Stichprobe deutliche Unterschiede auf Klassenebene abzeichnen, dürfte das bei einer heterogeneren Stichprobe umso eher der Fall sein.

In Bezug auf die empirische Bestimmung von Textqualität lassen die berichteten Ergebnisse den Schluss zu, dass sich Schülertexte im Anfangsunterricht sowohl mit holistischen als auch analytischen Verfahren reliabel und objektiv auswerten lassen. Analysen zu ausgewählten Stichproben mit unterschiedlichen Textlängen (bis einschließlich 17 Wörter und ab 17 Wörter) deuten auf eine Konsistenz der Raterurteile hin, was vor dem Hintergrund der insgesamt marginalen Unterschiede im Umfang der Texte allerdings mit Vorsicht interpretiert werden sollte. Vergleicht man die

---

10 Die Mittelwertsunterschiede sind signifikant ( $p < .05$ ).

11 Die Mittelwertsunterschiede sind signifikant ( $p < .05$ ).



Qualitätseinschätzungen der beiden Stichproben miteinander, zeichnet sich ab, dass Texte mit geringerem Umfang (bis einschließlich 17 Wörter) als schwächer eingeschätzt werden. Dabei kann jedoch die Beziehung zwischen Textlänge und Textqualität statistisch nicht geklärt werden. Aussagen darüber, ob Schreibprodukte mit einem geringeren Umfang tatsächlich auf eine schwächere Schreibfähigkeit hinweisen oder ob sie unter dem Einfluss der Textlänge schlechter bewertet werden, können anhand der vorliegenden Daten nicht getroffen werden.

Für die Schreibdidaktik lässt sich aus diesen ersten Befunden trotz des Vorbehalts der selektiven Stichprobe und der Problematik der Textlänge schließen, dass auch im Anfangsunterricht bei herausfordernden Schreibaufgaben Schüler auch funktional-pragmatische Schreibfähigkeiten (Kohärenz, Berücksichtigung des Adressaten) zeigen können, so dass auch komplexe Aufgaben neben sinnvollen, isolierten Übungen zum Erwerb orthografischer Schreibfähigkeiten ihre Berechtigung haben (vgl. auch Bachmann/Becker-Mrotzek 2010).

## Literatur

- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul.-Ludwig. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bachmann, Thomas/Ospelt-Geiger, Barbara/Ospelt, Kathrin/Vital, Nathalie (2007): Aufgaben mit Profil. Frühe Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten. Unveröffentlichter Schlussbericht zum internen Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 191–1210.
- Bachmann, Thomas (2012): „Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht!“. Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe. [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012\\_2\\_Bachmann.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_2_Bachmann.pdf). Abgerufen am 25.02.2015.
- Baurmann, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 7-26.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2008): Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. In: Didaktik Deutsch. Sonderheft 2. S. 94-106.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2011): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale NJ: Erlbaum.

- Blatt, Inge/Ramm, Gesa/Voss, Andreas (2009): Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6. In: *Didaktik Deutsch*. H. 26. S. 54-81.
- Böhme, Katrin/Bremerich-Vos, Albert/Robitzsch, Alexander (2009): Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben. In: Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf/Bremerich-Vos, Albert/van den Heuvel-Panhuizen, Marja./Reiss, Kristina./Walther, Gerd (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz. S. 290-329.
- Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Böttcher, Ingrid (2010): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden; Beispiele, Vorschläge, Projekte; ab Jahrgangsstufe 2*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bremerich-Vos, Albert/Possmayer, Miriam (2011): Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung von Textkompetenz im Grundschulalter. In: *Didaktik Deutsch*. H. 31. S. 30-49.
- Clausen, Marten/Reusser, Kurt/Klieme, Eckhard (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein instruktionspsychologischer Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: *Unterrichtswissenschaft*. H. 31. S. 122-141.
- Doucet, Sharon Arms/Wilsdorf, Anne (2005): *Lucy rettet Mama Krokodil*. Hamburg: Oetinger.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink. S. 24-43.
- Ellis, Andrew W. (1982): Spelling and writing (and reading and speaking). In: Ellis, Andrew W. (Ed.): *Normality and pathology in cognitive functions*. New York: Academic Press. pp. 113-146.
- Feilke, Helmut/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: M. Niemeyer. S. 297-327.
- Feilke, Helmut (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): *Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität*. Essen: Die Blaue Eule. S. 69-88.
- Feilke, Helmut (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin u. New York: Walter de Gruyter. S. 1178-1191.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Fritzsche, Joachim (1989): *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele*. Stuttgart: Klett.
- Grzesik, Jürgen/Fischer, Michael (1984): Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck. Opladen: Westdt. Verlag.
- Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer H./Schröder, Konrad (2007): Schreibfähigkeit. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen*

