

2010

Wolfgang Taubinger

AG-Deutsch AHS NÖ: Das Melker Arbeitspapier 2010

Überarbeitung und Anpassung
September 2010

Vorbemerkung

Das Melker Arbeitspapier ist dankenswerterweise Anfang der Achtzigerjahre vor allem durch die Konzeption von Dr. Karl Heinz Huber, Dr. Peter Bubenik und Mag. Gottfried Müllschitzky entstanden und ist seither mehrmals angepasst worden.

Das vorliegende adaptierte Papier, das die bisherigen Fassungen ersetzt, wurde in seinen Grundzügen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der AG-Deutsch – Tagung am 15. April 2010 in Hollabrunn als notwendig erachtet und einstimmig beschlossen.

Mein besonderer Dank für die kritische Durchsicht und zahlreiche fachliche Anregungen gilt LSI HR Mag. Martha Siegel sowie Mag. Herbert Staud.

OSTR Mag. Wolfgang Taubinger
Leiter der AG-Deutsch AHS NÖ

1. Grundsätzliches

Der LSR für NÖ empfiehlt das Melker Arbeitspapier für das Korrigieren und Klassifizieren von Prüfungsarbeiten, um die Transparenz der Beurteilung zu erhöhen. Im Berufungsfall wird es als Beurteilungsgrundlage herangezogen.

Seit der ersten Fassung Anfang der Achtzigerjahre ist das Melker Papier ein kriteriengestütztes Beurteilungsmodell, das auf folgenden Überzeugungen basiert:

- „Noten sollten am besten unter Zugrundelegung der kriterialen Norm gewonnen werden.“ (Jürgens/Sacher 2000, S. 73)
- „Gut ist eine Leistung, die eine sachlich-fachliche Anforderung erfüllt oder über ihr liegt, schlecht eine solche, die ihr nicht gerecht wird.“ (ebd., S. 72)

Diese Feststellungen dürfen nicht so verstanden werden, dass hinsichtlich der Bewertung und Beurteilung (beide Begriffe werden in dieser Handreichung synonym verwendet) schriftlicher Arbeiten im Fach Deutsch nur noch der Zerlegung eines Textes in kleinstmögliche Einheiten das Wort geredet und eine Globalbewertung grundsätzlich abgelehnt wird. Dies ist umso weniger angebracht, als Texte zwar aus einer Reihe von Komponenten bestehen, aber mehr als die Summe ihrer Teile sind (vgl. Harsch et al. 2007, S. 54).

Die Globalbeurteilung weist jedoch den Nachteil auf, dass es damit „eine für den Schüler kaum nachvollziehbare Bewertung gibt, da die Rückmeldungen nicht differenzierter ausfallen können als die globale Bewertung selbst“ (Neumann 2007, S. 56).

Die Globalbeurteilung hat also durchaus ihren Platz – etwa im Rahmen einer Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck (vgl. dazu Baurmann 2002, S. 127 - 129). Eine besonders sinnvolle Möglichkeit ihrer Verwendung besteht darin, sie zur Unterstützung der kriteriengestützten (= analytischen) Beurteilung zu verwenden.¹

2. Die Ermittlung der Kriterien

Die Frage, welche Kriterien in einen Katalog zur Bewertung aufgenommen werden, hängt von etlichen Faktoren ab:

- der Leistungsbeurteilungsverordnung (=LBVO)
- dem Lehrplan der jeweiligen Schulstufe²
- der konkreten Aufgabenstellung
- den jeweiligen Unterrichtszielen

¹Für andere Formen der Kombination von analytischer und globaler Beurteilung vgl. Ossner (2006, S. 124 - 125).

²In der Unterstufe ist auch Bedacht auf die Bildungsstandards zu nehmen.

Die Lehrkraft wird sich bei der Erstellung der Kriterien auch an Schülertexten orientieren, die im Rahmen thematisch zusammengehöriger Unterrichtseinheiten für einen Kompetenzbereich bereits verfasst worden sind. Unterforderung sollte dabei ebenso vermieden werden wie Überforderung.

Sinnvoll handhabbar sind Kriterienkataloge mit acht bis zehn Kriterien (als Richtwert).

