

Peter May

Erfassung bildnerischer und textueller Gestaltungsfähigkeiten in der Schule

Hamburger Leitfaden für die
Bewertung von Bild- und Textprodukten
(HLBT)

Mitarbeit: Annette Juchems

August 1996

Universität Hamburg
Psychologisches Institut II
Von-Melle-Park 5, 20146 Hamburg
E-mail: post@peter-may.de

Peter May
Erfassung bildnerischer und textueller
Gestaltungsfähigkeiten in der Schule
Hamburger Leitfaden für die Bewertung
von Bild- und Textprodukten (HLBT)

Mitarbeit: Annette Juchems

August 1996

Übersicht

1	Konzept zur Beschreibung und Bewertung von Bild- und Textprodukten	3
1.1	Ausgangspunkt der Konzeptentwicklung: Aufgabenstellung für die Kinder	3
1.2	Bewertung, Beschreibung, Interpretation? Zum Standpunkt des Bewerter	4
1.3	Zur Subjektivität des Bewerter	6
1.4	Zur Entwicklung des Instruments	6
1.5	Dimensionen der Bild- und Textbewertung	8
2	Anmerkungen zur Entwicklung von Bild- und Textgestaltungsfähigkeiten	10
2.1	Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung	10
2.2	Zur Entwicklung der Textkompetenz	13
3	Allgemeine Hinweise zur Verwendung des Leitfadens	18
4	Erläuterungen zu den einzelnen Kategorien des Bewertungsbogens	21
4.1	Kategorien für die Bildbewertung	21
4.2	Kategorien für die Textbewertung	37
4.3.	Kategorien für das Gesamtprodukt aus Bild und Text	57
5	Literaturhinweise	64
6	Anhang: Bewertungsbogen für Bild-Text-Produkte	
	Langfassung	
	Kurzfassung	

1 Konzept zur Beschreibung und Bewertung von Bild- und Textprodukten

Der vorliegende Leitfaden enthält Gesichtspunkte zur Bewertung und Beschreibung von Bildern und Texten von Kindern aller Klassenstufen. Er wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildnerische und textuale Gestaltungsfähigkeiten von Kindern“ entwickelt und wird zur Zeit für die innerhalb der PLUS-Effektevaluation durchzuführende Längsschnittstudie ab Klasse 1 sowie für die Erhebung der Lernausgangslage in Klasse 5 eingesetzt.

Ziel des Instruments ist es, Fähigkeiten zur Gestaltung von Bildern und Texten in ihrer Entwicklung während der Schulzeit zu erfassen und Gesichtspunkte für die Förderung dieser Fähigkeiten im Unterricht zu entwickeln. Es ist also danach gefragt, welche Eigenschaften einen gelungenen Text, ein gelungenes Bild beschreiben, welche qualitativen Merkmale die Produkte von Kindern haben, die uns besonders ansprechen, und wie man ihre Entwicklung fördern kann.

1.1 Ausgangspunkt der Konzeptentwicklung: Die Aufgabenstellung für die Kinder

Den Ausgangspunkt für die Ausarbeitung des Bewertungskonzepts bildeten die im Rahmen des Projekts „Wege zu Schrift und Kultur“ entwickelten Aufgabenstellungen "Schreibenanregungen: Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten" (siehe Rabkin 1992, 1995). Ausgehend von einem Impuls, wie z.B. einem Stückchen Fell oder einem Motiv aus der Bildenden Kunst, gestalten die Kinder ein Bild und schreiben einen Text, ohne dabei einer spezifischen Aufgabenstellung, z.B. einem bestimmten Thema folgen zu müssen. Diese Verbindung von Bild und Text zu einem Ganzen soll die Kinder in besonderer Weise zum freien Schreiben und Gestalten motivieren. Sie werden dabei nicht sich selbst überlassen, sondern erhalten einen vorgestalteten Impuls, der ihnen Spielraum zur eigenen Interpretation und Weiterentwicklung von Ideen läßt.

Neben der Motivationssteigerung durch den angebotenen Impuls führt diese Aufgabe durch die Integration zweier Ausdrucksformen über die spezifischen Einzelfähigkeiten des Malens und Schreibens hinaus. Sie fordert in besonderem Maße zu innovativen Lösungen auf, indem die Beziehung zwischen Bild und Text weitere Gestaltungsideen stimuliert. Die Kombination der Medien eröffnet zudem auch solchen Kindern, die sich die isolierten Aufgabenstellungen vielleicht nicht zutrauen würden, individuelle Ausdrucksmöglichkeiten. Auch die Betrachtung des Geschaffenen wandelt sich: die den Einzelteilen Bild und Text zugrundeliegenden Ideen verändern sich in der Interpretationsperspektive des Ganzen, und werden dem Produzenten selbst wie auch dem Rezipienten als „Gesamtkunstwerk“ zugänglich.

Verschiedene Formen des Aufgabentyps "Schreibanregungen" werden derzeit im Rahmen zweier Untersuchungen als Verfahren zur Erfassung von textualen und bildnerischen Fähigkeiten eingesetzt:

- Am Ende der Klasse 1 wurde im Rahmen der Effektevaluation des PLUS die Aufgabe "Fellgeschichte" (siehe Anlage) bei ca. 2000 Kindern aus ca. 90 Klassen durchgeführt.
- Am Ende der Klasse 2 bearbeiteten die Kinder derselben Stichprobe die Bild- und Textaufgabe „Der geheimnisvolle Koffer“.
- Am Beginn der Klasse 5 wurden bei ca. 3000 Kindern aus ca. 120 Klassen aller Schulformen im Rahmen der Erhebung der Lernausgangslage in der Sekundarstufe fünf verschiedene Aufgaben aus der bildenden Kunst erhoben.

Beide Erhebungen sind als Längsschnittuntersuchungen angelegt, so daß in den kommenden Jahren voraussichtlich vergleichbare Aufgabenstellungen in den zweiten und höheren Klassen der Grundschule sowie in den sechsten und höheren Klassen der Sekundarstufe erhoben werden.

Aus der beschriebenen Aufgabenform und Untersuchungsperspektive ergeben sich die folgenden Anforderungen an den Leitfaden zur Beschreibung und Bewertung von Bildern und Texten:

- Er sollte differenzierte Beurteilungskriterien sowohl für das Textschreiben als auch für die Bildgestaltung enthalten, und die Beziehung beider Ausdrucksmedien in einem "Gesamtkunstwerk" berücksichtigen.
- Diese Kriterien sollten die Entwicklung der relevanten Fähigkeiten möglichst im Verlauf der gesamten Schulzeit erfassen können und die Ableitung von Anregungen zur Förderung gestalterischer Fähigkeiten in der Schule erlauben.

1.2 Bewertung, Beschreibung, Interpretation? Zum Standpunkt des Bewerbers

Ein Zugriff auf die gestalterischen Fähigkeiten von Kindern ist in unterschiedlicher Weise möglich.¹ Die Bedeutung der Entscheidung für eine bestimmte Herangehensweise soll im folgenden v.a. am Beispiel der Rezeption von Zeichnungen verdeutlicht werden.

Ein *interpretativer*, verstehender Zugang bemüht sich um die Interpretation der Bedeutungen, die eine Zeichnung transportiert, mit dem Ziel, symbolische Aussagen des Zeichners über sich selbst und seinen Zugang zur Welt zu entschlüsseln. Dabei ist die jeweils zugrundeliegende

¹ Eine terminologische Abgrenzung für die Einschätzung von Bildprodukten hat z.B. Richter (1987) vorgenommen, indem er zwischen bewertenden, beurteilenden und interpretierenden Ansätzen differenziert.

Persönlichkeitstheorie von besonderer Bedeutung, weil sie u.a. definiert, inwieweit die Zeichnung als ein durch *unbewusste* Inhalte bestimmtes Produkt interpretiert wird.

Ein rein *beschreibender* Ansatz versucht dagegen, Merkmale des Phänomens festzustellen, wie z.B. das Thema oder die Farbwahl, ohne damit eine Analyse symbolisch verschlüsselter Inhalte oder eine Klassifikation des Entwicklungsstandes zu verbinden.

Eine *bewertende* Herangehensweise (wie sie in unserem Modell in Abgrenzung zu Richter verstanden wird) beabsichtigt hingegen, anhand bestimmter Kriterien den Entwicklungsstand einer Zeichnung im Hinblick auf einen festgelegten Maßstab, z.B. der Altersgruppe des Zeichners, zu definieren. Dies impliziert nach unserer Auffassung keine weiterführenden Aussagen über den Produzenten, z.B. seine Persönlichkeit oder Motivation. Unser Begriff von Bewertung akzeptiert die Subjektivität des Rezipienten als "Folie" seiner Klassifikation, ohne sie jedoch zum Maßstab der Bewertung zu erheben. Es werden klar definierte Kriterien und der Bezugsrahmen der Bewertung vorgegeben, wodurch sichergestellt wird, daß ein möglichst weitgehender Konsens über die zu bewertenden Aspekte und über den zugrundezulegenden Vergleichsmaßstab zwischen den bewertenden Personen besteht.²

Der Standpunkt des Bewerter, der den vorliegenden Leitfaden verwendet, soll wie folgt skizziert werden: Dem Rezipienten liegt ein Werk vor (Bild/Text 1), das er auf der Grundlage seines eigenen Vorwissens, seiner individuellen Einstellungen, Erfahrungen und Wahrnehmungsgewohnheiten auf seine je eigene Weise "versteh", d.h. er bildet als Rezipient sein eigenes "Interpretationsprodukt" (Bild/Text 2). Wie das Werk ursprünglich "im Kopf" des Schaffenden ausgesehen hat (Bild/Text 0), bevor bzw. während er es auf das Papier gebracht hat, weiß der Rezipient nicht. Er kann auch nichts darüber aussagen, wie das Produkt "im Kopf" des Schaffenden zum Produkt auf dem Papier geworden ist (vgl. Nussbaumer 1993). Die Bewertungen und Beschreibungen des Produkts durch den Rezipienten sagen etwas über die im Produkt ausgedrückten Fähigkeiten des Produzenten in Relation zu einer Vergleichsgruppe aus, nichts jedoch über seine Persönlichkeit, seine Biographie oder ein im vorliegenden Produkt nicht realisiertes Potential.

Der vorliegende Leitfaden hat somit keine interpretative Intention, sondern strebt dekriptive und bewertende Aussagen über Bilder und Texte an. Die *beschreibenden* Items des Leitfadens (z.B. Verwendung bestimmter graphischer Stilmittel) dienen dazu, die empirische Bandbreite des Auftretens bestimmter Merkmale zu erfassen, ohne damit zugleich eine Bewertung zu verbinden. Die *bewertenden* Items (z.B. handwerklich-technische Qualität der Zeichnung) sollen den systematischen Überblick und Vergleich der vorliegenden Zeichnungen unseres Kollektivs ermöglichen und Rückschlüsse auf bestimmte Entwicklungsmerkmale erlauben. In die Beurteilung sollen Annahmen über symbolische Sinnzusammenhänge der Zeichnung *nicht* einfließen. Die Bewertung befindet sich damit im "Vorfeld der Interpretation", weil eine

² In diesem Sinne wird der Begriff „Bewertung“ von uns weitgehend synonym mit dem Begriff „Einschätzung“ verstanden.

Auslegung des Zeichnungsinhalts (z.B. der Bedeutung der dargestellten Gegenstände) erfolgt, die jedoch nicht auf die symbolischen Qualitäten der Zeichnung eingehen soll.³

1.3 Zur Subjektivität des Bewerter

Das vorliegende Beschreibungs- und Bewertungssystem umfaßt sowohl handwerklich-technische als auch inhaltlich-kreative Aspekte der Kinderprodukte. Während die Erfassung der technischen bzw. handwerklichen Merkmale eines Produkts mit zunehmender Erfahrung der Bewerter und Klarheit des Bezugsrahmens (Klassenstufe) sicherer wird, ist die Beschreibung und Beurteilung der inhaltlichen und kreativen Merkmale stärker subjektiv beeinflusst (individuelle Interpretations“folie“ des Rezipienten). Diese Problematik der Subjektivität betrifft anscheinend weniger die Gesamteinschätzung des Werkes hinsichtlich seiner kreativen Qualitäten (Alltagstheorien über Kreativität weisen relativ hohe intersubjektive Übereinstimmungen auf, vgl. z.B. Amabile 1982) als vielmehr die Beurteilung einzelner Aspekte, wie z.B. „Authentizität“ und „Spannung“.

Wenngleich die Rezipienten somit individuell unterschiedliche Akzente hinsichtlich einzelner Aspekte setzen, wird bei der Verwendung des vorliegenden Leitfadens im Forschungsprojekt „Bildnerische und textuale Gestaltungsfähigkeiten von Kindern“ davon ausgegangen, daß sich eine "konsensuale Definition" (Amabile 1982) der betreffenden Merkmalsbereiche herausbildet, wenn die Bewerter mit den Kriterien der Beurteilung vertraut sind und über ausreichende Erfahrungen mit den Werken verfügen. Diese individuelle Erfahrungsbildung ist begleitet von einer kontinuierlichen kommunikativen Auseinandersetzung zwischen den Bewertern über ihre Einschätzungen. Schulung im Umgang mit den Kriterien und der regelmäßige Austausch über Erfahrungen bei ihrer Anwendung, der in unserer Erfahrung zunächst zur Konfrontation recht unterschiedlicher Urteile und Interpretationen führt, macht den Bewertern bewußt, daß nicht ihr subjektives Geschmacksurteil oder ihre Interpretation einer möglichen Produzentenintention ihre Bewertung bestimmen sollen.

1.4 Zur Entwicklung des Instruments

Bei der Entwicklung des vorliegenden Instruments wurde versucht, Begrifflichkeit und Bewertungsmaßstäbe soweit wie möglich interindividuell nachvollziehbar und überprüfbar zu gestalten. Es wurden neben den speziell für die Aufgabenstellung entwickelten Kategorien auch bewährte Beurteilungs- und Beschreibungsaspekte aus früheren Untersuchungen einbezogen.

³ Richter, H.G. (1987): Die Kinderzeichnung. Düsseldorf: Schwann

Die im folgenden beschriebenen Kategorien entstanden in Auseinandersetzung mit Hinweisen und Ergebnissen aus der Forschungsliteratur, Gesprächen mit Experten und wiederholter empirischer Erprobung:

- Hinweise aus der Literatur:

Aus der wissenschaftlichen Literatur wurden einschlägige Kriterien für folgende Gesichtspunkte zusammengestellt: zu Dimensionen der Kreativität (Amabile 1982, Cropley 1995) und zu ihrer Erfassung (Torrance 1962, Urban und Jellen 1987), zu linguistischen Kriterien der Textbeurteilung (Nussbaumer 1991, 1993: Zürcher Textanalyseraster) sowie zur Entwicklung der bildnerischen Fähigkeiten (Goodenough 1975: Mann-Zeichen-Test; Frostigs Aufgaben zur visuellen Wahrnehmung, John-Winde 1981, Richter 1987, Schuster 1994) und der Textkompetenz (Augst/Faigel 1986, Vieluf/Balhorn 1992, Feilke 1993, 1995) im Kindes- und Jugendalter.

Die Kategorien zur Textbeurteilung wurden zum großen Teil bereits im Projekt „Herausbildung orthographischer und textualer Kompetenz in der Schule“ (May 1996) verwendet.

- Expertenbefragungen:

Es wurden Expertenrunden mit den Mitgliedern der Projektgruppe „Wege zu Schrift und Kultur“ durchgeführt, um zu klären, durch welche Beurteilungsgesichtspunkte die Spezifik der von ihnen entwickelten Aufgabenstellungen angemessen berücksichtigt werden kann.

- Empirische Erprobung:

Die vorläufigen Kategorien wurden anhand zufällig ausgewählter Produkte aus drei verschiedenen Kinderstichproben praktisch erprobt, empirisch überprüft und schrittweise modifiziert. Die Erprobungsstichprobe bestand aus je 40 Kindern der Klassen 1 und 5 aus den aktuellen Hamburger Untersuchungsstichproben sowie je 40 weitere Kinder der Klassen 1 und 5 aus einer bundesdeutschen Längsschnittuntersuchung (May 1996).

Die im Rahmen der Erprobungsstichproben beurteilten Einzelmerkmale wurden miteinander korreliert und Faktorenanalysen unterzogen. Faßt man die Ergebnisse der Faktorenanalysen zusammen, so ergibt sich auf der Grundlage der bisher erprobten Kategorien in beiden Klassenstufen das in Abbildung 1 dargestellte Schema für die Beurteilungsaspekte von Bild-Text-Produkten. Für die schnelle Bewertung aller Bild-Text-Produkte wurde ein Kurzleitfaden ausgearbeitet, in dem die angeführten zentralen Aspekte der Produktgestaltung summarisch erfaßt werden. Für die differenzierte Analyse einer Teilstichprobe steht ein ausführlicher Bewertungs- und Beschreibungsleitfaden zur Verfügung.

1.5 Dimensionen der Bild- und Textbewertung

Es wurde ein Vierfelderschema für die Kategorien der Bild- und Textbewertung entwickelt, das u.a. folgenden theoretischen Überlegungen entsprechen soll:

- Das Schema soll den spezifischen Charakter der Aufgabenstellungen (Bildnerische und Text-Gestaltung) berücksichtigen und dabei gleichzeitig jeweils handwerklich-technische als auch inhaltlich-kreative Aspekte der Fähigkeit erfassen.
- Die Hauptdimensionen der Bewertungskategorien (handwerklich-technische Qualität und inhaltlich-kreative Potenz) sollen möglichst unabhängig voneinander einschätzbar sein.
- Die Einzelkategorien sollen geeignet sein, relevante Fähigkeiten themenübergreifend und über die gesamte Lernentwicklung im Rahmen der Schule hinweg zu beschreiben.
- Die Kategorien sollen möglichst objektiv, trennscharf und zuverlässig sein, und gleichzeitig soll die Zahl der Kategorien aus ökonomischen Gründen so klein wie möglich sein.

Ergebnis dieser Überlegungen sind je zwei Subskalen für die Bild- und Textbewertung, die jeweils einen Summenscore bilden (siehe die Übersicht 1).

Optional können die beiden auf die Bild- bzw. die Textgestaltung bezogenen Subskalen „handwerklich-technische Qualität“ und „inhaltlich-kreative Potenz“ zu Gesamtbewertungsskalen für die Bild- bzw. Textgestaltung zusammengefaßt werden. Die einzelnen Subskalen umfassen jeweils vier Kategorien, die sich auf wesentliche Einzelaspekte der Bild- und Textgestaltung beziehen, sowie je eine Kategorie, mit der die Hauptdimension der Subskala unter Einbeziehung weiterer Aspekte, die im Bewertungsleitfaden erläutert sind, summarisch erfaßt werden soll.

Die empirische Angemessenheit dieser theoretisch begründeten Einteilung der Bewertungskategorien sowie deren Zuverlässigkeit wurde auf der Basis der Produkte von insgesamt ca. 4.000 Hamburger Kindern aus Klasse 1 und 5 überprüft. Die Ergebnisse zeigen, daß mit Hilfe der hier vorgelegten Bewertungsskalen eine aussagekräftige und hinreichend zuverlässige Einschätzung der Fähigkeiten zur Bild- und Textgestaltung möglich ist.⁴

Neben den diesen Dimensionen zugeordneten Kategorien werden weitere Aspekte der Bild- und Textprodukte ausgewertet – zum einen, um das Ausmaß des Gelingens unter verschiedenen Bedingungen (z.B. Themen- und Motivwahl, Auswahl der Gestaltungsmittel usw.) zu analysieren und damit Hinweise für die unterrichtliche Förderung zu gewinnen, zum anderen auch, um zu untersuchen, ob es einen Zusammenhang bildnerischer und textueller Fähigkeiten mit anderen Fähigkeiten (z.B. Orthographie, Sprachkompetenz) gibt.

⁴ Siehe May, P./ Juchems, A. (1996): Zur Entwicklung und Erprobung des „Hamburger Leitfadens für die Bewertung von Bild- und Textprodukten“ (HLBT). PLUS WiB Bericht Nr. 96/03.

