

Michael Becker-Mrotzek/Ingrid Böttcher

Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen

Unter Mitarbeit von
Julia Dreher, Jörg Jost,
Frank Schneider und Klaus Tetling

Die Autoren

PROF. DR. MICHAEL BECKER-MROTZEK, Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln und Leiter des Mercator-Institus für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

DR. INGRID BÖTTCHER lehrte am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der RWTH Aachen, Arbeitsschwerpunkte: Kreatives Schreiben, Schreibdidaktik und Schreibforschung.

JULIA DREHER (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für „Kommunikation und Konzepte“ im Forschungszentrum Jülich.

DR. JÖRG JOST vertritt derzeit eine Professur für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.

DR. FRANK SCHNEIDER ist Fachleiter für Deutsch am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Solingen, Lehrer am Carl-Fuhlrott-Gymnasium in Wuppertal und Fachberater Deutsch bei der Bezirksregierung Düsseldorf.

DR. KLAUS TETLING ist Gymnasiallehrer für die Fächer Deutsch und Philosophie, Fachleiter Deutsch und Philosophie am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Oberhausen und Fachberater Deutsch bei der Bezirksregierung Düsseldorf.

**PH
ZH**

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

BIBLIOTHEK
8090 ZÜRICH

Cornelsen

(Ich meine hier ..., Ich wollte damit sagen ..., das soll ... heißen etc.), werden markiert und anschließend überarbeitet.

Vorbereitung und Arbeitsmaterialien

Die Schüler wählen aus dem Kontext ihres Praktikums einen Gegenstand, Arbeitsablauf, Herstellungsprozess oder einen Sachverhalt aus, den sie erklären möchten.

Arbeitsschritte und Durchführung

Schreibauftrag

1. Schreibauftrag: *Ihr habt während eures Praktikums vieles gelernt, das andere nicht wissen, z. B. wie bestimmte Dinge funktionieren oder hergestellt werden. Für die Rubrik „Wie wird's gemacht?“ eurer Schülerzeitung schreibst du einen Artikel, in dem du einen Arbeitsprozess oder die Herstellung eines Produktes erklärst. Zum Beispiel könnte dein Artikel die Überschrift haben: „Wie entstehen Werbefotos für Lebensmittel?“ Finde etwas aus deinem Praktikum, das du erklären möchtest, und schreibe einen Artikel für eure Schülerzeitung.*

Globalbeurteilung/ kriteriengestützte Beurteilung

2. Verständnis prüfen, Leser befragen: Die Schüler tauschen ihre Texte untereinander aus und bitten ihre Mitschüler um eine Rückmeldung. Diese sollte entlang zuvor im Unterricht erarbeiteter Kriterien erfolgen. Hierzu können auch die in Kapitel 7 behandelten Kriterienkataloge herangezogen und entsprechend adaptiert werden. Grundsätzlich kann die Rückmeldung der Schüler zweigeteilt erfolgen: 1. Globalbeurteilung des Textes mit Begründung: Die Schüler beurteilen den Text in einem Satz und begründen ihr Urteil. 2. Kriteriengeleitete und detaillierte Rückmeldung. Dabei sollte es u. a. darum gehen, Informationslücken zu benennen und ggf. punktuell höhere Explizitheit einzufordern. Als Methode steht hier z. B. die Textlupe zur Verfügung (vgl. dazu ausführlich Kapitel 2.3).

Textüberarbeitung

3. Text überarbeiten: Die Schüler überarbeiten ihre Texte punktuell im Hinblick auf ausgewählte Hinweise, die sie von ihren Mitschülern erhalten haben. Die Arbeitsschritte 2 und 3 sind Teil des Schreibprozesses. Bei ihnen steht weniger das Produkt (der Text) als vielmehr der Schreibprozess im Vordergrund.

Leistungen messen, bewerten und beurteilen

Jörg Jost und Ingrid Böttcher

Im vorangehenden Kapitel haben wir Lern- und Übungsaufgaben mit Blick auf die Ausbildung von Schreibkompetenz behandelt. Dabei stand die Maxime im Vordergrund, dass Lern- und Übungsaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht „vom Ende“ zu denken sind, also ausgehend von den Kompetenzen, deren Erwerb die Aufgaben fördern sollen.

Im vorliegenden Kapitel nehmen wir zwei Perspektiven ein. Zunächst wird auf Schreibkompetenz und ihre Testung eingegangen und damit auf eine Möglichkeit, von einem Standpunkt von außerhalb der Schule die Schreibfähigkeiten von Schülern einer Klasse zu betrachten; das ist bspw. die Perspektive der Zentralen Lernstandserhebungen VERA-3 und VERA-8. In die schulische Praxis hat das Testen von (Schreib-)Kompetenz und damit auch der Umgang mit Testaufgaben insbesondere durch die Zentralen Lernstandserhebungen Einzug gehalten. Profunde Kenntnis der Ziele solcher Erhebungen und der Konstruktionsbedingungen dabei eingesetzter Testaufgaben ist für Lehrer aus zwei Gründen wichtig: Zum einen hängt von ihrer Mitwirkung an den Lernstandserhebungen die Güte des diagnostischen Instrumentes, das ja zu ihrem Nutzen sein soll, wesentlich ab. Zum anderen sollen Lehrer die Ergebnisse von Lernstandserhebungen als diagnostische Instrumente verstehen und nutzen lernen, damit sie die auf hohem wissenschaftlichem Qualitätsniveau generierten Rückmeldungen, etwa zum Lernstand ihrer Schüler in den Zentralen Lernstandserhebungen (VERA), in geeignete Maßnahmen zur Förderung und zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts umsetzen können.