3. Von der Ermittlung der Kriterien zum Kriterienkatalog

Die LBVO (§ 16, Abs. 1) listet vier Bereiche auf, die für die fachliche Beurteilung von Schularbeiten heranzuziehen sind:

- *Inhalt* (mit den Unterbereichen „Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Phantasie“)
- *Ausdruck*
- *Sprachrichtigkeit*
- *Schreibrichtigkeit*

In die Sprache der Kompetenzen übersetzt, bedeutet dies, die Fähigkeit des Schreibers/der Schreiberin zu bewerten, „pragmatisches Wissen, inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen *in einem Schreibprozess* so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion gerecht wird.“ (Fix 2007, S. 85)

Aus diesen Anforderungen heraus kann ein erster, textsortenunabhängiger Kriterienkatalog (in Anlehnung an Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 95) formuliert werden:

Inhalt:

- Sich zu einem Gegenstand/Sachverhalt/Problem ... sachlich korrekt äußern
- Den Gegenstand/Sachverhalt/das Problem ... umfangmäßig angemessen behandeln
- Dem Text eine erkennbare Gesamtidee zu Grunde legen

Aufbau/Gliederung

- Das Thema in einer der Aufgabenstellung angemessenen Art entwickeln
- Durch eine äußere Gliederung dem Leser/der Leserin das Verständnis des Textes erleichtern

Ausdruck

- Einen angemessenen Wortschatz verwenden
- Sich klar und abwechslungsreich ausdrücken
- Einen angemessenen Satzbau verwenden

Sprachrichtigkeit

Schreibrichtigkeit

Dieser textsortenunabhängige Kriterienkatalog lässt sich rasch auf eine konkrete Aufgabenstellung anwenden: Die beurteilende Lehrkraft wird sich zum Beispiel fragen, welche Teilkompetenzen, welche „logisch isolierbare[n] Einzelleistungen“ (Sacher 2009, S. 77) beim Erzählen einer spannenden Geschichte auf einer bestimmten Schulstufe nachzuweisen sind. Hat sie diese festgehalten, liegt ein Kriterienkatalog für eine konkrete Aufgabenstellung vor (siehe Punkt 5, Seite 6). Diesem fehlt allerdings noch eine entscheidende Qualität, die im nächsten Abschnitt behandelt werden soll.

4. Die Definition der Kompetenzniveaus

Um die Transparenz der Beurteilung zu erhöhen und möglichst objektiv zu gestalten, hat die Fachdidaktik in der letzten Zeit eine Reihe von Kriterienkatalogen vorgestellt³, in denen zumeist für die Bewertung und Beurteilung der Teilkompetenzen drei Niveaustufen vorgeschlagen werden (*erfüllt – teilweise erfüllt – nicht oder bloß minimal erfüllt*). Auch fünf Niveaustufen (*übererfüllt – erfüllt – teilweise erfüllt – ansatzweise erfüllt – nicht erfüllt*) erweisen sich in der Praxis als gut handhabbar, zumal die Fünfstufigkeit der üblichen Beurteilungspraxis mit fünf Noten entspricht.

5. Gewichtung der einzelnen Kriterien

Ob es sinnvoll ist, den Kriterien (= Teilkompetenzen) einen unterschiedlichen Wert einzuräumen, ist umstritten (vgl. Sacher 2009, S. 77–81). Es ist durchaus möglich, „die einzelnen *Qualitätskriterien* entsprechend ihrer unterschiedlichen Bedeutsamkeit bei der Bewertung auch unterschiedlich zu gewichten“ (Merz-Grötsch 2010, S. 114), spielen sie doch, abhängig von der jeweiligen Aufgabenstellung, für das Zustandekommen eines

³Vorschläge finden sich bei Baumann (2002) sowie Becker-Mrotzek & Böttcher (2006). Äußerst umfangreiche Modelle, die für den schulischen Gebrauch adaptiert werden müssen, enthalten die Arbeiten von Grzesik & Fischer (1984) und Nussbaumer (1991).

gelungenen Textes eine unterschiedliche Rolle. Weiters sollten für jeden Beurteilungsbereich (Inhalt, Aufbau/Gliederung ...) mindestens zwei Kriterien herangezogen werden, damit ein Sachverhalt unter mehreren Aspekten betrachtet und somit ein breiteres Kompetenzspektrum bewertet wird.

Die oben angesprochene unterschiedliche Gewichtung und die ebenfalls bereits ausgesprochene Empfehlung, in einem Kriterienkatalog etwa acht bis zehn Kriterien einzusetzen, bedeuten, dass bei einer Gesamtsumme von 15 Punkten (siehe Punkt 6) für jedes Kriterium ein oder zwei Punkte vergeben werden können.

