



Ca  
mp  
us  
Es-  
sen

Fa-

kultät für Geisteswissenschaften  
Institut für Germanistik  
Erwerb der Schreibkompetenz  
Dr. Ulrike Behrens  
Sommersemester 2014

# Entwicklung eines Kriterienrasters zur Bewertung produktiv-kreativer Schülertexte

Hilal Dönmez  
hilal\_doenmez@yahoo.de  
LA BA Grundschule

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung</b>	<b>2</b>
<b>2. Produktiv-kreative Schreibaufgabe</b>	<b>3</b>
2.1 Entwicklung der Schreibaufgabe	3
2.2 Kompetenzanforderungen und methodisch-didaktische Einordnung	5
<b>3. Bewertung produktiv-kreativer Schülertexte anhand eines Kriterienrasters</b>	<b>6</b>
3.1 Entwicklung eines Kriterienrasters	6
3.2 Anwendung des Kriterienrasters auf Schülertexte	10
3.2.1 Schülertext 1: Kerem	11
3.2.2 Schülertext 2: Lennox	12
3.3 Diskussion	14
<b>4. Fazit</b>	<b>14</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>16</b>
<b>Anhang</b>	<b>17</b>
<b>Selbstständigkeitserklärung</b>	<b>25</b>

## 1. Einleitung

„Aufsatznoten [sind] keine Messungen im sozialwissenschaftlichen Sinn, sondern allenfalls Schätzungen [...], die die Leistungen innerhalb einer Klasse [...] in eine Rangfolge bringen. Ihr Aussagewert gilt allgemein als gering, weil sie weder die Textqualität noch die Schreibkompetenz valide, reliabel und objektiv erfassen.“ (Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, 87)

Vielfach erschweren Faktoren wie verfälschte Einschätzungen durch den Textumfang und/ oder die Beliebtheit der SuS, Halo-Effekte aufgrund grammatischer und/ oder orthografischer Fehler sowie der Handschrift, Rosenthal-Effekte und Reihenfolgeeffekte die Einhaltung der Gütekriterien (vgl. Behrens/ Krelle 2011, 167f.). Aus diesen Tatsachen heraus stellt sich die Frage, wie als angehende Lehrperson mit solch einer ‚unfairen‘ Notengebung umzugehen ist. Sollten Noten, die durch die stärkere Gewichtung der Selektionsfunktion des deutschen Schulsystems teilweise über ein erhebliches Maß die Zukunftschancen einzelner SuS bestimmen, so leichtsinnig und unreflektiert vergeben werden? Sollten, um dem entgegenzuwirken, im Deutschunterricht einfach keine offenen schreibdidaktischen Konzepte wie das freie oder kreative Schreiben angewandt werden? Oder sollten diese Konzepte vielleicht zwar durchgeführt, aber nicht bewertet werden? Auch wenn das produktiv-kreative Schreiben und die Bewertung solcher Schülertexte auf den ersten Blick konträr erscheinen, ist es möglich, mithilfe sorgfältig ausgearbeiteter Kriterienkataloge die Beurteilung und Benotung erheblich, insbesondere bezogen auf die Objektivität und Reliabilität, zu verbessern (vgl. Baurmann 2008, 143). Genau solch ein Vorgehen, beginnend bei der Auswahl einer geeigneten produktiv-kreativen Schreibaufgabe, der Entwicklung eines Kriterienrasters bis hin zu der Anwendung auf Schreibproben von SuS, wird in vorliegender Hausarbeit beschrieben.

Um ein geeignetes und konkret auf die Schreibaufgabe angepasstes Kriterienraster entwickeln zu können, wird in einem vorherigen Schritt zunächst die vorliegende Schreibaufgabe vorgestellt. Darauf folgt eine methodisch-didaktische Einordnung der Aufgabe und die Ausformulierung der Kompetenzanforderungen. Für die Entwicklung eines eigenen Kriterienrasters werden anerkannte Kriterienkataloge bezogen auf die Schreibaufgabe beleuchtet, sodass ein passgenaues Raster entwickelt werden kann. Exemplarisch wird im Anschluss das Kriterienraster auf selbst erhobene Schülertexte angewandt, um dadurch eine Diskussion über das entwickelte Raster führen zu können. Abschließend wird ein allgemeines Fazit zu der Arbeit mit Kriterienrastern formuliert und die Frage nach Alternativen beantwortet.

## 2. Produktiv-kreative Schreibaufgabe

Im Folgenden wird die produktiv-kreative Schreibaufgabe vorgestellt. Darüber hinaus werden vorgenommene Veränderungen vom Original begründet und Grenzen der Aufgabe aufgezeigt, die leider erst während der Sichtung der erhobenen Schülertexte aufgefallen sind. Darauf folgend werden die Kompetenzanforderungen, deren Kenntnis für die Entwicklung eines Kriterienrasters unabdingbar sind, ausformuliert. Abschließend wird die Aufgabe methodisch-didaktisch eingeordnet.

### 2.1 Entwicklung der Schreibaufgabe

Die Schreibaufgabe (s. Anhang 1) wurde mit einigen Veränderungen einem Übungsheft für die 3. Klasse (vgl. Lassert/ Füllemann 2015, 10) entnommen. In der Erzählung geht es um Jan und seine Schwester, die gerade Ferien am Meer machen. Da sie gute Schwimmer sind, dürfen sie sogar alleine mit einem Schlauchboot aufs Meer. Doch durch die höher werdenden Wellen, damit verbunden durch die zunehmende Geschwindigkeit des Bootes, werden sie immer weiter aufs offene Meer getrieben. An dieser Stelle endet die Erzählung und die SuS haben die Aufgabe, den fehlenden Höhepunkt und Schlussteil aus der Perspektive der Kinder zu verschriftlichen resp. die Erzählung zu Ende zu schreiben.



Etwas fehlt in der Geschichte, nicht wahr? Stell dir vor, du wärst eines der Kinder. Was würdest du befürchten und hoffen? Wie seid ihr gerettet worden? Versuche, den fehlenden Teil der Geschichte zu erzählen.

Neben der umformulierten Aufgabenstellung, betrifft eine weitere Veränderung das Auslassen der im Original vorgegeben Coda „Zwei Stunden später waren wir wieder heil am Festland.“ (ebd., 10) Die Entscheidung wurde getroffen, um den SuS mehr Freiraum zu gewähren und so deren individuelle Kreativität zu aktivieren. Dadurch wurde die Möglichkeit verschiedener Rettungsformen – bspw. mit einem Hubschrauber „Zwei Stunden später waren wir in warme Decken gewickelt im Rettungshubschrauber der Polizei.“ – offen gelassen.

Die zweite Aufgabe bestand darin, der Geschichte eine geeignete Überschrift zu geben. Diese Teilaufgabe wurde erst durch den Verzicht auf die Überschrift „Eine gefährliche Bootsfahrt“ möglich und stellt die grundlegendste Veränderung dar.



Nun musst du dir noch eine passende Überschrift überlegen. Schreibe sie oben über die Geschichte.

Das Ziel lag erneut darin, die Kreativität der SuS zu aktivieren und so wenig wie möglich vorzugeben. Außerdem wurde erhofft, dass die eigene Wahl der Überschrift die Selbst-wahrnehmung als Autor und Urheber stärkt, die Geschichte folglich als die eigene wahrgenommen wird und sich dies motivierend auf den gesamten Schreibprozess auswirkt.