Anschließend gehen wir auf das Bewerten und Beurteilen der Leistungen einzelner Schüler im Unterricht ein und nehmen damit die Perspektive innerhalb der Schule ein. Wir widmen dem Bewerten und Beurteilen ausreichend Raum, weil diesen beiden Aspekten in der Schreibentwicklung und in der Schreibdidaktik eine besondere Bedeutung zukommt. Zudem ist die Leistungsbeurteilung als Ganzes aufs Engste mit der Schule verbunden und für viele mit Angst und unangenehmen Erinnerungen besetzt, wofür zahlreiche literarische Werke anschauliche Beispiele liefern, etwa Alfred Anderschs *Der Vater eines Mörders* oder Hermann Hesses *Unterm Rad*. Die Ausführungen zum Bewerten und zur Beurteilung beziehen sich unter didaktischem Aspekt auf unterrichtliche Lern- und Leistungssituationen. In

diesem Zusammenhang gehen wir auch gesondert auf Leistungsaufgaben zur Beurteilung von Schreibleistungen im Unterricht ein.

In der Literatur werden Testaufgaben, wie sie in standardisierten Tests zur Messung von Kompetenzen eingesetzt werden, z. B. von Klassenarbeiten differenziert; beide werden unter dem Begriff der Leistungsaufgaben zusammengefasst. Leistungsaufgaben stehen Lern- und Übungsaufgaben gegenüber (z. B. ABRAHAM/MÜLLER 2009). Wir folgen hier dieser Klassifikation. Damit sollen die je verschiedenen Funktionen der Aufgabentypen, zum einen zum Messen von Kompetenzen und zum Erreichen von Bildungsstandards, zum anderen zur Überprüfung und Beurteilung von Schreibleistungen durch Klassenarbeiten im Unterricht, deutlich akzentuiert werden. Begrifflich betreten wir mit dem nachfolgenden Kapitel 7.1, in dem es um das Messen von Schreibkompetenz und um Testaufgaben geht, ein für viele Lehrer ungewohntes Terrain. Das ist notwendig, um einen Einblick in einige grundlegende Überlegungen und Aspekte zu geben, die bei der Entwicklung von Testaufgaben, wie sie in den Lernstandserhebungen eingesetzt werden, berücksichtigt werden und die wir auch als Orientierungspunkte bei der Erstellung von Leistungsaufgaben zum Beurteilen und Bewerten von Leistungen als sinnvoll erachten.

7.1 Schreibkompetenz messen

Schreibkompetenz: ein Konstrukt

Bevor Kompetenzen getestet werden können, muss klar sein, worin diese Kompetenzen bestehen. Zu Beginn jeder Testentwicklung steht also die Frage nach dem Gegenstandsbereich eines Tests. Das stellt eine ebenso offenkundige wie schwierige Anforderung dar – schwierig deshalb, weil Schreibkompetenz nichts der Betrachtung Gegenständliches und unmittelbar Zugängliches ist. Wir haben es stattdessen mit einem wissenschaftlichen Konstrukt zu tun und also mit dem Ergebnis aus theoretisch und empirisch gewonnener Erkenntnis. Zugänge zum Konstrukt der Schreibkompetenz müssen demnach geschaffen werden, indem z. B. Texte evoziert oder Aspekte des Schreibprozesses initiiert werden. Ein wichtiges methodisches Mittel hierfür sind Schreibaufgaben. Leistungen, die Schreiber beim Bearbeiten von Schreibaufgaben erbringen, können – vor dem Hintergrund von Theorien – als Indikatoren für das Vorhandensein oder die Ausprägung einer Kompetenz dienen (vgl. BÖHME/ROBITZSCH/BUSÈ 2010, 81).

Damit Aufgaben als methodische Zugänge zur Schreibkompetenz so präzise entwickelt werden können, dass sich mit ihnen relevante Bereiche des