Wird für ein Kriterium ein Punkt als Höchstwert veranschlagt, empfiehlt es sich, mit drei Kompetenzniveaus zu operieren (damit nicht mit zu kleinen Punktbeträgen gerechnet werden muss), im andern Fall fünf.

Beispiel: Eine unheimliche, spannende Geschichte von einem schicksalhaften Erlebnis erzählen (siebente Schulstufe)

Name: Thema:		Erreichtes Kompetenz- niveau/Punkte
Beurteilungsbereich	Teilleistungen/höchstmögliche Punkteanzahl	
Inhalt	Vorgaben der Aufgabenstellung berücksichtigen (2)	
	Sinnvolle und nachvollziehbare Erzählschritte entwickeln(2P)	
	Die Erzählabsicht verdeutlichen (1)	
	Das Leserinteresse mit verschiedenen Mitteln (wörtliche Reden /Gedanken und Gefühle der Figuren/Betonung des Unerwarteten) entwickeln (2 P.)	
Aufbau/Gliederung	Das Thema angemessen gliedern (1P.)	
	Mit Absätzen der Leserin/dem Leser das Textverständnis erleichtern(1P)	
Ausdruck	Anschauliche Wörter verwenden (2P)	
	Sich abwechslungsreich ausdrücken (2P)	
	Einen der Textsorte angemessenen Satzbau verwenden (2P)	

6. Der Beurteilungsvorgang

Der konkrete Akt der Beurteilung geht folgendermaßen vor sich:

In einem ersten Schritt der Beurteilung werden die in der Leistungsbeurteilungsverordnung genannten Teilbereiche *Inhalt*, *Aufbau/Gliederung* und *Ausdruck* mit maximal 15 Punkten bedacht, die anschließend den fünf Schulnoten zugeordnet werden.

Die Punktesummen für die beiden Bereiche *Inhalt/Gliederung* und *Ausdruck* sollten dabei etwa in einem Verhältnis zwei zu eins zueinander stehen. Eine solche Verteilung verhindert die positive Beurteilung einer inhaltlich negativen Arbeit.

Wichtig: Eine negativ beurteilte inhaltliche Teilleistung bedingt die negative Beurteilung der Gesamtleistung!

Ausgangspunkt für die Zuteilung von Punkten auf Noten muss die Frage sein, wann (= ab wie vielen Punkten) eine Note positiv ist. Grundsätzliche Antworten darauf geben die Notendefinitionen im § 14 der LBVO.

Anschließend ist zu entscheiden, wie viele Punkte den Noten von *Genügend* bis *Sehr gut* zugerechnet werden. Eine gleichmäßige Verteilung der Punkte in Relation zu den einzelnen Noten ist anzustreben.

Punkte	Note
15-13,5	Sehr gut
13-11,5	Gut
11- 9,5	Befriedigend
9 -7,5	Genügend
7und weniger	Nicht genügend

Am Ende des ersten Beurteilungsschrittes steht daher eine bestimmte Punktesumme, die einer vorläufigen Beurteilungsstufe entspricht. Sie wird zur *Gesamtbeurteilung*, indem in einem zweiten Beurteilungsschritt allfällige Verstöße gegen Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit berücksichtigt werden.

Die Summe der Fehler beeinflusst bzw. verändert dabei – in Abhängigkeit von der erreichten Punkteanzahl – die *vorläufige Note*.

Punkte	Vorläufige Note	Zahl der Fehler				
		0 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10	ab 11
15-13,5	Sehr gut					
13-11,5	Gut		0 - 5	6 - 7	8 - 9	ab 10
11-9,5	Befriedigend			0 - 6	7 - 8	ab 9
9-7,5	Genügend				0 - 7	ab 8
Darunter	Nicht genügend					
	Endnote	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht gen.

Der vorgeschlagene Schlüssel für die Wertigkeit von Fehlern gilt für die **durchschnittliche Länge einer Arbeit**. Bei längeren Arbeiten sollte auch eine größere Anzahl von schweren Fehlern in Kauf genommen werden (Richtwert: pro Seite ein zusätzlicher Fehler). Es wird aber nicht empfohlen, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, zu umfangreiche Arbeiten zu verfassen. Eine deutliche Überlänge kann sogar – vor allem bei Textsorten wie Leserbief oder Précis - zu einem Punkteabzug führen.