Übersicht 1: Subskalen für die Bild- und Textbewertung

Bewertungsdimension	Bild	Text
Handwerklich-technische Fertigkeit	1 Verständlichkeit/ Klarheit 2 Detailliertheit der Darstellung 3 Farbgestaltung 4 Relationen (Größenrelation, Raumkonzept, Personendarstellung) 5 Handwerkliche Qualität (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)	1 Verständlichkeit/ Klarheit 2 Sprachliche und orthographische Richtigkeit (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wort- und Satzformen) 3 Sprachliche Angemessenheit (Wortschatz und Satzkonstruktionen), Sprachstil / Schriftsprachlichkeit 4 Erzähl- bzw. Schreibperspektive 5 Handwerkliche Qualität (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)
Inhaltlich-kreative Ausdrucksfähigkeit	6 Komplexität 7 Flexibilität (Ideenreichtum) 8 Bildwirkung auf den Betrachter: Authentizität, Wecken von Anteilnahme, Emotionalität, Humor 9 Ungewöhnlichkeit und Eigenständigkeit der Ideen 10 Kreative Potenz (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)	6 Komplexität 7 Flexibilität (Ideenreichtum) 8 Spannung, Unterhaltungswert, Interesse erzeugend, Authentizität, Emotionalität, Humor 9 Ungewöhnlichkeit des Textes 10 Kreative Potenz (unter Berücksichtigung weiterer Aspekte)
	Gesamtbewertung Bild: Bildnerische Gestaltungsfähigkeit (Summe 1 - 10)	Gesamtbewertung Text: Textuale Kompetenz (Summe 1 - 10)
	Bild und Text: Gesamtbewertung	

2 Anmerkungen zur Entwicklung von Bild- und Textgestaltungsfähigkeiten

2.1 Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung

Die folgende Darstellung der Entwicklungsphasen⁵ der Kinderzeichnung soll dabei helfen, ungewöhnlich erscheinende Phänomene zu verstehen und einzuordnen. Sie beabsichtigt nicht die normative Festlegung dessen, was ein Kind in einem bestimmten Alter zeichnerisch „können“ sollte! Eine solche Absicht wäre schon deshalb nicht sinnvoll, weil die individuelle Zeichenerfahrung des Kindes für seinen Entwicklungsstand bedeutungsvoller ist als sein Alter: Gleichaltrige Kinder können in ihrer zeichnerischen Entwicklung sehr unterschiedlich weit fortgeschritten sein. Eine wichtige Rolle spielen dabei auch Anregungen, die Eltern oder Geschwister zu Hause geben. Motivation und Stimmung des Kindes am betreffenden Tag haben ebenfalls eine große Bedeutung für die Entstehung der zu bewertenden Zeichnung: Ein Kind, das bedrückt oder lustlos zur Schule kommt, vielleicht gerade einen Mißerfolg erfahren hat, wird anders an die gestellte Aufgabe herangehen als ein fröhlich gestimmtes, selbstbewußtes Kind.

Bei der Verwendung des Leitfadens, der einige der hier skizzierten Aspekte thematisiert, ist zu beachten, daß die Gruppe der Kinder der jeweiligen Klassenstufe den Bezugsrahmen der Bewertung bildet. Die Bandbreite der zeichnerischen Fähigkeiten ist aus den oben angedeuteten Gründen innerhalb unserer Stichprobe sehr groß. Außerordentlich wichtig für die Bewertung ist daher die **Erfahrung** mit einer großen Zahl von Zeichnungen.

Auf die Schmier- und Kritzelphase der frühen Kindheit folgt ab etwa dem 3.- 4- Lebensjahr der Beginn der Schemaphase. Die Schemaphase wird in der folgenden Darstellung eingeteilt in Vorschemaphase, Phase des entwickelten Bildschemas und späte Schemaphase.

1. Die **Vorschemaphase** ist charakterisiert durch eine „partielle Differenzierung“ der Einzelfigur und eine „partielle Synthese“ des Bildzusammenhangs:

- Respektierung der Flächenkoordinaten: Das Bild wird zunehmend unter Berücksichtigung der Flächenkoordinaten (oben, unten, rechts, links) organisiert. Es entwickelt sich eine stabile und relationale Flächenorganisation. Die Raumdarstellung hat meist die Form des „Streubildes“: Die gezeichneten Objekte sind über die Zeichenfläche verstreut.
- Differenzierung: die Bildzeichen weisen eine zunehmende reale Ähnlichkeitsbeziehung zum gemeinten Objekt auf und werden detaillierter.

⁵ Die Darstellung orientiert sich an den Ausführungen von Richter (Angaben s.o.) und Schuster, M.(1994): Kinderzeichnungen. Berlin: Springer

- Ausweitung des Repertoires von Motiven: Der Motivfundus wird größer und umfaßt gegen Ende der Vorschemaphase die klassischen Motive wie Menschen, Häuser, Bäume, Tiere, Autos...
- Handlungs- und Erzählstruktur: die dargestellten Motive werden zueinander in Beziehung gesetzt, erste Erzählmuster werden aufgebaut.

2. Ab etwa dem 5. Lebensjahr sind grundlegende graphische Merkmale, Motive und Bildorganisation weitgehend erarbeitet. Die Zeichnung wird „lesbar“. Die „**Werkreife**“, die den Zeichnungen dieser Entwicklungsphase zugeschrieben wird, markiert den Beginn folgender Darstellungstendenzen, die sich in den ersten Schuljahren weiter entwickeln:

- Präzisierung/ Individualisierung des Bildkonzepts: individuell erarbeitete Formvarianten und Bildkonzepte werden deutlicher.
- Ausdruckssteigerung: Möglichkeiten, die die Darstellungsmittel bieten, werden entdeckt, der Gegenstand wird graphisch prägnanter bezeichnet und entsprechend der emotionalen Wertung und Bedeutung verändert (z.B. in seiner Größe).
- Verdeutlichung des Mitteilungsinhalts: Das Kind erkennt sich zunehmend als Kommunikationspartner und strebt nach einem verständlichen Mitteilungsinhalt, indem es z.B. die dargestellten Motive möglichst prägnant darzustellen versucht.
- Raumdarstellung: Die Organisationsform des Bildraumes stabilisiert sich, die Bildelemente werden in ein Koordinatensystem eingefügt. Es tritt das Phänomen des Umklappens auf (z.B. Häuser, die an der Straße stehen, werden umgeklappt, so daß sie die Straße nicht verdecken), das Piaget als „Pseudoumlegung“ bezeichnet. Auch dies dient der Verständlichkeit der Darstellung. Diese Raumdarstellung stabilisiert sich für längere Zeit.

3. **Entwickeltes Bildschema** in der mittleren Kindheit (7. - 9. Lebensjahr): Die

Zeichnungen dieser Phase weisen die folgenden, charakteristischen Merkmale auf:

- Phänomen des Röntgenbildes: Das (eigentlich nicht sichtbare) Innere eines Objekts wird gezeigt, oder sich verdeckende Linien werden nicht ausgelassen.
- Bedeutungsgröße/ Bedeutungsperspektive: Einzelne Motive werden hinsichtlich ihrer Größe von anderen Formgruppen unterschieden. Es werden solche Motive oder Motivelemente herausgehoben, die dem Zeichner besonders bedeutungstragend erscheinen.
- Exemplarisches Detail: zur Charakterisierung von Personen oder Gegenständen verwendet das Kind besonders hervorgehobene Details, z.B. „lange Zöpfe“ für Mädchen, oder „Herz“ für Liebe.
- Prägnanztendenz: zur Verdeutlichung seiner Darstellung verwendet das Kind prägnante Formen, die den Gegenstand kennzeichnen (z.B. durch Umklappung bei der Darstellung von Autos: Karosserie kastenförmig von oben, Räder als angenäherte Kreisformen von der Seite gesehen)
- Tiefendarstellung wird nun überwiegend in Form einer Grundlinie realisiert, auf der die dargestellten Objekte stehen. Als Grundlinie dient zunächst die Blattkante, später die

Bodenlinie, die parallel zur Blattkante eingezogen wird. Gemeinsam mit der Himmelslinie bildet sie den Rahmen für das Bildgeschehen. Beide Linien werden zunehmend zu Flächen oder Zonen ausgebildet, wodurch die Darstellung den Charakter eines „Streifenbildes“ / „Raumschichtenbildes“ erhält. Der Aufbau in „Vorne“ und „Hinten“ zeigt den Beginn perspektivischer Koordination. Das etwa ab der „Werkreife“ auftretende Umklappungs-Phänomen (Gegenstände werden „umgeklappt“, damit sie sich nicht gegenseitig verdecken, z.B. bei der Darstellung einer Straße mit Häusern) wird von Piaget durch mangelnde Koordination der Blickwinkel aufgrund noch mangelnder Abstraktionsfähigkeit erklärt. Dieser eher defizitär orientierten Interpretation läßt sich entgegensetzen, daß die Umklappungen als produktive Lösung für die Übersetzung dreidimensionaler Wahrnehmungsinhalte in die zweidimensionale Bildfläche gelten können.

- Farbkonzept: die Farbe übernimmt die Funktion eines Darstellungsmerkmals, das gemeinsam mit der Form zu einem prägnanten Repräsentationskonzept führt. (Wiese: grün, Baumstamm: braun...). Die Farbe ist jedoch zugleich Ausdrucksfarbe, d.h. sie dient der Ausdruckssteigerung des Bildes.

4. Zeichnungen in der späten Kindheit (ab 8., 9. Lebensjahr): Merkmale der **späten Schemaphase**

- Zunahme an gegenstandsanalogen Details: Die Binnendifferenzierung der Bildzeichen entwickelt sich in Richtung auf eine gegenstandsanaloge Darstellung. Damit ist eine größere Detailfreude der Darstellung verbunden.
- Umstrukturierung des Bildschemas: Das Bildschema entwickelt sich in zwei Richtungen. Einerseits treten differenzierte Bildzeichen innerhalb eines wenig komplexen Bildschemas auf (selektive Betonung eines einzelnen Gegenstandes, „selektive Bildkonzeption“), andererseits versucht das Kind, das gesamte Bild gegenstandsanalog zu organisieren (naturgetreue Abbildung einer Szene, „ökologische Bildkonzeption“).
- Veränderungen in der Motivstruktur: es treten exotische oder Comic-Motive auf, „andere Welten“ werden thematisiert. Andererseits werden die Zeichnungen der späten Kindheit durch die politische Kultur beeinflusst, so daß Motive häufig Ereignisse oder Probleme der Zeitgeschichte thematisieren (z.B. Krieg, Umweltprobleme: Moment der „Geschichtlichkeit“ in der Kinderzeichnung).
- Motive und Darstellung zeigen eine Tendenz zur Karikatur, Ironisierung oder Übertreibung
- Das Raumkonzept verändert sich: während vorher ein Hintereinander von Gegenständen durch Staffelung übereinander oder Umklappung dargestellt wurde, bildet sich nun eine „Flächentiefe“ aus. Die Bodenzone dehnt sich aus, die Himmelszone wird ihr angenähert, später wird eine Grenzzone (Horizont) entwickelt. Das Koordinatensystem wird in die Tiefe gestaffelt, aber perspektivische Verkürzungen sind noch nicht voll ausgebildet. (Piaget beschreibt diese Phase als elementare Perspektive; das Kind kann projektiv räumliche Beziehungen antizipieren und von einem Standpunkt aus denken.)

- Farbkonzept: ähnlich wie das Raumkonzept verändert sich das Farbkonzept durch zunehmende Erfahrung. Die Auftragetechnik und Farbwahl wird differenzierter (z.B. durch Mischen), der Darstellungswert des Farbausdrucks nimmt zu und trägt so zu den Detaillierungs- und Visualisierungstendenzen dieser Phase bei.

5. **Auflösung des Schemabildes** zu Beginn des Jugendalters (11.-13. Lebensjahr):

- Zu Beginn der Jugend zeigen sich vornehmlich zwei unterschiedliche Bildkonzepte. Einerseits werden die Elemente des Schemabildes zunehmend in ein realitätsnahes Bildkonzept integriert (z.B. durch Tiefendarstellung, weitere Binnendifferenzierung). Andererseits treten in dieser Alterstufe auch Annäherungen an die „Erwachsenenkunst“ auf, z.B. in Form eines „pubertären Surrealismus“. Realistische Bildkonzepte stützen sich meist auf traditionelle Techniken und Mittel, die nicht gegenstandsgebundenen Konzepte hingegen setzen häufig Gestaltungsmittel aus der Modernen Kunst ein, z.B. Collagen. Beide Konzepte können von einem Kind durchaus als unterschiedliche „Stile“ nebeneinander realisiert werden.
- Raumkonzept: es werden perspektivische Relationen antizipiert und planvoll ausgeführt. Die Fähigkeit zur tiefenräumlichen Bildorganisation ist vorhanden, muß aber nicht unbedingt ausgenutzt werden (Einfluß künstlerischer Moden, gruppen- oder kulturspezifische Einflüsse...). Die Bildgestaltung ist beeinflusst durch die Mitteilungsentention, die realistisch gebunden, aber auch autonom sein kann. Die Verwendung der Perspektive ist somit eher als ein Stilmoment zu betrachten denn als ein technisches Problem.
- Farbkonzept: Die Farbgestaltung tendiert zur Naturnachahmung („Darstellungswert“ der Farbe), oder der „Eigenwert“ der Farbe wird als Element eines autonomen Gestaltungskonzepts eingesetzt. Beide Tendenzen können durchaus nebeneinander realisiert werden oder intermittieren.

2.2 Zur Entwicklung der Textkompetenz

Mit der Fähigkeit, einen Text zu schreiben, wird im folgenden mehr gefaßt, als es der Ausdruck „Aufsatzschreiben“ im allgemeinen ausdrückt. Während der Begriff „Aufsatz“ meist gezielte Schreibübungen im Deutschunterricht meint, wird mit dem Begriff „Textschreiben“ der Prozeß bezeichnet, sich schriftlich auszudrücken und mit anderen Menschen schriftlich zu kommunizieren.

Als Text (vom lateinischen *texere* = verweben, verflechten) bezeichnen wir ein Ensemble sprachlicher Äußerungen, das die einzelnen Gedanken zu einem integralen Ganzen

zusammenfügt. Auf der Makroebene geschieht dies vor allem durch sog. kohärenzstiftende Mittel (Strukturierung, logischer Aufbau, Ausführlichkeit und Verständlichkeit), auf der Mikroebene geschieht dies vor allem durch sog. kohäsionsstiftende Mittel (Satzbau, Wortwahl, Verknüpfungstechniken). Ein Text setzt sich aus einer Vielzahl sprachlicher und inhaltlicher Komponenten zusammen und bildet als Ganzes eine übersummativische Einheit, die mehr ist als die Summe der Einzelkomponenten (vgl. Brauckmann 1996). Es gibt mündliche und schriftliche Texte, die folgenden Aussagen beziehen sich auf schriftliche Texte. Der Begriff Textkompetenz bezeichnet die Fähigkeit zum Textschreiben, sie wird synonym gefaßt mit dem Begriff der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit.

Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind zwei verschiedene Formen der sprachlichen Kommunikation, die sich nicht nur medial, sondern vor allem konzeptionell in wesentlichen Aspekten unterscheiden (vgl. Günther 1993).⁶ Im Unterschied zur mündlichen Kommunikation sind beim Textschreiben Produktion und Rezeption zeitversetzt, so daß an einen schriftlichen Text weit höhere Anforderungen hinsichtlich der Kontextualität, Kohärenz und Referenzialität gestellt sind. Textproduzieren erfordert demgemäß ein weit höheres Maß an vorausschauendem Planen und an Strukturierungsfähigkeit.

Da der Adressat bzw. Leser beim Schreiben nicht anwesend ist, liegt die Verantwortung für das Gelingen der schriftsprachlichen Kommunikation viel stärker als bei der mündlichen Verständigung beim Schreiber, der den Part des Lesers gedanklich mitvollziehen muß. Dies erfordert „die sozial-emotionale Fähigkeit, sich vorwegnehmend in den oder die möglichen Leser hineinzusetzen, sich selbst und den Leser vorausdenkend in den Text implizit einzubringen. Ganz schlicht formuliert, ist es die Fähigkeit des Schreibers, den formulierten Text mit den Augen des Lesers zu lesen, also einen hypothetischen Rollentausch vorzunehmen.“ (Augst/ Faigel 1986, 14 f)

Da Kinder mit dieser Situation noch nicht vertraut sind, entsprechen ihre monologischen schriftlichen Texte häufig den Ausführungen bei der dialogischen mündlichen Kommunikation (d.h., sie schreiben, wie sie sprechen würden). Die gleiche Schwierigkeit zeigen auch ältere Schreiber mit schwach ausgebildeter Textkompetenz, deren Texte in der Regel wesentlich kürzer und weniger ausführlich ausfallen als Texte von guten Schreibern. Entsprechend vermuten Klicpera/ Gasteiger-Klicpera als Hauptschwierigkeit schwacher Textschreiber, „daß sie sich auf die einseitige, monologische Kommunikationsform des Schreibens nicht einstellen können und ohne die gewohnte äußere Unterstützung durch einen Gesprächspartner nicht die nötige Persistenz beim Schreiben auf(zu)bringen.“ (1995, S. 166)

⁶ Zwar sind schriftliche Texte meist auch durch ein hohes Ausmaß von Schriftlichkeit charakterisiert; es gibt jedoch auch Schreibtexte (z.B. familiäre Mitteilungszettel, persönliche Notizen) mit einem relativ hohen Grad an Mündlichkeit sowie umgekehrt mündliche Texte, die ein hohes Ausmaß an Schriftlichkeit aufweisen (z.B. Anspachen, Vorträge).

Textschreiben ist ein Problemlöseprozeß, dessen Aufgabe darin besteht, einen Text für sich oder einen anderen Leser zu schreiben. Für die Anfertigung eines Textes sind nach Modellen über die beim Schreiben beteiligten kognitiven Prozesse unterschiedliche Wissens Ebenen erforderlich (vgl. Hayes/ Flowers 1980; Feilke/ Augst 1989):

- Sachwissen über das Thema („Weltwissen“, thematische Ideen) und Konzeptwissen über die schriftsprachliche Kommunikation (z.B. Wissen über Diskursformen, Lesesituationen)
- Realisierungswissen für das Textschreiben auf der Makroebene (textsortenbezogene Strukturierung, Kohärenzstrategien) und auf der Mikroebene (Wortschatz, Satzkonstruktion, Kohärenzstrategien)
- Routinewissen (Rechtschreibstrategien, Schreibmotorik)

Zwischen Textkompetenz und Rechtschreibfähigkeit bestehen grundlegende Unterschiede und klare Zusammenhänge:

Das selbständige Verfassen eines Textes stellt eine weit komplexere Aufgabe dar als das orthographisch richtige Schreiben vorgegebener Wörter und Sätze. Beim Erstellen eines Textes muß der Schreiber seine eigenen Gedanken in komprimierter Form in einer Weise zusammenfassen, daß ein Leser des Textes diese nachvollziehen kann. Dazu benötigt der Schreiber spezifische Fähigkeiten, um sein "Weltwissen" und seine Kenntnisse über die Gegenstände des Textes in geeigneten Ausdrücken, in verständlichen Sätzen und in richtiger Schreibung auszudrücken. Anders als beim mündlichen Erzählen erfordert die Produktion schriftlicher Texte einen sehr bewußten Umgang mit der Sprache als Kommunikationsmittel. Der Schreiber muß sich in einen potentiellen Leser hineinendenken können, der den Text ohne weitere Hinweise verstehen soll. Der Schreiber kann nicht einfach seine Gedanken und Erlebnisse hinschreiben, sondern er muß Ereignisfolgen logisch herausarbeiten, das Wesentliche ausführlich genug darstellen, Unwichtiges weglassen, Zusammenhänge und Verweise zwischen Textteilen herstellen, die Lesbarkeit durch Gestaltung von Höhepunkten erhöhen und vieles mehr. Das erfordert auf Seiten des Schreibers ein hohes Maß an vorausschauendem Planen und Textgestaltungsfähigkeiten. Die orthographisch richtige Schreibung der Wörter ist dabei nur ein Aspekt.

Der Zusammenhang zwischen Rechtschreibung und Textkompetenz läßt sich folgendermaßen zusammenfassen: Eine gute Rechtschreibung ist kein Garant für das Verfassen guter Texte, weil das Texterstellen weit komplexere Fähigkeiten erfordert. Aber eine schwache Rechtschreibung behindert das Verfassen guter Texte in hohem Maße. Dies läßt sich erklären, wenn man bedenkt, daß für Kinder mit schwacher Rechtschreibung allein das Niederschreiben ihrer Gedanken zu einer besonders mühevollen Aufgabe wird.