*Schreibkompetenz:
ein wissenschaftliches
Konstrukt*

Konstruktes wie z. B. Orthografie und Syntax auch möglichst trennscharf messen lassen, muss das zugrunde liegende wissenschaftliche Konstrukt möglichst präzise beschrieben sein. Wissenschaftliche Konstrukte sind dynamisch, sie unterliegen wissenschaftlichem Erkenntnisfortschritt. In Kapitel 5 wurden zentrale Aspekte von Schreibkompetenz in Relation zu verschiedenen Entwicklungsstufen genannt. Damit ist keine abschließende Beschreibung von Schreibkompetenz gegeben, auch sind alle als Merkmale von Schreibkompetenz dargestellten Aspekte empirisch noch nicht hinreichend validiert. Die Forschung, und das betrifft auch die empirische sprachdidaktische Forschung zur Schreibkompetenz, steht hier noch am Anfang. Ein Beispiel: Wir wissen bereits, dass die Fähigkeit zur Adressatenorientierung in Texten mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten einhergeht, d. h. dass Kinder erst mit dem Erreichen einer bestimmten Stufe in ihrer kognitiven Entwicklung zur Orientierung an Lesern oder allgemein Rezipienten fähig sind. Es wird vermutet, dass die Fähigkeit zur Adressatenorientierung mit der kognitiven Fähigkeit zur Übernahme anderer als der eigenen Perspektiven korreliert (vgl. KNOPP et al. 2012). Lässt sich nun nachweisen, dass eine für das kommunikative Schreiben wichtige Teilkompetenz an ganz bestimmte Fähigkeiten gebunden ist, die Kinder im Rahmen ihrer kognitiven Entwicklung ausbilden, tragen solche Ergebnisse zur Präzisierung dessen bei, was wir über das Konstrukt Schreibkompetenz und seine Voraussetzungen wissen. Für die Diagnostik könnten entsprechende Ergebnisse ebenso hilfreich sein wie für die Förderung. Damit Schreibkompetenz in ihrer Ausprägung als entwicklungsangemessen beurteilt werden kann, basieren Tests (Testaufgaben), um die es in Kapitel 7.1 geht, auf möglichst tragfähigen, theoretisch und empirisch abgesicherten Konstrukten. Die Testaufgaben selbst sind Ausdruck solcher Konstrukte, insofern ihnen bestimmte Annahmen und Vorstellungen zu dem zu testenden Konstrukt zugrunde liegen. So steht bspw. hinter Aufgaben, die einzelne Prozessschritte des Schreibens isoliert fokussieren, ein prozessorientierter Ansatz des Schreibens, kein produktorientierter.

Testaufgaben zur Messung von Schreibkompetenz

Schreibaufgaben sind methodische Zugänge, mit denen sprachliche Äußerungen oder Entscheidungen, bspw. über die Richtigkeit oder Angemessenheit von grammatischen Kategorien oder von Formulierungen, evoziert werden. Solchen sprachlichen Aspekten wird vor dem Hintergrund zugrunde liegender Theorien eine Indikatorfunktion für das zu messende Konstrukt Schreibkompetenz zugesprochen, d. h. das „unsichtbare“ Kon-

*Testaufgaben
als Ausdruck des
Konstruktes
Schreibkompetenz*

*Mit Schreibaufgaben
das „unsichtbare“
Konstrukt
Schreibkompetenz
beobachten*

strukt Schreibkompetenz wird durch die Schreibaufgabe beobachtbar und somit durch geeignete Maßnahmen messbar. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Aufgaben valide, reliabel und objektiv sind.

Valide Testaufgaben

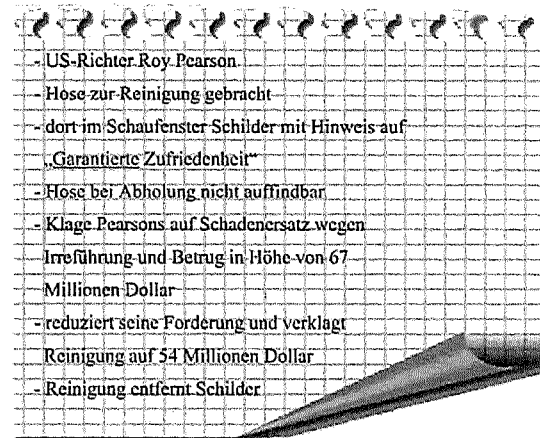
Messen Aufgaben möglichst exakt, was mit ihnen zu messen beabsichtigt wird, bilden sie also das zu messende Konstrukt ab, werden sie als *valide* bezeichnet (GRANZER et al. 2008, 18). Die Validität von Aufgaben kann durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst werden. Ein Beispiel: Setzte man als Stimulus einer Schreibaufgabe einen Text ein (die Funktion solcher Texte ist meist die Informationsentnahme, auf deren Grundlage z. B. Schüler einen Sachverhalt erörtern oder eine Argumentation entwickeln sollen), so wäre später nicht auszuschließen, dass bspw. ein schlechtes Testergebnis eine Folge mangelnder Lesekompetenz, nicht aber mangelnder Schreibkompetenz ist (vgl. ebd.). Da die Entwicklung von Schreib- und Lesekompetenz ontogenetisch nicht zwingend zusammenfällt, können durchaus Schüler mit geringer Lesekompetenz dennoch gute Texte schreiben und umgekehrt. Solche Einflüsse lassen sich umgehen, indem in Testaufgaben Skizzen – z. B. als Ausgangspunkt eines Unfallberichts – oder bildliche Darstellungen – z. B. als Grundlage einer Instruktion etc. –, aber auch textarme Stimuli eingesetzt werden, wie das Beispiel aus den Zentralen Lernstandserhebungen Deutsch VERA-8 zeigt (vgl. Abbildung S. 117).