- zen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Weinheim: Beltz. S. 42-62.
- Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Natchwei, Nicole/Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (2012): Teilkomponenten von Schreibkompetenzen untersuchen. Bericht aus einem interdisziplinären empirischen Projekt. In: Bayrhuber, Horst/Harm, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlagen. Münster: Waxmann. S. 47-56.
- Kötter, Ludwig/Grau, Uwe (1965): Zur Bedingtheit der uneinheitlichen Benotung von Schüleraufsätzen (Nacherzählung). In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. H. 12. S. 278-301.
- Kruse, Norbert/Reichardt, Anke/Herrmann, Maik/Heinzel, Friederike/Lipowsky, Frank (2012): Zur Qualität von Kindertexten. Entwicklung eines Bewertungsinstruments in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch. H. 32. S. 87-110.
- Kürzinger, Anja/Lotz, Miriam/Gleich, Ann-Kathrin/Kempfer, Iris (2013): Auswertung der Lucybriefe. Perspektivenübernahme und Schreibkompetenz. In: Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hrsg.): Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien (S. 255–296). In: Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 3. Bd. 23/3. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Kürzinger, Anja/Pohlmann-Rother, Sanna (2014): Kriterienkatalog Textkorpus 1 – Ein Instrument zur Bestimmung von Textqualität in Klasse 1. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele/Kastens, Claudia (2013): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster: Waxmann.
- Lotz, Miriam/Berner, Nicole E./Gabriel, Katrin. (2013): Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hrsg.): Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien (S. 83–104). In: Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 3. Bd. 23/3. Frankfurt a. M.: DIPF.
- May, Peter (2001): Lernförderlicher Unterricht. Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster: Waxmann.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, Peter (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Aarau: Sauerländer. S. 141-186.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen - z. B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: Diskussion Deutsch. H. 141. S. 36-52.
- Persky, Hilary R./Daane, Mary C./Jin, Ying (2003): The nation's report card. Writing 2002 (NCES 2003–529). <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003529.pdf>. Abgerufen am 25.02.2015.

- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 5-26.
- Schulte, Kerstin (2000): Kohärenz. Eine Untersuchung an Texten aus Klasse 1. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Steinhoff, Torsten (2010): Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 257-280.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster: Waxmann Verlag.
- Thonke, Franziska/Groß Ophoff, Jana/Hosenfeld, Ingmar/Isaac, Kevin (2008): Kriterien-gestützte Erfassung von Schreibleistungen im Projekt VERA. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 28-35.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Mit 296 Schülertexten aus Klasse 1. Freiburg i. B.: Fillibach.

Anschrift der Verfasserinnen

*Anja Kürzinger, Universität Bamberg, An der Weberei 5, D-96049 Bamberg  
anja.kuerzinger@uni-bamberg.de*

*Dr. Sanna Pohlmann-Rother, Universität Bamberg, Markusstraße 8a, D-96047 Bamberg  
sanna.pohlmann-rother@uni-bamberg.de*