

ELA



Für die
Primarstufe
empfohlen

Erfassung früher literaler Aktivitäten

Ukrainisch | Türkisch | Russisch | Deutsch

Berrak Atmaca, Özlem Demir, İnci Dirim, Drorit Lengyel, Kevin R. Perner, Aybike Savaş,
Muhammed Onur Şentepe, Olena Vasylychenko



Überblick: Arbeitsmaterialien und Einleitung





Online-Publikation

2. vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage

Titel: ELA - Erfassung früher literaler Aktivitäten in Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch

Autor_innen: Berrak Atmaca, Özlem Demir, İnci Dirim, Drorit Lengyel, Kevin R. Perner, Aybike Savaş, Muhammed Onur Şentepe, Olena Vasylychenko

Ergänzung für die Sprachen Ukrainisch & Russisch: Olena Vasylychenko

Redaktion: Nicole Irmeler

Critical Friend: Galina Putjata

Grafik & Layout: Maximilian Rieger

Copyright Bild: „Kleiner Dodo, was spielst du?“ von Serena Romanelli, illustriert von Hans de Beer, ©1995 NordSüd Verlag AG, Zürich / Schweiz

Veröffentlichung in: [PHAIDRA der Universität Wien](#)

DOI: 10.25365/phaidra.468

DOI URL: <https://doi.org/10.25365/phaidra.468>

Wien / Hamburg 2023

1. Auflage

Titel: ELA - Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität

Autor_innen: Berrak Atmaca, Özlem Demir, İnci Dirim, Drorit Lengyel, Aybike Savaş, Muhammed Onur Şentepe

Redaktion: Nicole Irmeler

Mitarbeit: Kevin Rudolf Perner

Mitwirkende Lehrkräfte: Meltem İltir, Sabri Özmen, Josef Tihanyi

Critical Friends: Funda Acarlar, Lars Bülow, Michael Dobstadt und Renate Riedner

Grafik & Layout: Maximilian Rieger

Copyright Bild: „Kleiner Dodo, was spielst du?“ von Serena Romanelli, illustriert von Hans de Beer, © 1995 NordSüd Verlag AG, Zürich / Schweiz

Veröffentlichung in: <https://phaidra.univie.ac.at/>

DOI URL: diese Auflage wurde durch die Neuauflage ersetzt (siehe DOI / URL oben).

Wien / Hamburg 2022

Finanzierung der 1. Auflage: [Freudenberg Stiftung](#) (Weinheim, Deutschland)

Projekttitel: Dodo – Diagnose früher türkisch-deutscher Literalität

Laufzeit: 1.09.2020 bis 31.08.2021

Leitung: İnci Dirim (Univ. Wien), in Zusammenarbeit mit Drorit Lengyel (Univ. Hamburg)

Mitarbeiter_innen: Berrak Atmaca (Univ. Wien), Özlem Demir (Univ. Wien),

Aybike Savaş (Univ. Hamburg), M. Onur Şentepe (Univ. Wien)



Überblick über die Arbeitsmaterialien

Das Analyseinstrument ELA ist als Open-Access-Publikation in **PHAIDRA**, dem Digital Asset Management System der Universität Wien veröffentlicht.

Die Arbeitsmaterialien und Hilfestellungen für die Verwendung des Analyseinstruments ELA umfassen neben dem vorliegenden einleitenden **Überblick** noch vier weitere Dokumente, die die Durchführung des Sprachanalyseverfahrens an Schulen ermöglichen, nämlich **Impulse** für die Erhebung von Schreibproben, einen **Auswertungsbogen**, einen Auswertungsbogen mit **Beispielen** und **Hinweise** zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA.

Die ELA-Arbeitsmaterialien (Dokumente 1 bis 5) sind **in einem PDF zusammengefügt zu finden**, untenstehend überblicksartig dargestellt und **in PHAIDRA** unter folgendem [Link](#) abrufbar.

Durch **Anklicken des jeweiligen Icons** gelangen Sie zu dem gewünschten Dokument.



Überblick:

Arbeitsmaterialien und Einleitung



Impulse

für die Erhebung von Schreibproben



Auswertungsbogen

für die Analyse von Schreibproben



Beispiele

für die Arbeit mit dem Auswertungsbogen



Hinweise

zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA



Einleitung

ELA (Erfassung früher literaler Aktivitäten in Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch) ist ein Analyseinstrument, mit dem die frühe zwei-/mehrsprachige Literalität von Kindern, die mit den Sprachen Ukrainisch und Deutsch, Türkisch und Deutsch, Russisch und Deutsch oder Ukrainisch, Russisch und Deutsch aufwachsen, in Form von Schreibproben erfasst und analysiert werden kann. Das Verfahren dient als Material für Lehrkräfte, mit dem sie einen ressourcenorientierten Blick auf die frühe Literalität der Kinder entwickeln und diesen in der Kommunikation und Kooperation aller an der sprachlichen Bildung der Schüler_innen beteiligten Lehrkräfte etablieren können. Es kann aber auch einen Ausgangspunkt für zukünftige wissenschaftliche Studien bilden.

Das analytische Verfahren trägt zu einem besseren Verständnis migrationsgesellschaftlicher Zwei-/Mehrsprachigkeit bei. Mit ELA wird erfasst, wie Schüler_innen in der Primarstufe Texte schreiben und welche literarischen Potenziale und Fähigkeiten dabei zum Ausdruck kommen. Die Ergebnisse bieten sich als Grundlage für die koordinierte (also aufeinander abgestimmte) schriftsprachliche Bildung von



Schüler_innen an, die in einer der oben genannten Sprachenkonstellationen aufwachsen. Dabei geht es nicht in erster Linie um die Erfassung und Analyse bildungssprachlicher Fähigkeiten im engeren Sinne, sondern darum, literarisch-kreative Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Eine Besonderheit des Verfahrens ist, dass neben der Erfassung standardsprachlicher Realisierungsformen die Breite der sprachlichen Variation berücksichtigt wird. Das Instrument kann in institutionellen Kontexten angewendet werden, in denen Kinder im Ukrainischen, Türkischen, Russischen und Deutschen alphabetisiert bzw. unterrichtet werden. Es kann auch zur Kommunikation und Kooperation zwischen dem sogenannten erst- mutter- bzw. herkunftssprachlichen Unterricht und dem Deutschunterricht eingesetzt werden. Ziel ist es, eine Koordinierung zwischen den Fächern Ukrainisch oder Russisch und Deutsch oder Türkisch und Deutsch zu etablieren, die an den literalen Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern im migrationsgesellschaftlichen Kontext ansetzt (Kind- und Ressourcenorientierung) und die die fächerübergreifende Zusammenarbeit von Lehrkräften im Schreibunterricht stärken soll.

Das Instrument „ELA“ steht in der Arbeitstradition von Hans H. Reich (1939–2019), der viele Jahre federführend an der Entwicklung qualitativer türkisch-deutscher Sprachdiagnoseverfahren mitgewirkt und ein ressourcenorientiertes Verständnis der Entwicklung von migrationsgesellschaftlicher Zweisprachigkeit ermöglicht hatte. Sein Anliegen war es, sprachtheoretisch fundierte Verfahren zu entwickeln, die die sprachlichen Voraussetzungen von Schüler_innen zum Vorschein bringen, so dass Fach- und Lehrkräfte diese in der didaktischen Planung ihres Unterrichts bzw. von Bildungsangeboten berücksichtigen können. Darüber hinaus ging es ihm grundsätzlich um eine verbesserte Kooperation und kriteriengeleitete Kommunikation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächer, wobei ihm der herkunftssprachliche Unterricht und dessen Integration in das schulische Sprachenangebot besonders wichtig waren.

Das ELA-Verfahren wurde für Türkisch und Deutsch in einem durch die Freudenberg Stiftung geförderten Projekt an der Universität Wien in Kooperation mit der Universität Hamburg entwickelt und in einem nächsten Schritt unter Einbezug der Sprachen Ukrainisch und Russisch ergänzt.

ELA

Für die
Primarstufe
empfohlen

Erfassung früher literaler Aktivitäten

Ukrainisch | Türkisch | Russisch | Deutsch

Berrak Atmaca, Özlem Demir, İnci Dirim, Drorit Lengyel, Kevin R. Perner, Aybike Savaş,
Muhammed Onur Şentepe, Olena Vasylychenko

2

Impulse für die Erhebung von Schreibproben



FREUDENBERG
STIFTUNG



universität
wien



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Arbeitsmaterialien

In diesem Dokument finden Sie das **Situationsbild** und den **sprachlichen Impuls** für die Erhebung von Schreibproben.

Die ELA-Arbeitsmaterialien (Dokumente 1 bis 5) sind **in einem PDF zusammengefügt zu finden**, untenstehend überblicksartig dargestellt und **in PHAIDRA** unter folgendem [Link](#) abrufbar.

Durch **Anklicken des jeweiligen Icons** gelangen Sie zu dem gewünschten Dokument.

1

Überblick:
Arbeitsmaterialien
und Einleitung

2

Impulse
für die Erhebung
von Schreibproben

3

Auswertungsbogen
für die Analyse von
Schreibproben

4

Beispiele
für die Arbeit mit
dem Auswertungs-
bogen

5

Hinweise
zur Arbeit mit dem
Analyseinstrument
ELA



Impulse für die Erhebung von Schreibproben

Bitte siehe **Kapitel 2** im Dokument **5** „**Hinweise** zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.

Das **Situationsbild** auf Seite 3 dient als visueller Impuls für die Erhebung von Schreibproben. Für die Initiierung des Schreibprozesses wird das Situationsbild mit einen der folgenden zur Erhebungssprache passenden **sprachlichen Impulse** kombiniert:

Sprachlicher Schreibimpuls

Подивись на малюнок та напиши, що там відбувається (Ukrainisch)

Resme bakıp orada olanları yaz (Türkisch)

Посмотри на картинку и напиши, что там происходит (Russisch)

Schau dir das Bild an und schreibe auf, was dort passiert (Deutsch)



ELA

Für die
Primarstufe
empfohlen

Erfassung früher literaler Aktivitäten

Ukrainisch | Türkisch | Russisch | Deutsch

Berrak Atmaca, Özlem Demir, İnci Dirim, Drorit Lengyel, Kevin R. Perner, Aybike Savaş,
Muhammed Onur Şentepe, Olena Vasylychenko

3

Auswertungsbogen für die Analyse von Schreibproben



FREUDENBERG
STIFTUNG



universität
wien



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Überblick über die Arbeitsmaterialien

Dieser **Auswertungsbogen** ist **online** ausfüllbar. Hier können die Schreibproben der Kinder eingetragen und mit Hilfe der **Beispiele** in Dokument **4** und den **Hinweisen** in Dokument **5** analysiert werden.

Die ELA-Arbeitsmaterialien (Dokumente 1 bis 5) sind **in einem PDF zusammengefügt zu finden**, untenstehend überblicksartig dargestellt und **in PHAIDRA** unter folgendem [Link](#) abrufbar.

Durch **Anklicken des jeweiligen Icons** gelangen Sie zu dem gewünschten Dokument.

1

Überblick:

Arbeitsmaterialien
und Einleitung

2

Impulse

für die Erhebung
von Schreibproben

3

Auswertungsbogen

für die Analyse von
Schreibproben

4

Beispiele

für die Arbeit mit
dem Auswertungs-
bogen

5

Hinweise

zur Arbeit mit dem
Analyseinstrument
ELA



Inhaltsverzeichnis

I	Grunddatenerfassung	4
1	Impulse für die Erhebung von Schreibproben	5
2	Aufbau des Instruments	5
3	Schreibproben des Kindes	6
3.1	Lexikalische Aktivitäten (nach Wortarten)	8
3.2	Morphosyntaktische Aktivitäten	10
3.2.1	Wortgruppentyp	10
3.2.2	(Größere) Syntaktische Sinneinheiten	12
3.3	Textuelle Aktivitäten	14
3.3.1	Kohärenz	14
3.3.2	Umgang mit dem Situationsbild und dem Schreibimpuls	17
3.3.2.1	Situationsbild	17
3.3.2.2	Schreibimpuls und Genre	19
3.3.3	Textgestaltung	27
3.3.4	Stilfiguren	29
3.3.4.1	Deutsche Stilfiguren	29
3.3.4.2	Türkische Stilfiguren	31
3.3.4.3	Ukrainische und russische Stilfiguren	33
4	Besonderheiten	35

I Grunddatenerfassung

Name des Kindes:

Alter bei Erhebung:

Schule:

Klasse:

Sprache(n) des Kindes:

Erfasste Sprache:

Auswerter_in:

Erhebungsdatum:

1 Impulse für die Erhebung von Schreibproben

Das Situationsbild dient als **visueller Impuls** für die Erhebung von Schreibproben. Für die Initiierung des Schreibprozesses wird das Situationsbild mit einem zur Erhebungssprache passenden **sprachlichen Impuls** kombiniert. Beide Schreibimpulse finden Sie im Dokument **2** „Impulse für die Erhebung von Schreibproben“.

Weitere Erläuterungen finden Sie im **Kapitel 1** des Dokuments **5** „Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.

2 Aufbau des Instruments

Angaben zum Aufbau des Instruments finden Sie in **Kapitel 2** des Dokuments **5** „Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.

3 Schreibproben des Kindes

Bitte tragen Sie die Schreibproben der Kinder in untenstehender Tabelle ein.

Angaben zur Analyse der erhobenen Schreibproben finden Sie in **Kapitel 3** des Dokuments **5** „Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.

Praktische Beispiele aus Schreibproben in Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch finden Sie im Dokument **4** „Beispiele für die Arbeit mit dem Auswertungsbogen“.

Zeile Schreibprobe

ggf. Notizen/Anmerkungen

3.1 Lexikalische Aktivitäten (nach Wortarten)

Verben		Nomen		Adjektive		Adverbien	
Standard-Variante	weitere Varianten*	Standard-Variante	weitere Varianten*	Standard-Variante	weitere Varianten*	Standard-Variante	weitere Varianten*

*Gebrauchsstandard, Dialekt, Soziolekt, Sprachkontaktvariante, Idiolekt

3.2 Morphosyntaktische Aktivitäten

3.2.1 Wortgruppentyp

Eintrag	Wortgruppentyp	Interpretation/Erklärung

3.2.2 (Größere) Syntaktische Sinneinheiten

Eintrag	Struktur (einfach/komplex)	Inhaltliche Funktion	Verbindungsmittel Kohäsionsmittel

3.3 Textuelle Aktivitäten

3.3.1 Kohärenz

Elemente der Textgestaltung (bitte ankreuzen oder eintragen, ggf. kommentieren)

Strukturelle Kohärenz

(bezieht sich auf den Aufbau des Textes)

In den Sinneinheiten, die mit Konjunktionen miteinander verbunden werden, wird strukturelle Kohärenz erzeugt.

Erkennbare Thema-Rhema-Struktur

Inhaltliche Kohärenz

(bezieht sich auf die Handlung bzw. den Inhalt des Textes)

Einbettung des Bildes in einen Kontext

Anknüpfung an Situationsbild

Enumerativ

(Aspekte des Bildes werden eher aufzählend verschriftlicht)

Tempus(wechsel)

Sequenzierend

(Folge von Ereignissen/mehrere Sinneinheiten bauen inhaltlich aufeinander auf)

Kontrastierend

(Vorher-Nachher-Entwicklung erkennbar)

Zusammenhängendes Erzählen

Fragmentarisches Erzählen

3.3.2.2 Schreibimpuls und Genre

Elemente für die Textgestaltung (bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Einleitung durch „Ich sehe...“

Aufzählung des Wahrgenommenen mit attributiven Ergänzungen

z.B. durch Verwendung von Nomen mit attributiven Beschreibungen

Aufzählung des Wahrgenommenen in Form von Stichwörtern

z.B. durch Verwendung von Nomen („Nominalstil“)

Schilderung des Wahrgenommenen

(geschlossene) Einheiten, ohne dass sich die Einheiten aufeinander beziehen

)

Deskriptive Textelemente

Elemente der Textgestaltung (bitte Textstelle angeben oder eintragen)

(Formelhafte) deskriptive Einleitung

Beschreibende Formulierungen: „Da sind ganz viele Tiere“

Einführung der Figuren

Schreibprobe führt mit der Benennung/Beschreibung einer oder mehrerer Figuren ein

Einführung in den Handlungsort

Schreibprobe führt mit der Benennung/Beschreibung des Handlungsortes ein

Chronologische Beschreibung (Blickwanderung)

z. B. von rechts nach links: Kind beschreibt zuerst den Pfau und das Nashorn, dann den Affen, den Tapir etc.