Teilaspekte von Schreibkompetenz isoliert testen

Werden einzelne Teilaspekte von Schreibkompetenz getestet, bietet sich der Einsatz von Aufgabenformaten an, mit denen präzise einzelne Aspekte fokussiert werden können. Man unterscheidet geschlossene, halboffene und offene Formate. Der Vorteil geschlossener Aufgabenformate, z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, liegt in ihrer objektiven und ökonomischen Auswertbarkeit. Zudem erfordern geschlossene Formate keine eigene Formulierungsleistungen von Schülern. Ebenso wie bei sog. halboffenen Formaten, bei denen ein Wort genannt oder eine kurze Aussage formuliert werden muss (vgl. Abbildung S. 118), lassen sich mit geschlossenen Aufgabenformaten Teilfähigkeiten schreibschwächerer Schüler unabhängig von ihrer eigenen Formulierungsleistung messen. So können z. B. grammatische Fähigkeiten unabhängig von der Formulierungskompetenz gemessen werden. Eine solche Vorgehensweise kann sinnvoll sein, um zu einer differenzierten Betrachtung von Teilkompetenzen zu gelangen. Das Format benachteiligt demnach schreibschwächere Schüler nicht. Es eignet sich für die Überprüfung deklarativen Wissens, weshalb es häufig auch zur Messung von Kompetenzen im Bereich Lesen eingesetzt wird. Hingegen lassen sich komplexere Lerngegenstände, etwa das Integrieren von Informationen, mit dem Format nur bedingt prüfen. Die Abbildung auf S. 118 zeigt ein Beispiel für

Zeitungsnachricht schreiben

Der Reporter einer Tageszeitung soll für die morgige Ausgabe in der Rubrik „Aus aller Welt“ eine Nachricht schreiben. Dazu hat er sich folgende Stichpunkte notiert:

- 
- US-Richter Roy Pearson
 - Hose zur Reinigung gebracht
 - dort im Schaufenster Schilder mit Hinweis auf „Garantierte Zufriedenheit“
 - Hose bei Abholung nicht auffindbar
 - Klage Pearsons auf Schadenersatz wegen Irreführung und Betrug in Höhe von 67 Millionen Dollar
 - reduziert seine Forderung und verklagt Reinigung auf 54 Millionen Dollar
 - Reinigung entfernt Schilder

Textarmer Stimulus zu einer Schreibaufgabe mit Schreibauftrag aus Vergleichsarbeiten 2011, 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) Deutsch, Testheft I (Quelle: IQB)

eine halboffene Aufgabe, bei dem die Schüler Sätze mit Konjunktionen verbinden.

Testaufgaben sind *reliabel*, wenn sie das zu messende Konstrukt zuverlässig und genau, d. h. ohne Messfehler messen. Von einem vollständig reliablen Test spricht man, wenn eine Wiederholung des Tests unter gleichen Bedingungen genau den gleichen Messwert erbringt. Das ist in der Realität jedoch nicht zu erreichen, da Messungen ohne Messfehler nicht möglich sind. Die Reliabilität wird von verschiedenen Faktoren bestimmt, darunter die Testaufgaben selbst (z. B. durch die Anzahl der gestellten Aufgaben: ein Test mit vielen Aufgaben ist reliabler als einer mit wenigen), die Testpersonen (z. B. durch deren Tagesform) und die Umstände der Messung (z. B. durch unzureichende Arbeitsplatzbedingungen). Die Reliabilität ist in der Testtheorie ein genau definiertes theoretisches Konstrukt, auf der praktischen Ebene kann die Reliabilität eines Tests mithilfe großer Stichproben geschätzt werden.

Und schließlich müssen Testaufgaben *objektiv* sein. Erreicht wird Objektivität durch eine stabile Testumgebung und -durchführung sowie durch

Reliable Testaufgaben

Teilaufgabe 1.1: Über Sätze nachdenken I

Verbinde die vier folgenden Sätze zu einem Satz. Verwende dabei unter anderem einen Kausalsatz und einen erweiterten Infinitiv mit „um zu“.

1. Heute hatte ich früher Schulschluss.
2. Meine Mutter war noch bei der Arbeit.
3. Ich ging in den Imbiss.
4. Ich stillte meinen Hunger

Halboffene Aufgabe: Sätze mit Konjunktionen verbinden, aus den Beispielaufgaben 2009/2010, Vergleichsarbeiten 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) Deutsch zum Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ auf den Webseiten des IQB (Quelle: IQB)

Objektive Testaufgaben im Hinblick auf Durchführung, Auswertung und Interpretation