Wichtig: Empfehlungen für die Ober- und Untergrenze der Länge sind sinnvoll.

Sind die *Satzzeichenfehler* der Art und Zahl nach gravierend, fallen sie insgesamt als **ein** schwerer Fehler ins Gewicht!

Als schwere Fehler (im Sinn eines „Maximalkatalogs“) sollten Verstöße gegen die folgenden Bereiche der Sprach- und Schreibrichtigkeit gelten:

Schreibrichtigkeit:

- Laut-Buchstabenzuordnung
- Mitlautverdopplung
- Dehnung
- s-Schreibung
- Elementare Bereiche der Groß- /Klein- sowie Getrennt- und Zusammenschreibung
- Gängige, geübte Fremdwörter (etwa Fachvokabular im Zusammenhang mit der Interpretation von Texten)

Sprachrichtigkeit:

- Flexion
- Wortbildung
- Fall-Verwendung
- Kongruenz
- Satzbau
- Tempus-Gebrauch
- Modus-Gebrauch
- Verweisformen

Bei **Zweifelsfällen** in folgenden Bereichen sollte auf die Markierung als schwerer Fehler verzichtet werden:

- Getrennt- und Zusammenschreibung
- Fall-Verwendung in Appositionen
- Verwendung der Tempora
- Verwendung des Konjunktivs
- Korrekter Gebrauch der Kongruenz

7. Wichtige Anmerkungen zur Korrektur nach dem Melker Arbeitspapier

Das Melker Arbeitspapier fühlt sich einem Geist verpflichtet, der in jeder zu beurteilenden Arbeit zunächst das Gelungene und nicht das Fehlerhafte festzuhalten trachtet.

Diese Haltung sollte in der schriftlichen Kommentierung der Arbeit ausgedrückt werden.

Damit erhält der Schüler/die Schülerin nicht nur eine positive Rückmeldung, sondern in Form begründeter Werturteile auch Hinweise, inwiefern der korrigierte Text eventuell Verständnisschwierigkeiten bereitet, wo er Schwächen aufweist und wie seine/ihre Schreibfähigkeiten verbessert werden können.

Die Korrektur sollte weiters folgende Empfehlungen berücksichtigen:

1. „**Es gilt der pädagogische Grundsatz: Beurteile vor allem, was ein Mensch bei dir gelernt hat!**“ (Menzel 1993, S. 4). Vor allem in der **fünften Schulstufe** sollten also nur Verstöße gegen jene Bereiche der Sprach- und Schreibrichtigkeit als schwer eingestuft werden, die vor der jeweiligen Schularbeit ausreichend geübt und nachhaltig gefestigt worden sind (Nahtstellen-Problematik). Ab der sechsten Schulstufe verliert diese Maxime allmählich an Bedeutung.
2. **Leichte Fehler** summieren sich grundsätzlich **nicht zu einem schweren Fehler!** Sie führen eher zu einer Reduzierung der Punkte im Bereich von *Inhalt* und/oder *Aufbau/Gliederung* und/oder *Ausdruck*.
3. **Wiederholungsfehler** (identische Fehler) werden nur als **ein** Fehler gezählt.
4. Die Korrektur und Klassifikation nach dem Melker Arbeitspapier ist für den Beurteilten/die Beurteilte *transparent*, wenn die Art des Fehlers und somit ein Urteil des korrigierenden Lehrers/der korrigierenden Lehrerin klar erkennbar wird.

Folgende Mindeststandards sind daher von jeder Korrektur zu erfüllen:

- Unterscheidung zwischen *leichtem* und *schwerem* Fehler durch einfaches oder doppeltes Unterstreichen
- Benennung der Fehlerart im Korrekturrand
- Differenzierung zwischen zumindest folgenden Fehlerarten: Rechtschreibfehler, Grammatikfehler, Inhaltsfehler, Ausdrucksfehler /Formulierungsschwäche, Satzzeichenfehler
- Verwendung von Abkürzungen zur Bezeichnung der Fehlerart, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sind (siehe „Vorschlag: Korrekturzeichen“)
- Lesbarkeit der Korrekturanmerkungen