Solange die Rechtschreibung nicht zum großen Teil automatisiert ist, wird durch deren Beachtung ein großer Teil der Aufmerksamkeit beim Schreiben dadurch gebunden, so daß die

weitergehende textuelle Planungstätigkeit eingeschränkt wird. Das kann dazu führen, daß die Kinder während des Hinschreibens eines Satzes vergessen, was sie als Nächstes schreiben wollten, so daß sie den Faden verlieren. Eine Hilfe beim Textschreiben für Kinder mit unzureichender Rechtschreibfähigkeit kann es daher sein, wenn sie ihren Text einem Erwachsenen diktieren (vgl. Bereiter/ Scardamalia 1987).

Zudem stellen sowohl die Rechtschreibleistung als auch die Fähigkeit zum Verfassen von Texten einen Ausdruck umfassender sprachanalytischer Fähigkeiten dar, in beide Leistungen gehen komplexe sprachliche Fähigkeiten ein.

Bisher gibt es kein allgemein akzeptiertes Modell für die Entwicklung der Textkompetenz im Kindesalter. Dies liegt vor allem daran, daß an der ontogenetischen Herausbildung der Textkompetenz und bei der aktualgenetischen Realisierung eines Textes außerordentlich viele verschiedene Teilfähigkeiten ineinandergreifen. Zudem ist die Entwicklung der Textkompetenz ein lebenslanger Lernprozeß. Ein allgemeines Modell für verschiedene qualitative Entwicklungsstufen der Textkompetenz wurde von Bereiter (1980) vorgeschlagen.⁷ Die im folgenden angegebenen Zeitpunkte für das Erreichen der einzelnen Kompetenzstufen sind individuell sehr verschieden.

- Assoziativ-expressives Schreiben (meists bis zum dritten/ vierten Schuljahr):
Gedanken zu einem Thema werden entweder assoziiert und aneinandergereiht, oder die Abfolge der Gedanken wird jeweils vom zuletzt geäußerten Gedanken angestoßen (data driven process). Texte dieser Kompetenzstufe entsprechen häufig weitgehend Transkriptionen gesprochener Sprache. Sie wirken wenig geplant, nehmen keinen Bezug auf den Leser, ihr innerer Zusammenhang ist bruchstückhaft, und sie sind häufig unvollständig.
- Performatives Schreiben (meist ab dem dritten/ vierten Schuljahr):
Zunehmende Beachtung von schriftsprachlichen Konventionen: Orthographie und Interpunktion, stilistische Konventionen (z.B. Satzbauvariation, Sprecherbezeichnung). In diesem Stadium, das auch als „normbewußtes Schreiben“ bezeichnet wird, bemüht sich das Kind um sehr korrekte Anfertigung des Textes, es werden jetzt auch Korrekturen am eigenen Text vorgenommen.
- Kommunikatives Schreiben (meist ab dem fünften Schuljahr):
Stärkere Beachtung des Lesers bzw. des Adressaten, indem der Schreibstil an den eigenen Vorstellungen über die potentiellen Leser und deren verschiedene Interessen, unterschiedliche Wissensstände, deren mögliche Lesesituation usw. orientiert wird. Kommunikativ ist das Schreiben v.a. durch das gedankliche Einnehmen des

⁷ Siehe auch Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 1995 und Baurmann/ Ludwig 1986.

Leserstandpunktes während des Schreibprozesses. Dies bedeutet im Sinne Piagets einen Perspektivenwechsel.

- Durchgestaltetes Schreiben (meist ab dem Jugendlichenalter):

Gestaltung des Textes nach dem Kriterium, daß der Text den eigenen Ansprüchen des Schreibers als erfahrenem Leser vollkommen zufrieden stellt. Dabei wird der eigene Text sozusagen von außen aus der Rolle des Lesers kritisch betrachtet und die Realisierungsentscheidungen mit der eigenen Erfahrung über Literatur begründet. Dabei entwickelt sich allmählich ein ausgesprochen persönlicher Stil, daher auch die Bezeichnung „authentisches Schreiben“ für diese Kompetenzstufe.

- Epistemisches Schreiben (meist ab Erwachsenenalter):

Textschreiben als neue Form der Selbstreflexion, bei der das Schreiben den Verstehensprozeß des Autors unterstützt. Das Schreiben ist nicht mehr unbedingt das Produkt des Denkens, dem es nachfolgt, sondern wird selbst zum Bestandteil und Werkzeug des Denkens. Der Mensch denkt schreibend.⁸ Daher wird diese nach Bereiter höchste Stufe der Schreibentwicklung auch als „heuristisches Schreiben“ bezeichnet.

⁸ Was Kleist in einem berühmten Aufsatz „über die Verfertigung der Gedanken beim Reden“ schrieb, gilt demnach in noch viel stärkerem Maße für das (heuristische) Schreiben.

3 Allgemeine Hinweise zur Verwendung des Leitfadens

Langfassung und Kurzfassung

Die Hinweise folgen der Gliederung der Langfassung des Leitfadens für die Bewertung der Bild- und Textprodukte. Die einzelnen Items sind mit einem Code versehen. Codes mit einem "B" weisen darauf hin, daß die Bewertung sich allein auf das Bild beziehen soll. Codes mit einem "T" beziehen sich auf den Text, und Codes mit "BT" beziehen sich auf das Gesamtprodukt aus Bild und Text.

Die Kurzfassung des Leitfadens enthält eine Auswahl der Items aus der Langfassung. Die Codes entsprechen denen der Langfassung, so daß die Hinweise zu den betreffenden Items des Bewertungsleitfadens auch für die Kurzfassung verwendet werden können.⁹

Bezugsrahmen für die Bewertung

Für die Bewertung der Produkte gilt als Bezugsrahmen die Bandbreite der Fähigkeiten und Fertigkeiten in der jeweiligen Klassenstufe.

Das bedeutet, daß ein Text aus der 1. Klasse, der einen für die erste Klasse sehr differenzierten Wortschatz aufweist, eine entsprechend hohe Bewertung für die Wortschatzdifferenziertheit erhält. Derselbe Text würde als Produkt eines Kindes aus der fünften Klasse hingegen eine relativ niedrige Bewertung erhalten, da der Wortschatz sehr vieler Texte in der fünften Klasse schon wesentlich differenzierter ist.

Verschiedenartige Skalen

Im Leitfaden werden zwei verschiedenartige Skalentypen verwendet.

Die sog. *Nominalskalen* sind nicht abstufend, sondern bieten eine Auswahl von Alternativen an, deren Reihenfolge keine Wertung intendiert. Die Antwortkategorie "a" ist nicht "besser" oder "schlechter" als die Antwortkategorie "b", sondern beide Kategorien sind "verschieden" und damit nicht direkt vergleichbar. So sagt beispielsweise die Kategorie "Farbe" (farbig oder schwarz-weiß) nur etwas über die Art der Farbgestaltung aus, jedoch nichts über das Ausmaß des Bildgelingens.

Bei etlichen nominalen Items wird gebeten, ggf. Mehrfachnennungen vorzunehmen, wenn mehr als eine der Kategorien zutreffen.

Dagegen sollen mit den sog. *Rangskalen* (auch *Ordinalskalen* genannt) die Produkte hinsichtlich der fraglichen Aspekte abgestuft bewertet werden. Hier kann es selbstverständlich

⁹ Um den Bezug zu den Auswertungsergebnissen der früheren Fassungen der HLBT zu erleichtern, wurden die ursprünglichen Code-Bezeichnungen beibehalten, obwohl in Einzelfällen die Reihenfolge im Bewertungsbogen verändert wurde und einzelne Kategorien in der neuen Version ausgetauscht wurden.

keine Mehrfachnennungen geben. Die Polung der hier verwendeten Rangskalen bedeutet – bis auf zwei Ausnahmen –, daß das als besser bewertete Produkt eine höhere Ziffer bekommt.

Bei den meisten Rangskalen des Leitfadens ist eine Abstufung innerhalb von 3 Stufen vorzunehmen.

Wenn nicht anders angegeben, bedeuten die Ziffern der dreistufigen Skalen sinngemäß

- | | |
|---|---|
| 1 | gering, wenig ausgeprägt, sehr dürftig usw. (schwacher Pol) |
| 2 | durchschnittlich ausgeprägt, weder besonders dürftig noch besonders stark |
| 3 | groß, weit entwickelt, reichhaltig usw. (starker Pol) |

Diese geringe Zahl von Stufen bedingt zwar eine relativ grobe Einordnung der einzelnen Produkte, sie soll jedoch die Bewertungsarbeit erleichtern und zudem Scheindifferenzierungen vorbeugen. Denn Bewerter sind mit einer großen Zahl von Abstufungen häufig überfordert, besonders, wenn die betreffenden Fähigkeitsaspekte noch wenig ausdifferenziert sind.

Bei den summarischen Bewertungskategorien (z.B. Gesamtbewertung des Produkts) wird eine fünfstufige Skalierung vorgenommen, da hier eine differenzierte Einschätzung möglich ist.

Die Ziffern der fünfstufigen Skalen bedeuten sinngemäß

- | | |
|---|---|
| 1 | sehr gering, sehr wenig ausgeprägt, sehr dürftig usw. (extrem schwacher Pol) |
| 2 | geringer, weniger ausgeprägt, dürftiger (schwächer, aber nicht besonders schwach) |
| 3 | durchschnittlich ausgeprägt |
| 4 | größer, weiter entwickelt, reichhaltiger (stärker, aber nicht besonders stark) |
| 5 | sehr groß, sehr weit entwickelt, sehr reichhaltig usw. (extrem starker Pol) |

Kann in Einzelfällen (wenn z.B. das Bild oder der Text fehlen) das betreffende Item nicht bewertet werden, soll die Kategorie "x" angekreuzt werden. "x" bedeutet, daß die Bewertung aus objektiven Gründen nicht möglich ist, "x" bedeutet nicht, daß der betreffende Aspekt schwach ausgeprägt ist. "x" ist also keine Rangbewertung, sondern "x" ist eine nominale Kategorie, daher ist sie im Bewertungsbogen entsprechend graphisch von den Rangwerten unterschieden. "x" soll auch nicht angekreuzt werden, wenn sich der Bewerter nur schwer zwischen zwei Skalenwerten entscheiden kann!

Unabhängigkeit der Dimensionen:

Die Bewerter sollen sich bemühen, die einzelnen Dimensionen und Bewertungskategorien möglichst unabhängig voneinander zu beschreiben und zu beurteilen. Insbesondere gilt es, handwerklich-technische Aspekte von kreativ-inhaltlichen Aspekten zu trennen. Ein Produkt kann viele kreative Ideen beinhalten, jedoch handwerklich wenig ausgearbeitet sein (und umgekehrt).

Bewertung des Produkts, nicht des Produzenten:

Die Bewerter sollen nicht über den Schaffensprozeß spekulieren oder das hinter dem Produkt stehende Kind beurteilen. Da über beides so gut wie nichts bekannt ist, soll sich die Bewertung ausschließlich auf das vorliegende Produkt beziehen.

Allgemeines Manual und klassenbezogene Handreichungen:

Im Abschnitt 4 dieses Manuals werden die einzelnen Kategorien des Bewertungsbogens beschrieben und ggf. anhand allgemeiner Beispiele erläutert .

Für die Bewertung von Bild- und Textprodukten der einzelnen Klassenstufen gibt es gesonderte klassenbezogene Handreichungen, die spezielle Hinweise für die altersgemäße Bewertung sowie Produktbeispiele von Kindern enthalten. Darüber hinaus beinhalten die Handreichungen für die Jahrgangsstufen die auf die jeweilige Aufgabe bezogenen Arbeitsanweisungen, die entsprechenden Bildvorlagen sowie speziell adaptierte Bewertungsbögen (Lang- und Kurzfassung) für jede Klassenstufe.

4 Erläuterungen zu den einzelnen Kategorien des Bewertungsbogens¹⁰

Im folgenden werden nur jene Items ausführlicher erläutert bzw. kommentiert, bei denen erfahrungsgemäß Mißverständnisse vorkommen können. Items hingegen, die sich selbst erklären (wie z.B. die Frage, ob ein Bild farbig oder schwarz-weiß gestaltet wurde), werden hier lediglich aufgeführt. Spezielle Hinweise für die altersbezogene Bewertung sowie Beispiele für die Zuordnung zu den Abstufungen der Bewertungsskalen enthalten die Handreichungen für die einzelnen Klassenstufen.

4.1 Kategorien für die Bildbewertung

B01 Schreibaufgabe/ Bildmotiv

Nr.

Falls verschiedene Bildvorlagen als Schreibanregung verwendet werden, sind die Ziffern der einzelnen Vorlagen sind der jahrgangsbezogenen Anweisung zu entnehmen.

B02 Aufgabenbearbeitung

Mit den folgenden Kategorien soll erfaßt werden, inwieweit sich das Kind der Aufgabe der Bildbearbeitung stellt, ob es ggf. vorgegebene Materialien verwendet und in welchem Ausmaß es die Vorlage in die eigene Bildgestaltung einbezieht. Die Fragen beziehen sich teilweise auf spezifische Aufgabenformen. Wichtig ist, daß in diesem Komplex nicht die handwerkliche und kreative Qualität bewertet werden soll, sondern lediglich das Ausmaß der Bearbeitung.

B02a Grad der Aufgabenbearbeitung

Eigenes Bild ausgearbeitet	a
nur geringes Ausmaß der Bildbearbeitung	b
kein eigenes Bild gemalt	c

Mit dieser Kategorie soll das Ausmaß der Bearbeitung erfaßt werden, es soll jedoch nicht die handwerkliche Qualität des Werkes und auch nicht seine Originalität bewertet werden.

Ein Bild mag als noch so wenig gelungen bewertet werden – ist es als eigenes Bild als Ergänzung bzw. Weiterführung der Vorlage zu kennzeichnen, so ist die Kategorie "a" anzukreuzen.

¹⁰ Wichtige Ergänzungen und Konkretisierungen der Bewertungskategorien wurden von Oliver Groth (für Klassenstufe 1) und Hans Kerst (für Klassenstufe 5) aufgrund der Durchsicht der ausgewerteten Produkte erarbeitet.

Die Kategorien a und b unterscheiden sich nur nach dem Ausmaß der Ergänzung bzw. der Veränderung der Vorlage.

B02b Verwendung vorgegebener Materialien

Faden	ja	nein
Tapete	ja	nein
Filzstück	ja	nein

Die Frage B02b zur Verwendung vorgegebener Materialien bezieht sich auf die Aufgabenform der „Koffer-Geschichte“, in der die Kinder spezielle Materialien zur Bildgestaltung erhalten.

B02c Einbeziehung der Vorlage

Vorlage stark einbezogen	a
Vorlage in geringem Umfang einbezogen	b
Vorlage nicht einbezogen	c

Die Frage B02c zur Einbeziehung der Vorlage bezieht sich auf spezifische Aufgabenstellungen, in denen die Kinder eine Vorlage weiterentwickeln können, jedoch auch ihr Bild unabhängig von den Vorgaben gestalten können. Eine solche Aufgabenform stellt beispielsweise die Kreativitätsaufgabe nach *Sander* oder *Urban & Jellen* dar.

B03 gegenständliche oder abstrakte Darstellung

gegenständliche Darstellung	a
abstrakte Darstellung	b

B04 Farbige oder S/W-Gestaltung

Bild ist farbig gestaltet	a
Bild ist schwarz-weiß gestaltet	b

B05 Verwendete technische Mittel (ggf. Mehrfachnennungen)

Filzstifte	a
Buntstifte	b
Bleistift	c
Wachsmalstifte	d
Tusche	e
Klebebild (Collage)	f
andere, welche?	g

B06 Gestaltungskonventionen und exemplarische Details

Wurden graphische Konventionen bzw. exemplarische Details verwendet?	ja	nein
Wenn ja, welche?		

In jeder Kultur gibt es bestimmte Symbole, die von den Kindern dieses Kulturkreises gelernt und wie selbstverständlich übernommen werden, so daß sie von allen ohne weiteres verstanden werden. Solche Konventionen in der Darstellung werden in verschiedenen Kulturen teilweise unterschiedlich verwendet. "Zum Verständnis solcher Zeichnungen ist daher immer auch eine gewisse Erfahrung mit den graphischen Konventionen einer Kultur erforderlich." (Schuster 1994, S. 93)

In unserem Kulturkreis gibt es u.a. für häufig wiedergegebene Motive typische Darstellungskonventionen, deren Bedeutung sofort klar wird, auch wenn sie dem tatsächlichen Aussehen der Gegenstände wenig ähnlich sind. Eine besondere Form der Darstellungskonvention besteht in der Verwendung sog. exemplarischer Details, die zur Prägnanz der darzustellenden Gegenstände beitragen (vgl. Richter 1987, S. 54). In unserem Kulturkreis typische Darstellungskonventionen und exemplarischen Details sind z.B.

- Sonnenstrahlen, Blitz, Sterne am Himmel, flockige Wolke
- "Sterne sehen" bei Schlag
- v-förmige Frontsicht von Vögeln
- Herz für „Liebe“
- Zopf für „Mädchen“
- Bart für „Mann“

Da graphische Konventionen und exemplarische Details als Wissensbestandteile erlernt werden, ist entwicklungspsychologisch davon auszugehen, daß die Kinder in der Entwicklung ihrer Zeichnungen "immer korrekter und genauer die graphischen Konventionen der Gemeinschaft integrieren" (Schuster 1994, a.a.O.). Während sehr junge Kinder solche graphischen Konventionen noch nicht verstehen (und dementsprechend auch nicht adäquat verwenden), ist ihr Gebrauch bei älteren Kindern sehr verbreitet, die Konventionen werden dann oft stereotyp verwendet. Manchmal verfremden geübte Zeichner solche Konventionen auch spielerisch und zeigen damit, daß sie diese Konventionen zwar kennen und verwenden, jedoch Stereotypen vermeiden bzw. als solche entlarven. Veränderte bzw. verfremdete Konventionen kennzeichnen demnach eine fortgeschrittene bildnerische Fähigkeit, die der Bildner kreativ einsetzt.

B07 Verständlichkeit / Klarheit / Logische Nachvollziehbarkeit des Bildes

Verständlichkeit / Klarheit des Bildes	1	2	3	x
--	---	---	---	---

Mit der "Verständlichkeit" des Bildes wird erfaßt, inwieweit es für den Rezipienten logisch nachvollziehbar erscheint. Der Betrachter muß entscheiden, inwieweit für ihn das Produkt verständlich wird. Ein Bild ist auch dann als klar und verständlich zu bewerten, wenn es künstlerisch eher schlicht ist, jedoch die Aussage für den Betrachter gut zu verstehen ist.

Für die Bewertung der Verständlichkeit des Bildes zunächst nur das Bild betrachten!

Ist, ohne zunächst den Text zu kennen, zu verstehen, was der Zeichner gemeint hat? (Hiermit ist jedoch nicht gemeint, daß man die ganze Text-Geschichte im Bild *ablesen* kann, sondern daß man versteht bzw. glaubt zu verstehen, was das Kind im Bild darstellen wollte. Gibt es Hinweise im Bild (Details, Hinzufügungen, Sprechblasen, interpretierbare Signale), die auf einen eindeutigen Sinn schließen lassen? Sind die einzelnen Gegenstände und Personen in ihren Beziehungen zueinander deutlich erkennbar oder eher zusammenhangslos nebeneinander gestellt, so daß ein Gesamtverständnis erschwert wird? Muß der Betrachter erst rätseln, was gemeint sein könnte? Oder kann er zumindest plausibel vermuten, was gemeint ist?

Verständlich ist das Bild einerseits, wenn es eine innere Logik besitzt, die verstehbar ist - das kann auch bei phantastischen Produkten der Fall sein -, oder wenn es aus Sicht des Betrachters logisch nachvollziehbar erscheint.

Allgemeine Operationalisierung:

- 3 sehr klar, in allen Teilen bzw. Elementen nachvollziehbar
 - 2 mit Abstrichen leidlich nachvollziehbar
 - 1 weitgehend oder völlig unklar, unverständlich, sehr fragmentarisch oder konfus
 - x soll immer dann angekreuzt werden, wenn die Nachvollziehbarkeit des Bildes nicht bewertet werden kann.
- Abstrakte Bilder bzw. reine graphische oder farbliche Muster ohne erkennbare Bildaussage werden demnach mit "x" und nicht mit "1" bewertet.

B08 Eingesetzte handwerklich-technische Mittel

Mit den Kategorien dieser Rubrik sollen die eingesetzten handwerklich-technischen Mittel des Bildes bewertet werden. Wichtig ist, sich tatsächlich auf das Handwerkliche zu konzentrieren, und nicht die inhaltliche Aussage des Bildes mitzubeurteilen. Ein wenig aussagekräftiges Bild kann dennoch handwerklich gelungen sein – und umgekehrt.