Kriterien und Auswertungsverfahren, die unabhängig von der auswertenden Person zu übereinstimmenden Ergebnissen führen. In der Testtheorie wird zwischen Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität unterschieden (Rost 2004, 39). *Durchführungsobjektivität* meint, dass das Ergebnis eines Tests von der den Test durchführenden Person unabhängig ist. Zur Durchführungsobjektivität gehören auch zeitliche Vorgaben zur Bearbeitung von Aufgaben sowie andere unmittelbar die Durchführung betreffende Faktoren. *Auswertungsobjektivität* besteht bei Unabhängigkeit des Ergebnisses von der den Test auswertenden Person. Hier spielen z. B. die Kriterien eine Rolle, die ein Testauswerter der Auswertung zugrunde legt. Da Auswertungshinweisen auch in der schulischen Praxis beim Beurteilen und Bewerten ein zentraler Stellenwert zukommt, wird später darauf noch ausführlich eingegangen. Schließlich muss bei der Konstruktion von Tests deren *Interpretationsobjektivität* gewährleistet werden, d. h. die Unabhängigkeit des Testergebnisses von der Person, die dieses interpretiert. So wäre denkbar, dass eine Person das Erreichen einer bestimmten Punktzahl abhängig von dem gewählten Bezugsrahmen als

eher hoch, eine andere aber als eher niedrig einstuft. Aufgabe der Testentwicklung im Hinblick auf die Objektivität ist es, konkrete Hinweise für das Erreichen von Objektivität in den drei Subkategorien zu geben.

Realisiert werden können Schreibaufgaben in verschiedenen Formaten, die unterschiedliche Anforderungen an ihre Auswertung und mithin die Entwicklung von Auswertungshinweisen (auch: Kodieranweisungen) stellen. Geschlossene Aufgabenformate, z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, erlauben eindeutige Auswertungen. Auch halboffene Formate, bei denen von Schülern einzelne Informationen angegeben oder Aussagen formuliert werden müssen, erlauben weitgehend eindeutige Auswertungen. Anders verhält es sich mit offenen Schreibaufgaben. Da hierbei von den Schülern frei formulierte und durchaus umfassende Bearbeitungen verlangt werden, können mögliche Realisierungen bei der Testentwicklung nur ansatzweise antizipiert werden; sie können folglich auch nur bedingt in die Entwicklung der Auswertungshinweise eingehen. Gleichzeitig verlangt der Aufgabentyp im Sinne der Auswertungsobjektivität präzise und detaillierte Auswertungskriterien und -hinweise sowie Angaben zu zulässigen Realisierungen eines Kriteriums. Besondere Anforderungen sind bei der Entwicklung offener Schreibaufgaben also vor allem an die Auswertungshinweise zu stellen. Sie müssen so beschaffen sein, dass die z. T. umfangreichen und frei formulierten Schülertexte auf ihrer Grundlage objektiv beurteilt werden können (wir kommen hierauf später noch zurück). Auch beim Beurteilen der Schreibleistungen von Schülern im Unterricht arbeiten Lehrer mit kriteriengestützten Auswertungshinweisen, sog. Erwartungshorizonten oder Kriterienkatalogen. Das kriteriengeleitete Beurteilen auf der Grundlage von Kriterienkatalogen, das Lehrer ihren Beurteilungen und Bewertungen von Schreibleistungen zugrunde legen, ähnelt prinzipiell einem Vorgehen, wie es bspw. in den Zentralen Lernstandserhebungen zu finden ist. Es unterscheidet sich darin, dass an die Kodieranweisungen in Testzusammenhängen höhere Anforderungen in Bezug auf die Auswertungsgenauigkeit gestellt werden müssen, um Objektivität auch bei der Auswertung von Texten durch unterschiedliche Personen zu sichern. Anders als Erwartungshorizonte bzw. Kriterienkataloge, wie sie Lehrer zu unterrichtlichen Leistungsaufgaben erstellen, werden Kodieranweisungen zu Testaufgaben empirisch auf der Basis von Schülerantworten entwickelt, die in Pilotierungsstichproben gewonnen werden. Da sich bei entsprechend großer Stichprobe das Spektrum möglicher Lösungen und Realisierungsweisen gut abbilden lässt, können im Vorfeld der endgültigen Auswertung (Kodierung) der Testaufgaben die Erfüllungsbereiche einzelner Kriterien festgelegt bzw. solche von

Aufgabenformate

Auswertungskriterien und Auswertungshinweise bei offenen Schreibaufgaben

Auswertungshinweise anhand von Schülertexten präzisieren

Die Zielsetzung bestimmt die Verfahrensweise

Schülern gewählte Realisierungsmöglichkeiten eines Kriteriums, die bei der Testentwicklung nicht bedacht wurden, ergänzt werden. Schließlich werden Auswertungshinweise empirisch legitimiert, wenn ein Kriterium den Erwartungen entsprechend in einer statistisch relevanten Zahl von Fällen realisiert wurde. Ein solch aufwendiges Verfahren ist für die Leistungsbeurteilung in unterrichtlichen Zusammenhängen nicht möglich. Die Zielsetzungen von Schreibaufgaben, entweder zum Zweck der Kompetenzmessung (Lernstand) oder aber der Leistungsbeurteilung (Klassenarbeiten), verlangen aber jeweils unterschiedliche – auch empirisch unterschiedlich aufwendige – Verfahren. Zum Vergleich: Wenn Lehrer sich vor der Korrektur einer Klassenarbeit einen Überblick über die Leistungen aller Schüler in der Arbeit verschaffen (ein erstes orientierendes Durchlesen aller Arbeiten, das Lehrer häufig praktizieren), so nutzen sie damit ebenfalls eine Datenbasis, um ihre Auswertungskriterien und die tatsächlichen Schreibleistungen (Realisierungen von Kriterien durch Schüler) abzugleichen. Ein zweites kriteriengeleitetes Lesen und Korrigieren bzw. Kommentieren der Schülertexte dürfte von diesem ersten „quasi empirischen“ Schritt nicht unbeeinflusst bleiben.