Einführung in die laufende Aktivität

Schreibprobe führt mit der Benennung bzw. Beschreibung von Handlung(en) der Figuren ein

Von der Zoom- zur Panoramaperspektive

Kind beschreibt bspw. erst das Geigenspiel und beschreibt danach das Bild im Allgemeinen

Von der Panorama- zur Zoomperspektive

Kind beschreibt das Bild im Allgemeinen und geht bspw. anschließend auf das Geigenspiel ein

Zoomperspektive

Schreibprobe bezieht sich bspw. auf das Geigenspiel des Affen.

Panoramaperspektive (Überblick)

Wesentliches-Unwesentliches-Organisation: Kind beginnt die Beschreibung bspw. beim Affen und geht zum Leoparden, Pfau, Nashorn, Tapir etc. über

Narrative Textelemente

Elemente der Textgestaltung (bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Formelhafte oder frei formulierte Einleitung

Einführung in die laufende Aktivität

Einführung in den Handlungsort

Einführung der Figuren
enumerativ (aufzählend)

Einführung in die Handlungszeit

Einführung der Figuren

einzelnd und beschreibend

Einführung der Figuren

zusammenfassend

Figuren werden nach der Einführung zusammenfassend benannt

Alle Figuren werden einzeln benannt

Manche Figuren werden benannt

Beziehung zwischen den Figuren

Interaktion zwischen den Figuren

Ausdehnung der Zeit des Geschehens

Pointe/Moral

Formelhafter oder frei formulierter Schluss

3.3.3 Textgestaltung

Elemente der Textgestaltung (bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Grafische Gestaltung

Ein bestimmtes Layout des Textes, das bspw. durch Absätze gekennzeichnet ist

Einleitung

Einführende Sinneinheit(en) im Hinblick auf Handlung, Thema, Zeit und / oder Ort

Überschrift ist erkennbar

Explizit, aber auch implizit

Hauptteil

Kernaussage(n)

Schluss

Abschließende Sinneinheit(en)

3.3.4 Stilfiguren

3.3.4.1 Deutsche Stilfiguren

(Bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Phonetische Stilistik

Stilistisch bedingte Besonderheiten der antizipierten (imaginierten) Aussprache und graphische Darstellung phonetischer Besonderheiten (bspw. Rhythmik)

Morphematische Stilistik und syntaktische Stilistik

Grammatische Stilmittel wie Verbal- und Nominalstil oder andere relevante grammatische Kategorien aus stilistischer Sicht (Länge, Struktur, stilistisch gefärbte Modelle syntaktischer Einheiten, Sinneinheiten, grammatische Metaphern, Tempus, Genus ...)

Lexikale Stilistik

Stilistische Differenzierung des Wortschatzes und stilistischer Aspekt der Wortbildung und Phrasologie; diese können auch grafisch umgesetzt werden

Mittel der Bildkraft: Tropen und Figuren

Bildhaftigkeit, die durch direkte Wortbedeutung geschaffen wird oder auf Grund der übertragenen Bedeutung bzw. von Vergleichen entsteht

Humor und Satire

Stilistisch bedingte Besonderheiten des Komischen

Emotionale Marker

Textbestandteile, die über das Bild hinausgehen und besonders emotional formuliert sind

Text aus stilistischer Sicht

Stilistische Besonderheiten eines Textes (Erzählperspektive, Darstellungsarten ...)

3.3.4.2 Türkische Stilfiguren

(Bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Wortfiguren (Söz Sanatları)

Äußere Gestaltung der Wörter, ohne Berücksichtigung der Bedeutung – formale Gesichtspunkte, wie Gleichklang oder Klangähnlichkeit der Wörter

Tropen (Mecazlar)

Stilistisch bedingte Besonderheiten, die sich auf die konnotativen und übertragenen Bedeutungen des Wortes beziehen

Sinn- und Gedankenfiguren (Anlam Sanatları)

Stilistisch bedingte Besonderheiten, die sich auf den direkten Wortsinn beziehen, also auf die denotative Bedeutung

Humor und Satire (Mizah ve Hiciv)

Stilistisch bedingte Besonderheiten des Komischen

Text aus stilistischer Sicht

Stilistische Besonderheiten eines Textes (Erzählperspektive, Darstellungsarten ...)

Emotionale Marker

Textbestandteile, die über das Bild hinausgehen und besonders emotional formuliert sind

3.3.4.3 Ukrainische und russische Stilfiguren

Alliteration

Anfangslaute werden wiederholt, um einen Effekt zu erzeugen:

Hypotaxe

Unterordnung von Nebensätzen unter Hauptsätze:

Epipher

Die einmalige oder mehrfache Wiederholung eines Wortes oder einer Wortgruppe am Ende aufeinander folgender Sätze:

Parataxe

Häufung von Hauptsätzen, aber auch Worten und Wortgruppen. Diese Hauptsätze werden hierbei durch Konjunktionen wie und, oder, aber oder durch Satzzeichen wie Komma, Gedankenstrich, Semikolon oder einem Punkt voneinander getrennt. Dadurch erhalten Texte häufig einen Aufzählungscharakter:

Parallelismus

Die Wiederholung derselben Wortreihenfolge in Sätzen, die aufeinander folgen:

Polysyndeton

Mehrfache Verbindung durch Konjunktionen von Wörtern oder Wortgruppen:

Humor und Satire

Stilistisch bedingte Besonderheiten des Komischen

Emotionale Marker

Textbestandteile, die über das Bild hinausgehen und besonders emotional formuliert sind

4 Besonderheiten

Eintrag

Interpretation/Erklärung

--	--

Eintrag

Interpretation/Erklärung

--	--

ELA

Für die
Primarstufe
empfohlen

Erfassung früher literaler Aktivitäten

Ukrainisch | Türkisch | Russisch | Deutsch

Berrak Atmaca, Özlem Demir, İnci Dirim, Drorit Lengyel, Kevin R. Perner, Aybike Savaş,
Muhammed Onur Şentepe, Olena Vasylychenko

4

Beispiele für die Arbeit mit dem Auswertungsbogen



FREUDENBERG
STIFTUNG



universität
wien



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Überblick über die Arbeitsmaterialien

In diesem Dokument finden Sie **Beispiele** aus Schreibproben in Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch¹ als Hilfestellung für die Arbeit mit dem **Auswertungsbogen** in Dokument **3**.

Hinweise zur Analyse der Schreibproben finden sie in Dokument **5**.

Die ELA-Arbeitsmaterialien (Dokumente 1 bis 5) sind **in einem PDF zusammengefügt zu finden**, untenstehend überblicksartig dargestellt und **in PHAIDRA** unter folgendem [Link](#) abrufbar.

Durch **Anklicken des jeweiligen Icons** gelangen Sie zu dem gewünschten Dokument.

1

Überblick:

Arbeitsmaterialien
und Einleitung

2

Impulse

für die Erhebung
von Schreibproben

3

Auswertungsbogen

für die Analyse von
Schreibproben

4

Beispiele

für die Arbeit mit
dem Auswertungs-
bogen

5

Hinweise

zur Arbeit mit dem
Analyseinstrument
ELA

¹ Alle Beispiele stammen aus dem Datenkorpus. Nähere Angaben finden Sie in der **Einleitung** des Dokuments „**Hinweise** zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.



Inhaltsverzeichnis

I	Grunddatenerfassung	4
1	Impulse für die Erhebung von Schreibproben	5
2	Aufbau des Instruments	5
3	Schreibproben des Kindes	6
3.1	Lexikalische Aktivitäten (nach Wortarten)	7
3.2	Morphosyntaktische Aktivitäten	8
3.2.1	Wortgruppentyp	8
3.2.2	(Größere) Syntaktische Sinneinheiten	9
3.3	Textuelle Aktivitäten	10
3.3.1	Kohärenz	10
3.3.2	Umgang mit dem Situationsbild und dem Schreibimpuls	13
3.3.2.1	Situationsbild	13
3.3.2.2	Schreibimpuls und Genre	15
3.3.3	Textgestaltung	23
3.3.4	Stilfiguren	25
3.3.4.1	Deutsche Stilfiguren	25
3.3.4.2	Türkische Stilfiguren	27
3.3.4.3	Ukrainische und russische Stilfiguren	29
4	Besonderheiten	31



I Grunddatenerfassung

Name des Kindes:

Alter bei Erhebung:

Schule:

Klasse:

Sprache(n) des Kindes:

Erfasste Sprache:

Auswerter_in:

Erhebungsdatum:



1 Impulse für die Erhebung von Schreibproben

Das Situationsbild dient als **visueller Impuls** für die Erhebung von Schreibproben. Für die Initiierung des Schreibprozesses wird das Situationsbild mit einem zur Erhebungssprache passenden **sprachlichen Impuls** kombiniert. Beide Schreibimpulse finden Sie im Dokument **2** „Impulse für die Erhebung von Schreibproben“.

Weitere Erläuterungen finden Sie im **Kapitel 1** des Dokuments **5** „Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.

2 Aufbau des Instruments

Angaben zum Aufbau des Instruments finden Sie in **Kapitel 2** des Dokuments **5** „Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.

3 Schreibproben des Kindes

Bitte tragen Sie die Schreibproben der Kinder in untenstehender Tabelle ein.

Angaben zur Analyse der erhobenen Schreibproben finden Sie in **Kapitel 3** des Dokuments **5** „Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.

Zeile Schreibprobe

ggf. Notizen/Anmerkungen

Zeile	Schreibprobe	ggf. Notizen/Anmerkungen

MUSTER

3.1 Lexikalische Aktivitäten (nach Wortarten)²

Verben		Nomen		Adjektive		Adverbien	
Standard-Variante	weitere Varianten*	Standard-Variante	weitere Varianten*	Standard-Variante	weitere Varianten*	Standard-Variante	weitere Varianten*
dachte		Affe		toll		gerade	grade
utanmaya	utanmağa	fare		şımarık		orada	orda
	geliyo	geliyor					
грає		мавпочка		музичний		ззаду	
жуєт			на вітці	прекрасный		вместе	
		животные			дліний		
			муров'єд		лісні		
			стебельце				

*Gebrauchsstandard, Dialekt, Soziolekt, Sprachkontaktvariante, Idiolekt

² Alle Beispiele stammen aus dem Datenkorpus des Autor*innenteams. Nähere Angaben dazu finden Sie in der Einleitung des Dokuments **5 „Hinweise** zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA“.

3.2 Morphosyntaktische Aktivitäten

3.2.1 Wortgruppentyp

Eintrag	Wortgruppentyp	Interpretation/Erklärung
ein Nett Affe	Nominalgruppe	Standardsprachlich: ein netter Affe Adjektiv steht in Grundform (lerner_innensprachlich)
Dodonun şarkıyı	Nominalgruppe	Standardsprachlich: Dodo'nun şarkısını Genitiv-Akkusativverbindung (umgangssprachlich)
schauten ... zu	trennbares Verb	Präteritum
geige gispilt	Verbalgruppe	Standardsprachlich: Geige gespielt Perfekt
грає на скрипці	Verbalgruppe	Standardsprachlich
музикант в лесу	Nominalgruppe	Standardsprachlich
в центральной точке леса	Nominalgruppe	Standardsprachlich

3.2.2 (Größere) Syntaktische Sinneinheiten

Eintrag	Struktur (einfach/komplex)	Inhaltliche Funktion	Verbindungsmittel	Kohäsionsmittel
Dodo ist in Jungel und spielt Geige	Komplexe syntaktische Struktur (koordinierte Sätze mit weggelassenem Subjekt)	Beschreibung der zentralen Figur (Ort & Handlung)	und	
die anderen Tieren kucken wie schön Dodo Geige spielt	Komplexe syntaktische Struktur (subordinierte Struktur)	Ergänzende Information (Beschreibung der anderen Figuren sowie Bezug zur Handlung der zentralen Figur)	wie	
Мавпа дуже красиво грає на скрипці. Вона грає на скрипці у дуже красивому лісі.	Einfache syntaktische Struktur	Ergänzende Information (Beschreibung der Tätigkeit des Affen unter Berücksichtigung und Beschreibung des Ortes)		Pro-Form
Біля мурав'їда Борі сидить пантера по ім'ю Мура. Їй дуже подобається музика яку грає маленьке мавпє-нятко.	Komplexe syntaktische Struktur (subordinierte Struktur: Haupt und Nebenordnung)	Ergänzende Information (Beschreibung weiterer Figuren und Ausdruck von Gefühlen)	яку	Pro-Form
А после концерта все розошлись домой и были рады что у них єсть такой музыкант в лесу.	Komplexe syntaktische Struktur (subordinierte Struktur: Haupt und Nebenordnung)	Über das Bild hinausgehende Formulierung des Schlusses	А после что	temporales Verbindungselement

3.3 Textuelle Aktivitäten

3.3.1 Kohärenz

Elemente der Textgestaltung (bitte ankreuzen oder eintragen, ggf. kommentieren)

Strukturelle Kohärenz

(bezieht sich auf den Aufbau des Textes)

In den Sinneinheiten, die mit Konjunktionen miteinander verbunden werden, wird strukturelle Kohärenz erzeugt

Die Afe stet und siengt mit sein geige alle Tiere vor Die Tiere heisen Vogel Tieger und 2 Mäuse und Pfau Ameienfreser und die klein Afe regenwurm

Erkennbare Thema-Rhema-Struktur

Dodo ist in Jungel und spielt Geige

die anderen Tieren kuken wie schön Dodo Geige spielt

Inhaltliche Kohärenz

(bezieht sich auf die Handlung bzw. den Inhalt des Textes)

Dodo ist in Jungel und spielt Geige

die anderen Tieren kuken wie schön Dodo Geige spielt

Inhaltlich bauen die genannten Aspekte (Handlungen) aufeinander auf

Einbettung des Bildes in einen Kontext

Anknüpfung an Situationsbild

Enumerativ

(Aspekte des Bildes werden eher aufzählend verschriftlicht)

Die kleine Affe spielt Geige
Das ist der Tag
Das ist keine nacht
Alle sind grün
Alle sind freundlich
Es gibt viele tiere

Tempus(wechsel)

Es War mal ein Affe der heist Dodo. und er hat geige gispilt dan Kam
Їй дуже подобається музика яку грає маленьке мавпенятко. Ззаду піднявся туман.
... и были рады что у них есть такой музыкант в лесу

Sequenzierend

(Folge von Ereignissen/mehrere Sinneinheiten bauen inhaltlich aufeinander auf)

Мавпа дуже красиво грає на скрипці у дуже красивому лісі. Поблизу слухають звірі. Концерт відбувається у центрі зеленого лісу.

Kontrastierend

(Vorher-Nachher-Entwicklung erkennbar)

Всі звірі насолоджуються концертом маленького мавпенятки. Бо найзавітніша мрія мавпенятки коли Він виросте пійти до музичного коледжу і після того як він все вивче він відкриє свою музичну школу, і буде вчити іниших звірят грати на скрипці.

Zusammenhängendes Erzählen

Єто была сцена. Рядом со сценой носорог стоит. Вместе с носорогом возле сцены радуется гепард. Всем нравится представление маленькой обезьянки. Рядом со сценой растут большие деревья и пальмы. За сценой красивый туман. Туман другим зверям не даёт увидеть концерт. Рядом со сценой растут зелёные кусты. А под сценой закрутилась жёлтая змея.