B08a Detailliertheit der Ausführung

B08a Detailliertheit der Ausführung (sehr schlicht, sparsam - sehr detailliert)	1	2	3	x
---	---	---	---	---

Das Item "Detailliertheit" beschreibt die Ausführung der Bildidee. Dieses Item ist nicht wertend zu verstehen. Ein "sparsam" gemaltes Bild kann dennoch außerordentlich gelungen sein.

Auch das Anmalen einer Vorlage kann im Detail genau und liebevoll geschehen sein. Es geht um die handwerkliche Gestaltung. Wie genau sind die Personen, Gegenstände, Bäume usw. gestaltet, wie bewußt sind handwerkliche Mittel eingesetzt? Wie detailreich ist die Bildidee umgesetzt und ausgeführt?

Operationalisierung:

- 1: sehr schlicht, sparsam; der Vorlage wurden keine weiteren Details bewußt eingesetzt bzw. kaum gestaltet.
- 2: Vorlage relativ sorgfältig und mit bewußt eingesetzten Mitteln ausgemalt, Details auch handwerklich ausgestaltet
- 3: sehr detailliert; bewußter Einsatz graphischer und farblicher Mittel, Details durchgängig bewußt gestaltet und vielfältig verwendet

Je feiner und detaillierter ein Produkt gezeichnet ist, desto höher ist die Gesamtbewertung. Da es hier um die handwerkliche Ausführung geht, darf diese Kategorie nicht mit den inhaltlichen Kategorien „Komplexität“ und „Flexibilität“ verwechselt werden.

B08b Farbliche Gestaltung

B08b Farbliche Gestaltung (auch bei S/W-Bild)	1	2	3	x
---	---	---	---	---

Bei der Bewertung der farblichen Gestaltung geht es nicht darum, wie "bunt" ein Bild ist, sondern wie gut die farbliche Gestaltung zur Stimmung, zur Aussage und zur Botschaft des Bildes beiträgt und paßt. Oft wird Farbe benutzt um nur die Vorlage schnell zu füllen. Mit Farbe lassen sich aber auch Dinge wie Raumtiefe darstellen.

Paßt die Farbgebung zur Stimmung, Aussage oder Botschaft des Bildes? Sind Farben bewußt eingesetzt? Z.B.:

- Ton in Ton.
- Kontraste.
- Dominanz einer Farbe, z.B. blau, um eine fröhliche Stimmung auszudrücken.
- Bewußter Einsatz bestimmter Techniken wie Schraffur, Schatten, Spiegelungen, Wachsstifte, Pastellfarben usw.

Auch eine Bleistiftzeichnung kann unterschiedliche Graustufen haben, die im Bild eine Funktion haben.

Operationalisierung:

- 1: Anmalen der Vorlage, nachlässig-unbewußte Farbgebung, farbliches Gekritzeln
- 2: gutes und bewußtes Anmalen der Vorlage; Versuch, mit Farben etwas auszudrücken, was aber nicht durchgehend gelingt
- 3: bewußter Einsatz von Farben, um gezielt etwas auszudrücken oder eine Bildaussage zu bekräftigen, eventuell Einsatz besonderer technischer Mittel (z.B. Kontrast, Farbmischungen)
- x: Vorlage wird nicht angemalt und nichts dazugemalt.

Es sollte bedacht werden, daß nicht alle Kinder die gleiche Auswahl an Farben und Zeicheninstrumenten (Bunt-, Filzstifte usw.) zur Verfügung hatten.

Empirische Studien haben zur Farbgebung schichtspezifische Unterschiede festgestellt: Kinder aus sozial schwachen Schichten verwendeten in der Testsituation weniger Farben.

B08c Variationsvielfalt von Formen	1	2	3	x
---	---	---	---	---

1	2	3	x
---	---	---	---

1 sehr schlicht, wenig abwechslungsreich

3 sehr vielfältig

Hier soll erfaßt werden, ob das Kind verschiedenartige graphische Formen (z.B. mehrere geometrische Elemente) verwendet, oder ob es ausschließlich eine Art (z.B. ausschließlich eckige Formen) gebraucht.

B08d Strichführung	1	2	3	x
---------------------------	---	---	---	---

1	2	3	x
---	---	---	---

Die Strichführung betrifft graphomotorische Aspekte der Bilddarstellung (vgl. Richter 1987, S. 192).

Die Bilder junger Schulkinder sind oft noch recht grob gezeichnet, da die Stiftführung der Kinder ist noch wenig gewandt ist und sie daher Schwierigkeiten haben, besonders kleine Dinge zu zeichnen.

1: sehr grobe Strichführung

2: normale Strichführung

3: sehr feine Strichführung

B09 Darstellung von Relationen

In der Darstellung von Relationen zeigt sich der Entwicklungsstand des bildnerischen Raumkonzepts.¹¹ Die Kategorie bezieht sich auf drei verschiedene Teilkonzepte der Relationendarstellung, von denen mindestens eines in so gut wie jedem Bild zum Tragen kommt. Jedoch kommen nicht alle Teilkonzepte bei jedem Bild gleichzeitig vor. In diesem Fall bezieht sich die Bewertung auf die im konkreten Bild vorkommenden Aspekte.

B09a Personendarstellung

Realismus der Personendarstellung (Menschen / personifizierte Tiere)	1	2	3	x
--	---	---	---	---

Hinweis: Der Grad des Realismus der Personendarstellung wird selbstverständlich nur bei eigenständig gemalten / gezeichneten Personen bewertet, nicht hingegen beim bloßen Ausmalen der vorhandenen Person in der Vorlage.

Das "Männchen-Schema" ist eines der bekanntesten Bildschemata und besteht aus den Elementen Kopf, Rumpf, Beine und Arme, in einer gewissen Proportionalität zueinander gezeichnet sein müssen, damit die Darstellung als realistisch angesehen wird (siehe Abbildung B09.1).

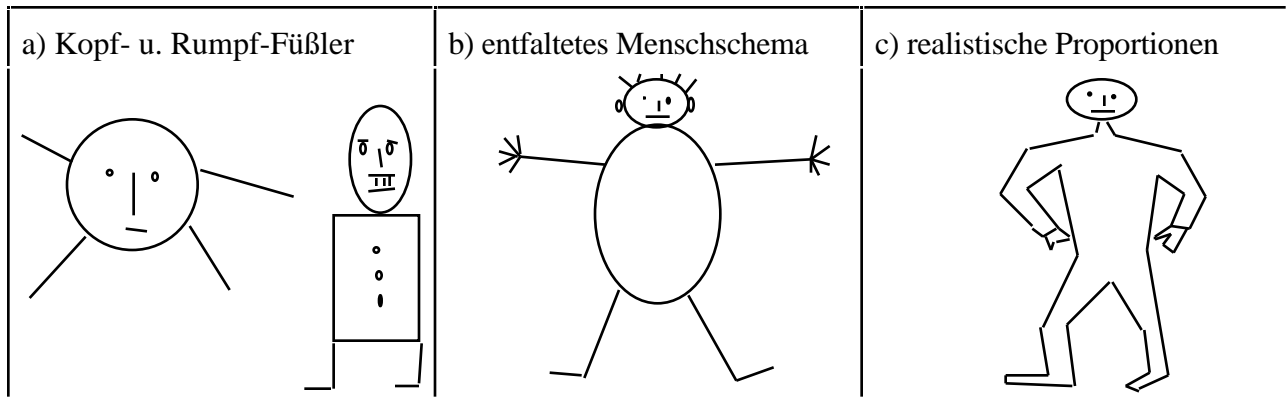
Ein typisches Merkmal früher Kinderzeichnungen, die Personen zum Gegenstand haben, sind die sog. Kopffüßler, in denen die Gliedmaßen direkt am Kopf ansetzen (Abbildung B09a). Der Rumpf ist bei derartigen Zeichnungen entweder gar nicht vorhanden, oder er ist unverhältnismäßig klein, und häufig ist er zwischen die Beine gezeichnet.

Die Entfaltung des Menschenschemas zeigt sich u.a.

- in realistischeren Proportionen, v.a. des Kopfes, des Rumpfes und der Gliedmaßen zueinander,
- darin, daß die Gliedmaßen an etwa der richtigen Stelle des Rumpfes angebracht sind,
- Darstellung der Körperteile nicht in Form von Linien, sondern in plastischer Form,
- in der Ausdifferenzierung von Details (z.B. Hände mit Fingern, verschiedene Kleidungsstücke).

¹¹ Unter dem Begriff „Raumkonzept“ werden hier verschiedene Teilkonzepte gefaßt, die mit der bildlich.räumlichen Repräsentation zusammenhängen. Dieses Raumkonzept ist weder mit dem Entwicklungsstand in der visuellen Wahrnehmung noch mit dem der begrifflich-verbale Fähigkeiten gleichzusetzen, sondern weist gegenüber beiden eine relative Unabhängigkeit auf (vgl. Richter 1987, S. 56ff; siehe dazu auch Abschnitt 2.1).

Abbildung B09.1: Entwicklungsstufen des Menschenschemas



Operationalisierung Personendarstellung:

- 1: noch sehr kindlich, unvollständig, wenig ausdifferenziert
- 2: Versuch der Entfaltung und richtigen Proportionierung, Ausdifferenzierung einzelner Teile, noch nicht durchgängig
- 3: entwickeltes Menschenschema (gilt auch für phantastische Figuren), plastische Darstellung und ausdifferenzierte Details
- x: Bild enthält keine Personendarstellung

Zwischen der Darstellung der Größen- und der Raumverhältnisse gibt es einen entsprechend dem Entwicklungsalter verschiedenartigen Zusammenhang:

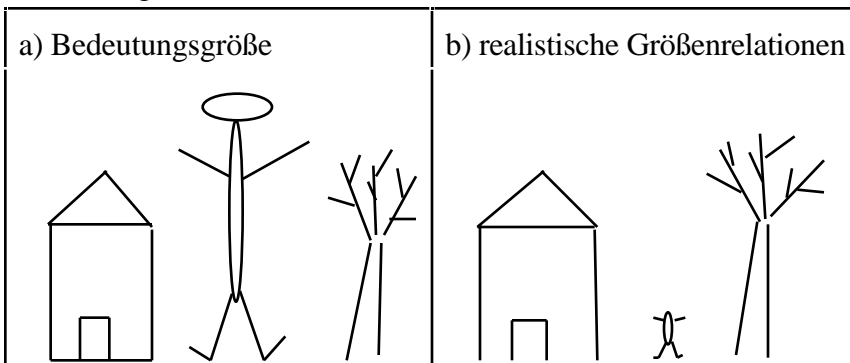
"Nach PIAGET (...) beginnt das Verständnis für Perspektiven und Projektionen erst im Alter von durchschnittlich 9 Jahren im visuellen Realismus (PIAGET 1971, S. 317ff.). Er stellt einen engen Zusammenhang zwischen den projektiven Wahrnehmung des Kindes und seiner projektiven Vorstellung fest. Sehen ist nach PIAGET immer euklidisch und projektiv, d.h. obwohl wir die tatsächliche Größe des Gegenstandes annäherungsweise wahrnehmen, nehmen wir auch seine projektive Verformung wahr (S. 317). Wahrnehmung und Vorstellung sind aktiv beteiligt. Da offensichtlich beide geistigen Betätigungen vom Kind nicht mit der nämlichen Intensität gleichzeitig verarbeitet werden können, stellt er alternierende Prozesse fest. PIAGET erkennt, daß 7- bis 8jährige Schüler im Einschätzen perspektivischer Größen besser sind als 9- bis 10jährige, deren projektive Vorstellung sich strukturiert. Bei 10- bis 11jährigen werden perspektivische Größen wieder besser, da nun bereits wieder Wahrnehmungsrückwirkungen mitverarbeitet werden können. Der Vorgang der Einschätzung perspektivischer Größen hängt mit dem projektiven Aspekt der Wahrnehmung zusammen, der immer zugleich eine Verschränkung projektiver und euklidischer Strukturierung des vorgestellten Raumes und der Wahrnehmungsrückwirkung ist." (John-Winde 1981, S. 269f; zit. n. Richter 1987, S. 150f.)

B09b Größenrelationen

Größenrelationen (realistische Größenverhältnisse, Größenkonstanz)	1	2	3	x
--	---	---	---	---

Bei der Größendarstellung geht es um die Beachtung der tatsächlichen geometrischen Größenverhältnisse der dargestellten Gegenstände. Die Größe eines Gegenstandes auf dem Bild muß den Größen der übrigen Gegenstände angepaßt werden und nicht nach der subjektiven Bedeutung für das Kind (d.h. der Bedeutungsgröße) bestimmt werden. Jüngere Kinder neigen dazu, ihnen wichtige Gegenstände besonders groß zu malen (siehe Abbildung B09.2). Später wird die Größendarstellung der einzelnen Gegenstände stärker vom Gesamtbild determiniert.

Abbildung B09.2: Größenrelationen



Operationalisierung Größenverhältnisse

- 1: unrealistisch im Bildzusammenhang
- 2: Versuch, realistische Beziehungen herzustellen, noch nicht durchgängig gelungen
- 3: realistische Beziehungen der Figuren und Gegenstände zueinander
- x: Vorlage nicht verändert oder nur ausgemalt

B09c Raumkonzept

Raumkonzept (Perspektive, dreidimensionale Darstellung)	1	2	3	x
---	---	---	---	---

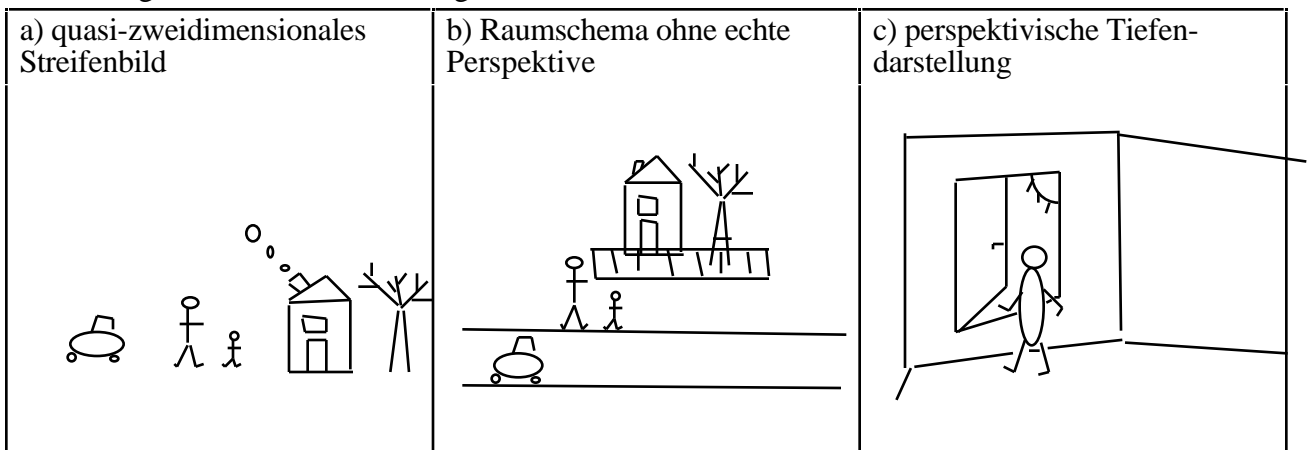
In sehr frühen Kinderzeichnungen sind die Gegenstände in einer Art "Streubild" willkürlich über die Zeichenfläche verteilt (vgl. Schuster 1994, S. 55). Beim sog. Streifenbild werden die Gegenstände – in mehr oder weniger realistischer Größenrelation – auf einer Linie angeordnet, die Darstellung ist quasi zweidimensional (siehe Abbildung B09.2ba).

Später realisieren die Kinder ein dreidimensionales Raumschema, jedoch gelingt ihnen noch nicht die echte perspektivische Darstellung der Raumverhältnisse (siehe Abbildung B09.2b). Auch fehlt auf dieser Stufe häufig noch die realistische Darstellung der Staffelung von

Gegenständen: Der Vordergrund bleibt wie in einem "Röntgenbild" durchsichtig, so daß die Gegenstände im Hintergrund im Ganzen sichtbar sind.

Die höchste Stufe der dreidimensionalen Tiefendarstellung wird in Abbildung B09.2c angedeutet. Neben der perspektivischen Veränderung der Winkel zueinander ist auch die Größenkonstanz der Gegenstände projektiv berücksichtigt, d.h., daß Gegenstände im Hintergrund kleiner werden. Dazu gehört auch, daß Gegenstände, die durch andere teilweise verdeckt werden, auch tatsächlich nur teilweise abgebildet sind. Ein weiteres Kennzeichen eines entwickelten Raumkonzepts ist die realistische Darstellung der Winkel, so daß die bei jüngeren Kindern verbreitete falsche Rechtwinkligkeit (siehe Schornstein und Rauch in Abbildung B09.2a) überwunden wird.

Abbildung B09.2: Raumdarstellung



Operationalisierung Raumverhältnisse

- 1: Gegenstände willkürlich über die Zeichenfläche verteilt
- 2: bewußte Anordnung der Gegenstände im Bild, Versuch der Staffellung von Gegenständen, Versuch von Tiefendarstellung
- 3: bewußte Anordnung im Bild gelungen, Staffellung der Gegenstände und Figuren, perspektivische Darstellung
- x: Bild enthält keine Räume (z.B. Landkarte)

B10 Gesamtbewertung der handwerklich-technischen Kompetenzen bei der Bildgestaltung

Handwerklich-technische Qualität der Bildgestaltung	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Bei der Bewertung der handwerklich-technischen Kompetenzen sollen alle diesbezüglichen Aspekte des Produkts übergreifend und zusammenfassend auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden.

Wichtig ist, daß in die Bewertung möglichst nur die tatsächlich realisierten handwerklichen Fertigkeiten – die "Darstellungstechnik" – eingehen, und daß inhaltliche Aspekte der Aussage des Produkts möglichst außer Betracht bleiben.

Die anschließende kurze Erläuterung der Bewertung soll nur aus wenigen Stichworten bestehen. Das Ziel besteht darin, die wichtigsten Gründe für die Bewertung zusammenzufassen, um die einzelnen Bewertungsgesichtspunkte zu gewichten und ggf. weitere Bewertungsaspekte zu sammeln.

Operationalisierung:

- 5: Höchster, fast bestmöglicher Einsatz handwerklicher Mittel (sehr detailliert, bewußte Farbgebung, hoher Grad von Verständlichkeit, ausgearbeitete Personendarstellung, sehr gute Relationen in bezug auf Größe, Raum und Perspektive)
- 4: Sehr guter bis guter Einsatz handwerklicher Mittel mit kleinen Abstrichen
- 3: Guter bis befriedigender Einsatz handwerklicher Mittel, solide, noch mit Schwächen, nicht durchgängig gelungen
- 2: Kaum Einsatz handwerklicher Mittel, wenig bewußt, aber teilweise bemüht
- 1: Sehr sparsamer Einsatz, sehr oberflächlich in der Ausführung, kaum Ansätze zu erkennen

B11 Inhaltlich-kreative Kompetenzen bei der Bildgestaltung

Die einzelnen Kategorien dieses Bereiches sollen ausschließlich die in den Bildern erkennbaren Ideen und Einfälle bewerten, auch wenn diese handwerklich-technisch als noch wenig gelungen anzusehen sind. Die Bewertung soll sich jedoch auch nur auf "das sichtbare Produkt auf dem Papier" beziehen, und nicht versuchen, den Prozeß der Produktentstehung oder die Motive des Produzenten zu interpretieren.

B11b Flexibilität (Ideenreichtum)	1	2	3	x
--	---	---	---	---

Mit "Flexibilität" wird erfaßt, wie viele verschiedene Ideen in dem Bild enthalten sind. Diese müssen nicht zwangsläufig in organischer Weise miteinander verbunden sein (dies wäre "Komplexität"). Im Unterschied zur Kategorie „Detailliert“ (mit der die Ausführlichkeit der Darstellung erfaßt wird) zielt die Kategorie „Flexibilität“ auf die Erfassung der Anzahl der Ideen, d.h. der Anzahl unabhängiger, bedeutungstragender Elemente.

Häufig wird die Vorlage lediglich benutzt, um eine einzige Idee dazu mehr oder weniger ausschmückend auszuarbeiten. Auch eine gelungene bildnerische Ausarbeitung der Grundidee würde in dieser Rubrik nur eine 1 in der Bewertung erhalten, da es darum geht, ob mehrere Ideen im Bild enthalten sind.