Das nachfolgende Beispiel zeigt einen Auswertungshinweis aus den Zentralen Lernstandserhebungen VERA-8 zum Kriterium „Leserführung und Rezipientenorientierung“ zu einer Schreibaufgabe sowie sog. Benchmarktexte. In dem Beispiel wird das zu erfüllende Kriterium präzise benannt. Auswertungshinweise werden entweder als Aussagesätze formuliert („Der Bericht enthält mindestens ein Element der ‚Leserführung‘“), bei denen zu entscheiden ist, ob die Aussage auf den betreffenden Schülertext zutrifft, oder aber sie werden als Fragen formuliert, die von den Auswertern anhand des Schülertextes beantwortet werden („Enthält der Bericht mindestens ein Element der Leserführung?“). Methodisch schränkt dieses Vorgehen die Entscheidungsfreiheit der Auswerter zugunsten einer objektiven Auswertung ein.

Schülertexte als Benchmarks nutzen

Häufig werden Kodieranweisungen zur Schreibkompetenz durch Benchmarktexte, d. h. durch Texte, die als Bezugspunkt bzw. Maßstab dienen, ergänzt. Benchmarks sind Schülerantworten, die z. B. in Pilotierungsstudien gewonnen werden. Ihre Funktion ist es, eine Orientierung über die Ränder bzw. Erfüllungsbereiche eines Kriteriums zu geben. Denn auch bei klar konturierten Kriterien stellt sich zuweilen die Frage, welche Lösung noch als adäquat zu beurteilen ist, d. h. wann ein Text teilweise oder vollständig die Erwartungen (gerade noch) erfüllt. Ein Benchmarktext dient also als Maßstab, an dem sich Auswerter bei ihrer Entscheidung darüber, ob ein

Bezugnahme und Rezipientenorientierung (Struktur 2)

erfüllt: Der Bericht enthält mindestens ein Element der „Leserführung“ wie z. B.

- einen einleitenden Satz,
- einen Hinweis auf die Rubrik, in der der Bericht erscheinen soll.

Beispiel für erfülltes Kriterium:

aus aller Welt.
Un-Dichter-Ray Pearson
er hatte die Nase zur
minigung gebracht, da am Sonntag
gab es ein Schild „Gemeinschaft
Zufriedenheit“.
Bei der Abholung von der Nase
war sie nicht mehr auffindbar.
Es wurde eine Klage gestellt gegen
Pearsons auf Schadenersatz
wegen Verletzung und Betrug
in Höhe von 67 Millionen Dollar
das

Beispiel für nicht erfülltes Kriterium:

Die 54 Millionen Dollar Nase
Vorher konnte der US-Dichter Ray Pearson
eine Nase zu einer Reinigung, zu drücken
ein 4. Bild stand, so stand stand, dass
es das gesamte Verständnis gibt. Aber
die Nase abholen wollte, was so unvollständig

Auswertungshinweis mit Benchmarktext: Bezugnahme und Rezipientenorientierung, Vergleichsarbeiten 2011, 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) Deutsch, Testheft I (Quelle: IQB)

Kriterium in einem Schülertext (noch) erfüllt ist oder nicht, oder ob es angemessen bzw. nicht angemessen realisiert wurde, orientieren sollen. Ergänzend zu den Erfüllungsbedingungen des Kriteriums „Bezugnahme und Rezipientenorientierung“ wird jeweils beispielhaft ein Schülertext angeführt, bei dem das Kriterium erfüllt, und einer, bei dem das Kriterium nicht erfüllt wird.

Es sollte deutlich geworden sein, welche Faktoren die Validität, Reliabilität und Objektivität und damit die Güte von Aufgaben beeinflussen. Weiterhin sollten Hinweise zur Auswertung von Aufgaben (Kriterienkataloge) als konstitutiver Teil von Aufgaben verstanden werden, weil sie der Entwicklung von Aufgaben über die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand logisch vorausgehen und weil in ihnen die Objektivität von Tests begründet ist. Liegen zu Testaufgaben Pilotierungsdaten vor, d. h. Schülertexte im Ergebnis bspw. einer Pilotierungsstudie, und werden Schülertexte von mehreren Personen ausgewertet, können Benchmarktexte bei der Entscheidung über die Erfüllung eines Auswertungskriteriums Orientierungshilfen geben.

Wir werden in Kapitel 7.3 zeigen, wie die Gütekriterien zur Entwicklung von standardisierten Testaufgaben auch bei der Erstellung von Aufgaben zur Beurteilung von Schreibleistungen im Unterricht berücksichtigt werden können. Damit wechseln wir von der Perspektive auf Schreibleistungen von außerhalb der Schule (Kompetenzen messen) zu der Perspektive auf Schreibleistungen, die in der Schule von Lehrern beurteilt werden.