Fragmentarisches Erzählen

Это пальмы она растут в джунглях. Это носорог он жуёт траву. В лесу есть много тумана

Figuren und Aspekte des Situationsbildes

(Bitte Wörter der Schüler*Innen eintragen und ggf. kommentieren)

kuş
пантера
Мавпа
ліс
скрипка
звірі
дерево
носоріг
трава
павич
моровід
ліани
роза

Über das Situationsbild hinausgehende Figuren und Aspekte

(Bitte Wörter der Schüler*Innen eintragen und ggf. kommentieren)

Концерт
центр лісу
сцена
подобається музика
туман
мрія
музична школа

3.3.2.2 Schreibimpuls und Genre

Elemente für die Textgestaltung (bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Einleitung durch „Ich sehe...“

ich sehe Dodo
Ben bi maymun görüyorum
Я бачу ліс

Aufzählung des Wahrgenommenen mit attributiven Ergänzungen

z.B. durch Verwendung von Nomen mit attributiven Beschreibungen

der gelbe tir
kaplan gül toplayan
дуже красивий ліс
маленьке мавпенятко
найзавітніша мрія
маленькая и красивая розачка

Aufzählung des Wahrgenommenen in Form von Stichwörtern

z.B. durch Verwendung von Nomen („Nominalstil“)

ein Tukan ein Nashorn ein Tiger ein Affe
maymun keman tavus. kuşu gergedan
павлин, тигр, обезьяна, птица, кабан, носорог

Schilderung des Wahrgenommenen

(geschlossene) Einheiten, ohne dass sich die Einheiten aufeinander beziehen

der Affe Spilt eine Geige
der Nasoan ist grase
Kaplan gül yiyor
gergedan üstünde fare var

Deskriptive Textelemente

Elemente der Textgestaltung (bitte Textstelle angeben oder eintragen)

(Formelhafte) deskriptive Einleitung

Beschreibende Formulierungen: „Da sind ganz viele Tiere“

Da ist ein cungel da ist Dodo
Güzel bir ormanda dodo Acın üstünde Keman çalıyor
В лісі почалась вистава

Einführung der Figuren

Schreibprobe führt mit der Benennung/Beschreibung einer oder mehrerer Figuren ein

ale Tiren sind sin da
Ormanda hayvan dolu.
Маленькая обезьяна
сидит на дереве и слушает сестру
обезьяну

Einführung in den Handlungsort

Schreibprobe führt mit der Benennung/Beschreibung des Handlungsortes ein

Da sind ganz viele Bäumen.
Ormanda yaprak dolu.
Це місто називається ліс

Chronologische Beschreibung (Blickwanderung)

z. B. von rechts nach links: Kind beschreibt zuerst den Pfau und das Nashorn, dann den Affen, den Tapir etc.

Einführung in die laufende Aktivität

Schreibprobe führt mit der Benennung bzw. Beschreibung von Handlung(en) der Figuren ein

Ich sehe einen Affen, der Geige spielt.

Maymun elinde kema caliyor.

Я бачу ліс ще обіз'яну яка грає на скрипці, бігімота який дивиться на цю обіз'яну, леопарда який тримає в роті розу

Von der Zoom- zur Panoramaperspektive

Kind beschreibt bspw. erst das Geigenspiel und beschreibt danach das Bild im Allgemeinen

Обезьяна играет на скрипке. Все зелёное.

Von der Panorama- zur Zoomperspektive

Kind beschreibt das Bild im Allgemeinen und geht bspw. anschließend auf das Geigenspiel ein

Все навкруг зелене з боку жовта змія мавпа на дереві грає на скрипці

Zoomperspektive

Schreibprobe bezieht sich bspw. auf das Geigenspiel des Affen

Panoramaperspektive (Überblick)

Wesentliches-Unwesentliches-Organisation: Kind beginnt die Beschreibung bspw. beim Affen und geht zum Leoparden, Pfau, Nashorn, Tapir etc. über

Im Wald sind viele Tiere.

Narrative Textelemente

Elemente der Textgestaltung (bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Formelhafte oder frei formulierte Einleitung

Es war einmal ein Affe
bir warmış bir yokmut

Einführung in die laufende Aktivität

Dodo spielt Geige, weil sein Freund, der Pfau, Geburtstag hat.
Oh Meimun keman eunior Muş Ohnun ArkAdaşlari warmış.
В лісі почалася вистава.

Einführung in den Handlungsort

Er liebt in ein Dschungel Er libt sein Dschungel Er sagt Ales ist grün hir sind
ganz wile Beume.
Ormanda gergedan var miş. Bir de bir Leopard var miş. On rar arkadas miş.
Це місто називається ліс. В нему є високі дерева. Також там є листя та кущи.

Einführung der Figuren

enumerativ (aufzählend)

Ein Nashorn und noch ein Löwe, Narzenbär, noch ein Affe, ein V.
ar kadaşları bir Maymun ve Tavus kuşu ve Gergedan ve bir Kaplan ve Karınca
yiyen ve bir kuş

Einführung in die Handlungszeit

Eines Tages beobachteten die Menschen Dodo
Es ist Sommer.
Bir zamanlar Bir Maymun

Einführung der Figuren

einzel und beschreibend

Es war einmal dodo und der ist voll braun
o çok bir gara böle biras gara miş

Einführung der Figuren

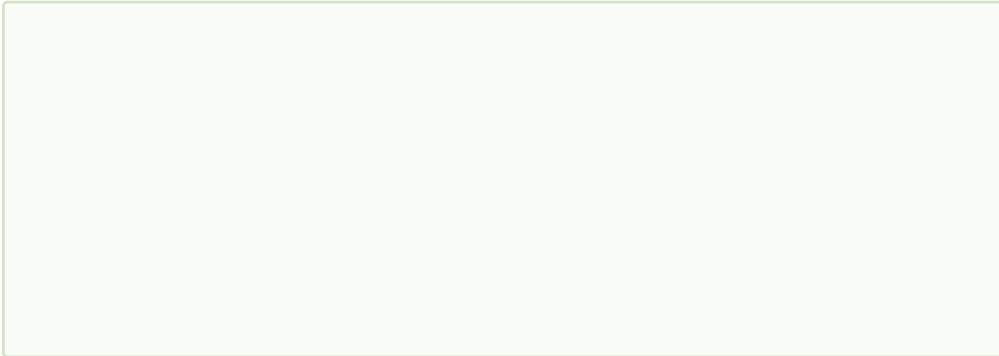
zusammenfassend

der dodo spilt eine violine und die Tiere gucken zu
Dodonun bütün arkadaşları Dodoya bakıyorlar
В лісі лунає музика. Звірі зійшлись подивитись

Figuren werden nach der Einführung zusammenfassend benannt

das sind sehr schöne Tiere
bütün hayvanlar ona bakıyor
усі лісні тварини мають свою красоту
Они все живут в джунглях

Alle Figuren werden einzeln benannt



Manche Figuren werden benannt

z.B. Nashorn, Affe und Pfau
Gergedan, kaplan, karınca yiyen ve kuş

Beziehung zwischen den Figuren

Dodos freunde
o kaplan asik olmustu
Мавпочка грає на скрипці, а ее друзі дивляться
Вместе с носорогом
возле сцены радується гепард.

Interaktion zwischen den Figuren

und alle haben zusammen getanzen
Maymun keman çaldıkça öbür hayvanlar eleniorlar
Лімур з мавпочкою вмiє лазить

Ausdehnung der Zeit des Geschehens

und nach 8 Jahren hat Nashorn geserkt
Bir hafta geçdi

Pointe/Moral

...außer Dodo die Mesche hatten ihn dann gefilmt. Danach wurde Dodo ein
star.
hep çalışırsan çok iy yababilirşin
усі лісні тварини мають свою красоту
И когда хочеш можеш
прийти на центральную точку леса
и там будет всегда выступать
маленькая обезьянка.

Formelhafter oder frei formulierter Schluss

wenn sie nicht gestorben sind dann leben sie noch Heute.
Ve maymun artık yerinde dura bildi. Son
Они все живут в джунглях

3.3.3 Textgestaltung

Elemente der Textgestaltung (bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Grafische Gestaltung

Ein bestimmtes Layout des Textes, das bspw. durch Absätze gekennzeichnet ist

Einleitung

Einführende Sinneinheit(en) im Hinblick auf Handlung, Thema, Zeit und / oder Ort

Der Affe spielt geige ben den valt.
Eines Tages beobachteten die Menschen Dodo
Es war einmal ein Affe
ich sehe Dodo
Ben bi maymn görüyorum
Birgün bitane Ormanda küçüçk ve kırmızı bittane maymun vardı.
Bir zamanlar Bir Maymun Bebek varmış.

Überschrift ist erkennbar

Explizit, aber auch implizit

Dodo und der ausgelachte Affe
Büyük dodo
Абезьяний концерт!

Hauptteil

Kernaussage(n)

Dodo singt geige Andere Tiere kuken Dodo an.
Ama brigün gitti. hepzi onu aradı ama bulmadılar Ve bütün hayvanlar mutlu dans ediyor.
Всем нравитса представление маленькой обезьянки.

Schluss

Abschließende Sinneinheit(en)

Am Ende spielt er mit sein Papa.
wenn sie nicht gestorben sind dann leben sie noch Heute.
Bitti
Son
Ось так пройшов концерт
маленького мавпенятка і вже хотіли
записатися в музичну школу маленького
мавпенятки.

3.3.4 Stilfiguren

3.3.4.1 Deutsche Stilfiguren

(Bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Phonetische Stilistik

Stilistisch bedingte Besonderheiten der antizipierten (imaginierten) Aussprache und graphische Darstellung phonetischer Besonderheiten (bspw. Rhythmik)

Alliteration; Anfangslaute werden wiederholt, um einen Effekt zu erzeugen

Er liebtt seine geige

Er lebt in ein Dschungel

Er libt sein Dschungel

Morphematische Stilistik und syntaktische Stilistik

Grammatische Stilmittel wie Verbal- und Nominalstil oder andere relevante grammatische Kategorien aus stilistischer Sicht (Länge, Struktur, stilistisch gefärbte Modelle syntaktischer Einheiten, Sinneinheiten, grammatische Metaphern, Tempus, Genus ...)

Ungewöhnliche grammatische Reihenfolge

die tire koken an in

... und der Affe Kugt auch an die tire

Lexikale Stilistik

Stilistische Differenzierung des Wortschatzes und stilistischer Aspekt der Wortbildung und Phraseologie; diese können auch grafisch umgesetzt werden

Neuschöpfung

der Ameisenschwein kut die Affe an ...

Mittel der Bildkraft: Tropen und Figuren

Bildhaftigkeit, die durch direkte Wortbedeutung geschaffen wird oder auf Grund der übertragenen Bedeutung bzw. von Vergleichen entsteht

Anapher: Wörter oder Wortgruppen werden wiederholt

Schön und das war sehr Schön und gut war das war schön und gut war das

Humor und Satire

Stilistisch bedingte Besonderheiten des Komischen

Spielerischer/kreativer Umgang mit der Norm

Ameisenschwein

Emotionale Marker

Textbestandteile, die über das Bild hinausgehen und besonders emotional formuliert sind

Emotionale Adjektive

aber der Affe ist gluglich

Text aus stilistischer Sicht

Stilistische Besonderheiten eines Textes (Erzählperspektive, Darstellungsarten ...)

Fokalisierung: Perspektivwechsel

ich bin Dodo. [...] ven Sie nicht gestorben sint dan Leben sie noch heute

3.3.4.2 Türkische Stilfiguren

(Bitte Textstelle angeben oder eintragen)

Wortfiguren (Söz Sanatları)

Äußere Gestaltung der Wörter, ohne Berücksichtigung der Bedeutung – formale Gesichtspunkte, wie Gleichklang oder Klangähnlichkeit der Wörter

Aliterasyon

Anfangslaute werden wiederholt, um einen Effekt zu erzeugen

Kaplan; Karınca yiyen; Kuş; Keman

Tropen (Mecazlar)

Stilistisch bedingte Besonderheiten, die sich auf die konnotativen und übertragenen Bedeutungen des Wortes beziehen

İntak (Konuşturma)

Personifikation – Übertragung von menschlichen Attributen auf Dinge und Tiere

Dodo sesis bi insan

Sinn- und Gedankenfiguren (Anlam Sanatları)

Stilistisch bedingte Besonderheiten, die sich auf den direkten Wortsinn beziehen, also auf die denotative Bedeutung

Tekrir (Yineleme)

Wörter oder Wortgruppen werden wiederholt

maymun oyniar gergdan oynior kuş oynior fare oynior kapla oynior

Humor und Satire (Mizah ve Hiciv)

Stilistisch bedingte Besonderheiten des Komischen

Spielerischer/kreativer Umgang mit der Norm

LeyoPart dedi irenc oyniorsun [...]

LeyoPart dedi iy sen yabamasın sandım dedi

Text aus stilistischer Sicht

Stilistische Besonderheiten eines Textes (Erzählperspektive, Darstellungsarten ...)

Fokalisierung: Perspektivenwechsel

Keşke bende orda olseydim...

Emotionale Marker

Textbestandteile, die über das Bild hinausgehen und besonders emotional formuliert sind

Emotionale Adjektive

O Kaplan aşık olmuş DodoYa

3.3.4.3 Ukrainische und russische Stilfiguren

Alliteration

Anfangslaute werden wiederholt, um einen Effekt zu erzeugen

і Мукру - морахоїд, і Мімі - мишка, і Міні - мишка, і Павлі - павлін

Hypotaxe

Unterordnung von Nebensätzen unter Hauptsätze

Ще я бачу обіз'яну яка сидить на гілці та дивиться на обіз'яну яка грає на скрипці

Epipher

Die einmalige oder mehrfache Wiederholung eines Wortes oder einer Wortgruppe am Ende aufeinander folgender Sätze

Ось так пройшов концерт маленького мавпенятка.
І вже всі хотіли записатися в музичну школу маленького мавпенятки.

Parataxe

Häufung von Hauptsätzen, aber auch Worten und Wortgruppen. Diese Hauptsätze werden hierbei durch Konjunktionen wie und, oder, aber oder durch Satzzeichen wie Komma, Gedankenstrich, Semikolon oder einem Punkt voneinander getrennt. Dadurch erhalten Texte häufig einen Aufzählungscharakter

В лесе играет музыка.
Обезьяна играет на скрипце.
Тигр в главной роле
В роту у нево троянда.
У павлина очень красивый хвост.

Parallelismus

Die Wiederholung derselben Wortreihenfolge in Sätzen, die aufeinander folgen

Это пальмы они растут в джунглях.

Это носорог он жуёт траву.

Это Леопард он жуёт розу.

Polysyndeton

Mehrfache Verbindung durch Konjunktionen von Wörtern oder Wortgruppen

збоку сидить і слухає і тигр і носоріг і павлін

А тваринам дуже дуже сподобалась ця пісенька і Юрі – носоріг, і Ані – мавпочка, і Чукі – пташці, і Ялі – тигрові, і Мукру – морахоїд

Humor und Satire

Stilistisch bedingte Besonderheiten des Komischen

Emotionale Marker

Textbestandteile, die über das Bild hinausgehen und besonders emotional formuliert sind

4 Besonderheiten

Eintrag

Interpretation/Erklärung

Eintrag	Interpretation/Erklärung

MUSTER

ELA

Für die
Primarstufe
empfohlen

Erfassung früher literaler Aktivitäten

Ukrainisch | Türkisch | Russisch | Deutsch

Berrak Atmaca, Özlem Demir, İnci Dirim, Drorit Lengyel, Kevin R. Perner, Aybike Savaş,
Muhammed Onur Şentepe, Olena Vasylychenko

5

Hinweise zur Arbeit mit dem Analyseinstrument ELA



FREUDENBERG
STIFTUNG



universität
wien



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Arbeitsmaterialien

In diesem Dokument finden Sie Hinweise zur Analyse der Schreibproben im **Auswertungsbogen** in Dokument **3**.