Wie der begründeten Aufgabenwahl zu entnehmen ist, wurde versucht die Schreibaufgabe bezogen auf Kreativität und Originalität so aktivierend wie möglich zu gestalten. Trotzdem ist kritisch anzumerken, dass der thematische Rahmen mit vorgegebenem Handlungsort und vorgegebenen Akteuren doch einschränkend wirkte. Da bei der Aufgabenwahl vor allem darauf geachtet wurde, dass die Erzählung die gravierende geschlechtsbedingte Heterogenität bei den favorisierten Textsorten kompensiert (vgl. Fix 2006, 90) und keine geschlechterspezifischen Vorlieben bedient sowie an die Lebenswirklichkeit der SuS anknüpft, wurde die thematische Eingrenzung nicht bemerkt. Eine Alternative, die alle erwähnten Aspekte erfüllt, wäre eine geschlechtsneutrale Einleitung zu wählen, die z.B. mit einem Traum oder dem Fund einer Zeitmaschine endet, sodass Handlung, Person(en), Ort(e) und Zeit von den SuS selber festgelegt werden können.

An dieser Stelle soll auch auf eine Tatsache hingewiesen werden, die eine Veränderung verlangt hätte, jedoch leider erst nach der Einsicht der Schülertexte wahrgenommen wurde. „Endlich konnten wir Jans neues Schlauchboot ausprobieren.“, heißt es in der Erzählung. Doch für die meisten SuS stellte die Genitivform des Eigennamens Jan ein Verständnisproblem dar, sodass 50% der SuS, die einen Namen verschriftlicht haben, das Kind Jans nannten „Jans geht mit seine Mutter nachhause“ (s. Anhang 2). Ausschließlich ein Schüler hat den Namen in seiner Weiterführung richtig verwendet: „Herr Nikolay der Vater von Jan [...]“ (s. Anhang 3).

Verwendeter Name	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
<b>Jans</b>	6	50%
<b>Jens</b>	2	17%
<b>Jan</b>	1	8%
<b>Andere Namen</b>	3	25%

Demnach wäre die Umformulierung des Satzes in „Endlich konnten wir das neue Schlauchboot von Jan ausprobieren.“ für die SuS besser verständlich und dadurch wahrscheinlich die korrekte Anknüpfung an den Anfang der Geschichte vereinfacht worden.

Abschließend soll auf ein konstitutives Dilemma hingewiesen werden, das auch bei vorliegender Schreibaufgabe zu beobachten war. Nämlich das Spannungsverhältnis zwischen dem für produktiv-kreative Schreibaufgaben unabdingbaren, erzählwürdigen Erwartungsbruch im Ausgangstext (vgl. Baumann 2008, 57) und der Hang der SuS zur Übertreibung. Demnach kamen in den Schülertexten neben thematisch akzeptablen Gefahren (Hai, Krokodil, Ungeheuer von Loch Ness, Seemonster) auch thematisch willkürliche Elemente vor, die wahrscheinlich zum Spannungsaufbau eingesetzt wurden (Ninja, Batman, Superman, Slenderman).

## 2.2 Kompetenzanforderungen und methodisch-didaktische Einordnung

Die Kompetenzanforderungen der vorgestellten Schreibaufgabe sollen zum einen vor dem Hintergrund der Bildungsstandards der KMK, zum anderen anhand der Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 im Lehrplan, beleuchtet werden. Die Schreibaufgabe lässt sich in den KMK-Bildungsstandards im Kompetenzbereich „Schreiben“ und in dessen Substandard „Texte verfassen“, genauer „nach Anregungen (Texte, Bilder, Musik) eigene Texte schreiben“ einordnen (KMK 2005, 11). SuS sollen hier konkret das Schreiben „zum kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache“ nutzen (ebd., 8). Im Lehrplan Deutsch ist die Aufgabe ebenfalls dem Bereich „Schreiben“ und dem Schwerpunkt „Texte situations- und adressatengerecht verfassen“ zuzuordnen (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2008, 25f.). Umformuliert auf die Kompetenzerwartungen am Ende der Grundschule heißt das für vorliegende Aufgabe, dass die SuS die Geschichte – nach Anregung durch die vorgegebene Erzählung – der Textsorte angemessen, also unterhaltsam, weiterschreiben sollen (vgl. ebd., 29). Die Textproduktionskompetenz ist sowohl bei den Bildungsstandards als auch im Lehrplan jedoch nicht isoliert zu betrachten, auch andere Unterbereiche der Schreibkompetenz wie „über Schreibfertigkeiten verfügen“ und „richtig schreiben“ sind für die Bearbeitung der Aufgabe unerlässlich (ebd., 26). Zudem „greifen die Teilprozesse des Schreibens [...]: Texte planen, aufschreiben und überarbeiten [ineinander]“ (KMK 2005, 8). Demnach ist bei vorliegender produktiv-kreativer Aufgabe von einer sehr komplexen Leistung auszugehen, „in der Textverstehen in Bezug auf den Ausgangstext und eigene Schreibkompetenz, besonders stilistisches Können und Gestaltungswille, zusammenkommen müssen“ (Abraham 2010, 92). Bei der Textproduktion im Speziellen geht es besonders um das Wissen über und folglich die Anwendung von Textsorten und -mustern sowie um die Orientierung am Leser (vgl. Becker-Mrotzek 2007, 18+20). Bezogen auf die zweite

Teilaufgabe beschreibt Baurmann (2008, 54f.) in einem Kapitel, wie kompliziert und aufwändig die Suche nach einem geeigneten Titel sein kann.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle abschließend, dass der Ausgangstext vorgelesen wurde, um tatsächlich die Schreibkompetenz und nicht zusätzlich die Lesekompetenz zu erheben. Um Verständnisprobleme so gering wie möglich zu halten, wurde die Erzählung außerdem auf dem ausgehändigten Arbeitsblatt verschriftlicht und eine Szene bildlich dargestellt (s. Anhang 1).

Methodisch-didaktisch lässt sich die entwickelte Schreibaufgabe in das produktiv-kreative Schreiben einordnen. Das kreative Schreiben, das kognitive, emotionale und imaginative Prozesse beim Schreibenden verbindet und besonders das kreative Potential fördert, ist eine wichtige Methode in der prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, 26). Nach Böttchers (2012, 25f.) Kategorisierung der sechs Methodengruppen des kreativen Schreibens gehört die Weiterschreibaufgabe zu der Gruppe „Schreiben zu und nach literarischen Texten“. Charakteristisch für diese Methodengruppe ist die Förderung sowohl des kreativen als auch des literarischen Schreibens. Durch die Vorgaben der Personen, des Handlungsbeginns und des Schreibanslasses ist die Aufgabe jedoch nicht gänzlich kreativ, sondern fordert folglich – besonders durch die Formulierung „Stell dir vor, du wärst eines der Kinder.“ in der Aufgabenstellung – Perspektivübernahme und Empathiefähigkeit.

### **3. Bewertung produktiv-kreativer Schülertexte anhand eines Kriterienrasters**

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, gelingt eine den Gütekriterien angemessene Bewertung unter anderem durch die Verwendung von Kriterienrastern, „die sowohl allgemeine Kriterien enthalten sollen (z.B. Sprache und Form) als auch textsortenspezifische (z.B. Spannungsaufbau in einer Erzählung [...])“ (Abraham 2010, 110). Aus diesem Grund wird vor der beurteilenden Analyse der Schülertexte ein speziell auf die Schreibaufgabe abgestimmtes Kriterienraster, aufbauend auf Ergebnissen von bspw. Becker-Mrotzek/ Böttcher (2006) sowie unter Berücksichtigung der Textsortenmerkmale der Erzählung, entwickelt.