8. Vorschlag: Korrekturschlüssel

Abkürzungen

A	Ausdrucksfehler (unklar, ungeschickt, schwerfällig, falsch, überflüssig, ugs.)
Bz	Bezug (falsch, fehlt, unklar)
Inh	Inhaltsfehler
R	Verstoß gegen die Rechtschreibung
Gr	Verstoß gegen die Grammatikalität (Genus, Numerus, Kasus, Modus, Kongruenz)
SGr	Verstoß gegen die Satzgrammatik (Satzbau, Wortstellung, Satzglieder)
TGr	Verstoß gegen die Textgrammatik (Bezug, Verweis, Anschluss)
Z	Tempusfehler
M	Modusfehler
Sz	Satzzeichen (Beistrich, Punkt etc.)
W	Unnötige Wiederholung (Wort, Ausdruck, Formulierung)
(w)	ein mehrfach auftretender Fehler, der nur einmal gewertet wird
Zh	fehlender oder unklarer Zusammenhang

Zeichen

==	schwere Fehler
—	leichte Fehler
┌	Absatz, neue Zeile, Ausdrucksweise
└	Beistrich
1 2 3 4	Wortreihenfolge
~~~~	ungenau, unbestimmte, missverständliche Ausdrucksweise

**9. Die Kommentierung folgender ausgewählter Kriterien des Melker Arbeitspapiers bezieht sich auf jene Textsorten, die schwerpunktmäßig in der Oberstufe der AHS angesiedelt sind.** Sie folgt weitgehend der Arbeit von Jürgen Grzesik und Michael Fischer (1984).

■ **Umfang der Erfassung der Aufgabenstellung**

Die Einschätzung hängt davon ab, in welchem Umfang und mit welcher inhaltlichen Qualität die Arbeit auf die Aspekte der Aufgabenstellung eingeht und damit Antworten auf die Themenfragen gibt.

■ **Qualität der Erfassung der Arbeitsaufträge**

*Sachhaltig - wenig sachhaltig:*

Die Arbeit erfasst möglichst viele bedeutsame (relevante) Merkmale eines Sachverhaltes. Damit stellt sie diesen umfassend dar und liefert angemessene Lösungsansätze für die jeweilige Fragestellung. Unter welcher Voraussetzung ein Merkmal als relevant zu bezeichnen ist, hängt vom Thema ab.

Die Arbeit ist wenig sachhaltig, wenn sie sich auf die für den jeweiligen Sachverhalt oder die jeweilige Fragestellung weniger relevanten Merkmale beruft.

*Zutreffend - unzutreffend:*

Die Aussagen der Arbeit sind zutreffend (sachlich richtig), wenn sie nicht im Widerspruch zu Merkmalen eines Sachverhaltes stehen. Andernfalls sind sie sachlich unzutreffend (= falsch).

*Differenziert – pauschal:*

Der Text benennt eine große Anzahl verschiedener Aspekte eines Themas. Behandelt er nur wenige Aspekte, ist er im Gegenstandsbezug pauschal.

*Weiterführend - nicht weiterführend:*

Aussagen über Gegenstandsmerkmale werden (nicht) mit Sachverhalten verbunden, die über den Gegenstand hinausweisen, aber in Beziehung zu ihm stehen.

■ **Herausarbeiten des eigenen Standpunktes**

Der Text behandelt den Sachverhalt gemäß dem Ursache–Wirkung-Prinzip und verdeutlicht den Standpunkt des Schreibers/der Schreiberin.

■ **Sinnvolle Proportionierung – planlose oder unsachgemäße Proportionierung**

Die verschiedenen Aspekte der Aufgabenstellung erfahren eine der Aufgabenstellung angemessene Behandlung.

■ **Umgang mit dem Fachvokabular**

Der Text verwendet das für die Erläuterung des jeweiligen Sachverhaltes notwendige Fachvokabular (Fachbegriffe aus Epik, Lyrik und Dramatik; Fachbegriffe aus jenen Sachgebieten, die Gegenstand argumentierenden Schreibens sind und deren Kenntnis den Schüler/-innen zugemutet werden kann).

■ **Schlüssige Beweisführung (=Haltbarkeit)**

Die einzelnen Aussagen (Behauptungen) sind begründet, halten einer kritischen Überprüfung stand – durch Erläuterungen, Beispiele, die Definition von Begriffen, Verweise auf den zu interpretierenden Text, Gesetze, Prinzipien usw. Die Aussagen sind unbegründet, wenn für die einzelnen Aussagen keine Erläuterungen, Beispiele usw. angeführt werden.

■ **Widerspruchsfrei - widersprüchlich**

Die Gedankenentwicklung ist widerspruchsfrei, wenn zwischen einzelnen Aussagen keine inhaltliche Unverträglichkeit herrscht.