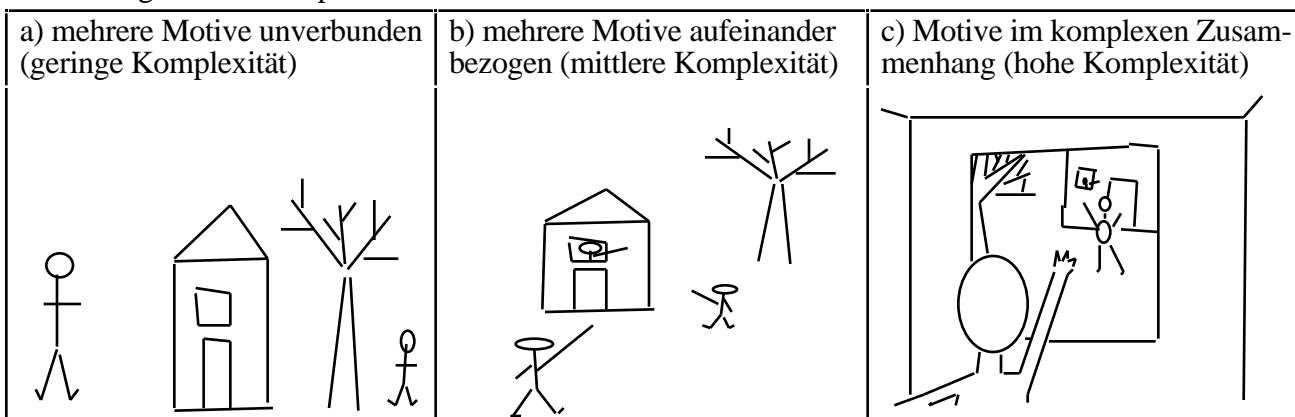
Operationalisierung Flexibilität:

- 3: Verschiedene Bildideen werden vom Zeichner dargestellt.
- 2: Mindestens 2 unterschiedliche Ideen sind realisiert.
- 1: Eine Grundidee wird kaum entwickelt. Oder: Anmalen der Vorlage.
- x: Vorlage unverändert und auch kein Bild dazu gemalt.

B11a Komplexität	1	2	3	x
-------------------------	---	---	---	---

Mit der Kategorie "Komplexität" wird bewertet, in welchem Ausmaß das Bild verschiedene Ideen so miteinander verbindet, daß sie als eine Einheit betrachtet werden können. Wichtig für das Vorliegen eines hohen Ausmaßes an Komplexität ist, daß verschiedene Bildelemente thematisch in eine Gesamtkomposition einbezogen sind.

Abbildung B11.1: Komplexität



Operationalisierung Komplexität:

- 3: Verschiedene Bildelemente und Motive sind thematisch so miteinander verknüpft, daß sie eine einheitliche Gesamtkomposition ergeben
- 2: Der Zeichner verwendet zwar verschiedene Bildelemente und Motive, läßt sie aber weitgehend unverbunden nebeneinander stehen, obwohl sie inhaltlich aufeinander bezogen sind
- 1: Nur ein Motiv wird verwendet und mehr oder weniger ausgestaltet. Oder: die einzelnen Bildelemente stehen völlig unverbunden nebeneinander. Oder: Motive werden aufeinander bezogen, haben aber inhaltlich nichts miteinander zu tun. Oder: Vorlage wird angemalt.
- x: Kein Bild vorhanden.

B11d/e Bildwirkung auf den Betrachter: Authentizität, Wecken von Anteilnahme, Emotionalität, Humor

Bei dieser Kategorie soll der Bewerter die von ihm subjektiv gespürte Ausdruckskraft des Bildes, die Intensität der Aussage bewerten. Dabei spielt der Grad der empfundenen Ansprache eine wichtige Rolle. Inwieweit fühlt der Bewerter seine eigene Anteilnahme geweckt? (Die Anteilnahme kann sowohl durch die gewählte Thematik – z.B. eindringliche Botschaft – oder durch die Art der Darstellung – z.B. eindrucksvolle Farbwahl – erzeugt sein.) Wirkt das Produkt als authentischer Ausdruck des Kindes? Drückt es für den Betrachter ein starkes Gefühl aus? Oder erweckt das Bild kaum Bewegung beim Betrachten? Läßt das Bild den Betrachter gar "völlig kalt"?

Zur Bildwirkung auf den Betrachter gehört auch der Ausdruck von Humor.

Bewertet wird das Ausmaß, in dem das Bild beim Rezipienten eine humorvolle Reaktion (Spaß, Lächeln, Schmunzeln) auslöst.

Operational soll hier die Bestimmung aus dem "Test zum schöpferischen Denken" (TSD-Z) von Urban und Jellen (1985) übernommen werden:

Der Auslöser für diese humorvolle Reaktion kann z.B. darin bestehen, "daß der Zeichner sich von seiner Zeichnung selber in gewisser Weise (ironisch) 'distanziert' oder daß er die Elemente witzig miteinander kombiniert hat oder daß die zeichnerisch dargestellte(n) Figur(en) Humor zeigt/zeigen oder lustig gezeichnet ist, oder daß die Zeichnung in unerwarteter Weise mit einem Titel kombiniert ist, oder daß innerhalb der Zeichnung sprachliche und figurale Elemente witzig miteinander kombiniert sind." (Handanweisung zum TSD-Z, S. 3)

Authentizität:

Das Bild strahlt Wahrhaftigkeit, Echtheit und Ernsthaftigkeit aus. Das kann dadurch bedingt sein, daß man spürt, daß der Zeichner sich intensiv mit dem gewählten Thema auseinandergesetzt hat oder daß er ein Anliegen, eine "Botschaft" hat. Authentizität kann sich ausdrücken in der Wahl bestimmter Techniken oder auch der Farbgebung, besonderer Bildkomposition oder in der inhaltlichen Darstellung eines dem Zeichner am Herzen liegenden Themas.

Alle anderen Kategorien tragen eine Ambivalenz in sich:

Einmal ist das gemeint, was im Bild sichtbar ist: die Absicht, Anteilnahme zu wecken oder die Emotionalität, die im Bild z.B. durch das Thema oder die Farbgebung zum Ausdruck kommt. Das Bild selbst kann witzig sein, z.B. durch Kombination eigentlich nicht zusammenpassender Elemente.

Die andere Seite ist das, was im Betrachter ausgelöst wird. So kann ein sehr emotional gestaltetes Bild, z.B. zum Thema Gewalt im Betrachter Gefühle von Ablehnung hervorrufen oder ein Bild zum Thema "Liebe" den Betrachter eher zum Schmunzeln anregen oder auch nicht berühren. Ebenso beim Thema Humor: Was ein Zeichner witzig oder lustig findet, löst beim Betrachter kein Lachen aus oder umgekehrt: Der Betrachter entdeckt Lustiges, wo es nicht beabsichtigt ist.

Beide Seiten, die des Produkts und die des Bewerters sollen in die Bewertung einfließen. Wichtig ist, daß der Bewerter in der Lage ist, für sich beides auch getrennt zu sehen und z.B. unabhängig von seiner "erwachsenen" Situation die Absicht des Zeichners zu erkennen und auch anzuerkennen.

Operationalisierung:

- 3: Das Bild ist ausdrucksstark und strahlt Echtheit und Intensität aus. Es drückt ein starkes Gefühl aus oder/und löst Anteilnahme aus. Es ist humorvoll oder löst eine humorvolle Reaktion aus.
- 2: Eine gewisse Ausdruckskraft oder die Absicht, etwas mitzuteilen, ist erkennbar, aber in der Umsetzung inhaltlich oder gestalterisch nicht so gelungen, daß das Bild zu emotionalen oder humorvollen Reaktionen führt.
- 1: Die Vorlage ist lediglich ausgemalt. Oder: Das Bild läßt keine intensive Beschäftigung mit dem Thema erkennen und löst beim Betrachter weder emotionale oder humorvolle Reaktionen aus. Inhalt, Motive oder Ausgestaltung des Bildes wirken eher ausdruckslos oder unüberlegt.
- x: Kein Bild vorhanden und auch Vorlage nicht ausgestaltet.

B11c+f Ungewöhnlichkeit und Eigenständigkeit der Bildideen

Mit der „Eigenständigkeit“ der Bildideen ist gemeint, inwieweit das entstandene Bild tatsächlich ein eigenes Bild ist und nicht nur eine bloße Ausschmückung der vorhandenen Bildvorlage bzw. eine Fortsetzung der vorhandenen Bildidee darstellt. Das eigene Bild muß nicht unbedingt besonders originell sein, aber es muß einen eigenständigen Entwurf darstellen.

Die Kategorie "Ungewöhnlichkeit" soll erfassen, inwieweit sich das Bild in der Darstellung von üblichen Lösung und klischeehaften Stereotypen entfernt. Man soll sie im Sinne einer empirisch-statistischen Kategorie interpretieren: Ungewöhnlich ist alles, was relativ selten vorkommt.

Wenn beispielsweise die meisten Kinder zur Vorlage „Senezio“ (Paul Klee) einen Kopf (mit oder ohne Körper) malen, so sind Lösungen wie "Erdball", "Kartoffel", "Waschmaschinentrommel" u.ä. seltene Lösungen allein deshalb "ungewöhnlich", weil sie nur von wenigen realisiert werden. Ebenso ist es meist eine ungewöhnliche Lösung, wenn in Klasse 1 mit der Vorgabe „Fell“ *kein* Tier dargestellt wird.

Die "Ungewöhnlichkeit" kann sich auch aus der Technik der Darstellung ergeben: Wenn die meisten Kinder das Bild mit Buntstiften malen, ist ein "Fensterbild" mit Klappen wie beim Adventskalender aufgrund seiner Seltenheit ungewöhnlich, sogar dann, wenn es dem Adventskalender nachempfunden ist.

In Klasse 2 kann das angebotene Material (Woolfaden, Tapete, Klebepunkt) eher konventionell oder eher originell (Faden als Koffergriff oder als Schlange) verwendet werden.

Auch die Wahl der Thematik kann ungewöhnlich sein, z.B., wenn in Klasse 2 nicht die Szene „Kinder mit Koffer“ dargestellt wird.

Operationalisierung Eigenständigkeit / Ungewöhnlichkeit:

- 3: Das Bild ist ein eigenständiger Entwurf. Dabei kann dies fast unabhängig von der Vorlage entwickelt sein oder die Vorlage ist in ungewöhnlicher Weise im Bild integriert. Es entfernt sich in der Themenwahl oder der künstlerischen Technik von üblichen Lösungen oder klischeehaften Stereotypen.
- 2: Ansätze zu einer eigenständigen Lösung sind erkennbar, aber nicht durchgehend realisiert. Ungewöhnliche Bildideen sind angedeutet, aber thematisch wenig ausgearbeitet.
- 1: Die Vorlage wird angemalt. Oder: Das Bild ist bloße Ausschmückung der Bildvorlage bzw. nur eine Fortsetzung der vorhandenen Bildidee. Die sich aus der Vorlage anbietende "einfachste Lösung" wird gezeichnet.

B12 Gesamtbewertung der inhaltlich-kreative Kompetenzen bei der Bildgestaltung

B12 Aussagekraft, Ideenreichtum und Kreativität des Bildes	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Bei der Bewertung der inhaltlich-kreativen Kompetenzen sollen alle diesbezüglichen Aspekte des Produkts übergreifend und zusammenfassend auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden.

Wichtig ist, daß in die Bewertung möglichst nur die tatsächlich realisierten inhaltlich-kreativen Einfälle – Aussagekraft, Ideenreichtum und Kreativität – eingehen, und daß technisch-handwerkliche Aspekte der Produktgestaltung möglichst außer Betracht bleiben.

Die anschließende kurze Erläuterung der Bewertung soll nur aus wenigen Stichworten bestehen. Das Ziel besteht darin, die wichtigsten Gründe für die Bewertung zusammenzufassen, um die einzelnen Bewertungsgesichtspunkte zu gewichten und ggf. weitere Bewertungsaspekte zu sammeln.

Operationalisierung:

- 5: Hohe Komplexität, Verknüpfung der Bildelemente zu einer Gesamtkomposition. Mehrere Bildideen werden entwickelt. Das Bild ist ausdrucksvoll und strahlt Echtheit aus, löst beim Betrachter Anteilnahme, emotionale oder humorvolle Reaktionen aus. Das Bild ist ein eigenständige Entwurf und in der Themenwahl oder künstlerischen Gestaltung ungewöhnlich.
- 4: Obige Merkmale sind teilweise oder in abgeschwächter Form realisiert.
- 3: "Standardbilder": Ausarbeitung der Vorlage, nicht besonders ausdrucksstark, meist Ausgestaltung einer Idee, das Bemühen um kreative Gestaltung noch erkennbar, aber wenig ausgearbeitet. Eventuell eines der oben genannten Merkmale in Ansätzen erkennbar.
- 2: Komplexität: nur ein Bildelement vorhanden, dies wenig entwickelt, keine weiteren Bildideen. Das Bemühen um kreative Ausgestaltung ist wenig erkennbar. Das Bild ist eher als "ausdruckslos" charakterisierbar, da es keine Intensität der Themenentwicklung oder der künstlerischen Gestaltung erkennen läßt.
- 1: Ausmalen der Vorlage. Oder: Vorlage nicht ausgemalt und ein beliebiger Gegenstand oder eine Figur dazu gemalt (z.B. Sonne oder Phantasiewesen). Unter Bewertungsstufe „5“ genannte Merkmale sind nicht erkennbar. Karge Ausschmückung der Vorlage.

4.2 Kategorien für die Textbewertung

T01 Textumfang

Bei den folgenden Items soll jeweils die Anzahl angegeben werden.

T01a	Gesamtzahl der Wörter	
T01b	Gesamtzahl der Sätze	
T01c	Anzahl nicht lesbarer Wörter	

Bei der Anzahl der Sätze ist von den üblichen grammatischen Standards, den kompetente Benutzer der deutschen Schrift kennen und denen sie üblicherweise beim Schreiben folgen, auszugehen. Normalerweise ist ein Satz ein grammatisches Gebilde, das mit einem Punkt abgeschlossen ist. Sind die zu beurteilenden Texte jedoch ohne Zeichensetzung bzw. in einer Art "Bandwurm"-Satzstruktur geschrieben, in der die Wörter ohne Punkt und Komma mit "und"/"oder" aneinandergereiht sind, soll der Bewerter sein Sprachgefühl walten lassen und sich an üblicher Stelle ein Satzende vorstellen. (Im Durchschnitt umfassen Sätze in Schülertexten ca. 6 bis 8 Wörter.)

T02 Sprachliche und orthographische Richtigkeit (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wort- und Satzformen)

Bei der Bewertung der sprachlichen/orthographischen Richtigkeit geht es nicht um Stilfragen, sondern ausschließlich, ob die zu beurteilende Lösung nach den Regeln der deutschen Sprache und Orthographie richtig ist.

Die Bewertung soll nach folgender Skalierung unter Berücksichtigung der Möglichkeiten der betreffenden Klassenstufe vorgenommen werden. Das bedeutet, daß in der ersten Klasse noch insgesamt sehr viel mehr Fehler vorkommen als in der fünften Klasse.

Skalierung:

- 3 vollständig bzw. nahezu vollständig richtig
- 2 etliche Fehler, jedoch insgesamt noch weitgehend richtig
- 1 sehr häufige Fehler

T02a Wortgrenzenmarkierung

Gemeint ist das Abtrennen der einzelnen Wörter voneinander durch Zwischenräume, es wird demnach das Ausmaß der Entwicklung eines Wortbegriffes im orthographisch-grammatikalischen Sinne erfaßt. (Diese Kategorie dürfte nur in der ersten Klasse relevant sein.)

T02b Orthographie

Hier geht es nur um die orthographische Richtigkeit, nicht um die sprachliche Angemessenheit der Formulierung (die gesondert erfaßt wird).

T02c Zeichensetzung

Bitte den Hinweis zur Anzahl der Sätze beachten! Ggf. muß der Bewerter die Sätze nach seinem Sprachgefühl als kompetenter Sprachbenutzer segmentieren, um beispielsweise die Punkt- und Kommasetzung zu bewerten.

T02d Morphologie (Wortformen) / Syntax (Satzkonstruktion)

Hier werden zwei verschiedene Aspekte der sprachlichen Richtigkeit zusammengefaßt. Wichtig ist, daß nicht der Inhalt der Aussagen, sondern nur die grammatische Richtigkeit bewertet wird.

Die Richtigkeit in der Morphologie (Wortformen) zeigt sich v.a. in der richtigen Bildung der Endungen bei flektierbaren und komponierbaren Wörtern (machest, macht, machen; machbar, Abmachung, Abmache).

Die Richtigkeit der Syntax (Satzkonstruktion) zeigt sich im richtigen formalen Aufbau der Sätze (im Unterschied zur Semantik, die gesondert erfaßt wird). Ein Satz wie der folgende

Ich sende meine farblosen Träume in ein wieherndes Buch."

ist semantisch (in Bezug auf seine Bedeutung) vollständig un-sinnig, aber syntaktisch vollständig richtig, d.h., die Satzkonstruktion entspricht den Regeln der deutschen Sprache.

T03 Äußere Form des Textes

Traumbeschreibung	a
Brief	b
Geschichte, Erzählung (außer: Märchen)	c
Märchen, phantastische Geschichte	d
Sachbeschreibung, Personenbeschreibung	e
Rätsel	f
Gedicht	g
andere, welche?	h

Die meisten Texte jüngerer Kinder haben vermutlich die Form einer kleinen Geschichte. Wenn die Geschichte in der Form eines Märchens oder einer phantastischen Erzählung geschrieben ist, so ist dies gesondert anzugeben. Weitere Textformen (z.B. Kommentar oder metakommunikative Äußerungen) sollten ggf. ergänzt werden.

Sollte es vorkommen, daß ein Text mehrere Formen gleichzeitig beinhaltet, so sind mehrere zu kennzeichnen.

T04 Funktionale Klassifikation der Textsorte

Die Klassifikation der Textsorte orientiert sich an den kommunikativen Funktionen, die der Text erfüllen soll (siehe dazu ausführlich Nussbaumer 1991, S. 261ff, 283f). Innerhalb eines Textes werden häufig Passagen mit verschiedenartigen Textfunktionen versammelt, so daß hier ggf. Mehrfachnennungen vorgenommen werden sollen.

<u>narrativ</u> (erzählend): Narrative Texte erzählen eine Geschichte oder Passage. Es gibt hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung kaum Einschränkungen. Die Hauptfrage ist: <u>Was</u> passiert? Beispiel: "Der Mann ging in einen Wald. Da traf er ..."	a
<u>deskriptiv</u> (beschreibend): Deskriptive Texte beschreiben einen Sachverhalt, einen Gegenstand usw. Der Inhalt wird von der zu beschreibenden Sache bestimmt. Die Hauptfrage ist: <u>Wie</u> ist etwas? Beispiele: Tierbeschreibung („Das ist ein Pferd. Es ist groß.“) Gebrauchsanweisung, Wegbeschreibung, Inhaltsangabe eines Films	b
<u>explikativ</u> (erklärend): Explikative Texte erklären einen Sachverhalt. Die Hauptfrage ist: <u>Warum</u> (passiert etwas)? Beispiel: Entschuldigungsschreiben beim Fernbleiben in der Schule ("Meine Tochter hat gefehlt, weil ..."); Erläuterung von Handlungsmotiven	c
<u>argumentativ</u> (begründend): Argumentative Texte erörtern alternative Sichtweisen (pro & contra) oder begründen eine bestimmte Position im Meinungsstreit usw. Beispiel: Streitschrift, "Besinnungsaufsatz"	d
Andere Textsortenfunktionen wären z.B. appellativ (Werbung) instruktiv (Lehrbuch) normativ (Gesetzbuch)	e

Im Bedarfsfall können mehrere Kategorien angegeben werden.

T05 Verwendung von Stilmitteln und literarischen Textmustern

Wurden Konventionen / Textmuster verwendet?	ja	nein
Wenn ja, welche/s?		