#### **3.1 Entwicklung eines Kriterienrasters<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Siehe Anhang 4

Was macht einen Text zu einem guten Text? Welche Kriterien lassen einen Text als gelungen oder nicht gelungen einschätzen? Welche Gewichtung der Kriterien wird vor allem der produktiv-kreativen Schreibaufgabe gerecht? Welche Kriterienanzahl ist optimal? All dies sind Fragen, die vorab beantwortet werden sollen.

Angelehnt an die Basisdimensionen von Becker-Mrotzek/ Böttcher (2006, 92) werden unter Verzicht auf die Dimension „Schreibprozess“ folgende vier Hauptkriterien zugrunde gelegt: Inhalt, Aufbau, Sprachangemessenheit und Sprachrichtigkeit. Diese „Hauptkriterien sind [jedoch] als Rahmenvorgaben zu verstehen, die für [... vorliegende] Schreibaufgabe konkret in Einzelkriterien“ (Baurmann 2008, 133) entfaltet werden. Da es sich um die Bearbeitung einer produktiv-kreativen Aufgabe und dabei um die Berücksichtigung textsortenspezifischer Strukturmerkmale einer Erzählung handelt, werden die Basisdimensionen „Inhalt“ und „Aufbau“ durch die erhöhte Anzahl der Einzelkriterien besonders gewichtet, wohingegen die „Sprachrichtigkeit“ eine untergeordnete Rolle spielen wird (vgl. ebd., 135 + vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, 94). Neben der Gewichtung fordert die gewählte Kriterienanzahl ebenfalls eine genauere Überlegung, denn

„Beurteiler [sind] kaum in der Lage, allzu viele Kriterien bei der Beurteilung zu beachten und danach Texte differenziert zu beurteilen[ ... da den] Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Beurteilungsfähigkeiten [...] Grenzen gesetzt [sind]“ (Baurmann 2008, 133).

Folglich wurde darauf geachtet, dass die optimale Anzahl von zehn bis 15 Kriterien eingehalten wird (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, 92). Für den Grad der Beurteilung wurde nach Baurmann (2008, 136) die dreistufige Ausprägung „erfüllt“, „teilweise erfüllt“ und „nicht erfüllt“ genutzt. Ausschließlich das Kriterium „Umfang“ der Inhaltsdimension wurde dichotom kodiert. Da die grundlegenden Überlegungen nun abgeschlossen sind, kann mit der Erläuterung der Einzelkriterien und der Voraussetzungen für das Erreichen einzelner Grade, die beispielhaft an den Variablen „erfüllt“ und „nicht erfüllt“ deutlich gemacht werden, begonnen werden.

Die erste von vier Basisdimension „Inhalt“ enthält wiederum sechs Einzelkriterien. Das erste befasst sich mit der Gesamtidee des Schreibenden und der Makrostruktur der Erzählung. Ob ein „roter Faden“ in der Geschichte enthalten ist, ob das Geschriebene kohärent ist, also ob die satzübergreifenden thematischen Beziehungen übereinstimmen (vgl. Fix 2006, 75), sind die zu beantwortenden Fragen. Dass eine zum Ausgangstext passende Überschrift gewählt wird, gehört ebenfalls zu diesem Kriterium. Wenn alle Anforderungen einwandfrei erreicht sind, gilt das Kriterium als „erfüllt“, „nicht erfüllt“ ist es hingegen, wenn die Überschrift nicht zu der Leitidee des Textes passt und bspw.



„Eine schöne Bootsfahrt“ heißt. Die folgenden drei Einzelkriterien beziehen sich auf die Kreativität und den Ideenreichtum der SuS, jedoch „stehen [diese nicht als solche] zur Bewertung [...] an, sondern [vor allem] die Art und Weise, wie dies alles sich zu Wort meldet“ (Abraham 2010, 95). Das zweite Kriterium beurteilt demnach die sprachliche Ausformulierung der Spannungskurve nach der vorgegebenen Einleitung des Planbruchs „Die Wellen wurden immer höher und höher.“ Für das Weiterschreiben ist es folglich essentiell, dass Schreibende die Spannung und/ oder die Geschehnisse bis zur Rettung resp. bis zum Schlussteil interessant wählen und vor allem interessant beschreiben und ausführen. Ein gelungenes Bsp. wäre: „Wir wurden hilflos von rechts nach links geschaukelt. Die erste eiskalte Welle schwappte in unser wogendes Boot und ließ uns vor Kälte erstarren.“ Als „nicht erfüllt“ gilt das Kriterium hingegen bei Sätzen folgender Art: „Dann wurden die Wellen wieder kleiner und wir ruderten zurück.“ Identisch verhält es sich mit dem nächsten Einzelkriterium, das ebenfalls an der sprachlichen Ausgestaltung der originellen Ideen zur Rettung festgemacht wird. Eine angemessene Verschriftlichung wäre bspw. „Mit einem Rück kam unser Boot zum Stehen. Wir waren auf der Sandbank, wo wir gestern die Seehunde und ihre Jungen beobachtet hatten.“ „Wir riefen um Hilfe und wurden gerettet.“, stellt hingegen ein Bsp. dar, bei dem das Kriterium als „nicht erfüllt“ gewertet werden würde. Ob die Schülertexte empathisch Auskunft über die Gefühle der Kinder mithilfe von attributiven Abschattierungen, stilistischen Figuren und idiomatischen Wendungen geben (vgl. Augst 2007, 84), bewertet das vierte Einzelkriterium. Wenn ausschließlich „Erst hatten wir Angst, danach nicht mehr.“ verschriftlicht wird, ist das Kriterium als „nicht erfüllt“ zu werten, bei der Verwendung von Gefühlsumschreibungen („Uns rutschte das Herz in die Hose.“ oder „Heil am Strand angekommen, machten wir Freudensprünge.“) hingegen als „erfüllt“. Das fünfte Einzelkriterium überprüft den Bezug zum Ausgangstext mit folgenden Fragen: Werden vorgegebene Stärken der Kinder beachtet und weiterentwickelt? (gute Schwimmer vs. ertrunken); Nimmt der Schreiber die Perspektive der Schwester ein und gestaltet die Reaktionen und das Verhalten der beiden authentisch? (vgl. auch Analyse zur Namensnutzung in Kapitel 2.1; Jan vs. Jans), Knüpft der Schreiber an die Rahmenhandlung an und findet ebenso ein passendes Ende? (Hotel/ Ferienwohnung vs. Skihütte). Je nach Grad der Beachtung des Ausgangstextes resp. der Bejahung der Fragen gilt das Kriterium als „erfüllt“ oder „nicht erfüllt“. Das letzte Kriterium der Inhaltsdimension „Umfang“ ist als einziges Kriterium zweistufig und bei mindestens 60 Wörtern erreicht, bei einer geringeren Anzahl an Wörtern hingegen nicht erreicht.