7.2 Leistungen beurteilen

Leistungsbeurteilung im historischen Kontext

Schulische Leistungen und ihre Beurteilungen unterliegen einem historischen Funktionswandel (HUBER 2002). Grundsätzlich stellt das Leistungsprinzip eine historische Errungenschaft dar, weil so seit dem frühen 19. Jahrhundert der Zugang zu den Bildungseinrichtungen vom Prinzip her an die eigenen Anstrengungen gebunden ist und nicht an Privilegien, soziale Herkunft oder andere zufällige Voraussetzungen. Allerdings erfährt es von Beginn an eine zweifache Verengung, die noch heute unseren Schulalltag bestimmt. Die erste betrifft die Art und Weise der Leistungserbringung; seit dem Ende des 19. Jahrhunderts gelten vor allem in den höheren Klassenstufen „schriftliche und mündliche Prüfungen von verbalisierten Fachkenntnissen (Klausuren und Examina)“ als Ausdruck von Leistung (HUBER 2002, 12). Die zweite betrifft die Art und Weise der Leistungsbeurteilung, die immer mehr auf Ziffernnoten eingeschränkt wurde und andere Formen wie Verbalbeurteilungen verdrängte. Das hat ganz wesentlich damit zu tun, dass Ziffernnoten leicht zu erteilen und vor allem leicht zu verrechnen sind. Hinzu kommt eine zunehmende Verrechtlichung der Leistungsbeurteilung, die ihrerseits zusammenhängt mit der Selektionsfunktion von Noten, über die der formale Zugang zu nachfolgenden Bildungsinstitutionen geregelt wird. Folgt man einer weit verbreiteten Einschätzung, dass Schule auf absehbare Zeit nicht auf Noten verzichten kann, dann ergibt sich die Notwendigkeit, die Probleme der Ziffernnoten genauer zu analysieren und Alternativen zu entwickeln.

Aufsatzbeurteilung ist ein Schätzwert

Die Aufsatzbeurteilung gilt seit Langem als besonders problematisch, wie beispielsweise die Studie „Die ungerechte Aufsatzzensur“ von SCHRÖTER (1971) zeigt. Eine Replikationsstudie von BIRKEL (2003) belegt, dass die Beurteilungsvarianz bei Schülertexten nach wie vor groß ist, wobei sich vor allem im mittleren Leistungsbereich große Streuungen zeigen. In der Fachdidaktik besteht seit einiger Zeit Einigkeit, dass Aufsatznoten keine Messungen im sozialwissenschaftlichen Sinn, sondern allenfalls Schätzungen sind, die die Leistungen innerhalb einer Klasse (oder einer anderen Bezugsgruppe) in eine Rangfolge bringen. Ihr Aussagewert gilt allgemein als gering, weil sie

weder die Textqualität noch die Schreibkompetenz valide, reliabel und objektiv erfassen (vgl. Kapitel 7.1 „Testaufgaben“).

Unabhängig von der grundsätzlichen Einschätzung, dass Schule vorerst nicht auf Noten verzichten wird, kann die Schreibdidaktik aus sachlichen Gründen nicht auf das Bewerten von Texten verzichten. Texte entstehen in der Regel nicht in einem Zug, sondern in mehreren Schritten. Je nach Schreibertyp und Schreibaufgabe gehören neben der eigentlichen Formulierungsarbeit auch mehr oder weniger umfangreiche Planungs- und Überarbeitungstätigkeiten zur Produktion eines Textes (vgl. Kapitel 2.1). Insbesondere das Überarbeiten ist in einer sinnvollen Weise aber nur möglich, wenn man eine Vorstellung davon hat, wie der angestrebte Text aussehen soll. Wir brauchen also Normen oder Kriterien, nach denen wir einen Text in seinen verschiedenen Aspekten bewerten und beurteilen, und zwar unabhängig davon, ob es sich um eigene oder fremde Texte handelt.

Kriterien sind notwendig für die Produktion und Bewertung eines Aufsatzes

Begriffsklärung: Bewerten – Beurteilen – Benoten

Bevor wir uns dem Bewerten und Beurteilen im Einzelnen zuwenden, ist es erforderlich, die verwirrende Vielfalt der in der Fachliteratur verwendeten Begriffe auf die für uns wesentlichen zu reduzieren und zu definieren.

- **Bewerten** ist ein kognitiver Akt bzw. ein mentaler Prozess des Einschätzens, der sich in unserem Fall auf Schülertexte bezieht. Dem Bewerten liegt – bewusst oder unbewusst – ein Wertmaßstab zugrunde, der sich in Form von Kriterien beschreiben lässt. Die Qualität einer Schreibleistung wird als „gelingen“ oder „nicht gelungen“ bewertet. Jeder Bewertungsvorgang ist für Lehrer und Schüler mit Verstehensbemühungen verbunden, d. h., ihm geht immer ein Verstehen im hermeneutischen Sinn voraus. Die Bewertung ist Grundlage für Revisionen aller Art, aber auch gleichzeitig für das Beurteilen und Benoten.
- **Beurteilen** ist eine verbal geäußerte Bewertung, die gegenüber dem Schüler/Schreiber geäußert wird. Der bewertete Schülertext wird mehr oder weniger explizit bzw. implizit auf Normen, Kriterien und Wertmaßstäbe bezogen. Für die Schreibdidaktik ist zunächst einmal das „fördernde Beurteilen“ bedeutsam (BAURMANN 1996, 154), weniger das „prüfende Bewerten“ (= Benoten). Mit der Beurteilung sollte das Bemühen um ein verantwortungsvolles Abwägen einhergehen. Verbale Beurteilungsaussagen sollten als konstruktive Kritik und mit Hinweisen auf zukünftiges Verhalten formuliert sein, z. B. in Form konkreter Überarbeitungsvorschläge.