Die ELA-Arbeitsmaterialien (Dokumente 1 bis 5) sind **in einem PDF zusammengefügt zu finden**, untenstehend überblicksartig dargestellt und **in PHAIDRA** unter folgendem [Link](#) abrufbar.

Durch **Anklicken des jeweiligen Icons** gelangen Sie zu dem gewünschten Dokument.

1**Überblick:**

Arbeitsmaterialien
und Einleitung

2**Impulse**

für die Erhebung
von Schreibproben

3**Auswertungsbogen**

für die Analyse von
Schreibproben

4**Beispiele**

für die Arbeit mit
dem Auswertungsbogen

5**Hinweise**

zur Arbeit mit dem
Analyseinstrument
ELA

„Мавпа дуже гарно грає на скрипці. Все зелене. Вона грає на скрипці у дуже красивому лісі. Поблизу слухають звірі. Концерт відбувається у центрі зеленого лісу.“¹

„Обезьяний концерт! Обезьянка по имени Бегемот играет на скрипке, а павлин Иван внимательно слушает мелодию Бегемота. Леопард по имени Лемур так заслушался, что чуть-чуть и запел бы уже.“²

„Maymun elinde kema caliyor. Kaplan gül yiyor. gergedan üsdünde fare var. tavus kusun kuru uyun bide renkli. Ormanda yaprak dolu. Ormanda hayvan dolu.“³

„Musik im Dschungel
Der kleine Affe Dodo dachte sich im Dschungel gibt es nie spaß
er dachte nach ihm viel was ein er wollte sich eine Geige basteln aber wie?
Aus ganz viel Baustamm. Und er brauchte Lianen für die Geigenbogen.
Und fertig war die Geige. Er war sehr begeistert auf ihn. Er vieng an zu spielen und er spielte ganz scheuslieg.“

„bir warmış bir yokmuş dodo warmış oh meimun çok lustig miş“⁴

Die Übersetzung der Zitate im Bild finden Sie in den entsprechenden Fußnoten. Es handelt sich um eine singgemäße Übersetzung aus dem Ukrainischen, Türkischen und Russischen ins Deutsche.

1 **Ukrainisch:** „Der Affe spielt sehr schön Geige. Alles ist grün. Er spielt in einem sehr schönen Wald Geige. In der Nähe hören die Tiere zu. Das Konzert findet im Zentrum des grünen Waldes statt.“

2 **Russisch:** „Das Konzert des Affen! Das Äffchen mit dem Namen Begemot (Nilpferd) spielt Geige, und der Pfau Ivan hört sich Begemots Melodie aufmerksam an. Der Leopard mit dem Namen Lemur war so berauscht beim Geigenspiel, dass er mitsingen wollte.“

3 **Türkisch:** „Der Affe spielt die Geige in seiner Hand. Der Tiger frisst Rosen. Auf dem Nashorn ist eine Maus. Der Schwanz des Pfaus ist lang und bunt. Und der Wald ist voller Blätter. Und der Wald ist voller Tiere.“

4 **Türkisch:** „Es war einmal Dodo. Dieser Affe war sehr lustig.“



Inhaltsverzeichnis

I	Einleitung	5
1	Impulse für die Erhebung von Schreibproben	7
2	Aufbau des Instruments	8
3	Analyse der Schreibproben	10
3.1	Lexikalische Aktivitäten	10
3.2	Morphosyntaktische Aktivitäten	12
3.2.1	Wortgruppentyp	12
3.2.2	(Größere) Syntaktische Sinneinheiten	14
3.3	Textuelle Aktivitäten	22
3.3.1	Kohärenz	22
3.3.2	Umgang mit dem Situationsbild und dem Schreibimpuls	30
3.3.2.1	Situationsbild	30
3.3.2.2	Schreibimpuls und Genre	31
3.3.3	Textgestaltung	33
3.3.4	Stilfiguren	34
3.3.4.1	Deutsche Stilfiguren (Beispiele)	34
3.3.4.2	Türkische Stilfiguren (Beispiele)	34
3.3.4.3	Ukrainische und russische Stilfiguren (Beispiele)	35
4	Besonderheiten	37
5	Literatur	38

I Einleitung

ELA ist ein Instrument zur Erfassung und Analyse früher literaler Aktivitäten in Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch. Es wurde in einem durch die Freudenberg Stiftung geförderten Kooperationsprojekt der Universität Wien und der Universität Hamburg zunächst für Türkisch und Deutsch entwickelt. An dem Projekt arbeiteten unter der Leitung von İnci Dirim (Universität Wien) und in Zusammenarbeit mit Drorit Lengyel (Universität Hamburg) Berrak Atmaca, Özlem Demir, Onur M. Şentepe (alle Universität Wien) und Aybike Savaş (Universität Hamburg) mit. Grundlage für die Entwicklung des Instruments bildeten jeweils 62 deutsche und türkische Schreibproben von Grundschüler_innen, die im Rahmen der von 2015 bis 2019 durchgeführten Evaluationsstudie „Rucksack Schule“ (vgl. Lengyel et al. 2019) erhoben wurden. Wesentliche Vorarbeiten für die Analyse des Türkischen und Deutschen hat Aybike Savaş in ihrer Masterarbeit (2020) an der Universität Hamburg geleistet. Im Anschluss an das Projekt wurde das Instrument federführend an der Universität Wien durch Olena Vasylychenko für die Sprachen Ukrainisch und Russisch weiterentwickelt. Dafür wurden 140 Schreibproben ukrainischer Schüler_innen in Wien für Ukrainisch, Russisch und Deutsch erhoben. Kevin Rudolf Perner (Universität Wien) arbeitete zunächst als Lektor, später als Autor an den Projektpublikationen mit.

Mit ELA liegt ein Analyseverfahren zur Erfassung früher literaler Aktivitäten vor, das Einsichten in die schriftsprachliche Entwicklung von Schüler_innen, die in den Sprachen Ukrainisch, Russisch, Türkisch und Deutsch zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, erlaubt. Die Analysen bieten sich als eine Grundlage für die schriftsprachliche Förderung von Schüler_innen im Türkisch-, Russisch-, Ukrainisch- und Deutschunterricht an.

Auch wenn es sich nicht um ein Sprach(stands-)diagnoseverfahren im engeren Sinne handelt (wie beispielsweise Tests oder Profilanalysen, vgl. Lengyel 2020), steht ELA in der Arbeitstradition von Hans H. Reich (1939-2019), der viele Jahre federführend an der Entwicklung qualitativer türkisch-deutschsprachiger Sprachdiagnoseverfahren mitgewirkt und zu einem ressourcenorientierten Verständnis migrationsbedingter Zweisprachigkeit erheblich beigetragen hat (vgl. u. a. Reich 2005, Reich/Roth 2007, Reich et al. 2007, Reich 2014). In dieser Tradition wird mit ELA analysiert, wie Schüler_innen in Sprachen ihrer schulischen Bildung – dazu zählen auch Erst- bzw. Herkunftssprachen – Texte verfassen und welche literarischen Potenziale und Fähigkeiten dabei zum Ausdruck kommen. Dabei orientieren wir uns an einem offenen Begriff von Literalität, wie ihn Riedner und Dobstadt (2016) vertreten. Das heißt, dass auch im konventionellen Sinn Unvollständiges in einer literalen bzw. eher literarischen Ausdrucksweise Sinn ergeben kann. ELA ist auch daher ausdrücklich kein Instrument der kompetenzorientierten Sprachstandsdiagnose, mit dem Aussagen über eine globale schriftsprachliche Kompetenz getroffen werden. Vielmehr werden mit ELA Analysemöglichkeiten von geschriebenen Texten bzw. Schreibprodukten im Primarschulalter aufgezeigt. So werden schriftsprachliche Aktivitäten im Bereich der Lexikosemantik (Wortschatz und Bedeutung), der Morphosyntax (Zusammenspiel von Formen und Bau von Sätzen bzw. Äußerungen)

und der (Kon)Textualität analysiert, so dass eine differenzierte Betrachtung der Schreibproben erfolgt. Der Aktivitätsbegriff ist dem interaktions-/gesprächslinguistischen Paradigma entlehnt – wie es z.B. in Auer (1999) in seiner epistemologischen Breite dargestellt ist – ; er markiert in diesem Kontext die Suche nach adäquaten Ausdrucksmitteln im Zuge der Organisation von Kommunikation. Auch das Verfassen eines Textes (beispielsweise initiiert durch ein Situationsbild wie bei ELA) ist ein kommunikativer Akt, der organisiert werden muss, z.B. im Hinblick auf die textuelle Struktur. Bei der Suche nach adäquaten Ausdrucksmitteln stehen viele Handlungsoptionen zur Verfügung, nicht nur sprachliche, beispielsweise – in mündlicher Kommunikation – Körperhaltungen und Bewegungen, mit denen sich Gesprächspartner_innen der/dem Anderen gegenüber ausdrücken können. In manchen dieser multimodalen Synchronisierungen, in denen viele Mittel des Ausdrucks zur Verfügung stehen, erlangen – je nach Situation – bestimmte Handlungsoptionen anderen gegenüber Vorrang. Dies ist auch beim Schreiben der Fall: Weitere Mittel des Ausdrucks wie Mimik und Gestik scheiden aus, das geschriebene Wort ist das einzige Mittel sich mitzuteilen. Wichtig im Schreibprozess der Kinder, der mit ELA evoziert wird, ist die Situativität, die wie im Gespräch momentane Entscheidungen erfordert und etwa keine Herstellung von Linearität durch Vorbereitungen, aber Korrekturen durch die Kinder erlaubt. Der Aktivitätsbegriff eröffnet somit die Möglichkeit diesen nichtlinearen Vorgängen des Schreibens zu entsprechen, denn genauso wie die strategische Planung von Gesprächsbeiträgen stellt auch das kreative und situative Schreiben eines Textes eine Momentaufnahme dar, in der relativ spontan mit einem Bild und Schreibimpuls etwas zu Papier gebracht wird und dabei Gedankensprünge und Fragmente ebenso erwartbar und damit legitim sind wie auch das Erzählen ‚mit einem roten Faden‘. Die Schreibprodukte sind Ergebnisse einer Aktivität, die zwar in einem Bezug zur Sprach und Textkompetenz steht, aber nicht die Sprach und Textkompetenz selbst darstellt.

Bei der Erstentwicklung von ELA wurde der Stand der Forschung zur (mehrsprachigen) Sprachaneignung, vor allem aber zur schriftsprachlichen Entwicklung in türkischdeutsch bilingualen Konstellationen im Grundschulalter berücksichtigt (vgl. z.B. Schroeder 2014; Schroeder / Şimşek 2010). Dabei hat die Auswertung des Forschungsstands auch etliche Forschungsdesiderate offengelegt. Als Grundlage zur Entwicklung der Analysekatoren diente das Auswertungsverfahren von Savaş (2020). Die Analysekatoren wurden aus dem vorliegenden empirischen Material (den Schreibproben der Schüler_innen) entwickelt sowie aus der Literatur gewonnen und an den vorliegenden Texten erprobt. Dieses induktiv-deдукtive Vorgehen wurde mehrfach wiederholt; in diesem Zuge wurden Kategorien bestätigt, verworfen, ausdifferenziert und/oder neu entwickelt. Das vorliegende Instrument stellt einen vorerst ‚gesättigten‘ Abschluss dieses Prozesses dar. Bei der Adaption des Instruments für das Ukrainische und Russische im bilingualen/trilingualen Erwerb mit dem Deutschen konnte im Vergleich zum Türkisch-Deutschen auf sehr viel weniger Literatur zurückgegriffen werden. Zum Erwerb des Ukrainischen in den sogenannten deutschsprachigen Ländern gibt es u. W. bisher keine Literatur, zur Aneignung des Russischen kann Meng / Protassova (2022) in Betracht gezogen werden.

Im Folgenden wird eine Anleitung zur Erhebung von Schreibproben mittels eines Situationsbildes und ei-

ner dazugehörigen Frage als Schreibimpuls und deren Analyse mit dem ELA-Auswertungsbogen gegeben. Auch in den folgenden Erläuterungen finden sich Beispiele in Form von Zitaten aus den Schreibproben der Kinder. Diese entsprechen nicht immer standardsprachlichen und/oder monolingualen Konventionen. Dies ist einerseits den kommunikativen Suchbewegungen in der spontanen Textproduktionssituation, also den Aktivitäten, geschuldet und spiegelt andererseits die (mehrsprachigen) Lernprozesse der Schüler_innen wider, denn unser Datenmaterial stammt von sieben bis neunjährigen Kindern der zweiten Grundschulklasse sowie der Klassen mit Schwerpunkt Deutsch und Ukrainisch in Wien (KSDU-Klassen), in der erste Schreibprodukte und noch keine vollständig ausgebauten Texte erwartet werden. Mit ELA wird das Anliegen verfolgt, diese Schreibprodukte aus einer ressourcenorientierten Perspektive wahrzunehmen, sich in die kindlichen Vorstellungs- und Schreibwelten hineinzusetzen und diese für die weitere Arbeit mit den Schüler_innen kategoriengeleitet zu interpretieren.

1 Impulse für die Erhebung von Schreibproben

Die Erhebung der Schreibproben erfolgt anhand eines Situationsbilds (visueller Impuls) aus dem Bilderbuch „Kleiner Dodo, was spielst du?“ (Romanelli/de Beer 1995). – Der sprachliche Impuls zu diesem Bild ist offen gehalten und soll einen spontanen Schreibprozess anregen. Empfehlenswert ist es, die Schreibproben in den einzelnen Sprachen nicht direkt hintereinander zu erheben, sondern zwischen beiden Erhebungen einige Tage Zeit zu lassen, damit sich die Schüler_innen wieder neu auf das Bild als Schreibanlass einlassen können.

Durch den visuellen Impuls soll die Fantasie angeregt und ein kreativer Schreibprozess initiiert werden. Zu Beginn und während der Erhebung sollte möglichst wenig über den Bildinhalt gesprochen werden, damit die Schüler_innen einen individuellen Zugang zum Bild erhalten und ihre Schreibprobe auf dieser Basis erstellen. Anhand des sprachlichen Impulses können die Schüler_innen ihre Texte unterschiedlich gestalten und sich kreativ im Schreiben ausprobieren.

Sprachlicher Schreibimpuls

Подивись на малюнок та напиши, що там відбувається. (Ukrainisch)

Resme bakıp orada olanları yaz. (Türkisch)

Посмотри на картинку и напиши, что там происходит. (Russisch)

Schau dir das Bild an und schreibe auf, was dort passiert. (Deutsch)

2 Aufbau des Instruments

ELA liegt für die Sprachen Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch vor und verfügt über einen Auswertungsbogen zur Analyse der Schreibproben eines Kindes, die in den genannten Sprachen verfasst werden – je nachdem, welche dieser Sprachen das jeweilige Kind beherrscht bzw. in welchen Sprachen es schreiben möchte. Die Texte auf Deutsch, Türkisch, Ukrainisch und/oder Russisch werden in einem Bogen jeweils sprachspezifisch, also getrennt analysiert, aber auch zusammen betrachtet. Diese Analyseperspektive hängt mit der dem Instrument zu Grunde gelegten pädagogisch-linguistischen Sichtweise zusammen, in der die Sprachen nicht als vollkommen getrennte Entitäten betrachtet werden, sondern als sich überlappende „Repertoires“ (Gumperz 1964, 141). Damit ist nicht gemeint, dass es einen gemeinsamen Wortschatz geben muss, sondern, dass sprachliche Kategorien wie Ausdruck von Zeit, von Gefühlen etc. allen Sprachen gemeinsam sind (vgl. auch den Begriff der „Sprachigkeit“ (Dorostkar 2014, 52). Außerdem wird mit dieser Perspektive der Tatsache entsprochen, dass in den Bildungsinstitutionen der Unterricht in den Sprachen – auch bei einer Kooperation zwischen den Fächern – getrennt organisiert ist und die Schüler_innen es gewohnt sind, überwiegend die jeweils geforderte Unterrichtssprache zu gebrauchen und als Bildungssprache zu erlernen. Das heißt, dass mit ELA der Aufbau der Einzelsprachen verfolgt wird, ohne Phänomene der Variation und des Sprachkontakts zu vernachlässigen.