Die zweite Basisdimension „Aufbau“ ist in vier Einzelkriterien unterteilt, die sich vornehmlich auf textsortenspezifische Merkmale einer Erzählung beziehen. Das siebte Kriterium überprüft die Existenz sowie die inhaltliche und sprachliche Ausgestaltung des Planbruchs, der Pointe und des Schlusses. Der Planbruch wird im Ausgangstext zwar eingeleitet, muss jedoch inhaltlich und sprachlich bspw. mit der Verwendung von Wörtern wie „plötzlich“ oder „der phraseologischen Wendung ‚auf einmal‘, die für die Kinder noch eher als ‚plötzlich‘ den Planbruch signalisiert“ (vgl. ebd., 82), ausgestaltet werden. Nach der klaren inhaltlichen und sprachlichen Pointe wird ebenso eine Rückführung in den normal course of events im Schlussteil erwartet (vgl. ebd., 57). Die Geschichte kann mit der Ankunft in eine sichere Umgebung („Wir waren kerngesund wieder am Strand.“), einer Coda („Zurück am Strand angekommen, feierten wir eine Party.“) oder mit einem metatextuellen Schlusswort („ENDE“) enden. Je nach Anzahl und Ausgestaltung der einzelnen Textteile gilt dieses Kriterium als „erfüllt“ bzw. „nicht erfüllt“. Ob die Geschichte im Präteritum geschrieben wurde, bewertet das achte Kriterium. Wenn jedoch erkannt wird, dass ein Tempuswechsel aus stilistischer Intention heraus vorgenommen wurde (vgl. ebd., 72 + vgl. Fix 2006, 96), bringt dies keine negative Beurteilung mit sich. Das neunte Einzelkriterium bezieht sich auf ein weiteres konstitutives Merkmal von Erzählungen, die Verwendung von Figurenrede. „Jan wimmerte mir im kalten Meer ängstlich entgegen: ‚Wir werden bestimmt nicht gerettet.‘“, stellt ein Bsp. für die Einstufung als „erfüllt“ dar. Denn neben der einfachen Verwendung der wörtlichen Rede werden im Trägersatz die Art der Rede, die Befindlichkeit und der Ort näher qualifiziert (vgl. Augst 2007, 76). Wenn das Element der Figurenrede gar nicht angewandt wird, ist das Kriterium „nicht erfüllt“. Das letzte Einzelkriterium zur Basisdimension „Aufbau“ betrifft den Textaufbau. Wenn der Text sinnvoll aufgebaut ist, demnach die einzelnen Textteile sinnvoll miteinander verknüpft sind, eine Gliederung aufweist und keine Sprünge enthält, ist das Kriterium erreicht. Bei Sprüngen, wie z.B. „Wir sanken unter. Dann waren wir zu Hause.“ hingegen „nicht erfüllt“.

„Wortschatz“ und „Satzbau“ sind die zur Basisdimension „Sprachangemessenheit“ gehörenden Einzelkriterien. Das elfte Kriterium ist „erfüllt“, wenn ein vielfältiger, über den alltäglichen und über den des Ausgangstextes hinausgehender Wortschatz („tieftraurig“, „überglücklich“, „stockfinster“ usw.) benutzt wird. Wenn die Erzählung ohne ausdrucksstarkes Vokabular und Phrasen gestaltet ist, gilt das Kriterium allerdings als „nicht erfüllt“. Bei einem Satzbau ohne Wiederholungen, variierenden Satzanfängen und Konnektoren wird das zwölfte Kriterium als „erfüllt“ bewertet. Nicht erreicht ist die

Anforderung bei einer reihenden Erzählung mit „dann“, „und dann“ oder „aber dann“ (vgl. ebd., 62).

Die letzten beiden Einzelkriterien gehören zur Basisdimension „Sprachrichtigkeit“ und beurteilen die Kompetenzerfüllung gemessen an der Fehlerquote in Prozent (vgl. Behrens/ Krelle 2011, 179f.). Das vorletzte Kriterium bezieht sich auf Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung, der Laut-Buchstaben-Zuordnung sowie der Zeichensetzung, wobei die Gewichtung verringert wird, indem ausschließlich fehlerhafte, aber nicht fehlende Satzzeichen in die Bewertung einfließen. Bei einer geringeren Fehlerquote als 10% ist das Kriterium „erfüllt“, bei mehr als 15% jedoch „nicht erfüllt“, sodass die dazwischenliegenden Werte dem Grad „teilweise erfüllt“ zugeordnet werden. Das vierzehnte und letzte Kriterium überprüft mit ähnlicher Abstufung (erfüllt < 5%, teilweise erfüllt = 5-10%, nicht erfüllt > 10%) die Fehler im Bereich der Grammatik, wobei fehlerhafte Verbformen aufgrund der geringeren Gewichtung und des achten Einzelkriteriums nicht gewertet werden. Der Versuch der Reduktion der Sprachrichtigkeit liegt zum einen in der vorliegenden produktiv-kreativen Schreibaufgabe begründet.

„Einer solchen Akzentuierung stehen [zum anderen] schon die Lehrpläne für die Grundschule entgegen, die aus guten Gründen innerhalb dieses Bereichs für eine gewisse Zurückhaltung plädieren.“ (Baurmann 2008, 135)

### 3.2 Anwendung des Kriterienrasters auf Schülertexte

Im Methodenteil der vorliegenden Hausarbeit sollen nun exemplarisch einige Schülertexte mit dem entwickelten Kriterienraster bewertet werden. Vorab werden jedoch allgemeine Informationen zur Schule und zur Erhebung der Texte skizziert. Die Schülertexte wurden in der 4. Klasse einer städtischen Grundschule in Duisburg-Rheinhausen erhoben. Die Klasse, die als Repräsentant für die Schule gesehen werden kann, ist sowohl durch den Migrationsanteil (ein Schüler mit deutscher Muttersprache) als auch durch den sozio-ökonomischen Status der Familien, zugleich auch durch die geringe Anzahl der Gymnasialempfehlungen (drei SuS der Klasse) dem Standorttyp 5 zuzuordnen (vgl. Issac 2011, 301). Die SuS der Klasse sind daher eher als homogen leistungsschwach einzuschätzen. Die Klassenlehrerin ist eine junge, engagierte Lehrperson, die selber einen Migrationshintergrund aufweist.

Die Erhebung der Texte geschah ohne die Aktivierung des Vorwissens zu den spezifischen Textsortenmerkmalen einer Erzählung, wobei diese nach Auskunft der Lehrerin ausgiebig behandelt wurden. Nachdem der Anfang der Erzählung und die Aufgabenstel-

lungen vorgelesen sowie Verständnisfragen geklärt wurden, hatten die SuS für die Bearbeitung der Aufgaben eine Schulstunde Zeit.