Konventionen und Textmuster haben einen festen Platz in der Literatur eines Landes und werden von den Angehörigen des Kulturkreises meist so selbstverständlich verwendet, daß häufig der "eigentliche" Sinn kaum noch bekannt ist. Sie werden von den Kindern durch die

Konfrontation mit mündlichen und schriftlichen Texten erworben. Zunächst werden sie oft stereotyp verwendet. Später sind geübte Schreiber in der Lage, solche Konventionen souverän und gewissermaßen spielerisch, "augenzwinkernd" zu verwenden. (Ein Beispiel für die Verfremdung einer typischen Märchenphrase in einem Krimi-Text wäre: "Und wenn sie nicht ermordet sind, dann leben sie noch heute.")

Die vom Schreiber verwendete Konvention bzw. das Textmuster soll konkret aufgeführt werden. Häufiger vorkommende Formen sind:

- Reime, Verse, Strophen
- Redensarten (z.B. Was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen.“)
- Metaphern „Lügen haben kurze Beine“)
- Märchenphrasen („Und wenn sie nicht gestorben sind, ...“) und andere Textphrasen („in einer Vollmondnacht“)
- Rhetorische Fragen, z.B. "Liebe Oma, wie geht es Dir? Mir geht es gut. ..."

T06 Äußere Gliederung des Textes: Einsatz graphischer Gestaltungs- und Gliederungsmittel

T06	Wurden graphische Gestaltungs-/ Gliederungsmittel verwendet?	ja	nein
T06a	Wenn ja, welche?		

Beispiele für graphisches Gestaltungs- / Gliederungsmittel sind

- Markierung von Absätzen
- Spiegelstriche
- Unterstreichung
- „Ende“ o.ä. Abschlußfloskel
- Autorenunterschrift

T07 Innere Gliederung des Textes

T07	Wirkt der Text in sich geschlossen?	ja	nein
	Text abgebrochen?	x	

Die inhaltliche Geschlossenheit ist nicht an formale Kennzeichen (wie die Schlußformel "Ende" oder die Autorenunterschrift) abzulesen, sondern ist ein Eindruck, den der Text beim Rezipienten hervorruft. Ein Text ist "rund", wenn der Leser von ihm bekommen hat, was der Text versprochen hat. Manche Schülertexte werden zwar formal, aber nicht inhaltlich abgeschlossen, der Abbruch bzw. der Zusammensturz der Textidee wird dann manchmal formal kaschiert, indem noch eine Schlußformel angehängt wird. Trotzdem hat der Leser den sicheren Eindruck, daß der Text nicht eine geschlossene Gestalt erhalten hat.

Gegenüber den inhaltlich nicht abgeschlossenen Texten sind jene abzugrenzen, bei denen die Textbearbeitung offensichtlich abgebrochen wurde (z.B., weil die Stunde endete). In diesem Fall ist die Kategorie "Text abgebrochen" zu kennzeichnen.

T08 Strukturelemente des Textes (ggf. Mehrfachnennungen)

Überschrift?	a
Wortlaut der Überschrift: _____	
Einleitung	b
Hauptteil	c
Schluß	d
Nachwort	e
andere Elemente, welche?	f

Diese Kategorisierung der Strukturelemente des Textes ist relativ grob, zudem hängt deren Vorkommen von der Art des Textes ab. So dürfte es bei einer Erzählung viel häufiger eine Einleitung geben als bei einem deskriptiven Text.

Die vom Kind gewählte Überschrift ist nicht nur ein textuales Gestaltungsmittel, sondern bedeutet zudem inhaltlich eine verbale Zusammenfassung des Themas bzw. des Motivs aus der Sicht des Produzenten. Die Überschrift gibt damit einen wichtigen Hinweis zur Interpretation des Produkts. Sie sollte ggf. bei der Kategorisierung des gewählten Themas und bei der Kurzbeschreibung des Produkts zusätzlich herangezogen werden.

T09 Verständlichkeit / Klarheit / Logische Nachvollziehbarkeit des Textes

T09 Verständlichkeit / Klarheit des Textes	1	2	3	x
--	---	---	---	---

Mit der "Verständlichkeit" des Textes wird erfaßt, inwieweit dieser für den Leser logisch nachvollziehbar ist.

Der Leser muß entscheiden, inwieweit für ihn das Produkt verständlich wird. Ein Text ist auch dann als klar und verständlich zu bewerten, wenn er zwar literarisch eher schlicht ist, aber seine Aussagen für den Leser gut zu verstehen sind.

Zu einer hohen Verständlichkeit gehört beispielsweise, daß der Leser zentrale Aussagen des Textes überhaupt verstehen kann. Entsprechend müssen Auslassungen und Verkürzungen mindestens implizit erschlossen werden können.

Die Verständlichkeit kann eingeschränkt werden durch

- mangelnde Orthographie, so daß wesentliche, sinngebende Wörter nicht verstanden werden
- mangelnde Logik im Text
- Zeit- u. Handlungssprünge; Verwechslungen
- wirrer Aufbau
- unlogische Bezüge
- Brüche in der Handlung (z.B. durch Mitgedachtes, was nicht hingeschrieben wird)

Auch kurze Texte können sehr gut verständlich sein.

Operationalisierung der Kategorie "Verständlichkeit / Klarheit / Logische Nachvollziehbarkeit"	
3	sehr klar, in allen Teilen bzw. Elementen nachvollziehbar
2	weder besonders klar noch besonders unklar, mit Abstrichen leidlich nachvollziehbar
1	weitgehend oder völlig unklar, unverständlich, sehr fragmentarisch oder konfus
x	soll immer dann angekreuzt werden, wenn kein Text vorhanden ist.

T10 Leserbezug / explizite Rezipientenführung

Metakommunikation über Text / Bild (z.B. Selbstreflexion des Schreibers)	a
direkte Ansprache des Lesers (z.B. Erklärungen, Fragen)	b
andere Formen der Bezugnahme auf den Leser: welche?	c
keine Bezugnahme auf den Leser	x

Bei der Bewertung der Kategorie "Leserbezug / explizite Rezipientenführung" geht es um die Frage, inwieweit dem Schreiber des Textes bewußt ist, daß er den Text nicht nur für sich selbst, sondern für einen (potentiellen) Leser schreibt, d.h., daß er als Textproduzent Teil eines Kommunikationsverhältnisses ist, an dem noch jemand anderes teilnimmt.

Jüngere Schreiber verfertigen ihren Text folgenlos, d.h., er ist fertig und "vergessen", wenn sie das Schreiben beendet haben. Dementsprechend berücksichtigen sie auch während des Textveefassens nicht, daß es einen Dialog zwischen dem Verfasser und dem (potentiellen) Leser gibt, der bestimmte Erfordernisse auf Seiten des Schreibers bestimmt. Dazu gehört, daß der Schreiber seine Gedanken so verfaßt, daß diese ohne weitere gestische, mimische u.a. Erläuterungen und ohne zusätzliche Ergänzungen auf (nicht mögliche) Nachfragen verständlich sind.

In Folge ihres Umgangs (als Leser) mit Texten von anderen lernen Kinder, daß es möglich ist, mit einem (potentiellen) Leser auch dann in Verbindung zu treten, wenn man diesen nicht persönlich kennt. Sie lesen Phrasen wie "Lieber Leser, sicher wollen Sie auch, daß ..." und lernen, daß sie als Schreiber u.U. gedanklich die Rolle des Angesprochenen einnehmen können, auch wenn sie die Merkmale der Zielgruppe gar nicht teilen. Sie erkennen, daß Schreiben und Lesen einen Dialog auf abstrakter Ebene darstellt.

Sie versuchen, diese Leser-Erfahrungen als Schreiber anzuwenden und nehmen beim Schreiben nicht nur "Rücksicht" auf den Leser, indem sie beispielsweise den Text in der notwendigen Ausführlichkeit konzipieren, sondern sie sprechen den (potentiellen) Leser auch direkt an und führen mit ihm einen Dialog über den (monologischen) Text bzw. über das Bild-Text-Produkt.

Während er selbst mit dem Leser kommuniziert, kann der Schreiber diese Kommunikation thematisieren, indem er über die Kommunikation selbst kommuniziert, also meta-kommuniziert:

Diese Metakommunikation kann in Form selbstreflexiver Erläuterungen stattfinden (z.B. "Mist, dies Bild ist mir ziemlich mißlungen" oder "Eigentlich wollte ich hier einen anderen Schluß schreiben, aber aus Zeitgründen ...").

Eine andere Möglichkeit ist, den Leser direkt anzusprechen, indem ihm (rhetorische) Fragen gestellt ("Bist du mit mir der Meinung, lieber Leser, daß ...") oder Erklärungen zum Text gegeben werden (z.B. "Das eben Gesagte muß auf folgendem Hintergrund verstanden werden ...").

T11 Impliztheit / Expliztheit des Textes: Ist der Text so implizit wie möglich und so explizit wie nötig?

zu implizit: häufig "Mitgedachtes" unausgeführt, fragmentarisch		vollkommen angemessen: so implizit wie möglich und so explizit wie nötig	zu explizit: langatmig, umständlich	
-2	-1	0	1	2

Einer der wesentlichen Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Rede besteht darin, daß der Schreiber es beim Abfassen eines schriftlichen Textes häufig mit einem Leser zu tun hat, den er nicht kennt und dem er keine Informationen über das Geschriebene hinaus geben kann. Alles, was zum Verständnis des Textes dienen kann, ist dieser selbst. (Beim Bild-Text-Produkt kann allerdings auch das Bild zusätzliche Erläuterungen liefern.)

Eine Konsequenz daraus ist, daß der schriftliche Text gegenüber dem mündlichen Text zum Teil ausführlicher sein muß, da das "Mitgedachte" nicht durch Gesten, Betonung usw. ausgedrückt werden kann. Texte jüngerer Kinder sind oft zuwenig explizit, weil sie nicht einplanen, daß der Leser nicht alle Gedankengänge des Schreibers nachvollziehen kann, wenn diese nicht ausführlich genug beschrieben sind.

Des Guten zuviel tun solche Texte, in denen die einzelnen Details der Handlung oder der Argumentation so ausführlich beschrieben werden, daß diese zwar für den Leser klar nachvollziehbar werden, das Lesen jedoch zur mühevollen Aufgabe oder sogar zur Qual wird, weil der Schreiber "bei Adam und Eva" ansetzt.

Der Vorgang des Lesens von Texten wird vom Rezipienten als umso erfolgreicher und angenehmer erlebt, je besser der Schreiber das Spannungsfeld zwischen zu geringer Ausführlichkeit und Langatmigkeit beherrscht. Die als Lese-Erleichterung empfundene Ausgewogenheit zwischen Impliztheit und Expliztheit ist abhängig vom kulturellen Umfeld, in dem der Text geschrieben und gelesen wird. So würde es von den meisten Lesern in unserem Kulturkreis beispielsweise vollkommen redundant empfunden werden, wenn der Schreiber einen bei uns heutzutage alltäglichen Vorgang wie den des Fahrradfahrens näher beschreiben würde. Es genügt, wenn im Text steht: "Er fuhr mit dem Fahrrad nach ..." Wären

die Leser jedoch Bewohner von Grönland, so wäre es unangemessen, die Kenntnis und die Unterschiede zwischen einem Hollandrad und einem Rennsportrad einfach vorauszusetzen.

Im Unterschied zu den meisten Rangskalen liegt der Optimalwert bei der Kategorie Implizitheit / Explizitheit des Textes im Mittelwert, d.h. es muß ein Optimum definiert werden, das unterschritten bzw. überschritten werden kann.

T12/13 Sprachliche Angemessenheit (Wortschatz und Satzkonstruktionen), Sprachstil / Schriftsprachlichkeit

Mit der Bewertung der Angemessenheit der sprachlichen Mittel soll eingeschätzt werden, in welchem Ausmaß der Schreiber in der Lage ist, die textlichen Ideen "technisch" angemessen zu realisieren. Die Bewertung der sprachlichen Angemessenheit führt folgende Einzelkategorien zusammen:

- Differenziertheit / Angemessenheit des Wortschatzes, der Formulierungen
- Komplexität der Satzkonstruktionen
- Verwendung von Konjunktivformen und Wörtlicher Rede
- Sprachstil: Grad der bewußten Schriftsprachlichkeit des Stils

T12a Differenziertheit / Angemessenheit des Wortschatzes, der Formulierungen

Die Ausdifferenzierung des Wortschatzes und seine zutreffende Anwendung ist eine schriftsprachübergreifende bzw. eine allgemeine Komponente der Sprachkompetenz und bildet damit einen wesentlichen Faktor der Textkompetenz. Wegen der Notwendigkeit der stärkeren Elaboration schriftlicher Texte gegenüber mündlichen Texten wirkt sich die Differenzierung des Wortschatzes vermutlich in Schrifttexten noch stärker aus als bei der mündlichen Rede.

Mit der "Differenziertheit / Angemessenheit des Wortschatzes, der Formulierungen" wird erfaßt, inwieweit die Formulierungen vom Leser als treffend und angemessen, reichhaltig und bildhaft empfunden werden. Dies drückt sich z.B. in der reichen Verwendung von Adjektiven, Adverbien und Verben sowie markanter und einprägsamer Ausdrücke.

Ein differenzierter Wortschatz manifestiert sich nicht nur im Abwechslungsreichtum und in der Vielfalt der geschriebenen Wörter und Formulierungen, sondern zeichnet sich auch dadurch aus, daß die Wortwahl treffend ist.

Operationalisierung:

- | | |
|---|--|
| 1 | sehr dürftige Wortwahl, undifferenziert, sehr wenig treffend |
| 3 | sehr reichhaltig, differenziert, treffend, bildhaft |

T12b Komplexität der Satzkonstruktionen

Mit der "Komplexität der Satzkonstruktionen" wird erfaßt, inwieweit das Inventar verschiedenartiger Satzkonstruktionen (z.B. Nebensätze verschiedenen Grades) angemessen realisiert wurde oder inwieweit grobe grammatisch-syntaktische Fehlkonstruktionen auftreten. Ein fortgeschrittener Schreiber verwendet innerhalb des Textes gewöhnlich sehr unterschiedlich kompliziert gebaute Sätze: von einfachsten Sätzen bis zu Nebensätzen zweiten und höheren Grades. Er schreibt vollständige Sätze und vermeidet grobe grammatisch-syntaktische Fehlkonstruktionen. Er verwendet u.U. auch Konjunktivkonstruktionen und wörtliche Rede.

Operationalisierung der Kategorie "Komplexität der Satzkonstruktionen":

- | | |
|---|--|
| 1 | sehr einfacher Satzbau und/ oder grobe Fehlkonstruktionen |
| 3 | sehr komplexe Sätze, z.B.häufig Nebensatzkonstruktionen höheren Grades |

T12c/d Konjunktivformen und Wörtliche Rede

Zur Einschätzung der Angemessenheit der verwendeten sprachlichen Mittel gehört auch die Frage, ob die Schreiber bereits die Konjunktivformen und wörtliche Rede verwenden und ob dies in zutreffender Weise geschieht.

T13 Sprachstil: Grad der bewußten Schriftsprachlichkeit des Stils

Die Bewertung der Wortwahl hinsichtlich der Schriftlichkeit (vs. Mündlichkeit) zielt auf das Wissen des Schreibers um die Besonderheiten, die einen schriftlichen Text von einem mündlichen unterscheidet (z.B. Fehlen zusätzlicher Erläuterungsmöglichkeiten, Zwang zur Kontextualisierung), sowie auf dessen Fähigkeit, die entsprechenden sprachlichen Mittel einzusetzen. Eine ausgesprochen schriftsprachliche Wortwahl hebt sich deutlich von üblichen Formulierungen in der umgangssprachlichen und mündlichen Rede ab. Ein Schreiber überträgt nicht einfach seine mündliche Rede in Schrift – er schreibt nicht, wie man spricht –, sondern er wählt seine Formulierungen mit Bedacht, und die Wortwahl ist meist erkennbar schriftbezogen, zeichnet sich durch sorgfältige Formulierungen aus.

Die Schriftlichkeit der Wortwahl kennzeichnet die Entwicklung eines schriftsprachlichen Grundkonzepts, das der Schreiber entwickeln muß, um die Möglichkeiten der Schriftsprache (lesend und schreibend) umfassend nutzen zu können. Die Entwicklung dieses Grundkonzepts beeinflusst die Herausbildung einzelner Fähigkeitskomponenten maßgeblich, wird gleichzeitig auch von diesen beeinflusst (dialektisches Verhältnis von Teil und Ganzem). Beim Texterstellen drückt sich dieses schriftsprachliche Grundkonzept in Form einer sog. Erzählhaltung aus (siehe Abschnitt „Darstellungsperspektive“).

Bei der Bewertung des Grades der Schriftlichkeit beim Sprachstil ist von dem Niveau auszugehen, das der Schreiber in seinem Text insgesamt realisiert. Schreiber, die auf einem höheren Niveau der Schriftlichkeit operieren können, lassen unter Umständen durchaus auch weniger gehobene Sprachstile in ihren Text einfließen (z.B. in einem insgesamt sehr sprachbewußt formulierten Text eine umgangssprachlich formulierte Passage). Auch wenn dies nicht in Form eines bewußten "Zitats" geschieht, sondern dem Schreiber sozusagen "herausrutscht", soll der im Gesamttext vorherrschende Grad der Schriftsprachlichkeit gewertet werden.

Für die Bewertung des Schriftsprachstils sollten zudem folgende Gesichtspunkte beachtet werden:

- Verwendung ungewöhnlicher Formulierungen
- Zusammenhang zwischen Absicht des Schreibers ("Spannung erzeugen" durch Verwendung entsprechender Verben oder Adjektive)
- Einsatz von Bildern und Metaphern
- Klischeehaftigkeit: Nachschreiben von Film/Comic/Romanvorlagen kann die Bewertung mindern.
- Flüssigkeit in der Erzählweise

Auch in kurzen Texten läßt sich eventuell die bewußte Anwendung von Sprache erkennen.

Operationalisierung

- 3: Ausdifferenzierter Wortschatz, treffende Formulierungen, bildhaft und reichhaltig. Komplexe Satzkonstruktionen, z.B. mit Nebensatzkonstruktionen, gehobener und bewußter Einsatz sprachlicher Mittel.
- 2: Versuch, obige Mittel einzusetzen, gelingt aber nur teilweise; eher umgangssprachliche, weniger kontrollierte Formulierungen
- 1: Wortwahl eintönig, undifferenziert, wenig treffend; einfacher Satzbau oder Fehlkonstruktionen; Sprachstil sehr schlicht, salopp, burschikos. Schreiben, wie man spricht!
- x: Text fehlt / Verweigerung

T15 Darstellungsperspektive

Mit den Kategorien innerhalb der Dimension "Darstellungsperspektive" sollen in der Einschätzung verschiedene Aspekte zusammengeführt werden, die eine gewisse distanzierte Haltung des Schreibers gegenüber seinem eigenen Text kennzeichnen, eine für die "leserfreundliche" Darstellung unabdingbare Haltung.

Der "Normalfall" dürfte bis in die Sekundarstufe hinein eine Geschichte in "Er-Form" sein, d.h. mit einem "auktorialen Erzähler", der die Geschichte auch der Sicht des Autors darstellt.

Dies erlaubt den Überblick über das Geschehen, zeitliche Wechsel und sogar das Hineinsehen in die Gedanken - oder Gefühlswelt der handelnden Personen. Der Autor wird seine Geschichte entsprechend seiner Grundidee mehr oder weniger entwickeln und zu einem sinnvollen Ende führen. Die Ich-Form schränkt den Blickwinkel stark ein, da nur aus dem subjektiven Erleben heraus die Geschichte entwickelt werden kann. Hat der Ich-Autor einen Stoff, z.B. ein Erlebnis oder einen Konflikt, der sich lohnt zu erzählen, kann ein guter Text entstehen.

In beiden Fällen ist darauf zu achten, daß die Perspektive durchgehalten wird und durch Perspektivwechsel keine logischen Brüche entstehen.

Besondere Formen und Varianten:

- Perspektivwechsel: Die gleiche Geschichte wird aus 2 verschiedenen Sichtweisen erzählt.
- Eine Geschichte in der Geschichte, eventuell verbunden mit einem Zeitenwechsel oder einer Rückblende.
- Eine Geschichte, die nur oder überwiegend aus Dialogen mit wörtlicher Rede besteht. Es werden 2 Perspektiven gewählt, um einen Stoff bzw. ein Thema zu bearbeiten. Dadurch entsteht oft hohe Anschaulichkeit. Wenn dies vom Schreiber durchgehalten wird, ergibt sich meist eine hohe Bewertung.

Diese drei Formen, bewußt angewendet, lassen auf ein hohes Maß an Distanz und Selbstreflexion schließen und sind entsprechend hoch zu bewerten.