Der deutsche, türkische, ukrainische oder russische Text wird zu Beginn der Auswertungsarbeit in die Spalte **Schreibprobe** übertragen. Wichtig ist, dass keine Korrekturen oder sonstigen Änderungen am Text vorgenommen werden! Falls es Wörter geben sollte, die aufgrund der Schreibweise schwer zu bestimmen sind, können mögliche Auslegungen in der Spalte **Notizen/Anmerkungen** vermerkt werden. Sollen darüber hinaus noch Aspekte festgehalten werden, können diese hier ebenfalls eingetragen werden – zum Beispiel, wenn die Schüler_innen spiegelverkehrt schreiben. Die Zeilen der Originalschreibprobe der Schüler_innen werden nummeriert, um bei der Auswertung die entsprechenden Stellen eindeutig zu zitieren oder sich auf einzelne Zeilen der Schreibprobe zu beziehen.

Zeile Schreibprobe

ggf. Notizen/Anmerkungen

Nachdem die Schreibprobe übertragen wurde, beginnt die eigentliche Analysearbeit. Diese wird im Folgenden entlang der drei eingangs genannten Bereiche Lexikosemantik, Morphosyntax und (Kon)Textualität vorgestellt und präzisiert. Aus diesen Bereichen werden in ELA die drei folgenden größeren Felder genauer untersucht:

- Lexikalische Aktivitäten
- Morphosyntaktische Aktivitäten
- Textuelle Aktivitäten

3 Analyse der Schreibproben

3.1 Lexikalische Aktivitäten

Im Bereich **Lexikalische Aktivitäten** werden Wortarten erfasst, um einen Überblick über den Umfang des aktiven **Wortschatzes** der Schüler_innen zu erhalten, der mit dem Bildimpuls elizitiert wurde. Möglich ist, dass einzelne Schüler_innen neben Wörtern, die sich auf das Situationsbild beziehen, auch Aspekte erwähnen, die über das Bild hinausgehen und dafür unterschiedliche Bezeichnungen verwenden. Daher ist es wichtig, alle verwendeten Wörter in die Tabelle einzutragen.

Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den **Lexikalischen Aktivitäten** werden **Verben, Nomen, Adjektive** und **Adverbien** erfasst. In der Spracherwerbsforschung besteht seit langem Konsens darüber, dass insbesondere Verben ein aussagekräftiger Indikator zur Analyse des Sprachstands sind (Apeltauer 1998). Daneben sind aber weitere Wortarten wichtig: Nomen, um die ‚Inhalte‘ einer sprachlichen Äußerung zu transportieren, und Adjektive sowie Adverbien, die einen modifizierenden Charakter haben, d. h. sie haben die Aufgabe **Nomen** und **Verben** zu spezifizieren. Adverbien können zudem auch Adjektive näher bestimmen. Mit Bezug auf Schroeder (2014, 26) wird die Notwendigkeit für den Einbezug weiterer Wortarten deutlich, da zur Analyse schriftsprachlicher Strukturen für das Türkische gebundene Morphe-me wie Zeitendungen und für das Deutsche Funktionswörter wie Präpositionen relevant sind.

Die im Text vorkommenden Wörter werden in die entsprechende Wortartspalte eingetragen, ohne dabei die Schreibweise der Schüler_innen zu verändern. In Anlehnung an die Variationslinguistik werden mit dem Instrument Varianten erfasst, sodass eine differenzierte Abbildung des sprachlichen Handelns der Schüler_innen möglich wird. Zudem können an dieser Stelle auch Wörter erfasst und analysiert werden, die semantisch auf eine interlinguale Übertragung (sogenannte Sprachkontaktphänomene) zurückzuführen sind und sich aus der lebensweltlichen Sprachaneignungssituation (Gogolin 2005) in der Migrationsgesellschaft⁵ ergeben. Bei der Eintragung der Wörter wird demzufolge zwischen **Standardvarianten** und **weiteren Varianten** wie gebrauchtsstandardsprachlichen, dialektalen, soziolektalen, sprachkontaktbezogenen und idiolektalen differenziert.

Unter **Gebrauchsstandard** werden Berend (2003, 143) folgend standardkonforme Wörter erfasst, die in einer Region üblich sind. Mit dieser Kategorie soll ins Bewusstsein rücken, dass auch die Standardsprache in sich nicht monolithisch ist, sondern es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, etwas standardsprachlich auszudrücken.

⁵ Der Begriff „Migrationsgesellschaft“ wurde von Mecheril (2010, 11) eingeführt. Er „erfasst eine Vielzahl von Phänomenen, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, in der Aus- und Einwanderung, das Entstehen von Zwischenwelten oder ‚Fremdheit‘ erfindende Diskurse von großer Bedeutung sind“.

Unter Sprachkontaktvariante ist Variation zu verstehen, die einen Einfluss der jeweils anderen Sprache bzw. weiterer Sprachen auf die in der Schreibprobe verwendete erkennen lässt, wie zum Beispiel das historisch gewachsene und etablierte Surzhyk, das in der Ukraine durch den Kontakt der Sprachen Ukrainisch und Russisch entstanden ist, Elemente beider Sprachen verbindet und nicht kodifiziert ist (Moser 2000; Höfinghoff 2006).

Dialekt ist im deutschsprachigen Forschungsraum das Gegenteil von Standardsprache – dazwischen werden verschiedene Formen der Umgangssprache konstatiert. Im angelsächsischen Forschungsraum kann Dialekt bzw. dialect für alles stehen, was nicht standardkonform ist. Wie auch immer man den Abstand zwischen einem Dialekt und der Standardsprache definieren möchte, beziehen sich Dialekte auf einen Sprachgebrauch, der für bestimmte Regionen oder Orte aufgrund historischer Entwicklungen als erwartbar gilt und verfügen über eine geringere kommunikative Reichweite als Standardsprachen. Zwar ist der Sprachgebrauch in Großstädten oft standardnäher als in ländlichen Gegenden, aber zumindest hier und da wirken in den urbanen Sprachgebrauch dennoch dialektale Sprech- und Ausdrucksweisen hinein.

Soziolekte hingegen verweisen auf gesellschaftliche Kontexte; die Wendung ‚by the way‘ ist beispielsweise in bestimmten wohlhabenden und kosmopolitisch orientierten Umgebungen in Istanbul gebräuchlich, im allgemeinen Wortschatz des Türkischen aber nicht vorhanden.

Idiolektales wiederum findet sich mitunter in den Schreibproben; gemeint sind Ausdrücke, die sich keiner der gegebenen Kategorien zuordnen lassen und einen ganz eigenständigen individuellen Sprachgebrauch der schreibenden Schüler_innen vermuten lassen.

Es kann durchaus sein, dass es manchmal schwierig ist, die Wörter der Kinder als die eine oder andere Variante eindeutig einzuordnen. Dies liegt daran, dass die Kategorien selbst nicht vollkommen trennscharf sind, d. h. sich auch überlappen, oder Ausdrucksweisen mehrfach interpretierbar sind. Nicht zu vergessen ist, dass die Schüler_innen in Umgebungen leben, die von Migration und Globalität gekennzeichnet sind, was sich an einer deutlichen Heterogenität sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten erkennen lässt. Die vorgestellten Kategorien stellen somit eher Annäherungsbegriffe dar. Unabhängig davon leben Texte auch von der Nutzung verschiedener Varianten: Indem die vom Kind verwendeten Wörter hier nicht nur einer Wortart, sondern jeweils auch einer Variante zugeordnet werden, wird das Ausdrucksspektrum in dieser Aktivität beim einzelnen Kind deutlich, das darüber hinaus einen didaktischen Wert in sich trägt: Durch die Reflexion, welcher Kategorie ein Ausdruck oder ein bestimmtes Wort zugeordnet werden soll, wird der ressourcenorientierte Blick geschärft und zugleich erhält der_die Auswerter_in Hinweise, welche lexikalisch-semanticen Aspekte beim Schreiben im Unterricht akzentuiert werden können. So kann im Unterricht gemeinsam geklärt werden, in welchen Kontexten welche Ausdrücke angemessen sind und warum das der Fall ist. Es kann auch das Zustandekommen sprachlicher Normen hinterfragt werden (Wer entscheidet, was als angemessen gilt und warum ist das so?).

3.2 Morphosyntaktische Aktivitäten

Vor der Schulzeit äußern sich Kinder vor allem mündlich; je nachdem, wieviel Kontakt sie zu Kinderliteratur erhalten, kommen Vorformen von Schriftsprachlichkeit hinzu. In der Schule lernen sie systematisch sich auch schriftlich auszudrücken. Im Laufe der Schulzeit nimmt die Sprach- und Schreiberfahrung der Schüler_innen zu; es wird auf verschiedene Strategien der Formulierung zurückgegriffen. Eine dieser Strategien kann z.B. darin bestehen, den alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch auf den schriftlichen zu übertragen. Auch in diesem Bereich sind Sprachkontaktphänomene zu erwarten, da in der Migrationsgesellschaft Schüler_innen im Alltag viele Sprachen, Varietäten, Register und Codes zur Kommunikation zur Verfügung stehen.

3.2.1 Wortgruppentyp

Im Bereich **Morphosyntaktische Aktivitäten** werden unterschiedliche **Wortgruppen** festgehalten. Das Instrument ELA möchte den Blick von der Vorstellung der alleinigen Korrektheit eines Satzes auf Sinneinheiten lenken. Gerade in literarischen Texten stellt der Satz nicht die einzig richtige Kategorie dar. Die Formen der Möglichkeiten etwas zum Ausdruck zu bringen, sind vielfältiger – z.B. können auch elliptische Ausdrucksweisen adäquat sein, um eine bestimmte kommunikative Funktion zu erfüllen. Daher interessiert sich ELA dafür, inwiefern zusammenhängende Gedanken als Sinneinheit zum Ausdruck gebracht werden konnten. Die Kategorie des Wortgruppentyps stellt eine Möglichkeit dafür dar. Eine Wortgruppe besteht aus mehreren miteinander zusammenhängenden Wörtern, von denen eines den Kern bildet. Die Beziehungen zwischen den Wörtern in einer Wortgruppe werden durch Rektion und Kongruenz hergestellt. Im Auswertungsbogen werden verschiedene Wortgruppen unterschieden. Unter Nominalgruppe sind zusammenhängende Sinneinheiten verstanden, die kein Verb beinhalten. Dazu gehören beispielsweise durch Attribuierungen erweiterte nominale Beschreibungen wie „*ein nett Affe*“⁶. Diese werden auch dann in den Aufnahmebogen eingetragen, wenn sie sich von der Standardsprache unterscheiden. Unter Verbalgruppe wiederum werden Sinneinheiten gefasst, die ein Verb als zentrales Element beinhalten, z.B. „*geige gispilt*“. In den Aufnahmebogen werden die Wortgruppen eingetragen, eingeordnet und interpretiert. Auch andere Wortgruppen wie Präpositionalgruppen sind möglich. Aus den Schreibproben, die zur Entwicklung dieses Instruments genutzt worden sind, geht hervor, dass Nominal- und Verbalgruppen die am häufigsten vorkommenden Gruppen sind. Daher haben wir uns für die Auswertung auf diese beiden Gruppen⁷ konzentriert. (Es spricht nichts dagegen, auch andere Wortgruppen zu analysieren, wenn dies von der Lehrkraft als wichtig erachtet wird. Dies gilt gerade auch für die Präpositionalgruppe.)

⁶ Alle aus dem Datenkorpus stammenden Beispiele sind kursiv gesetzt und farblich blau gekennzeichnet. Die von den Kindern gewählten Schreibweisen wurden unverändert übernommen ebenso die Interpunktion.

⁷ In der Fachsprache wird auch von Phrasen gesprochen.

im Ukrainischen

іменникові

гра мавпочки

дієслівні

грає на скрипці

im Türkischen

Nominalgruppe

Dodo ormanda

Verbalgruppe

kaplan gül yiyor

im Russischen

Субстантивные

деревья в лесу

глагольные

играть на скрипке

im Deutschen

Nominalgruppe

der lustige Affe

Verbalgruppe

spielt Geige

In der Spalte **Eintrag** sollen alle beobachteten Wortgruppen aus dem Text vermerkt werden, in der Spalte **Wortgruppentyp** soll die zutreffende Wortgruppe notiert werden und in der letzten Spalte **Interpretationen/Erklärungen** können Schreibstrategien der Schüler_innen, Interpretationen oder Erklärungen festgehalten werden, ggf. kann in dieser Spalte auch die standardsprachliche Variante einer nichtstandardsprachlichen Variante angegeben werden.

3.2.2 (Größere) Syntaktische Sinneinheiten

Im Bereich der **(Größeren) Syntaktischen Sinneinheiten** werden einzelne zusammenhängende sprachliche Äußerungen der Schüler_innen erfasst und auf ihre Funktion hin analysiert. Eine syntaktische Sinneinheit ist eine in sich **abgeschlossene inhaltliche Einheit**, deren Struktur anhand der von den Schüler_innen verschrifteten Handlungen der Figuren auf dem Situationsbild bestimmt werden kann. Im Zentrum der **syntaktischen Sinneinheit** stehen zusammenhängende inhaltliche Aussagen und nicht die Bestimmung von Sätzen. Das heißt, geschlossene Formulierungen von Gedanken können als eine **syntaktische Sinneinheit** eingetragen werden, auch wenn sie keinem vollständigen bzw. korrekten Satz entsprechen oder über einen Satz hinausgehen und sollen im Hinblick auf den Inhalt bestimmt werden. Die folgenden Beispiele sollen der Verdeutlichung dessen dienen:

Beispiel für (größere) syntaktische Sinneinheiten (Ukrainisch)

Ось так пройшов концерт маленького мавпенятка і вже хотіли записатися в музичну школу маленького мавпенятки.

(wörtliche Übersetzung: So verlief das Konzert des kleinen Äffchens und alle wollten sich schon bei der Musikschule des kleinen Äffchens anmelden.)

In diesem Beispielsatz kommen zwei inhaltliche Aussagen zum Ausdruck. In der ersten syntaktischen Sinneinheit geht es darum, dass das Konzert des kleinen Äffchens beendet ist. In der zweiten syntaktischen Sinneinheit wird beschrieben, dass sich die Tiere zur Musikschule des kleinen Äffchens anmelden möchten. Daraus ergibt sich, dass das Konzert von Dodo allen Zuhörern so gut gefallen hat, dass sie auch Geige spielen lernen möchten.

Beispiel für (größere) syntaktische Sinneinheiten (Türkisch):

geredan ott yiyen, kaplan gül toplayan

(wörtliche Übersetzung: Nashorn Gras Fressender, Tiger Rose Sammelnder⁸)

(oder etwa: das Gras fressende Nashorn, der Rosen sammelnde Tiger)

(oder etwa: das Nashorn [ist] ein Grasfresser, der Tiger [ist] ein Rosensammler)

In diesem Beispiel werden die Handlungen zweier Figuren beschrieben. Dabei fällt auf, dass der_die Schüler_in die Figuren Nashorn und Tiger jeweils mit PartizipPräsensFormen attribuiert (Verbalattribute).

⁸ Auszüge aus den türkischen, ukrainischen und russischen Schreibproben werden in der vorliegenden Handreichung, wenn sinnvoll bzw. nötig, ins Deutsche übersetzt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich stets um Annäherungen an das Original bzw. Interpretationen handelt. Nonstandard-Varianten werden in diesen Übersetzungen nicht berücksichtigt, da es kaum möglich ist, sie adäquat wiederzugeben.