### 3.2.1 Schülertext 1: Kerem (türkisch)<sup>2</sup>

Kerem hat mit seiner Ausarbeitung sieben Kriterien teilweise, vier zur vollen Zufriedenheit und drei gar nicht erreicht. Das erste Einzelkriterium wird aufgrund der fehlenden Verknüpfung zum Ausgangstext

„Die Wellen wurden immer höher und höher. Herr Nikolay der Vater von Jan und Iris machte sich sehr große Sorgen, weil seine Kinder nicht aus dem Meer kommen.“

und die inhaltliche Verschiebung von den Kindern zu Slenderman (vgl. Überschrift), nur teilweise erfüllt. Darüber hinaus wurde der Spannungsbogen nicht detailliert und packend genug versprochen. Die „großen Probleme“, wie der Tornado oder die Begegnung mit einem Piratenschiff stellen im Grunde originelle Ideen dar, die jedoch nicht ausgebaut wurden, weshalb das zweite Kriterium ebenfalls mit „teilweise erfüllt“ bewertet wird. Ideen zur Rettung wurden im Text von Kerem nicht verortet, weswegen er dieses Kriterium nicht erreicht. Vielmehr wirft dieser Teil seiner Geschichte weitere Fragen auf. Für den Leser wird nicht ersichtlich, wieso Slenderman nachdem er alle (Marvel-)Helden tötet, die Kinder rettet. Auch die Art und Weise der Rettung bleibt ungeklärt. Durch die Formulierungen „sehr große Sorgen“, „große Probleme“ und „sehr viel Angst“ wird der Versuch deutlich, aussagekräftige Auskunft über Gefühle geben zu wollen. Da sich der Wortschatz hierbei jedoch ausschließlich auf „sehr (groß)“ und „sehr viel“ beschränkt, erreicht Kerem die Anforderungen des vierten Kriteriums nur teilweise. Wie bereits zum ersten Kriterium erwähnt, enthält die Ausarbeitung keinen Bezug zum Ausgangstext, weshalb dieses Kriterium als „nicht erfüllt“ bewertet wird. Die Stärken und Eigenschaften der Kinder werden nicht beachtet, es wird die auktoriale Erzählperspektive gewählt, obwohl der Ausgangstext und die Aufgabenstellung einen Ich-Erzähler verlangen, und die Geschichte findet keine der Rahmenhandlung passende Ende (Wo sind Jan und Iris nach der Rettung? Treffen sie ihren Vater, Herr Nikolay, nicht?). Die Grenze von 60 Wörtern des letzten Einzelkriteriums der Inhaltsdimension hat Kerem mit 99 Wörtern erreicht.

Bezogen auf die Kriterien der Basisdimension „Aufbau“ ist Kerems Leistung ebenfalls im Mittelfeld zu verorten. Das siebte Kriterium fordert die inhaltliche und sprachliche Existenz des Planbruchs, der Pointe und des Schlusses. Der Planbruch wird sprachlich

---

<sup>2</sup> Siehe Anhang 3

mit „Auf einmal sahen sie ein Piratenschiff.“ signalisiert, die inhaltliche Ausgestaltung ist reduziert auf den Hinweis, dass Slenderman auf dem Schiff ist, und die damit verbundene Angst der Kinder. Wieso Slenderman die Kinder dann doch rettet, ist als Pointe sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene unzureichend. Ähnlich verhält es sich mit dem Schluss „und alle waren zufrieden.“ Trotz des metatextuellen Schlusswortes „Happy End ♥“, das – vor allem durch das Herzsymbol – medial adaptiert scheint (vgl. Augst 2007, 57), bleibt vorliegendes Kriterium nur teilweise erreicht. Als „erfüllt“ wird hingegen die Tatsache gewertet, dass Kerem in seiner Geschichte das Präteritum als vorherrschende Zeitform genutzt hat. Gleichzeitig weist die Geschichte hingegen gar keine Art von Figurenrede auf, weshalb das neunte Einzelkriterium nicht erreicht wird. Das nächste Kriterium „Textaufbau“ wurde als „teilweise erfüllt“ bewertet, da der Text durch die ungeklärte Diskrepanz zwischen dem angsteinflößenden und dem rettenden Helden Slenderman nicht sinnvoll aufgebaut wirkt.

Beide Kriterien der Basisdimension „Sprachangemessenheit“ wurden als „teilweise erfüllt“ gewertet. Zwar weist der Text nicht durchgehend einen umfangreichen Wortschatz auf, die Phrasen „machte sich sehr große Sorgen“ oder „zeigte keine Angst“ sind jedoch dem Thema angemessen. Eigentlich wurden viele variierende Satzanfänge genutzt („In der Zeit...“, „Auf einmal ...“, „Die Kinder ...“), jedoch führte die reihende Erzählung im Schlussteil („aber dann“, „und“, „und dann“, „und“) zu dieser Entscheidung.

Besonders gut schneidet Kerem bei der Sprachrichtigkeit ab und liegt sowohl im Bereich der Orthographie als auch im Bereich der Grammatik unter der ersten Fehlergrenze resp. erfüllt er die Anforderungen der letzten beiden Einzelkriterien vollkommen.

Abschließend lässt sich formulieren, dass Kerem zukünftig das Einführen überzähliger (Comic-)Helden reduzieren, dafür mehr auf den sinnvollen Aufbau resp. die Zugänglichkeit für den Leser achten sowie die Kompetenzen in Orthographie und Grammatik beibehalten sollte.

### 3.2.2 Schülertext 2: Lennox (deutsch)<sup>3</sup>

Die Ausarbeitung von Lennox ist insgesamt im schwachen oberen Feld einzuordnen. Sieben Kriterien wurden voll erfüllt, fünf teilweise erfüllt und nur zwei nicht erfüllt. Im Bereich der Inhaltsdimension überwiegen hingegen Bewertungen des Grades „teilweise

---

<sup>3</sup> Siehe Anhang 5

erfüllt“. Ausschließlich das erste und sechste Einzelkriterium wurden mit „erfüllt“ bewertet. Da sein Text kohärent ist, sowohl die Überschrift „die Wasserkathahptrope“ als auch die Leitidee zum Ausgangstext passen, wurde die Entscheidung für das erste Kriterium getroffen. Bezogen auf den Umfang hat Lennox mit 126 Wörtern die Mindestanforderung von 60 Wörtern erfüllt, was die Bewertung ebenfalls begründet. Das zweite Kriterium, das die Originalität und Versprachlichung des Spannungsaufbaus bewertet, wurde teilweise erreicht, da die zweite Spannungskurve nach der Auflösung („Auf einmal rutschte Jens von Stein und seine West ging kaputt.“) nicht ausreichend ausgebaut wurde. Die erste Kurve mit der Beschreibung des Wetters ist hingegen sehr gelungen. Statt des zweiten Planbruchs hätte Lennox an der Stelle die Rettung durch die Wasserpolizei und Sanitäter näher beschreiben können (Wie viele Helfer waren vor Ort?, Wie gestaltete sich der Weg ins Krankenhaus?, Waren die Eltern auch dabei? usw.), sodass die Bewertung des dritten Kriteriums besser als „teilweise erfüllt“ ausgefallen wäre. Die Versuche, emotionale Involvierung hervorzurufen, beschränken sich auf die Satzteile „langsam gingen wir unter“ und „zum Glück“, weshalb auch dieses Kriterium ausschließlich teilweise erreicht bleibt. Bezogen auf das fünfte Kriterium ist anzumerken, dass die Erzählperspektive von dem erwünschten Ich- („ein Blitz traf unser Boot“) am Ende zum auktorialen Erzähler („seitdem gingen die zwei...“) wechselt. Außerdem gehen die Kinder in seiner Geschichte ohne Weste unmittelbar unter, obwohl im Ausgangstext erwähnt wird, dass die Kinder gute Schwimmer sind. Dass Lennox an die Rahmenhandlung anknüpft und ebenso ein passendes Ende („seitdem gingen die zwei nur noch mit den Eltern Bootfahren“) findet, ist positiv hervorzuheben, was dazu führt, vorliegendes Kriterium insgesamt mit „teilweise erfüllt“ zu bewerten.