#### ■ **Relevanz der Argumente**

Der Text ist relevant, wenn seine Aussagen auf wichtige Merkmale des vorgegebenen Sachverhaltes bezogen sind. (Im Fall einer Interpretations-Arbeit bedeutet das die Bezugnahme auf den vorgelegten Text.) Unberücksichtigt bleibt, inwiefern die Aussagen zutreffend sind. Der Text ist ohne Gegenstandsbezug, wenn sich die Aussagen kaum auf wichtige Merkmale des Sachverhaltes beziehen.

#### ■ **Eigenständigkeit**

Zum jeweiligen Sachverhalt werden dem Alter des Schreibers/der Schreiberin angemessene beurteilende, bewertende, problematisierende Aussagen getroffen, die eine selbstständige gedankliche Leistung erkennen lassen.

#### ■ **Gliederung: strukturiert - zusammenhanglos**

Zwischen den einzelnen Aussagen bestehen Zusammenhänge, die ein Ganzes ergeben. Diese Zusammenhänge sind inhaltliche Bezüge zwischen Aussagen, die formal auf verschiedene Weise hergestellt werden können (etwa durch entsprechende Konjunktionen). Der Text ist zusammenhanglos, wenn die Einzelaussagen sowohl inhaltlich als auch sprachlich vorwiegend unverbunden nebeneinander stehen.

#### ■ **Redundanzfrei - redundant**

Unnötige Wiederholungen von ähnlichen oder gleichen Aussagen kommen im Text nicht vor/kommen vor.

#### ■ **Prägnant - nicht prägnant:**

Der Text bringt einen Sachverhalt mit dem geringstmöglichen sprachlichen Aufwand zum Ausdruck. Überflüssige Angaben werden vermieden. Der sprachliche Ausdruck ist nicht prägnant, wenn der Sinngehalt umständlich oder ungenau ausgedrückt wird.

#### ■ **Stilistisch reichhaltig - stilistisch arm**

Im Bereich der Wortwahl und des Satzbaus zeigt sich (keine) Vielfalt.

#### ■ **Verständlich - nicht verständlich**

Die einzelnen Wörter und Sätze sind verständlich, wenn ihr Sinn durch konventionelle semantisch-syntaktische Mittel zum Ausdruck gebracht wird und die Verknüpfungen (Verweise) logisch sind. Die Wörter und Sätze sind nicht verständlich, wenn der Leser ihren Sinn nicht eindeutig nachvollziehen kann.

#### ■ **Adressatenadäquate Sprachebene:** Die Sprache ist dem Kenntnisstand des Lesers/der Leserin angemessen.

#### ■ **Berücksichtigung des kommunikativen Rahmens**

Der Text erfüllt die genannten Anforderungen ganz/teilweise/nicht, wenn er dem zu bearbeitenden Thema, der geforderten Stilform, dem vorliegenden Schreibanlass und dem fiktiven oder real existierenden Adressaten zur Gänze/teilweise/nicht gerecht wird.

Der Situationsbezug wird in der Beurteilung vor allem dann ein entsprechendes Gewicht einnehmen, wenn eine konkrete kommunikative Situation vorgegeben wird und die Schreibsituation daher dementsprechend beschaffen ist.

## Verwendete Literatur

Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik (Seelze 2002).

Becker-Mrotzek/Michael, Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen (Berlin 2006).

Harsch, Claudia/Neumann, Astrid u. a.: Schreibfähigkeit. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung (Weinheim und Basel 2007), 42 – 62.

Fix, Martin: Zur Problematik von Kompetenzstufen für Schülertexte. In: Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht (Baltmannsweiler 2007), S. 84 – 95.

Jürgens, Eiko/Sacher, Werner: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung (Neuwied 2000).

Grzesik, Jürgen/Fischer, Michael: Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck (Opladen 1984).

Menzel, Wolfgang: Die Scheinobjektivität von 'Fehlerquotienten'. In: Praxis Deutsch 117 (1993), S. 4.

Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge (Seelze 2010).

Neumann, Astrid: Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen (Münster 2007).

Neuweg, Hans Georg: Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis (Linz 2006).

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch (Paderborn 2006).

Sacher, Werner (unter Mitarbeit von Stephan Rademacher): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen (Bad Heilbrunn 2009).