Nach der gängigen Grammatik des Türkischen werden solche Attribuierungen den Substantiven vorangestellt, die sie bezeichnen, also z.B. *Ot yiyen gergedan*. Dass die Attribuierung nachgestellt ist, könnte mit einem Einfluss von deutschen Nebensätzen erklärt werden oder aber auch mit einer ‚poetischen Ausdrucksweise‘. Außerdem könnte es sich um eine für das Türkische, das in Deutschland gesprochen wird, charakteristische Syntax handeln. Möglich ist aber auch, dass es sich um Beschreibungen handelt, die in der Literatur unter dem Begriff Kopulasätze dargestellt werden, die im Türkischen mit dem Verbalsuffix *dir*, aber auch ohne dieses Suffix gebildet werden können (Karakoç 2014). Zumeist wird mit den Kopulasätzen ein Zusammenhang festgestellt, indem ein Nomen und ein weiteres Nomen bzw. ein Adjektiv oder eine Wortgruppe miteinander verbunden werden, z.B. *Yasemin doktor(dur)* (Yasemin ist Ärztin). Folgt man dieser Lesart, erscheint es plausibel, dass mit den obigen syntaktischen Sinneinheiten das ‚Wesen‘ der genannten Tiere festgestellt wird, indem sie mit für sie typischen Tätigkeiten ‚verbunden‘ werden.

In einem ukrainischen Satz kann das Kopulaverb „sein“ (*бути*), das als Prädikat fungiert, im Präsens fehlen oder gebraucht werden. Die Kopula hat im Satz eine verstärkende Wirkung (Amir-Babenko / Pfliegl 2005, S. 5). Beides ist möglich und wird häufig gebraucht, z.B.

В лісі є багато туману.

(Im Wald gibt es viel Nebel.)

Die russische Sprache dagegen erfordert die Setzung einer Kopula nicht. Der Gebrauch der Kopula in dem untenstehenden Beispielsatz ist untypisch und kann auf den Einfluss der ukrainischen bzw. deutschen Sprache zurückgeführt werden, z.B.

в лесу есть много зарослей.

(im Wald gibt es viel Dickicht.)

Beispiel für (größere) syntaktische Sinneinheiten (Russisch)

А после концерта все разошлись домой и были рады что у них есть такой музыкант в лесу.

(wörtliche Übersetzung: Und nach dem Konzert gingen alle nach Hause **und** freuten sich **dass** sie einen solchen Musiker im Wald haben.)

In dieser größeren syntaktischen Sinneinheit hängen inhaltliche Aussagen des ersten und zweiten Teils zusammen, wobei mehrere Handlungen beschrieben und durch die Verbindungselemente *и* (und) und *что* (dass) verknüpft werden. Es geht darum, dass alle nach dem Konzert nach Hause gegangen sind und froh waren, dass sie einen solchen Musiker im Wald haben.

Beispiel für (größere) syntaktische Sinneinheiten (Deutsch):

Dodo ist in Jungel und spielt Geige die anderen Tieren kuken wie schön Dodo Geige spielt

In diesem Beispiel gibt es zwei **syntaktische Sinneinheiten**, die zusammenstehen, aber inhaltlich unterschieden werden können. In der ersten syntaktischen Sinneinheit wird der Protagonist *Dodo* eingeführt und seine Handlung, nämlich *spielt Geige*, beschrieben. In der darauffolgenden syntaktischen Sinneinheit wird eine Handlung der anderen Figuren beschrieben (*die anderen Tieren kuken*) sowie ein Bezug zur Handlung der zentralen Figur hergestellt (*wie schön Dodo Geige spielt*).

Nach dem ELA-Zugang sind verschiedene Interpretationen ‚zulässig‘, es ist durchaus erwünscht, dass ein Nachdenken über Möglichkeiten der Ausdrucksweisen der Schüler_innen stattfindet. Es ist auch nicht entscheidend, dass die Schreibproben der Kinder zum Beispiel der türkeitürkischen oder russlandrussischen Norm entsprechen. Unabhängig davon, welche Überlegung genau für die obige Hintanstellung von Verbalattributen ‚verantwortlich‘ sein mag, steht fest, dass syntaktisch zusammenhängende Sinneinheiten formuliert wurden.

Nach der Eintragung der **syntaktischen Sinneinheiten** wird die Komplexität deren Struktur bestimmt. Eine **komplexe Struktur** ist gegeben, wenn in einer syntaktischen Sinneinheit zwei oder mehrere Handlungen beschrieben werden. Im Gegensatz dazu wird in einer **einfachen syntaktischen Sinneinheit** nur eine einzige Handlung beschrieben. Außerdem werden in der Tabelle **Verbindungselemente** und **Kohäsionsmittel** vermerkt, die die **Verknüpfung des Textes** veranschaulichen.

Kohäsionsmittel sind sprachliche Einheiten, die die Textelemente syntaktisch und semantisch über die Äußerungsgrenzen hinaus miteinander verbinden. Die Erscheinung von solchen sprachlichen Einheiten, wie beispielsweise durch Wiederaufnahme eines Wortes (Rekurrenz, das heißt das wiederholte Auftreten gleicher sprachlicher Formen innerhalb eines Textes, z.B. (ukr.)

Це мавпа. Мавпа грає на скрипці у дуже красивому лісі.

(Das ist ein **Affe**. Der **Affe** spielt in einem sehr schönen Wald Geige.)

oder die Verbindung von syntaktischen Sinneinheiten durch Konjunktionen, wird als **Kohäsion** bezeichnet (vgl. Eggs 2021, 70). Die Erfassung der Kohäsionsmittel im Bereich **(Größerer) Syntaktischer Sinneinheiten** ist damit zu begründen, dass Morphologie und Syntax ineinandergreifen und daher (an dieser Stelle) nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Im Folgenden ist eine (in standardsprachlicher Orthografie wiedergegebene) Liste mit häufig verwendeten **Verbindungselementen** und **Kohäsionsmitteln** aus dem Datenmaterial zu finden, das zur Entwicklung des Instruments genutzt wurde. Die gewählte Reihenfolge hier ist zufällig und entspricht nicht der Vorkommenshäufigkeit:

Verbindungselemente für das Ukrainische:

- *щоб*
- *та*
- *і*
- *яка*
- *як*
- *коли*
- *після того як*
- *але*
- *тоді*
- *після*
- *тому що*

Verbindungselemente für das Türkische:

- Konjunktionen, wie z.B. *ve, ama, çünkü*
- *(bir) de/da*
- *diye*
- Verwendung eines unflektierten Infinitivs in Verbindung mit dem flektierten Verb *istemek* wie *müzik çalmak istiyor*
- Verwendung von Verbaladverbien, z.B. *alıp, düşün, giderken, gelince*

Verbindungselemente für das Russische:

- *и*
- *а*
- *но*
- *когда*
- *если*
- *прежде чем*
- *так как*
- *как*

Verbindungselemente für das Deutsche:

- *und (dann)*
- *dass*
- *wenn*
- *als*
- *während*
- *bevor*
- *bis*
- *aber*
- *weil*
- *wie*
- *denn*

Mögliche Kohäsionsmittel für das Ukrainische:

Rekurrenz (das wiederholte Auftreten gleicher sprachlicher Formen innerhalb eines Textes):

*Це **мавпа**. **Мавпа** грає на скрипці у дуже красивому лісі.*

(Das ist ein **Affe**. Der **Affe** spielt in einem sehr schönen Wald Geige.)

Pro-Formen/Ersetzungsformen (sprachliche Ausdrücke, die als Vertreter oder Platzhalter einer anderen sprachlichen Einheit im Satz oder Text fungieren, z.B. Pronomen):

***Павич** дуже красивий. **Він** має жовтий, оранжевий, зелений та коричневий колір.*

(Der **Pfau** ist sehr schön. **Er** hat gelbe, orange, grüne und braune Farben.)

Substitution (Wörter, die auf dasselbe Referenzobjekt verweisen, z.B. Synonyme, Metaphern):

*Мавпочка стоїть на **колоді**. Біля цієї **сцени** сидять інші тварини.*

(Das Äffchen steht auf einem **Baumstamm**. Neben dieser **Bühne** sitzen andere Tiere.)

Temporale Verbindungselemente:

*Тварини прослухали цей концерт. **Та після** концерту відправилися до дому.*

(Die Tiere haben sich das Konzert angehört. **Und danach** sind sie nach Hause gegangen.)

Räumliche Verbindungselemente:

*Концерт відбувається в лісі. **А саме** в центральній точці лісу.*

(Das Konzert findet im Wald statt. **Und zwar** im Zentrum des Waldes.)

Mögliche Kohäsionsmittel für das Türkische

sözcüğe bağlı art gönderim (Rekurrenz):

*Ben bi **maymun** görüyorum o **keman** çalıyor*

(Ich sehe **einen Affen**, **er** spielt Geige)

(oder: Ich sehe **einen Affen**, **der** Geige spielt)

zamansal bağlantı ögeleri (temporale Verbindungselemente, z.B. *önce*, *sonra*, *daha sonra*, *sonunda*):

***sonra** kaplan kardeş geldi ve gül kopar mıştı **sonra** tanz etmişti öbürdünler*

(**dann** war der Bruder-Tiger gekommen und hatte eine Rose gepflückt, **danach** hatten die anderen getanzt)

uzamsal bağlantı ögeleri (räumliche Verbindungselemente, z.B. *burda*, *orda*, *aşağıda*, *yukarıda*, *altında*, *üstünde*):

*Güzel **bir ormanda** dodo **Acın üstünde** Keman çalıyor.*

(Dodo spielt **in einem** schönen **Wald auf dem Baum** Geige.)

Mögliche Kohäsionsmittel für das Russische

Rekurrenz (das wiederholte Auftreten gleicher sprachlicher Formen innerhalb eines Textes):

На ветке сидит маленькая обезьянка. Обезьянка умеет очень красиво играть на скрипке.
(Auf einem Ast sitzt ein kleines Äffchen. Das Äffchen kann sehr schön Geige spielen.)

Pro-Formen/Ersetzungsformen (sprachliche Ausdrücke, die als Vertreter oder Platzhalter einer anderen sprachlichen Einheit im Satz oder Text fungieren, z.B. Pronomen):

Рядом со сценой стоит носорог. Он ест траву.
(Neben der Bühne steht ein Nashorn. Es frisst Gras.)

Substitution (Wörter, die auf dasselbe Referenzobjekt verweisen, z.B. Synonyme, Metaphern):

Муравьед тоже у сцены. Странное животное просто смотрит.
(Der Ameisenbär ist auch neben der Bühne. Das seltsame Tier schaut einfach zu.)

Temporale Verbindungselemente:

Звери послушали этот прекрасный концерт. А после концерта разошлись домой.
(Die Tiere haben sich dieses wunderschöne Konzert angehört. Und nach dem Konzert sind sie nach Hause gegangen.)

Räumliche Verbindungselemente:

В джунглях очень красиво. Там всё зеленое.
(Im Dschungel ist es sehr schön. Dort ist alles grün.)

Mögliche Kohäsionsmittel für das Deutsche

Rekurrenz:

Dodo ist ein Affe. Dises Affe hatt einen geige.

ProFormen:

Es war einmal ein Affe er spielte Geige.

Substitution:

das war im Wald wo die ganzen Tiere sind. Im Wald gab es viele Blätter und Paar Äste

3.3 Textuelle Aktivitäten

Im Bereich **Textuelle Aktivitäten** geht es um die Erfassung von Textgestaltungsaspekten. Hierzu zählen **Kohärenz, Umgang mit dem Situationsbild** sowie dem **Schreibimpuls, Textgestaltung** und **Stilfiguren**.

3.3.1 Kohärenz

In der Kategorie Kohärenz werden die **Thema-Rhema-Struktur** des Textes sowie verwendete **Kohäsionsmittel**, die zuvor im Bereich der **(Größeren) Syntaktischen Sinneinheiten** erfasst worden sind, analysiert, da sie für eine stringente Textgestaltung wichtig sind. Denn die zuvor analysierten morpho-syntaktischen Aspekte „[erzeugen] für sich genommen keine Kohärenz“ (Brinker 2010, 40). Sie stellen (lediglich) die „Trägerstruktur für die thematischen Zusammenhänge des Textes“ (ebd.) dar, also für die thematische Textstruktur. Diese wird in ELA über die Thema-Rhema-Struktur analysiert. Das **Thema** entspricht dem „Ausgangspunkt“ (ebd., 44) des vom Kind verfassten Textes bzw. der schriftlichen Äußerungen. Es ist der Ausgangspunkt für die folgenden, neuen Informationen **bzw. das Rhema**. Der Text stellt somit eine Sequenz von Themen und hierfür relevanten Informationen dar, so dass der konzeptionelle Zusammenhang des Textes erkennbar wird (vgl. ebd.). Ein deutsches Beispiel aus dem Datenmaterial zeigt, wie Kinder die Thema-Rhema-Struktur erzeugen können:

Dodo ist in Jungel und spielt Geige die anderen Tieren kucken wie schön Dodo Geige spielt

Nachdem das Thema des Geigenspiels durch den Affen Dodo genannt wird, wird eine neue Information eingeführt, die das Thema (Dodos Geigenspiel) ergänzt, nämlich, dass die anderen Tiere dem schönen Geigenspiel des Affen folgen.

In folgenden türkischen und ukrainischen Beispielen lässt sich eine ähnliche Thema-Rhema-Struktur erkennen:

Dodo ormanda

(Dodo ist im Wald)

Dodo ormanda keman oynuyo.

(Dodo spielt im Wald Geige.)

Мавпа дуже красиво грає на скрипці.

(Der Affe spielt sehr schön Geige.)

Вона грає на скрипці у дуже красивому лісі.

(Er spielt Geige in einem sehr schönen Wald.)

Das Kind stellt erst einmal klar, dass es um den Affen Dodo im Wald geht. Anschließend erweitert es das Thema durch eine neue Information, nämlich dass der Affe Dodo Geige spielt.

In einem Beispiel aus dem russischsprachigen Datenmaterial wird das auf dem Bild zu sehende Nashorn eingeführt, was das Thema darstellt. Anschließend wird das Thema durch eine neue Information darüber, dass es Gras frisst und neben ihm ein Gepard ist, der sich freut und eine kleine und schöne Rose in seinem Maul hat, erweitert:

Рядом со сценой носорог стоит. Он ест траву.

(Neben der Bühne steht ein Nashorn. Es frisst Gras.)

Вместе с носорогом возле сцены радуется гепард.

(Neben der Bühne freut sich auch ein Gepard mit dem Nashorn zusammen.)

Он держит во рту маленькую и красивую розочку.

(Er hält im Maul ein kleines und schönes Röschen.)

Aus dem zur Entwicklung vorliegenden Datenmaterial geht hervor, dass die Schreibproben **inhaltlich** (konzeptionell) und/oder **strukturell** (morphosyntaktisch) kohärent sein können; daher werden beide Aspekte im Analysebogen näher betrachtet. Die Beobachtung der inhaltlichen und/oder strukturell gegebenen Kohärenz ist darauf zurückzuführen, dass es sich bei den Schreibenden um Kinder handelt, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einer frühen Phase des Schriftspracherwerbs befanden. Folglich ist bei ELA die **Kohärenz** eines Textes gegeben, wenn syntaktische Sinneinheiten inhaltlich und/oder strukturell miteinander verknüpft sind, auch wenn es sich um eher lose Verknüpfungen handeln sollte. So gelingt es manchen Schüler_innen beispielsweise auf der inhaltlichen Ebene Informationen miteinander so zu verknüpfen, dass sie die Komplexität eines Sachverhalts textlich abbilden. Anderen Schüler_innen hingegen gelingt es eher, strukturelle Aspekte miteinander zu verbinden. **Strukturelle** und **inhaltliche Kohärenz** werden im Folgenden an Beispielen aus den Sprachen Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch verdeutlicht.

Beispiel für inhaltliche Kohärenz im Ukrainischen:

Сьогодні в Мавпочки великий день! (Heute ist der große Tag des Äffchens!)