Die Textmuster der Erzählung hält Lennox, bis auf den Verzicht der Figurenreden, was zu dem Grad „nicht erfüllt“ im neunten Kriterium führt, sehr gut ein. So ist das Präteritum die vorherrschende Zeit („erfüllt“) und der Text weist Planbruch, Pointe und Schluss auf („erfüllt“). Diese werden mit „Auf einmal“ und „zum Glück“ signalisiert und sprachlich ausgestaltet. Besonders ist an dieser Stelle der Schlussteil zu analysieren, der nach der Rückführung in den normal course of events („konnte nach einer Woche entlassen werden“) auch eine Coda („seitdem gingen die zwei nur noch mit den Eltern Bootfahren“) enthält. Der Text ist weitestgehend sinnvoll aufgebaut, wobei der zweite Planbruch mit folgender Pointe („Auf einmal rutsche Jens...“ bis „... 1min später kanen sie mit Jens.“) hätte weggelassen werden können, sodass dadurch auch keine Sprünge entstanden wären, was zu der Bewertung „teilweise erfüllt“ geführt hat.

Beide Einzelkriterien der Dimension „Sprachangemessenheit“ sind mit „erfüllt“ beurteilt. „Donner grollte“, „Blitze schlugen ein“, „wasserdichtes Handy“ und „Wasserpolizist mit Taucheranzug“ sind einige Bsp., die den umfangreichen Wortschatz und das über den Ausgangstext hinausgehende Vokabular aufzeigen. Zudem werden im angemessenen und verständlichen Satzbau verschiedene Satzanfänge („Nach“, „Er“, „schnell“, „1min später“ usw.) verwendet.

Die Bewertung der letzten beiden Kriterien zur Sprachrichtigkeit fiel bei Lennox sehr konträr aus. Während er im Bereich der Orthographie die Anforderungen nicht erreichen konnte, hat er sie im Bereich der Grammatik mit nur einem Fehler („rutschte Jens von Stein“) erfüllt.

Positiv ist der umfangreiche Wortschatz von Lennox, wobei er sich künftig vor allem mit der Getrennt- und Zusammenschreibung von Wörtern auseinandersetzen sollte.

### 3.3 Diskussion

Die theoretische Entwicklung eines Kriterienrasters bereitete aufgrund der Vorüberlegungen, der Literaturrecherche und der Thematisierung im Seminar „Erwerb der Schreibkompetenz“ keine gravierenden Probleme. Die Schwierigkeiten ergaben sich erst bei der Anwendung auf Schülertexte, da ganz neue Fragen und unbeachtete Aspekte aufkamen, sodass Revidierungen vorgenommen werden mussten. Besonders herausfordernd war die Entscheidung für eine der Abstufungen und die Entscheidungsfindung ohne einen Vergleich zwischen den Texten vorzunehmen, sondern tatsächlich allein die ausformulierten Voraussetzungen des Kriterienrasters zur Hilfe zu nehmen. Die Einzelkriterien trennscharf und ohne Überschneidungen zu formulieren, war ebenfalls komplex. So konnte erst bei der Anwendung auf Schülertexte festgestellt werden, dass sich die Einzelkriterien 1 und 10 oder 2, 3 und 7 – trotz unterschiedlicher Gewichtung – teilweise überschneiden.

Rückwirkend ist außerdem zu sagen, dass es bei der leistungsschwachen Klasse vielleicht besser gewesen wäre, vor der Schreibaufgabe thematischen Input zu geben oder zumindest das Vorwissen der SuS bezogen auf die Merkmale einer Erzählung zu aktivieren.

## 4. Fazit



Abschließend ist festzuhalten, dass die Erstellung und Anwendung eines Kriterienrasters zeitaufwändiger ist als traditionelle Formen der Bewertung und „jeder taugliche Kriterienkatalog als beachtliches Ergebnis intensiver Arbeit anzuerkennen ist“ (Baurmann 2008, 145f.). Wahrscheinlich wird der Arbeitsaufwand bei häufigerer Entwicklung und Nutzung jedoch abnehmen, sodass ausschließlich die Vorteile überwiegen. Ein Vorteil besteht bspw. darin, dass mit summativen Kriterienrastern Schülertexte nicht ausschließlich beurteilt, sondern auch benotet werden können (vgl. Behrens/ Krelle 2011, 178). Da Ziffernnoten aus deutschen Schulen noch nicht wegzudenken sind, wurden im Rahmen vorliegender Arbeit auch die drei Kriteriengrade zunächst in Punkte übersetzt, woraufhin ein Punkte-Notenschlüssel entwickelt wurde, der eine klassische Benotung zulässt (vgl. Baurmann 2008, 134). Dieser Notenschlüssel (s. Anhang 7.1) wiederum ermöglichte es durch die Summen der erreichten Punkte, die untersuchten Schülertexte zu benoten. Da in einigen Quellen (vgl. ebd., 127ff.) die Mehrfachbeurteilung als Alternative zu Kriterienrastern aufgeführt wurde, wurde diese weniger zeitaufwändige Methode ebenfalls erprobt (vgl. Anhang 7.2). Die Abweichungen zwischen den Urteilen der befragten Lehrerin und den zwei Lehramtsstudentinnen sind erstaunlicherweise sehr gering, auch die Noten, die durch den Notenschlüssel des Rasters entstanden sind, sind bis auf die Tendenzen kongruent. Jedoch ist der einzige Mehrwert der Mehrfachbeurteilung, die erschwerend auch die Kooperation im Kollegium voraussetzt, die rasch abgesicherte Ziffernnotengebung bei wenig eindeutigen Schülertexten. Kriterienraster hingegen haben viele verschiedene Verwendungsmöglichkeiten. Zum einen gibt das Raster durch die Unterteilung in Basisdimensionen sehr spezifisch Auskunft über die Teilstärken und -schwächen der SuS, sodass diese als Planungshilfe für individuelle Fördermaßnahmen genutzt werden können. Eine ausführliche schriftliche oder verbale Rückmeldung an die Lernenden wird durch Kriterienraster ebenfalls ermöglicht, die auch im fördernden Beurteilen münden kann (vgl. Baurmann 2008, 143). Zum anderen können „Selbst- und Fremdbeurteilungen“ (vgl. Behrens/ Krelle 2011, 182) bei Aushändigen des Rasters auch von SuS vorgenommen werden. Als letzte Alternative sei das Portfolio genannt, mit dem die starke Produktorientierung an deutschen Schulen verringert werden kann. Auch lässt diese Art und Weise individuelle Stärken und vor allem Entwicklungen erkennen, wohingegen keine soziale Bezugsnorm hinzugezogen werden kann. Schlussfolgernd kann demnach festgehalten werden, dass die Wahl für ein bestimmtes Verfahren vom verfolgten Ziel (prüfende vs. fördernde Beurteilung) ab-



hängt. Definitiv ergibt sich nach der Auseinandersetzung mit dieser Thematik hingegen, dass mit dem Vorteil, dass die

„objektive‘ Bewertungen der ‚subjektiv‘ authentischen Äußerungen [...] unmöglich [...] sei, aufgehoben ist und ...] dass auch subjektive und/ oder kreative Schüleräußerungen in Texten keine Immunität beanspruchen können“ (Abraham 2010, 93).

## Literaturverzeichnis

ABRAHAM, U. (2010): Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In: Kämper-van den Boogaart/ Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Teil 3. DTP Band 11/3. Hohengehren: Schneider. S. 89-115.