Operationalisierung für die Erzähl- / Schreibperspektive

- 3: Bewußt für einen Leser geschrieben, Perspektive bewußt gewählt und durchgehalten, Distanz, eventuell Humor u. Ironie eingesetzt. Handlungsträger differenziert dargestellt, handelnde Subjekte in Konflikt und Entscheidungssituationen dargestellt oder mit einer Entwicklung ausgestattet; konkrete, anschauliche Charaktere, Gefühle u. Gedanken der Handelnden werden beschrieben. Zeit- und Ortswechsel, Gegenstände und Personen werden miteinander verknüpft.
- 2: Perspektive ist nicht so bewußt gewählt u. eingesetzt, Ansätze von Differenzierung der handelnden Subjekte, aber nicht vollständig durchgehalten.
- 1: Schreiben für sich selbst, keine bewußte Schreibperspektive, Brüche in der Erzählperspektive, kaum Differenzierung der Handlungsträger, diese bleiben eher anonym und kollektiv. Texte, in denen keine Perspektive und Erzählhaltung eingenommen werden kann, z.B. bei manchen Sachtexten.
- x: Ein Text fehlt/Verweigerung.

T15a Erzählperspektive: Handlungsschritte, Zeiten- und Ortswechsel angemessen vorbereitet und verknüpft?

Mit der Bewertung der "Schreib- bzw. Erzählperspektive" wird erfaßt, inwieweit der Text einer geplanten und bewußt konstruierten Darstellung mit gezielt eingesetzten stilistischen Mitteln entspricht, also einen bewußt "für einen Leser" geschriebenen Text darstellt.

Fortgeschrittene Schreiber können zwischen der Handlungs- und Erzählperspektive unterscheiden und für sich jeweils gezielt eine der beiden Perspektiven einnehmen, indem sie beispielsweise geanklich in die Handlung ihres Textes eintauchen und sich den Fortgang einer Geschichte vorstellen, beim Aufschreiben jedoch die Textkonstruktion auch aus der Sicht des potentiellen Lesers betrachten und entsprechend "leserbezogen" konstruieren.

Kinder, die diese Perspektive des Schreibens für Leser noch nicht einnehmen können, zeigen dies häufig dadurch, daß ihr Text rein subjektiv erlebend wirkt und eine typische „Geschichte für mich“ ist. Texte auf dieser Entwicklungsstufe zeichnen sich beispielsweise durch sehr häufige Verwendung von "dann"-Sätzen sowie "und"-Nebensätzen aus (z.B. "Und dann geht sie weg, und dann kommt sie wieder, und sie sagt ..., und er antwortet ...").

Operationalisierung der Kategorie "Schreib-, Erzählperspektive":

- | | |
|---|---|
| 1 | assoziatives "Plappern", nicht auf einen möglichen Leser bezogen, Geschichte "nur für mich" |
| 3 | bewußt für einen Leser geschrieben bzw. einen Leser direkt ansprechend |

T15b Differenzierung der Handlungsträger: Auflösung des kollektiven Subjekts, Einführung und Benennung einzelner handelnder Subjekte

Mit der "Differenzierung der Handlungsträger" wird erfaßt, inwieweit die Personen im Text konkret und anschaulich (z.B. mit Namen und persönlichen Eigenschaften) charakterisiert werden, oder ob Handlungsträger anonym ("Der Mann...") oder kollektiv ("Die Kinder...") vorkommen. Die Kategorie "Differenzierung der Handlungsträger" wird in entwicklungspsychologisch orientierten Studien (z.B. Balhorn/Vieluf) als ein wesentliches Kriterium für die Entfaltung von Textkompetenz angesehen.

Die Differenzierung von Personendarstellungen bezieht sich zum einen auf den Aspekt, daß individuelle Identitäten dargestellt werden: vom kollektiven Subjekt ("wir", "die Kinder") zum handelnden Individuum (Namen). Zum anderen bezieht sie sich auf die Konkretisierung der Personen: vom anonymen Menschen ("der Mann") zum konkreten Subjekt ("der Polizist").

Häufig wird diese Differenzierung durch den Gebrauch von Namen und die Benennung persönlicher Eigenschaften angezeigt.

Operationalisierung der Kategorie "Differenzierung der Handlungsträger":

- 1 ausschließlich kollektive, anonyme Handlungsträger, nicht individuell charakterisiert "
- 3 konkrete, anschauliche Charaktere, plastisch charakterisiert

Wenn der Text keine Handlungsträger im eigentlichen Sinne enthält, sondern z.B. ein Ereignis wie einen Vulkanausbruch thematisiert, ist die Differenziertheit dieser Beschreibung nicht zu bewerten und dementsprechend "x" zu kennzeichnen.

T15c Interaktionen (falls personalisierte Handlungsträger vorhanden sind)

Mit "x" werden nur jene Texte registriert, in denen gar keine Interaktionen vorkommen *können*, z.B. in Sachbeschreibungen. Alle anderen Texte, in denen nach der Anlage des Handlungsablaufs Interaktionen vorkommen *können*, müssen bewertet werden.

T15d Beschreibung innerpsychischer Zustände: Gedanken, Gefühle, Reflexionen

Mit dieser Kategorie soll erfaßt werden, inwieweit der Text neben der Beschreibung äußerer Handlungen und Abläufe auch die Wahrnehmungsperspektive der handelnden Personen („Binnensicht“) aufgreift. Dies ist selbstverständlich nur bei solchen Textsorten möglich bzw. sinnvoll, bei denen es handelnde Personen gibt. Die Beschreibung innerpsychischer Zustände und Vorgänge der Handelnden (Gedanken, Gefühle, Bewertungen) ergänzt die Darstellung der äußeren Abläufe um eine weitere Dimension, die sich Kindern erst im Laufe der Entwicklung ihrer Textarbeit – deutlich später als äußerlich sichtbare Abläufe – erschließt. Die Beschreibung innerpsychischer Vorgänge kennzeichnet demnach sowohl eine fortgeschrittene Wahrnehmungs- als auch eine fortgeschrittene Schreibkompetenz.

Operationalisierung der Kategorie "Beschreibung innerpsychischer Zustände"

- 1 Beschreibung innerpsychischer Zustände ist nicht vorhanden bzw. wird allenfalls kurz erwähnt; Denken und Fühlen findet meist im Plural statt ("Die Kinder denken ...")
- 3 Innerpsychischer Vorgänge und Zustände werden explizit angesprochen und relativ ausführlich geschildert

T14 Bewertung der handwerklich-technischen Kompetenzen

T14	Handwerklich-technische Qualität der Textgestaltung	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

Bei der Bewertung der handwerklich-technischen Kompetenzen sollen alle diesbezüglichen Aspekte des Produkts übergreifend und zusammenfassend auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden.

Wichtig ist, daß in die Bewertung möglichst nur die tatsächlich realisierten handwerklichen Fertigkeiten – die "Darstellungstechnik" – eingehen, und daß inhaltliche Aspekte der Aussage des Produkts möglichst außer Betracht bleiben.

Die anschließende kurze Erläuterung der Bewertung soll nur aus wenigen Stichworten bestehen. Das Ziel besteht darin, die wichtigsten Gründe für die Bewertung zusammenzufassen, um die einzelnen Bewertungsgesichtspunkte zu gewichten und ggf. weitere Bewertungsaspekte zu sammeln.

Operationalisierung Klasse 5:

- 1 Starke Mängel in bezug auf Sprache, Orthographie, Stil. Kein Interesse erkennbar, etwas zu schreiben oder eine Idee zu entwickeln. Sehr verworrene Texte mit Lücken in der Perspektive; sehr kurze Texte, die nach 2-3 Sätzen abbrechen oder Texte, die nur etwas kommentieren oder feststellen.
- 2 Schwächen in jeder Hinsicht (Sprache, Orthographie, Stil, Perspektive), unentwickelter Text, aber noch lesbar. Geringer Grad von Bewußtheit, aber ein Bemühen, etwas zu schreiben, noch zu erkennen.
- 3 Befriedigende Realisierung, "normale" Geschichten mit solidem Grundhandwerkszeug, ohne besondere sprachliche Defizite oder Besonderheiten.
- 4 Obige Gesichtspunkte in weitgehenden Ansätzen recht gut realisiert.
- 5 Weitestgehende Verständlichkeit, sprachliche u. orthographische Richtigkeit, angemessene Syntax mit korrekten Nebensatzkonstruktionen. Handlungs- oder Erzählperspektive bewußt gewählt u. durchgehalten, Charakterisierung von Figuren, entwickelnder und logischer Textaufbau u. bewußte Wortwahl, flüssige Erzählweise mit Spannungsmomenten.

T16 Inhaltlich-kreative Kompetenzen beim Textschreiben

Die einzelnen Kategorien dieses Bereiches sollen ausschließlich die in den Texten erkennbaren Ideen und Einfälle bewerten, auch wenn diese handwerklich-technisch als noch wenig gelungen anzusehen sind. Die Bewertung soll sich jedoch auch nur auf "das sichtbare Produkt auf dem Papier" beziehen, und nicht versuchen, den Prozeß der Textentstehung oder die Motive des Schreibers zu interpretieren.

T16b Flexibilität (Ideenreichtum)

T16b Flexibilität (Ideenreichtum)	1	2	3	x
-----------------------------------	---	---	---	---

Mit dieser Kategorie soll erfaßt werden, wie viele verschiedene Ideen im Text enthalten sind. Die Bewertung des Ideenreichtums soll sich auf die Vielzahl der inhaltlichen Textelemente und die Detailliertheit ihrer Ausarbeitung beziehen.

Im Unterschied zur Kategorie „Komplexität“ müssen zur Bestimmung der „Flexibilität“ die einzelnen Ideen nicht zwangsläufig miteinander verbunden sein, sie sollen jedoch einen deutlichen Bezug zum zentralen Thema des Textes und seiner Motive haben. (Damit soll verhindert werden, daß ein Text mit geringem Ideenreichtum allein dadurch eine höhere Bewertung in bezug auf die Flexibilität erhält, weil viele Details ohne Bezug zueinander aufgereiht werden.)

Operationalisierung

- 1 Es gibt nur eine Grundidee, die wenig ausgestaltet wird. Auch das Aneinanderreihen mehrerer Details ohne Bezug zueinander kann zu einem eher unlogischen oder zusammenhanglosen Text führen.
- 2 Versuch, eine Grundidee mit einer anderen Idee oder mehreren Motiven zu verknüpfen, was aber nur im Ansatz gelingt, z.B. weil die Motive so unterschiedlich sind, daß das Zusammenführen konstruiert wirkt.
- 3 Verschiedene Ideen kommen im Text vor. Sehr gut, wenn sie in Beziehung zueinander stehen, aber auch, wenn sie auf die Grundidee bezogen sind.

T16a Komplexität

T16a Komplexität: Vielschichtigkeit der textlich verbundenen Ideen und Motive	1	2	3	x
---	---	---	---	---

Mit der "Komplexität der Textideen" wird erfaßt, inwieweit mehrere Motive, Handlungsträger, Orte usw. durch aufeinander bezogene Handlungsstränge verbunden sind. Die Fähigkeit zur Erzeugung textlicher Komplexität stellt einen wesentlichen Aspekt der Textkompetenz dar.

Die Kategorie bezieht einerseits die durch die Anzahl der einzelnen Textelemente (Individuen, Orte, Handlungsstränge, Ideen, Gedankengänge) aufgespannte Textkompliziertheit als selbstgestellte Textaufgabe ein. Zudem wird bei der Bewertung einbezogen, inwieweit der Schreiber Mittel zur Erzeugung einer Textkohärenz einsetzt, um eine inhaltliche Beziehung zwischen den einzelnen Elementen herzustellen und so diese zu einem Gesamttext zusammenzufügen. Textkomplexität bezieht sich demnach auf das Ausmaß, in dem vielfältige Elemente kohärent zusammengefügt werden. (Der ganze Text ist mehr als die Anzahl seiner Elemente.)

Bei der Bewertung der Textkomplexität sind u.a. folgende Aspekte kohärenzstiftender Mittel zu beurteilen:

Inwieweit werden Beziehungen zwischen Personen hergestellt (z.B. durch Dialoge, Interaktionen)? Werden zeitliche Reihenfolgen eingehalten? Werden kausale Zusammenhänge dargestellt, oder sind die Gedanken bloß assoziativ verknüpft? Wirkt die Geschichte in sich geschlossen, erscheint der Ablauf logisch? Sind die einzelnen Handlungsschritte aufeinander bezogen? Werden Wechsel in der Handlung /im Gedankengang (z.B. Zeiten- oder Ortswechsel) textlich vorbereitet und erscheinen entsprechend motiviert? Wirken Auslassungen im Text als zulässiges bzw. sogar gewolltes Stilmittel, oder erscheinen sie als Ausdruck mitgedachter Ideen, die jedoch ungeschrieben bleiben?

Da die Themenstellung bei der Bild&Text-Aufgabe völlig frei zu gestalten ist, wurde die Operationalisierung nicht nur auf die Komplexität von im Text dargestellten Handlungsabläufen bezogen, sondern auf die Komplexität beschriebener Ideen jeder Art, so daß die Komplexität auch bei "handlungsfreien" Texte bewertet werden kann.

Operationalisierung:

- 1 Geringe Komplexität: Wenige Ideen. Motive, Handlungsträger und Orte sind nicht aufeinander bezogen, eher eindimensionale Textstruktur. Unlogische Abläufe und Abbrüche im Text.
- 2 Versuche, Komplexität herzustellen, gelingt nur in Ansätzen, da die Verknüpfung von Ideen, Motiven, Handlungsträgern und Orten nicht gelingt, unlogisch ist oder früh abgebrochen wird!
- 3 Hohe Komplexität, d.h. etliche Ideen, Motive, Handlungsträger und Orte sind aufeinander bezogen; mehrdimensionale Textstruktur.

T16cde Spannung, Unterhaltungswert, Interesse erzeugend, Authentizität, Emotionalität, Humor

Unter dieser Rubrik werden mehrere Teilaspekte der Wirkung auf den Leser zusammengefaßt:

T16c Spannung, anhaltendes Interesse erzeugend

Im weiteren Sinne soll mit dieser Kategorie der subjektive Unterhaltungswert des Textes für den Leser bewertet werden. Der Rezipient soll beurteilen, inwieweit der Text in ihm eine Spannung bzw. ein anhaltendes Interesse erzeugt oder inwieweit der Text eher langweilig und reizlos wirkt.

T16d Wecken von Anteilnahme (Emotionalität) / Authentizität

Bei dieser Kategorie soll der Bewerter die von ihm subjektiv gespürte Ausdruckskraft des Textes, die Intensität der Aussage bewerten. Dabei spielt der Grad der empfundenen Ansprache eine wichtige Rolle. Inwieweit fühlt der Bewerter seine eigene Anteilnahme geweckt? (Die Anteilnahme kann sowohl durch die gewählte Thematik – z.B. eindringliche Botschaft – oder durch die Art der Darstellung – z.B. dramatische Handlung – erzeugt sein.) Wirkt das Produkt als authentischer Ausdruck des Kindes? Drückt es für den Betrachter ein starkes Gefühl aus? Oder erweckt der Text kaum Bewegung beim Lesen? Läßt der Text den Leser gar "völlig kalt"?

T16e Humor

Bewertet wird das Ausmaß, in dem der Text beim Leser eine humorvolle Reaktion (Spaß, Lächeln, Schmunzeln) auslöst. Der Auslöser für diese humorvolle Reaktion kann z.B. darin bestehen, daß der Schreiber sich von seinem Text selber in gewisser Weise (ironisch) 'distanziert' oder daß er Textelemente witzig miteinander kombiniert hat oder daß die im Text dargestellte(n) Figur(en) Humor zeigt/zeigen oder lustig beschrieben ist, oder daß Textpassagen witzig miteinander kombiniert sind.

Die angeführten Aspekte der Wirkung auf den Leser tragen stets eine gewisse Ambivalenz in sich:

Zum einen ist das gemeint, was in dem geschriebenen Text sichtbar wird, die Absicht, Anteilnahme zu wecken oder die Emotionalität, die im Text durch das Thema und die Formulierungen zum Ausdruck kommt.

Die andere Seite ist das, was im Leser ausgelöst wird. So kann ein sehr emotional gestalteter Text, z.B. zum Thema Gewalt, im Leser Gefühle von Ablehnung hervorrufen, oder ein Bild zum Thema "Liebe" den Leser eher zum Schmunzeln anregen oder auch nicht berühren. Ebenso beim Thema Humor: Was ein Schreiber witzig oder lustig findet, löst möglicherweise beim Leser kein Lachen aus oder umgekehrt: Der Leser entdeckt Lustiges, wo es nicht beabsichtigt ist.

Beide Seiten, die des Produkts und die des Bewerter sollen in die Bewertung einfließen. Wichtig ist, daß der Bewerter in der Lage ist, für sich beides auch getrennt zu sehen und z.B. unabhängig von seiner "erwachsenen" Situation die Absicht des Schreibers zu erkennen und auch anzuerkennen.

Der Leser/Bewerter sollte sich fragen, welche Textelemente Reaktionen wie Anteilnahme, Schmunzeln usw. ausgelöst haben.

Operationalisierung

- 1 Text ist so kurz, daß er kaum Aussagen zuläßt. Text wirkt ausdruckslos, langweilig, reizlos, entweder, weil er lustlos und nachlässig hingeschrieben wurde oder das Thema nicht entwickelt ist oder keine spannungserzeugenden Verben und Adjektive benutzt werden oder es ist ein langer Text, der redundant ist, d.h. für den Leser keinerlei Erkenntnis bringt und entsprechend auch keine Anteilnahme auslöst.
- 2 Text läßt das Bemühen um Echtheit erkennen, bricht aber ab oder verliert den Faden und mündet in Ausdruckslosigkeit oder Stereotypie. Die Wirkung ist so, daß man den Text mit gewissem Interesse ließt, aber das Gefühl hat, daß der Autor aufgrund der mangelnden Durcharbeitung des Themas oder fehlenden Gestaltungsfähigkeit keine große Anteilnahme bewirkt.
- 3 Text wirkt authentisch, wahrhaftig, echt. Er erzeugt anhaltendes Leseinteresse oder Anteilnahme, entweder durch die Thematik oder besondere Art der Darstellung. Das Thema ist eventuell so dargestellt, daß es den Leser lachen oder schmunzeln läßt.

T16f Ungewöhnlichkeit

Die Kategorie "Ungewöhnlichkeit" soll erfassen, inwieweit sich der Text in der Darstellung von üblichen Lösung und klischeehaften Stereotypen entfernt. Man soll sie im Sinne einer empirisch-statistischen Kategorie interpretieren: Ungewöhnlich ist alles, was selten vorkommt.

Wenn beispielsweise die meisten Texte zum Motiv "Mäusefamilie" Themen wie "Versorgung" und "Nahrungssuche", "Verstecken vor Verfolgung" und "Lebenfreude" behandeln, so ist ein Text, der zum Mäusemotiv das Thema "Überbevölkerung in Folge dynamischer Vermehrung" behandelt, schon allein deshalb "ungewöhnlich", weil er eine seltene Lösung realisiert.

Die "Ungewöhnlichkeit" kann sich auch aus der *Darstellungstechnik* ergeben: Wenn die meisten Texte Tiermotive in Erzählform behandeln (z.B. "Die Geschichte vom Wolf und den Schafen"), ist ein Text, der Wolf und Schafe vor einem Gericht als Zeugen in einem Mordfall auftreten läßt, schon aufgrund der Seltenheit dieser Textform ungewöhnlich, sogar dann, wenn die Idee einem bekannten Textmuster (z.B. Märchen oder Parabel) nachempfunden ist. Die Ungewöhnlichkeit der Darstellungstechnik kann sich auch darin zeigen, daß ein Schreiber zwar

ein Klischee verwendet (z.B. ein bekannter Märchenaufbau), dies jedoch „augenzwinkernd“ zu Erkennen gibt und damit das Klischee verfremdet bzw. durchbricht.

Die Ungewöhnlichkeit eines Textes kann sich beziehen auf

- a) die Wahl der Textsorte, z.B. in Klasse 5, wenn Schüler die Form der Satire, des Pamphlets, der Reportage, des Gedichts wählen
- b) den ungewöhnlichen Inhalt (Motive, Themen, wie im Manual beschrieben)
- c) ungewöhnliche Sprachelemente, z.B. wenn Wortspiele bemerkt werden oder Verben, Nomen usw. kreativ verändert werden
- d) ungewöhnlich kann auch die witzige Ansprache an einen gedachten Leser sein, besondere Vorworte, Pointen oder eingebaute Floskeln;
- e) ungewöhnlicher Textaufbau z.B. bewußt auf einen Höhepunkt hinsteuern, oder den Leser in die Irre führen, Dramatisierung oder Dialogisierung eines Textes, wie z.B. im Stile von "Papa, Charly hat gesagt" oder besondere Formen der Vermischung von Realität und Phantastik, der Einbau von Rückblenden usw.