Сьогодні прийде багато тварин які (Heute kommen viele Tiere die)

Будуть слухати мелодію скрипочці. (sich die Geigenmelodie anhören werden.)

Бегемот їсть сіно та слухає мелодію. (Das Nilpferd frisst Heu und hört die Melodie.)

Леопард так задивився що вже бзаспівав! (Der Leopard war so fasziniert dass er hätte mitsingen können!)

Beispiel für inhaltliche Kohärenz im Türkischen:

Dodo çok güzel keman çalio Dodonun arkadaşlar (Dodo spielt sehr schön Geige Dodos Freunde)

hep Dodona bakıyorlar çok güzel (schauen ihn unentwegt an sehr schön)

çok güzel diyolar Dodo arkadaşlara (sehr schön sagen sie Dodo schaut die Freunde an)

bakiyo Dodo muza bakiyo arkadaşlar (Dodo schaut die Banane an die Freunde)

muz alalım diyolar Dodo bir soru diye (sagen lasst uns Banane nehmen/kaufen weil Dodo danach fragt)

ama muz burda yok biz buları bularız diyolar (aber es gibt hier keine Bananen wir finden welche)

Beispiel für inhaltliche Kohärenz im Russischen:

Die vom Kind gewählte Schreibweise sowie die Interpunktion werden in allen Beispielsätzen **unverändert (!)** übernommen)

Абезьяний концерт! Абезьянка (Das Affenkonzert! Das Äffchen)

по имени Бегемот играет на скрипке, (mit dem Namen Begemot (Nilpferd) spielt Geige,)

а павлин Иван внимательно слушает (und der Pfau Ivan hört)

мелодию бегемота, леопард по имени (der Begemotmelodie aufmerksam zu, und der Leopard)

Лимур так заслушался что чуть чить (mit dem Namen Limur war so begeistert vom Geigenspiel)

и запел бы уже, бегемот ест траву (dass er mitsingen wollte, das Nilpferd frisst Gras)

и в тоже время слушает в один (und hört gleichzeitig zu)

момент абезьянка так заиграла что (plötzlich begann das Äffchen so zu spielen dass)

у бегемота трава выпала из рта! (das Gras aus dem Maul des Nilpferdes runtergefallen ist!)

Старый мураваяд молча смотрит на абезьяну! (Der alte Ameisenbär sieht dem Affen schweigend zu!)

Beispiel für inhaltliche Kohärenz im Deutschen:

*Ich sehe ein leopat. Ein Nashorn. Ein
Vau dodo mit der geige und ein cungel
der baumstam. Es war ein mall ein
Affe der Heiste Dodo er hat eine
geige gefunden und dann hat er gesch-
pielt und die Tire haben zu gehört.*

In dem deutschen **Beispiel für inhaltliche Kohärenz** beginnt der__die Schüler_in mit einer Aufzählung verschiedener Aspekte und ändert anschließend die Textgestaltung in eine märchenhafte Erzählung. Der__Die Schüler_in benennt dennoch inhaltliche Aspekte, die miteinander verknüpft sind und aufeinander aufbauen. In türkischen, ukrainischen und russischen Beispielen gibt es eine Art Überschrift („Dodo spielt sehr schön Geige" im türkischen Text, „Heute ist der große Tag des Äffchens!" im ukrainischen Text, „Das Affenkonzert!" im russischen Text). Dieses Thema wird sodann inhaltlich entfaltet: Das Kind gibt an, dass die Freunde die Augen nicht vom Affen ‚Dodo' abwenden können und sagen, dass sie das Geigenspiel sehr schön finden. Dodo schaut sich im Gegenzug die Freunde und – an dieser Stelle wird ein neues Rhema eingeführt – die Banane an. Die Freunde schlagen vor, dass Bananen gekauft werden, weil Dodo danach fragt. Sie sagen, es gibt hier keine Bananen, aber wir finden welche, wir kaufen welche. Es handelt sich also um eine inhaltlich kohärente Geschichte, in der zwei Handlungen derselben Protagonist_innen aufeinander folgen.

In den oben angeführten ukrainischen und russischen Texten ist der rote Faden die Geigenmelodie, die so schön ist, dass alle fasziniert zuhören und gern mitsingen möchten. Aus ihnen geht hervor, dass das Äffchen Geige spielt und sich viele Tiere im Wald versammeln, um sich diese Melodie anzuhören. Das Nilpferd z.B. frisst beim Hören Heu und der Leopard ist von dieser Melodie so begeistert , dass er beinahe mitgesungen hätte. Das Kind bringt die Reaktionen der Tiere auf das Geigenspiel gekonnt zum Ausdruck. Das Äffchen hat so schön gespielt, dass dem Nilpferd das Gras aus dem Maul runtergefallen ist. Der alte Ameisenbär aber bleibt ruhig und schaut dem Affen schweigend zu.

Beispiel für strukturelle Kohärenz im Ukrainischen:

Мавпочка Джукі стоїть на старому

(Äffchen Dzhuki steht auf einem alten)

стовбурі і грає на своїй любимій скрипці.

(Baumstamm und spielt seine Lieblingsgeige.)

А тваринам дуже дуже сподобалась ця пісня

(Und den Tieren gefällt dieses Lied sehr sehr gut)

і Юрі – носоріг, і Ані – мавпочка, і Чукі – пташці,

(und Juri – dem Nashorn, und Ani – dem Äffchen, und Tschuki – dem Vöglein)

і Ялі – тигрові, і Мукру – морахоїд, і Мімі – мишка,

(und Jali – dem Tiger, und Mukru – dem Ameisenbären, und Mimi – der Maus,)

і Міні – мишка, і Павлі – павлін. А день був таким

(und Mini – der Maus, und Pawli – dem Pfau. Und der Tag war so)

красивим що аж хочиця йому ніжну ніжну

(schön dass man für ihn [diesen Tag] ein sanftes

пісню за співати.

(sanftes Lied singen möchte.)

In der ukrainischen Schreibprobe werden mit den Konjunktionen *і, а, що* zwischen den Sinneinheiten einfache Verbindungen hergestellt, mit denen die Aussagen aneinandergereiht werden. Damit wird strukturelle Kohärenz erzeugt.

Beispiel für strukturelle Kohärenz im Türkischen:

Tavuskuşu Bakıyor. (Der Pfau guckt.)

Maymun keman çalıyor. (Der Affe spielt Geige.)

Maymun yukanya bakıyor. (Der Affe schaut nach oben.)

gergidan cimeniyor. (Das Nashorn frisst Gras.)

Kaplanın ayzında cicek var. (Der Tiger hat eine Rose im Maul.)

karıncaıyen üzülđu. (Der Ameisenbär wurde traurig)

kösdebeck bakıyor. (Der Maulwurf guckt.)

In diesem Beispiel für **strukturelle Kohärenz** wird sich der Aufzählung bedient, die strenggenommen keinen zusammenhängenden Text darstellt, in ELA jedoch mitberücksichtigt wird, da es gerade auch zur Analyse des frühen Schriftspracherwerbs eingesetzt wird. Es werden einzelne Figuren und einzelne Handlungen benannt, ohne dass eine Verknüpfung zwischen den Handlungen oder den Figuren herge-

stellt wird. Die Reimstruktur am Ende der einzelnen Sätze schafft die strukturelle Kohärenz: Die auf *-yor* (Präsensendung) und das „Existentialprädikat“ (Schroeder 2001, 79) *var*⁹ (es gibt) endenden Zeilen drücken eine einfache Wiedergabe der Handlungen der Figuren aus, z.B.

Maymun yukariya bakiyor. (Der Affe schaut nach oben.)

In der vorletzten Zeile wird die Reimstruktur durch die Vergangenheitsendung *-di* durchbrochen, indem ein innerer Zustand wiedergegeben wird: *karincaiyen üzüldü* (Der Ameisenbär wurde traurig). Dieses Versschema gibt es tatsächlich in der traditionellen türkischen Dichtung. Wahr scheinlich hat der_in Schüler_in bereits ein sehr gutes dichterisches Sprachgefühl entwickelt (vielleicht durch den Unterricht und/oder durch die literale Erziehung in der Familie) und ist – vermutlich unbewusst – in die großen Fußstapfen der Dichter_innen getreten.

Beispiel für strukturelle Kohärenz im Deutschen:

*Die Afe stet und siengt mit sein geige
alle Tiere vor Die Tiere heisen Vogel Tieger
und 2 Mäuse und Pfau Ameiefreser und die
klein Afe regenwurm. Auf dem Nashorns
kopf sten 2 Mäuse 1 regenwurm und Der
Nashorn kukt aufseinkopf und dan
sen Nashorn die 2 Mäuse und 1 regen
wurm.*

In dieser Schreibprobe werden mit den Konjunktionen *und* sowie und *dann* zwischen den Sinneinheiten einfache Verbindungen hergestellt, mit denen die Sinneinheiten aneinandergereiht werden. Damit wird strukturelle Kohärenz erzeugt.

9 Das Adverb ‚var‘ (es gibt) bzw. sein negativer Pendant ‚yok‘ (es gibt nicht) können als Prädikat eingesetzt werden, um Kopulasätze zu bilden. Schroeder bezeichnet ‚var‘ in dieser Funktion und Bedeutung als „Existentialprädikat“ (Schroeder 2001, 79).

Beispiel für inhaltliche und strukturelle Kohärenz im Ukrainischen:

все навкруг зелене збоку жовта змія (alles drumherum ist grün, die Schlange ist gelb)
мавпа на дереві грає на скрипці (der Affe spielt auf dem Baum Geige)
мавпа збоку сидить і слухає і тигр і носорог (der Affe sitzt auf der Seite und hört zu und der Tiger und)
ріг і павлін і вони слухають як мавпа грає (das Nashorn und der Pfau und sie hören zu, wie der Affe)
на скрипці там дуже красиво і кабан (Geige spielt. Dort ist es schön und das Wildschwein)
слухає і тигр розу в роті тримає така (hört zu und der Tiger hält eine Rose in der Mund sie)
червона червона красива красива (ist rot rot schön schön)
там таке красиве сонце там дуже (es ist dort ein so schöne Sonne dort ist es sehr)
красиво (schön)

In dieser Schreibprobe werden inhaltliche Aspekte benannt, die miteinander verknüpft sind und aufeinander aufbauen: Der Affe spielt Geige und die anderen Tiere hören zu. Hier wird auch die Natur beschrieben, beginnend mit *Alles ist grün* und abschließend mit *Dort ist es schön*. Die Figuren des Situationsbildes werden durch die Konjunktion *і* (und) und das räumliche Verbindungselement *там* (dort) verknüpft.

Beispiel für die inhaltliche und strukturelle Kohärenz im Türkischen:

Gegedan
 (Das Nashorn)
Dodo keman çalıyordu. orda Tavuşkuşu vardı
 (Dodo spielte Geige. Dort war ein Pfau)
ve Maymun bide Papahan ve Kaplan ile gergedan ve
 (und ein Affe und ein Papagei und ein Tiger mit Nashorn und)
Fare vardı. onlar Dodo yu diniyolardı Dodonun
 (es gab eine Maus. Sie hörten Dodo Dodo)
çok gusel çalıyordu du
 [...] (spielte sehr schön.)

Hier beginnt die Schreibprobe mit dem Wort *gededan* (Nashorn), das als eine Art Überschrift gelten kann. Danach wird angegeben, dass ‚Dodo‘ Geige gespielt habe und aufgezählt, welche Tiere anwesend waren und ihm zuhörten. In dieser Erzählung kommt auch das Nashorn wieder vor. Die Erzählung wird mit einer Art Resümee beendet, nämlich damit, dass Dodo sehr schön spielte. Hier haben wir es mit einer Kurzform zu tun, in der das Nashorn durch die Nennung im Titel und im Text einen interessanten Zugriff des Kindes auf die Szenerie bezeugt. Zwar ist der Affe die Hauptfigur, aber das Textgebilde wird durch die prominente Nennung und Wiederholung der Figur des (körperlich sehr wuchtigen und damit bildlich

sowie textuell auffälligen) Nashorns zusammengehalten. Mit Verbindungswörtern wie *bide* (umgangssprachlich, etwa ‚und dann‘) und Kohäsionsmitteln wie *orda* (dort) wird über die inhaltliche Kohärenz hinaus strukturell die Textkohärenz gesichert.

Beispiel für inhaltliche und strukturelle Kohärenz im Russischen:

Обезьяна играет на скрипке. (Der Affe spielt Geige.)
Все смотрят как красиво играет (Alle schauen zu, wie schön der Affe)
на скрипке. Павлин залез на дерево. (Geige spielt. Der Pfau ist auf den Baum geklettert.)
Это была сцена. (Es war eine Bühne.)
Рядом со сценой носорог (Neben der Bühne steht das Nashorn.)
стоит. Он есть траву. Вместе с носорогом (Es frisst Gras. Zusammen mit dem Nashorn)
возле сцены радуется гепард. Он держит (freut sich der Gepard neben der Bühne. Er hält)
во рту маленькую и красивую (im Mund ein kleines und schönes)
розачку. Рядом с гепардом сидит (Röschen. Neben dem Gepard sitzt)
муровед. Всем нравится представле- (der Ameisenbär. Alle mögen die Vorführung)
ние маленькой обезьянки. (des kleinen Äffchens.)

In der auf Russisch verfassten Schreibprobe wird die Kohärenz nicht nur strukturell durch Verbindungselemente wie *рядом* (neben), *вместе* (zusammen), *как* (wie), sondern auch inhaltlich gesichert. Die Figuren des Situationsbildes sind miteinander verbunden, indem sie sich das Geigenspiel des kleinen Äffchens anhören und alle sich auf oder neben der Bühne befinden. Der/Die Schüler_in fantasiert und stellt den Baumstamm als eine Bühne dar, die im Text mehrmals erwähnt wird.

Beispiel für inhaltliche und strukturelle Kohärenz im Deutschen:

Dodo ist in Jungel und spielt Geige
die anderen Tieren kuken wie schön Dodo Geige spielt

In dem Beispiel für **inhaltliche und strukturelle Kohärenz** gelingt es dem_/der Schüler_in sowohl **inhaltlich** als auch **strukturell** einen kohärenten Text zu schreiben. Hierfür verwendet der_/die Schüler_in das **Kohäsionsmittel** Rekurrenz und verknüpft die Handlung der zentralen Figur des Situationsbildes durch das Verbindungselement wie mit den anderen Figuren.

3.3.2 Umgang mit dem Situationsbild und dem Schreibimpuls

In der Kategorie **Umgang mit dem Situationsbild** und **dem Schreibimpuls** wird einerseits untersucht, welche Aspekte des Situationsbildes benannt und ausgelassen werden. Andererseits ist hier von Interesse, wie das Kind mit dem Schreibimpuls umgeht, ob es einen Text mit aufzählendem, beschreibendem oder erzählendem Charakter verfasst und welche der typischen Elemente dieser Genres es verwendet.

3.3.2.1 Situationsbild

In dieser Kategorie wird untersucht, welche Figuren und Aspekte des Situationsbilds im Schreibprodukt des Kindes vorkommen. Auch wird analysiert, ob Aspekte verschriftlicht werden, die über das Geschehen auf dem Bild hinausgehen. Denn es ist auch die Nennung von Aspekten anzuerkennen, die dem Bild nicht zu entnehmen sind. Dabei kann es sich um nicht abgebildete Figuren wie z.B. einen Elefanten oder einen Bauarbeiter handeln, es können aber auch Orte (z.B. ein Zoo oder eine Bühne) erwähnt werden, die auf dem Bild nicht zu erkennen sind. Solche Aspekte zeigen sich in allen Sprachen, in denen wir Schreibprodukte zur Entwicklung des Instruments erhoben haben. Es wird somit in den Blick genommen, ob und wie sich im Text niederschlägt, dass der_ die Schüler_in sich in die abgebildete Szene hineinversetzt oder die Szene kreativ und fantasievoll weiterentwickelt. Auslassungen können durch verschiedene Ursachen begründet sein. Möglicherweise konzentriert sich das Kind während des Schreibens auf einen Aspekt, der in dem Moment als relevant erscheint. Die tatsächlichen Beweggründe für die Wahl bleiben in der Regel offen; ihnen könnte z.B. in unterrichtlichen Schreibgesprächen näher auf den Grund gegangen werden.