AUGST, G. (2007): Analysen und Auswertungen zu einzelnen Textsorten. In: August/ Disselhoff/ Heinrich/ Pohl/ Völzing (Hrsg.): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt: Peter Lang. S. 45-95.

BAURMANN, J. (2008): Schreiben-Überarbeiten-Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 116-147.

BECKER-MROTZEK, M./ BÖTTCHER, I. (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.

BECKER-MROTZEK, M./ SCHINDLER, K. (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek/ Bredel/ Günther (Hrsg.): Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A. Duisburg: Gilles & Francke. S. 7-26.

BEHRENS, U./ KRELLE, M. (2011): Schülertexte beurteilen im Licht von Bildungsstandards, Kompetenzrastern und Unterrichtsalltag. In: Wyss/ Stotz/ Gnach/ De Pietro/ Saint-Georges (Hrsg.): Sprachkompetenzen in Ausbildung und Beruf – Übergänge und Transformationen. Bulletin VALS-ASLA. Nr. 94, Band 2. S. 167-183.

BÖTTCHER, I.: Methoden des kreativen Schreibens. In: Böttcher (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Berlin: Cornelsen. S. 22-28.

FIX, M. (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.

ISAAC, K. (2011): Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. Frechen: Ritterbach. S. 300f.  
[http://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat\\_11-12/Amtsblatt\\_SchuleNRW\\_06\\_11\\_Isaac-Standorttypenkonzept.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat_11-12/Amtsblatt_SchuleNRW_06_11_Isaac-Standorttypenkonzept.pdf)

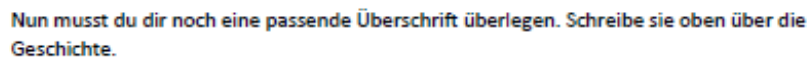
KMK (Kulturministerkonferenz, Beschlüsse der) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgang 4) – Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.

LASSERT, U./ FÜLLEMANN, A. (2015): Mein Übungsheft: Aufsatz – 3. Klasse. Stuttgart: Klett. S. 10.

MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach. S. 21-36.

## Anhang 1: Schreibaufgabe

## Eine Geschichte zu Ende schreiben

[illegible]

Name: Johanne

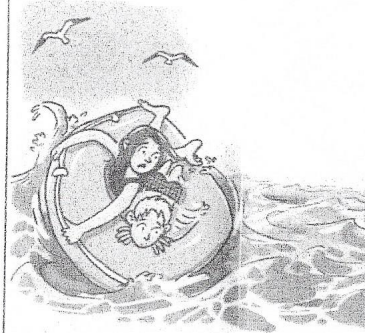
Eine Geschichte zu Ende schreiben

Eine verlassene Insel

Am dritten Ferientag schien die Sonne und das Meer war ruhig. Endlich konnten wir Jans neues Schlauchboot ausprobieren. Da wir beide sehr gut schwimmen können, durften wir ganz alleine rausfahren.

Schon eine ganze Weile schaukelten wir auf den sanften Wellen des Meeres. Der Strand und die Menschen wurden immer kleiner. Es war wunderschön. Wir vergaßen die Zeit. Allmählich wurde unser Boot immer schneller. Bald konnten wir den Strand nicht mehr sehen. Die Wellen wurden immer höher und höher.

...



Etwas fehlt in der Geschichte, nicht wahr? Stell dir vor, du wärst eines der Kinder. Was würdest du befürchten und hoffen? Wie seid ihr gerettet worden? Versuche, den fehlenden Teil der Geschichte zu erzählen.



Nun musst du dir noch eine passende Überschrift überlegen. Schreibe sie oben über die Geschichte.

Als es höher geworden ist Da sahen wir eine Insel der Boot schwammte durch die Insel Als die in eine Insel gelandet sind suchten sie was zu essen sie haben 2 Kokosnuss gefunden sie hatten noch Schokolade mit. und sie öffnet den Kokosnuss geöffnet. Dann trinken die Kokosnuss dann sahen sie ein Schiff und sie wurden gerettet die Mutter von Jans war auf dem Schiff Sie ging auf dem Schiff brachte sie zurück am Strand Jans geht mit seiner Mutter nachhause und Lisa ging alleine nachhause.

Name: Kerem

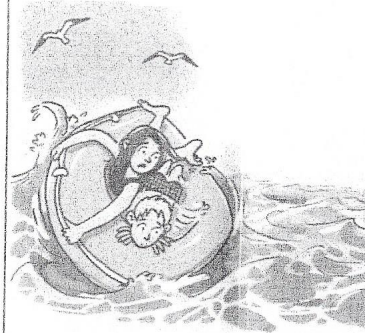
Eine Geschichte zu Ende schreiben

### Slenderman der Held

Am dritten Ferientag schien die Sonne und das Meer war ruhig. Endlich konnten wir Jans neues Schlauchboot ausprobieren. Da wir beide sehr gut schwimmen können, durften wir ganz alleine rausfahren.

Schon eine ganze Weile schaukelten wir auf den sanften Wellen des Meeres. Der Strand und die Menschen wurden immer kleiner. Es war wunderschön. Wir vergaßen die Zeit. Allmählich wurde unser Boot immer schneller. Bald konnten wir den Strand nicht mehr sehen. Die Wellen wurden immer höher und höher.

...



Etwas fehlt in der Geschichte, nicht wahr? Stell dir vor, du wärst eines der Kinder. Was würdest du befürchten und hoffen? Wie seid ihr gerettet worden? Versuche, den fehlenden Teil der Geschichte zu erzählen.



Nun musst du dir noch eine passende Überschrift überlegen. Schreibe sie oben über die Geschichte.

Herr Nikolay, der Vater von Jan und Iris machte sich sehr große Sorgen, weil seine Kinder nicht aus dem Meer kommen. In der Zeit hatten Jan und Iris große Probleme, bis dass sie einen Tornado überfahren mussten. Auf einmal sahen sie ein Piratenschiff. Die Kinder hatten sehr viel Angst, weil auf dem Piratenschiff Slenderman zu sehen war. Slenderman wollte die Kinder erst einmal umbringen, aber dann kam Bigfoot, Batman, der grüne Ninja und green hinton. Slenderman zeigte keine Angst und tötete sie alle und dann rettete er die Kinder und alle waren zufrieden.

Happy End ♥

Anhang 4: Kriterienraster für die Schreibaufgabe „Eine Geschichte zu Ende schreiben“

Dimension	Kriterium	Grad		
		erfüllt	teilweise erfüllt	nicht erfüllt
Inhalt				
Gesamtidee	1. Der Text hat eine Leitidee, die zum Ausgangstext passt, und eine dazu passende Überschrift.	L	K S	
Kreativität/ Ideenreichtum	2. Der Text enthält originelle Ideen zum Spannungsaufbau und die angemessene Verschriftlichung dieser.		K L	S
	3. Der Text enthält originelle Ideen zur Rettung und die angemessene Verschriftlichung dieser.		L	K S
	4. Der Text gibt empathisch Auskunft über Befürchtungen und Hoffnungen.		K L	S
Bezug zum Ausgangstext	5. Der Text nimmt Inhalte und die Erzählperspektive aus dem Ausgangstext auf.	S	L	K
Umfang	6. Der Text hat einen angemessenen Umfang von 60 Wörtern.	K L S		
Aufbau				
Textmuster einer Erzählung	7. Der Text enthält Planbruch, Pointe und Schluss.	L	K S	
	8. Der Text enthält das Präteritum als vorherrschende Zeitform.	K L		S
	9. Der Text enthält Figurenreden.		S	K L
Textaufbau	10. Der Text ist sinnvoll aufgebaut, lässt eine Gliederung erkennen und enthält keine Sprünge.		K L S	
Sprachangemessenheit				
Wortschatz	11. Der Text weist auf einen umfangreichen und dem Thema angemessenen Wortschatz hin, der über das Vokabular des Ausgangstextes hinausgeht.	L	K	S
Satzbau	12. Der Satzbau ist angemessen und verständlich, enthält keine Wie-	L	K S	