Operationalisierung

- 1 Der Text ist zu kurz oder ihm liegt keine originelle Idee zugrunde, er ist sprachlich nicht ausgearbeitet und insgesamt ohne Reiz.
- 2 Der Text ist nicht besonders ungewöhnlich, sondern erzählt z.B. eine Geschichte ohne große Besonderheiten. Oder: Der Text hat eine ungewöhnliche Grundidee oder einen ungewöhnlichen Textaufbau, was aber nicht durchgehalten wird. Oder: Der Text benutzt ungewöhnliche Formulierungen, die aber im Kontext keinen Sinn geben oder nicht durchgehalten werden.
- 3 Der Text ist in bezug auf eines oder mehrere der oben genannten Elemente (Textsorte, Motive und Thematik, Sprachwitz, Textaufbau, Leserbezug) ungewöhnlich. Dies kann auch ein kurzer Text sein.

T16g Phantastische Elemente des Erzählens	ja	nein
--	----	------

Als phantastische Elemente des Erzählens sind hier alle Gegenstände oder Abläufe gemeint, die es in der Realität nicht gibt. Auch der Weihnachtsmann ist hiernach ein "phantastisches Element".

T16h Hat der Text eine Pointe?	ja	nein
---------------------------------------	----	------

Bei dieser Frage geht es nicht um die Bewertung der Qualität der Darstellung einer Pointe, sondern nur darum, ob der Text überhaupt ein solches Element enthält oder nicht. Mit Pointe

ist hier jede Art von überraschendem Schlußeffekt gemeint, auch wenn dieser noch wenig gekonnt gesetzt wird.

T17 Bewertung der inhaltlich-kreative Kompetenzen des Textes

T17 Aussagekraft, Ideenreichtum und Kreativität des Textes	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Bei der Bewertung der inhaltlich-kreativen Kompetenzen sollen alle diesbezüglichen Aspekte des Produkts übergreifend und zusammenfassend auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden.

Wichtig ist, daß in die Bewertung möglichst nur die tatsächlich realisierten inhaltlich-kreativen Einfälle – Aussagekraft, Ideenreichtum und Kreativität – eingehen, und daß technisch-handwerkliche Aspekte der Produktgestaltung möglichst außer Betracht bleiben.

Die anschließende kurze Erläuterung der Bewertung soll nur aus wenigen Stichworten bestehen. Das Ziel besteht darin, die wichtigsten Gründe für die Bewertung zusammenzufassen, um die einzelnen Bewertungsgesichtspunkte zu gewichten und ggf. weitere Bewertungsaspekte zu sammeln.

Operationalisierung:

- 1: Sehr kurze Text oder Texte, bei denen ein Bemühen um die Entwicklung einer Geschichte oder um die sprachliche Gestaltung nicht zu erkennen sind. Nachlässig - lustlos geschriebene Texte.
- 2: Einfache Texte, die möglicherweise eine originelle Grundidee haben, diese aber kaum ausführen. Oder Texte, die im obigen Sinne nicht ausgestaltet werden, die Klischees folgen und deshalb nicht ungewöhnlich sind.
- 3: " Standardtexte ", die weder besonders originell, bzw. ungewöhnlich sind, wo aber das Bemühen um die Entwicklung eines Themas oder eine solide Gestaltung erkennbar sind. Das Interesse des Lesers wird teilweise geweckt, eine gewisse Anteilnahme erzeugt, aber doch nicht so, daß man sehr berührt oder betroffen ist.
- 4: Obige Kriterien werden mit Abstrichen erfüllt oder teilweise erfüllt.
- 5: Komplexer Text, der eine Grundidee originell entwickelt oder mehrere Ideen zu einem Ganzen verbindet. Der Text wirkt wahrhaftig und echt und erzeugt Leseinteresse und Anteilnahme oder regt durch seine Gestaltung zum Lachen an. Der Text ist z.B. im Hinblick auf Thematik, Wahl der Textsorte, Textaufbau, Leserbezug oder Sprachgestaltung ungewöhnlich.
- x: Kein Text vorhanden.

4.3 Kategorien für das Gesamtprodukt aus Bild und Text

Hinweise zu Motiven und Themen

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen "behandeltem Thema" und "dargestellten Gegenständen"

- zwischen dem Thema, das ist das, was den Maler/Schreiber bewegt, wozu er sich wirklich äußert, wovon das Bild / der Text eigentlich handelt
- und den Gegenständen bzw. Motiven, anhand derer das Thema dargestellt wird.

Zwischen Thema und und Motiv gibt es eine lockere Verbindung, jedoch ist die Wahl des Gegenstandes für ein Thema weitgehend freigestellt.

Beispiele für ein Thema -> mehrere Gegenstände: Thema: "Der Überlebenskampf der Menschen"

mögliche Gegenstände: Zweikampf zwischen zwei Kämpfern, Strampeln von Überlebenden im Wasser, Arche Noah ...

Thema: "Mensch und Technik"

mögliche Gegenstände: Sekretärin verzweifelt am Computer, Roboter frißt Menschen, Daniel Düsentrieb bastelt Zeitmaschine ...

Beispiele für ein Gegenstand -> unterschiedliche Themen

Gegenstand: Mensch und Tier

mögliche Themen: Beziehungen klären, füreinander sorgen, miteinander kämpfen, Angst haben ...

BT01 Dargestellte Hauptmotive / Gegenstände, die die Hauptidee(n) verkörpern (ggf. Mehrfachnennungen)

	Bild	Text
Kinder, Jugendliche	a	a
Erwachsene/ Menschen allgemein	b	b
Tier/e: wilde, Haustiere	c	c
Mediengestalten (z.B. Comicfiguren, Schauspieler, Fabelhelden)	d	d
fremde Wesen I: Zukunftswelt, frühere Zeit, außerirdisch	e	e
fremde Wesen II: andere Länder, andere Völker	f	f
Märchenwesen, Phantasiegestalten (inkl. Weihnachtsmann)	g	g
Naturszene, Landschaft	h	h
Bauwerke, Stadt, Industrie	i	i
unbelebte Gegenstände (z.B. Auto)	j	j
abstrakte Motive (z.B. Musteranordnung)	k	k
andere (welche?)	l	l

Da Bild und Text nicht immer dieselben Motive aufgreifen, sollen diese für Bild und Text getrennt aufgeführt werden. Es sind zwar Mehrfachnennungen vorgesehen, jedoch sollten nur die dargestellten Hauptmotive, d.h. die Gegenstände, die die Hauptideen verkörpern, aufgeführt werden, damit die Aufstellung nicht unübersichtlich wird.

BT02 Thematik

Kategorie eintragen (Kategorien siehe Anhang); falls keine zutreffende Kategorie vorhanden, Thema verbal bezeichnen; ggf. Mehrfachnennungen)

	Bild + Text
1. Hauptthema	
ggf. 2. Thema	
ggf. 3. Thema	

Bei der Thematik wird nicht zwischen Bild und Text unterschieden. Dadurch soll der Aspekt des "Gesamtkunstwerkes" betont werden, und eine gesonderte Aufstellung der Thematik wäre bei tatsächlich aufeinander bezogenen Bild-Text-Produkten eine künstliche Trennung. Wenn die Beziehung zwischen Bild und Text jedoch schwach ist und beide Teile unterschiedliche Themen behandeln, werden die verschiedenen Themen für Bild und Text angegeben, und in der Kurzbeschreibung wird vermerkt, welches Thema welchem Produktteil zuzuordnen ist.

Themenkategorien

	Bild + Text
a) Zwischenmenschliche Beziehungen (eher privat)	
Freundschaft	a1
Hilfsbereitschaft	a2
Streiche spielen (hereinlegen, ärgern, erschrecken)	a3
Streiten und Vertragen	a4
Liebe und Leid	a5
Trennung, Trauer, Einsamkeit	a6
Aggression, Wut, Haß	a7
Begegnungen (eher profan: z.B. x trifft y)	a8
... (z.B. Identität)	a9
b) Gesellschaft	
Armut und Reichtum, soziale Konflikte	b1
Gewalt	b2
Kriminalität („gut und böse“)	b3
Krieg und Frieden	b4
Heimatlosigkeit, Obdachlosigkeit	b5
...	b6
c) Überleben ("struggle for life")	
Überlebenskampf, Mut (eher dramatisch, z.B. Retten)	c1
Jagen, Flucht des Gejagten (eher dramatisch)	c2
Ernährung (bereits vorhanden, wird zubereitet), Nahrungssuche u. -aufnahme (eher ruhig)	c3
Angst, Todesangst	c4
Gesundheit, Krankheit und Tod	c5
Umsorgen, Versorgen (z.B. Behüten u. Füttern der Babies)	c6
Vermehrung (z.B. Geburtsvorgang)	c7
...	c8
d) Umwelt, Technik und Naturkatastrophen	
Technikbeherrschung, Gefahren der Technik	d1
Erfindungen, technischer Fortschritt	d2
Umweltschutz, -zerstörung	d3
Naturkatastrophen	d4
...	d5
e) Mensch und Natur	
Mensch bzw. Personen erleben Natur (z.B. Bergerlebnisse)	e1
Begegnung mit Tieren (z.B. Kind trifft Tier)	e2
Landschaftsbeschreibung	e3
Tierbeschreibung (ohne Begegnungscharakter: z.B. Hasen auf Wiese)	e4
...	e5

	Bild + Text
f) Freizeit und Erlebnisse	
Spielen	f1
Sport und Wettkämpfe	f2
Abenteuer	f3
Reisen und Ausflüge (mit Erlebnischarakter)	f4
Lebensfreude (z.B. Hase freut sich – mit / ohne konkretes Motiv)	f5
...	f6
g) Alltag, Schule und Beruf („Meine Welt“)	
Schule	g1
Beruf	g2
Alltagsbeschreibungen (z.B. Einkaufen, Spaziergehen, „Zuhause“)	g3
Beschreibung von Menschen (ohne Begegnungscharakter, z.B. Punker)	g4
Wünsche, Sehnsüchte (nur wenn selbst Thema!)	g5
...	g6
h) Leben in anderen Ländern, historische Themen	
Leben in der Vergangenheit	h1
Leben in der Zukunft	h2
Leben in anderen Welten, Außerirdische	h3
Leben in anderen Ländern	h4
...	h5
i) andere Themen; welche?	
	i1
	i2
	i3
	i4

BT03 Überschrift

entfällt (ist in T08 aufgenommen)

BT04 Stimmung, die das Produkt ausdrückt

Der Bewerter soll für Bild und Text gesondert angeben, welche Stimmung das Produkt für ihn ausdrückt, d.h., welche Stimmungstönung bei ihm selbst durch Bild und Text angesprochen bzw. ausgelöst wird. Wenn sich diese nicht in eine der vorgegebenen Kategorien einordnen läßt, soll sie kurz beschrieben werden.

Einige Stimmungstönungen können anhand der Beispiele im Anhang belegt werden.

	Bild	Text
friedlich, gelassen	a	a
lustig, heiter	b	b
bedrückt, traurig, ängstlich	c	c
aggressiv, wütend	d	d
lebhaft, dynamisch	e	e
ausdruckslos	f	f
andere; welche?	g	g

BT05 Technische Beziehung der beiden Elemente: Mittel / Maßnahmen, Bild und Text miteinander zu verbinden (ggf. Mehrfachnennungen)

Text steht einfach unter bzw. neben dem Bild	a
Text wird in Bild hineingeschrieben (z.B. Bezeichnungen, Erläuterungen)	b
Sprechblasen statt Text	c
Sprechblasen zusätzlich zum Text	d
Bildergeschichte: Text erzählt die Geschichte der einzelnen Bilder	e
andere, welche?	f

Bei dieser Kategorie soll lediglich aufgeführt werden, mit welchen technischen Mittel die Beziehung zwischen Bild und Text hergestellt wird. In welchem Ausmaß der Einsatz der technischen Mittel als gelungen zu bewerten ist, soll hier nicht beurteilt werden.

**BT06 Grad der thematischen / inhaltlichen Beziehung von Bild und Text:
Inwieweit erzeugen Bild und Text eine Gesamtaussage?**

Mit dem Grad der thematischen / inhaltlichen Beziehung zwischen Bild und Text soll das Spezifische der Bild- und Textaufgabe erfaßt werden. Die Anforderung an das Kind, zu einem selbstgestalteten Bild einen Text zu schreiben, weist über das isolierte Bildgestalten und das isolierte Textschreiben hinaus.

Es soll bewertet werden, inwieweit beide Teilprodukte einen organischen Zusammenhang bzw. eine funktionale Sinneinheit bilden. Im Idealfall sind beide Teile so aufeinander bezogen, daß sie eine Art "Gesamtkunstwerk" bilden, in dem das Ganze mehr Aussagekraft besitzt oder eine zusätzliche Botschaft als die einzelnen Produktteile für sich vermittelt. Im schlechtesten Fall besteht zwischen beiden überhaupt keine Beziehung, beide Teilaufgaben scheinen völlig unabhängig voneinander hergestellt worden zu sein.

Operationalisierung der Kategorie "Grad der thematischen / inhaltlichen Beziehung zwischen B&T":	
3	Bild und Text erzeugen gemeinsam ein neues Produkt als eine Art "Gesamtkunstwerk", so daß eine über die Bild- bzw- Textaussagen hinausgehende Aussage entsteht Beispiel: Kl.1, Produkt 2
2	Bild und Text bilden ein Gesamtprodukt, dessen Gesamtaussage jedoch nicht oder kaum über die Einzelaussagen von Bild und Text hinaus (beispielsweise erklärt / beschreibt der Text lediglich das Bild, enthält jedoch kaum zusätzliche Aussagen) Beispiel: Kl.1, Produkt 6
1	Bild und Text stehen in geringer Beziehung oder ohne erkennbare Beziehung nebeneinander

BT07 Worin besteht die Beziehung zwischen Bild und Text bzw. wie wird sie vom Produzenten gestaltet?

Bild dient als Ausgangspunkt einer Geschichte, die sich in eine andere Richtung entwickelt. Geschichte löst sich weitgehend vom Bild, thematischer Schwerpunkt wird anders gesetzt.	a
Text erklärt, erläutert Bild	b
Kommentierung des Bildes, die dem im Bild Dargestellten einen neuen Sinn gibt	c
Reflexion (der Aufgabenbearbeitung, der eigenen Perspektive)	d
andere Beziehung: welche?	e

Mit dieser Kategorie soll eine Übersicht über die Möglichkeiten gewonnen werden, die Kinder in den einzelnen Klassenstufen realisieren, um die Beziehung zwischen Bild und Text herzustellen. Hier geht es nicht um die "technischen" Mittel, sondern um die inhaltlichen Funktionen, die Bild und Text füreinander haben.

Vermutlich werden zahlreiche weitere Möglichkeiten als jene in den vorgegebenen Kategorien vorkommen.

BT08 Wirkung und Ausdruck des Gesamtprodukts

(Kategorien entfallen, da bereits unter Bild- und Textkategorien erfaßt)

BT09 Gewichtung zwischen Bild und Text hinsichtlich der inhaltlichen Aussage: Grad der Dominanz eines der beiden Teile des Gesamtprodukts hinsichtlich des Eindrucks auf den Rezipienten

Bild dominiert stark	Bild dominiert etwas	ausgewogenes Verhältnis	Text dominiert etwas	Text dominiert stark
b2	b1	bt0	t1	t2

Wenn der Rezipient den Eindruck hat, daß das Gewicht von Bild und Text hinsichtlich der inhaltlichen Aussage des Gesamtprodukts ausgewogen ist, ist die Mittelkategorie zu markieren. Der Grad der Dominanz kann ggf. in zwei Stufen bezeichnet werden.

Wenn in der Zusammenschau beider Elemente das Bild weniger Gewicht hat, so ist eine der beiden Felder auf der rechten Seite der Skala zu markieren. Bei Dominanz des Bildes über den Text wird eines der Felder auf der linken Seite der Skala markiert.

BT10 Einschätzung des Gesamtprodukts aus Bild und Text

BT10 Gesamtbewertung Bild und Text	1	2	3	4	5
------------------------------------	---	---	---	---	---

Zusätzlich zu den entsprechenden Bewertungen der beiden Teilprodukte sollen die aufgeführten summarischen Bewertungen auch für das Gesamtprodukt vorgenommen werden. Die Bewertung soll nicht in der Weise vorgenommen werden, daß der Mittelwert der Einzelbewertungen gebildet wird, sondern die Gesamtbewertung soll möglichst unabhängig von den Einzelbewertungen durchgeführt werden. Nur so ist es möglich, die Qualität des Gesamtprodukts als über die einzelnen Teilprodukte hinausgehendes Gesamt-"Kunstwerk" zu erfassen.

Anschließend soll die Bewertung kurz erläutert werden.

Literaturhinweise

- Amabile, T. (1982): Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. In: Journal of Personality and Social Psychology, 43, 5, 997-1013.
- Amelang, M., Bartussek, D. (1990): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Augst, G., Faigel, P. (1986): Von der Reihung zur Gestaltung: Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 – 23 Jahren. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Balhorn, H., Vieluf, U. (1990): ... und so war das Geheimnis entlüftet - produktive sprachnot als motor des formulierens. In: Brügelmann/Balhorn (Hg.): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude.
- Baurmann, J., Ludwig, O. (1986): Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch (13. Jg.), Nr. 80.
- Bereiter, C. (1980): Development in writing. In: Gregg, L.W., Sternberg, E.R. (eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987): The psychology of written composition. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Brauckmann, U. (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz. Eine Längsschnittstudie an Texten der Jahrgangsstufen 3 bis 5. Dipl.-Arbeit, Universität Hamburg.
- Cropley, A.J. (1982): Kreativität und Erziehung.
- Cropley, A.J. (1994): Creative Intelligence. A Concept of „True“ Giftedness. In: European Journal for High Ability, 5, 6-23.
- Cropley, A.J. (1995): Kreativität. In: Amelang, M. (Hg.): Verhaltens- und Leistungsunterschiede. Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe.
- Feilke, H. (1994): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Ludwig, O., Günther, H. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Berlin/ New York.
- Feilke, H., Augst, G. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G., Krings, H.P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer.
- Getzels, J., Jackson, P. (1962): Creativity and Intelligence. London: Wiley.
- Goodenough, F.L. (1926): Measurement of Intelligence by Drawings. (Reprint) New York 1976.

- Günther, H. (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, P., Klotz, P. (Hg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett.
- Hayes, J.R., Flower, L.S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.W., Sternberg, E.R. (eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- John–Winde, H. (1981): Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung. Bonn.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Krause, R. (1972): Kreativität.
- Krause, R. (1977): Produktives Denken bei Kindern.
- Malgady, R.G., Barcher, P.R. (1979): Some Information–Processing Models of Creative Writing. In: Journal of Educational Psychology, 71, 5, 717-725.
- May, P. (i. Vorb.): Herausbildung orthographischer und textueller Kompetenz in der Schule. Universität Hamburg.
- Nussbaumer, M. (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, M. (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Eisenberg/ Klotz (Hg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart u.a.: Klett.
- Frostig, M. u.a. (1964): The Marianne Frostig Development Test of Visual Perception. Palo Alto.
- Rabkin, G. (1992): Schreiben – Malen – Lesen. Wege zur Kultur. Hinweise für den Unterricht. Stuttgart: Klett.
- Rabkin, G. (1995): Der Engel fliegt zu einem Kind ... Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten 1. UNESCO–Institut für Pädagogik, Schulbehörde Hamburg. Stuttgart, Dresden: Klett.
- Richter, H.G. (1987): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf: Schwann.
- Schuster, M. (1994): Kinderzeichnungen. Berlin u.a.: Springer.
- Torrance, E.P. (1962): Guiding creative talent. Englewood Cliffs: Prentice–Hall.
- Torrance, E.P. (1966): Torrance Tests Of Creative Thinking. Princeton, New Jersey: Personnel Inc.
- Urban, K. (1990): Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe. In: European Journal for High Ability, 1, 99-113.
- Urban, K., Jellen, H.: Der TSD–Z: Test zum schöpferischen Denken – zeichnerisch. Universität Hannover 1987.