3.3.2.2 Schreibimpuls und Genre

Die Kategorie **Schreibimpuls und Genre** differenziert drei Textformen, die auf den Schreibimpuls und das Situationsbild zurückzuführen sind und in den für die Entwicklung von ELA verwendeten Daten dominieren. Mit **Genre** sind unterschiedliche Gestaltungen der Texte gemeint. Bei einem Genre handelt es sich um eine beschreibende (**deskriptive**) Textgestaltung, bei einem weiteren um eine erzählende (**narrative**) Textgestaltung. Eine weitere Textgestaltungsmöglichkeit, die im Auswertungsbogen an erster Stelle aufgeführt ist, konnte keinem der typischen Genres zugeordnet werden, denn hier gestalteten die Schüler_innen den Text vor allem an ihrer Wahrnehmung orientiert in Stichwörtern aufzählend, durch Attribuierungen genauer, aber immer noch aufzählend oder durch Sinneinheiten, die zwar aufeinander folgen, aber sich nicht aufeinander beziehen wie z.B.

der Affe Spilt eine Geige der Nasoan ist grase.

Die zu jedem Genre dazugehörigen Elemente werden jeweils separat nach Sprachgebrauch und Gestaltung erfasst. Die Elemente, die in einer Schreibprobe identifiziert werden, können im Auswertungsbogen angekreuzt werden. In dieser Kategorie können ebenfalls Mischformen auftreten, d. h. es gibt Schreibproben, die sich unterschiedlicher Genres bedienen, so dass sich Elemente aus allen drei Genres identifizieren lassen und angekreuzt werden können. Dieses Analyseergebnis kann ebenfalls didaktisch genutzt werden, um die Funktion unterschiedlicher Genres (und damit einhergehend beispielsweise die Wahl der sprachlichen Mittel und Adressierung) zu vermitteln.

Deskriptive Textelemente

Es gibt Kinder, die in den Schreibprodukten, die mit dem visuellen Impuls evoziert werden, vorrangig deskriptive Elemente verwenden. In diesen Texten wird zunächst betrachtet, wie der_die Schüler_in Figuren, Handlungsort und Handlungen einführt. Ein eher deskriptiver Zugang liegt beispielsweise dann vor, wenn der Handlungsort beschreibend eingeführt wird, z.B. mit

Da sind ganz viele Bäumen.

Ormanda yaprak dolu.

(Und der Wald ist voller Blätter.)

Це місто називається ліс. В ньому є високі дерева. Також там є листя та кусти

(Dieser Ort heißt der Wald. Da sind hohe Bäume. Es gibt dort auch Blätter und Büsche.)

Auch kann untersucht werden, ob eher chronologisch beschrieben wird, das Kind also von links nach rechts oder umgekehrt mit dem Blick wandert und die Figuren und Handlungen in der entsprechenden Reihenfolge beschreibt. Es gibt aber auch andere Möglichkeiten des Beschreibens, die wir ebenfalls in den Texten vorgefunden haben. So ist es auch möglich, zunächst eine sogenannte Panoramaperspektive einzunehmen, mit der der Blick auf das Gesamte gerichtet wird (z.B. den Dschungel) und dann – wie mit einer Kamera – näher ‚herangezoomt‘ wird, in dem die Szene (z.B. das Geigenspiel) beschrieben wird. Dies ist auch in umgekehrter Richtung möglich (von der Zoom- zur Panoramaperspektive).

Narrative Textelemente

Es gibt auch Schüler_innen, die sich narrativer Textelemente bedienen, so dass der Text überwiegend erzählend gestaltet wird. Wie in der Kategorie deskriptive Textelemente wird hier auch zunächst die Gestaltung der Einführung von Figuren, Handlungsort und Aktivitäten betrachtet. Ein narrativer Zugang lässt sich u.a. an einer formelhaften Einführung erkennen, z.B.

Es war einmal ein Affe

bir warmış bir yokmut

(etwa: es war einmal')

Сьогодні в Мавпочки великий день!

(Heute ist der große Tag des Äffchens!)

Weitere Elemente betreffen beispielsweise die Handlungszeit, die Pointe der Geschichte und die Gestaltung des Abschlusses. Auch hierfür gibt es in den Sprachen formelhafte Wendungen, die die Kinder mitunter nutzen.

3.3.3 Textgestaltung

Die Kategorie **Textgestaltung** umfasst die Gliederung des Textes in **Einleitung**, **Hauptteil** und **Schluss**.

Außerdem wird erfasst, ob eine **Überschrift** vorliegt, z.B.

Абезьяний концерт!
(Das Affenkonzert!)

Diese kann auch grafisch nicht abgesetzt vorkommen. Auch wird die **grafische Gestaltung (Layout)** des Textes in den Blick genommen und geprüft, ob diese einen Hinweis auf die kohärente Organisation des Textes liefert.

Eine **Einleitung** liegt vor, wenn die Figur(en), die Handlung, das Thema, die Zeit und/oder der Ort einfürend erwähnt werden, z.B. die Einführung in die Handlungszeit mit

Eines Tages beobachteten die Menschen Dodo

Bir zamanlar Bir Maymun
(eines Tages ein Affe)

Der **Hauptteil** umfasst die Kernaussage(n) des Textes.

Ein **Schluss** gilt als markiert, wenn beispielweise bekannte Phrasen wie und Ende oder Happy End verwendet werden, die Handlung zu einem Abschluss kommt oder resümiert wird wie in diesem Beispiel:

А день був таким красивим що аж хочиця йому ніжну ніжну пісню за співати.
(Und der Tag war so schön, dass man für ihn (diesen Tag) ein sanftes sanftes Lied singen möchte.)

Es kann aber auch Texte geben, die keine erkennbaren Einleitungen oder keinen erkennbaren Schluss aufweisen. Dies kann auf ein spezielles Wissen von Genres zurückgeführt werden, wenn beispielsweise der_die Schüler_in sich an Kurzgeschichten orientiert, die ebenfalls keine Einleitung und keinen Schluss haben.

3.3.4 Stilfiguren

Schüler_innen entwickeln ihr (schrift)sprachliches Handeln im Zuge sprachlicher Bildungsprozesse. Die Verwendung von Stilfiguren indiziert literales Wissen und ist daher relevant für die Analyse textueller Aktivität. Zur Analyse literarischer Aktivitäten im Hinblick auf Textsortenwissen und kreativen Sprachgebrauch erfasst die Auswertungskategorie verschiedene **Stilfiguren** in den Texten der Schüler_innen. Die **Stilfiguren** unterscheiden sich in den Sprachen Ukrainisch, Türkisch, Russisch und Deutsch. Daher werden diese im Auswertungsbogen jeweils sprachspezifisch erfasst.

3.3.4.1 Deutsche Stilfiguren (Beispiele)

Alliteration – Anfangslaute werden wiederholt, um einen Effekt zu erzeugen:

Er liebt seine geige Er lebt in ein Dschungel Er libt sein Dschungel

Anapher – Worte oder Wortgruppen werden wiederholt:

und file Bueme und file Grase und file Bleten

3.3.4.2 Türkische Stilfiguren (Beispiele)

Aliterasyon – Alliteration; Anfangslaute werden wiederholt, um einen Effekt zu erzeugen:

Kaplan (Tiger)

Karınca yiyen (Ameisenbär)

Kuş (Vogel)

Keman (Geige)

İntak (Konuşturma) – Personifikation, Übertragung von menschlichen Attributen auf Dinge, Tiere oder Pflanzen:

Dodo sesis bi insan (Dodo ist ein stiller **Mensch**)

3.3.4.3 Ukrainische und russische Stilfiguren (Beispiele)

Alliteration – Anfangslaute werden wiederholt, um einen Effekt zu erzeugen:

А тваринам дуже дуже сподобалась ця піснья і Юрі – носоріг, і Ані – мавпочка, і Чуки – пташці, і Ялі – тигрові, і Мукру – морахоїд, і Мімі – мишка, і Міні – мишка, і Павлі – павлін.

(Und den Tieren gefiel dieses Lied sehr sehr gut **und** Juri – dem Nashorn, **und** Ani – dem Äffchen, **und** Tschuki – dem Vöglein, **und** Jali – dem Tiger, **und** Mukru – dem Ameisenbären, **und** Mimi – der Maus, **und** Mini – der Maus, **und** Pawli – dem Pfau.)

Epipher – die einmalige oder mehrfache Wiederholung eines Wortes oder einer Wortgruppe am Ende aufeinander folgender Sätze:

*Ось так пройшов концерт **маленького мавпенятка.***

(So verlief das Konzert **des kleinen Äffchens.**)

*І вже всі хотіли записатися в музичну школу **маленького мавпенятки.***

(Und alle wollten sich an der Musikschule **des kleinen Äffchens** anmelden.)

Hypotaxe – Unterordnung von Nebensätzen unter Hauptsätze:

Ще я бачу обіз'яну яка сидить на гілці та дивиться на обіз'яну яка грає на скрипці.

(Noch sehe ich ein Äffchen das auf einem Ast sitzt und auf ein Äffchen sieht das Geige spielt.)

Parataxe – Häufung von Hauptsätzen (aber auch Worten und Wortgruppen). Diese Hauptsätze werden hierbei durch Konjunktionen wie ‚und‘ oder ‚aber‘ oder durch Satzzeichen wie Komma, Gedankenstrich, Semikolon oder einem Punkt voneinander getrennt. Dadurch erhalten Texte häufig einen Aufzählungscharakter:

В лесе играет музыка. (Im Wald spielt Musik.)

Обезьяна играет на скрипце. (Der Affe spielt Geige.)

Тигр в главной роле! (Der Tiger ist in der Hauptrolle!)

В роту у него троянда. (Im Mund hat er eine Rose.)

У павлина очень красивый хвост. (Der Pfau hat einen schönen Schwanz.)

Parallelismus – die Wiederholung derselben Wortreihenfolge in Sätzen, die aufeinander folgen:

Это пальмы они растут в джунглях. (Das sind Palmen sie wachsen im Dschungel.)

Это носорог он жуёт траву. (Das ist das Nashorn es kaut Gras.)

Это Леопард он жуёт розу. (Das ist der Leopard er kaut eine Rose.)

Polysyndeton – mehrfache Verbindung durch Konjunktionen von Wörtern oder Wortgruppen:

збоку сидить і слухає і тигр і носоріг і павлін

(auf der Seite sitzen und hören und der Tiger und das Nashorn und der Pfau)

Falls nach dem Ausfüllen des Auswertungsbogens noch relevante Aspekte aus dem Text eines_ einer Schülers_ Schülerin hervorgehen, die nicht den verschiedenen Kategorien zugeordnet werden konnten, besteht die Möglichkeit, diese unter **Besonderheiten** einzutragen. Solche Besonderheiten können sich beispielsweise auf die Übertragung deutschsprachiger orthographischer Konventionen in die türkische Schriftsprache beziehen. In unserem Datensatz, der zur Entwicklung von ELA genutzt wurde, kam es vor, dass das Graphem <w> für das Phonem /v/ im Türkischen verwendet wurde, obwohl es kein Graphem des türkischen Alphabets darstellt. Dies kann als eine Übertragung deutscher Konventionen auf das Türkische gedeutet werden und ist möglicherweise auf einen mehrsprachigen Alltag und/oder die Alphabetisierung im Deutschen zurückzuführen.

5 Literatur

- ☰ **Amir-Babenko, S. & Pfiel, St. (2005):** Praktische Kurzgrammatik der ukrainischen Sprache. Hamburg: Helmut Buske.
- ☰ **Apeltauer, E. (1998):** Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In: Apeltauer, E. / Glumpler, E. / Luchtenberg, S. (Hrsg.): Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Band 22. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3.
- ☰ **Auer, P. (1999):** Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Max Niemeyer.
- ☰ **Berend, N. (2005):** Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In: Eichinger, L. / Kallmeyer, W. (Hrsg.): Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2004. Berlin: de Gruyter, S. 143–170.
- ☰ **Brinker, K. (2010):** Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- ☰ **Dorostkar, N. (2014):** (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress (=Kommunikation im Fokus 3).
- ☰ **Eggs, F. (2021):** Das kleine Wörterbuch zur deutschen Grammatik. Die wichtigsten Fachbegriffe einfach erklärt. Berlin: Duden.
- ☰ **Gogolin, I. (2005):** Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa, S. 13–24.
- ☰ **Gumperz, J. J. (1964):** Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: American Anthropologist 66 (6), S. 137–153.
- ☰ **Hoffmann, L. (2013):** Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt.
- ☰ **Höfinghoff M. (2006):** Zur Frage russisch-ukrainischer Zweisprachigkeit in der Ukraine. In: Europa Ethnica, 63 (1/2), S. 25–32.
- ☰ **Karakoç, B. (2014):** Nonpast copular markers in Turkish. In: Suihkonen, P. / Whaley, L. J. (Eds.): On Diversity and Complexity of Languages Spoken in Europe and North and Central Asia. (Studies in Language Companion Series 164.) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 221–250.
- ☰ **Lengyel, D. (2020):** Lernprozessbegleitende Diagnostik. In: Gogolin, I. / Hansen, A. / McMonagle, S. / Rauch, D. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 315319.
- ☰ **Lengyel, D. / Ilić, V. / Rybarski, K. / Schmitz, M. (2019):** Evaluation „Rucksack Schule“ im Kreis Unna. Abschlussbericht DivER.
- ☰ **Moser M. (2000):** Koexistenz, Konvergenz und Kontamination ostslawischer Sprachen in Weißrussland und der Ukraine. In: Zeitschrift für Slawistik. 45 (2). S. 185–199.
- ☰ **Mecheril, P. (2010):** Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P. / Castro Varela, M. / Dirim, İ. / Kalpaka, A./ Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 722.

- ☰ **Meng K. & Protassova E. (2022):** Geboren in Kasachstan, herangewachsen in Norddeutschland. Langzeitstudie zur Integration und deutsch-russische Zweisprachigkeit junger Russlanddeutscher. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. Mannheim: IDS.
- ☰ **Reich, Hans H. (2005):** Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster : Waxmann, S. 87–95.
- ☰ **Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2007):** HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In H. H. Reich, H.-J. Roth & U. Neumann (Hrsg.), Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit (S. 71-94). Münster: Waxmann.
- ☰ **Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim & Ursula Neumann (2007):** Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann.
- ☰ **Riedner, R. / Dobstadt, M. (2016):** „Winks upon winks upon winks “– Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 42, S. 14–36.
- ☰ **Romanelli, S. / de Beer, H. (1995):** Kleiner Dodo, was spielst du? Zürich: NordSüd.
- ☰ **Savaş, A. (2020):** Früher deutschtürkischer Schriftspracherwerb. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Hamburg.
- ☰ **Schroeder, C. (2001):** Prädikation im Türkischen. In: Hackmack, S. / Wagner, K. H. (Hrsg.): Prädikation (Bremer Linguistik Workshop 2, herausgegeben vom Institut für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft Bremen) Bremen: Staats- und Universitätsbibliothek, S. 7390. Online unter: <http://www.fb10.unibremen.de/iaas/workshop/praedi/schroeder.pdf>
- ☰ **Schroeder, C. (2014):** Türkische Texte deutschtürkisch bilingualer Schülerinnen und Schüler in Deutschland. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 44, S. 2443.
- ☰ **Schroeder, C. / Şimşek, Y. (2010):** Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch - Deutsch bilingualen Schriffterwerb in Deutschland. In: Weth, C. (Hrsg.): Schriffterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. 37/2010. Universität Osnabrück, IMIS Beiträge 37, S. 55–79. Online unter: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis37.pdf