	derholungen, aber variierende Satzanfänge.			
<b>Sprachrichtigkeit</b>				
Orthographie: Groß- und Kleinschreibung/ Laut-Buchstaben-Beziehungen, Zeichensetzung	13. Die Fehlerquote im Bereich der Orthographie liegt bei weniger als 10%, zwischen 10-15% bzw. bei mehr als 15%.	K	S	L
Grammatik: Satzgliedfolge, Kasusgebrauch, Konjunktionen	14. Die Fehlerquote im Bereich der Grammatik liegt bei weniger als 5%, zwischen 5-10% bzw. bei mehr als 10%.	K L S		

Legende:

K: Kerem, L: Lennox, S: Sohal<sup>4</sup>

## Anhang 5: Schülertext 2: Lennox

<sup>4</sup> Die Ausarbeitung von Sohal (arabisch) wurde zwar analysiert aus Platzgründen jedoch nicht verschriftlicht (s. Anhang 6).



Name:

Lennox

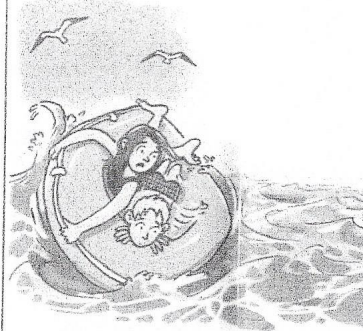
Eine Geschichte zu Ende schreiben

## die Wasserkatastrophe

Am dritten Ferientag schien die Sonne und das Meer war ruhig. Endlich konnten wir Jans neues Schlauchboot ausprobieren. Da wir beide sehr gut schwimmen können, durften wir ganz alleine rausfahren.

Schon eine ganze Weile schaukelten wir auf den sanften Wellen des Meeres. Der Strand und die Menschen wurden immer kleiner. Es war wunderschön. Wir vergaßen die Zeit. Allmählich wurde unser Boot immer schneller. Bald konnten wir den Strand nicht mehr sehen. Die Wellen wurden immer höher und höher.

...



Etwas fehlt in der Geschichte, nicht wahr? Stell dir vor, du wärst eines der Kinder. Was würdest du befürchten und hoffen? Wie seid ihr gerettet worden? Versuche, den fehlenden Teil der Geschichte zu erzählen.



Nun musst du dir noch eine passende Überschrift überlegen. Schreibe sie oben über die Geschichte.

Anschließend wurde der Himmel dunkel und es fing an stark zu regnen. Der Donner grollte und die Blitze schlugen ein. Ein Blitz traf unser Boot und wir gingen langsam unter zum Glück konnten wir noch unsere Schwimmwesten anziehen und uns an einem Stein festhalten. Zum Glück hatte Jens ein Wasser dichtes Handy dabei. Er rief unsere Eltern an. Und unsere Eltern riefen die Wasserpelizei an. Nach etwa 5 min kam die Wasserpelizei mit Sanitätern an. Auf einmal rutschte Jens von Stein und seine West ging kaputt. Er ging unter. Schnell sprangen die Wasserpelizisten mit Taucheranzug hinterher. 1 min später kamen sie mit Jens. Er wurde ins Krankenhaus gebracht und konnte nach einer Woche entlassen werden. Seitdem gingen die zwei nur noch mit den Eltern Boot fahren.

Sohal

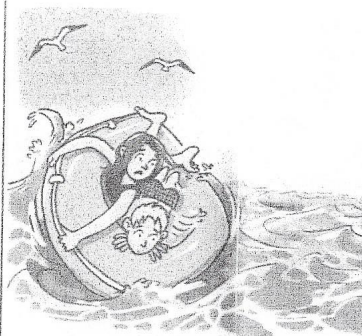
Name:

Eine Geschichte zu Ende schreiben

### Die Kinder

Am dritten Ferientag schien die Sonne und das Meer war ruhig. Endlich konnten wir Jans neues Schlauchboot ausprobieren. Da wir beide sehr gut schwimmen können, durften wir ganz alleine rausfahren.

Schon eine ganze Weile schaukelten wir auf den sanften Wellen des Meeres. Der Strand und die Menschen wurden immer kleiner. Es war wunderschön. Wir vergaßen die Zeit. Allmählich wurde unser Boot immer schneller. Bald konnten wir den Strand nicht mehr sehen. Die Wellen wurden immer höher und höher.



Etwas fehlt in der Geschichte, nicht wahr? Stell dir vor, du wärst eines der Kinder. Was würdest du befürchten und hoffen? Wie seid ihr gerettet worden? Versuche, den fehlenden Teil der Geschichte zu erzählen.



Nun musst du dir noch eine passende Überschrift überlegen. Schreibe sie oben über die Geschichte.

Wir dachten das der Schlauchboot  
uns wieder zum Strand bringt also haben wir gew-  
artet. Eine Stunde später konnten wir garnicht  
mehr den Strand sehen und hatten angst.  
Wir haben um Hilfe gerufen aber keiner  
hat uns gehört. 5 Minuten später hat Jans  
geweint weil er angst hatte. Plötzlich hat uns  
ein Rettungsschwimmer gesehen und ist  
sofort zu uns her geschwommen und  
hat uns zum Strand geschwommen  
da haben schon unsere elter auf uns  
gewartet.

Anzahl der Punkte	Note		Punkte
14-12,5	(besonders) sehr gut	0,7	14
	sehr gut	1,0	13,5-13
	(noch) sehr gut	1,3	12,5-12
12-9,5	(besonders) gut	1,7	11,5-11
	gut	2,0	10,5-10
	(noch) gut	2,3	9,5- 9
9-6,5	(voll) befriedigend	2,7	8,5- 8
	befriedigend	3,0	7,5- 7
	(noch) befriedigend	3,3	6,5- 6
6-3,5	(voll) ausreichend	3,7	5,5- 5
	ausreichend	4,0	4,5- 4
	(noch) ausreichend	4,3	3,5- 3
3-0,5	mangelhaft (plus)	4,7	2,5- 2
	mangelhaft	5,0	1,5- 1
	(noch) mangelhaft	5,3	0,5
0	ungenügend	5,7	0

#### Anhang 7.2: Vergleich zwischen Kriterienraster und Mehrfachbeurteilung

	Kerem			Lennox			Sohal		
Kriterienraster									
Punkte	7,5			9,5			6		
Note	befriedigend			(noch) gut			(noch) befriedigend		
Mehrfachbeurteilung									
Noten	4+	3	3-	2-	1	2+	3-	2	4+
Durchschnitt	(noch) befriedigend			(besonders) gut			befriedigend		

#### Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Hausarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen und Formulierungen, die dem Wortlaut oder Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Ich bin darüber informiert, dass ein Zuwiderhandeln die Exmatrikulation zur Folge haben und mit einem Bußgeld bis zu 50.000 Euro belegt werden kann.

Moers, den 27.04.2017

Hilal Dönmez