Bewerten ist die Basis

Beurteilen ist mündlich und schriftlich geäußertes Bewerten

Ein so verstandenes mündliches verbales Beurteilen findet in der Schule seinen Niederschlag in Gesprächen über Schülertexte, in Textberatung und im schriftlichen verbalen Beurteilen in Lernentwicklungsbeschreibungen und Lehrerkommentaren unter Schülertexten. Diese Begriffsdefinition deckt sich mit vielen u. a. in den Richtlinien und Kernlehrplänen der Länder geäußerten pädagogischen Zielen. Die hier vorgestellte Form ist weitgehend eine Fremdbeurteilung. Zunehmend sollte diese in eine Selbstbeurteilung seitens der Schüler (oder mindestens in eine Beteiligung der Lernenden an der Beurteilung) überführt werden (vgl. Kapitel 7.5).

Benoten mit Ziffern

- *Benoten* ist die zusammenfassende Bewertung einer Leistung in einer Ziffernote. Ihr kommt in der Schule, wie gezeigt, traditionell und derzeit auch aktuell ein besonderes Gewicht zu.

7.3 Leistungsaufgaben entwickeln

Um in der Schule Leistungen beurteilen zu können, z. B. eine schriftliche Argumentation oder einen Bericht, werden Leistungsaufgaben in Klassenarbeiten als methodische Mittel gewählt. Sie sind Gegenstand dieses Kapitels. Leistungsaufgaben stehen am Ende von Lerneinheiten mit dem Ziel, nach Erarbeitung und Einübung eines Lerngegenstands zu einer Einschätzung der Leistungen von Schülern in Bezug auf den Lerngegenstand zu gelangen.

Von Testaufgaben für die Erstellung guter Leistungsaufgaben lernen

Anders als Testaufgaben, die streng nach den Grundsätzen empirischer Forschung und psychometrischer Gütekriterien entwickelt werden, sind Leistungsaufgaben oftmals das Produkt einzelner Lehrer und werden meist autonom und häufig ohne Bezug auf Standards zur Aufgabenentwicklung erstellt. Wenn in Kapitel 7.2 das Beurteilen von Leistungen im Schreibunterricht als nur bedingt gültig und als weder zuverlässig noch objektiv beschrieben wird, so ist der Grund dafür in den methodischen Mitteln zu suchen, mit denen die Schreibleistungen von Schülern in der Schule beurteilt werden, d. h. in den Leistungsaufgaben von Klassenarbeiten und in den für ihre Bewertung formulierten Kriterien.

Was zeichnet gute Leistungsaufgaben zum Schreiben aus? Bei der Erstellung von Leistungsaufgaben sind Entscheidungen auf inhaltlicher und auf die Textsorte bezogener wie auch auf prozess-, produkt- und entwicklungsbezogener Ebene zu treffen. Weiterhin soll die Erstellung von Leistungsaufgaben aber auch an den Kriterien der Güte orientiert werden, wie es für die Entwicklung von Testaufgaben Standard ist.

Für die Validität einer Leistungsaufgabe ist entscheidend, dass mit ihr eine zu beurteilende Leistung tatsächlich geprüft wird. Das bedeutet aber auch, dass solche Leistungen, die zu überprüfen nicht intendiert ist, auch nicht geprüft werden. In der Praxis ist es häufig noch ungewohnt, den Blick vom Ganzen ab- und zu einzelnen Teilaspekten hinzuwenden. Anforderungen, die nicht im Zentrum der Beurteilung stehen, sollten aber zugunsten einer Schärfung des primären Beurteilungsgegenstandes aus einer Schreibaufgabe ausgeklammert werden; in einem anderen Aufgabenzusammenhang sind es dann möglicherweise diese ausgeklammerten Aspekte, die in den Vordergrund rücken. Auch Entscheidungen über Aufgabenformate können bei der Erstellung von Klassenarbeiten relevant sein: Ist ein umfassender, von Schülern zu produzierender Text die optimale Bezugsgröße für die im Beurteilungsfokus stehende Leistung? Oder eignen sich andere Formate ggf. besser zur Leistungsbeurteilung? Um eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte technisch umzusetzen, bieten sich unterschiedliche Formate an, mit denen z. B. auch isolierte Leistungen gezielt evoziert werden können. Auf einzelne Aufgabenformate wurde in Kapitel 7.1 bereits eingegangen, eine gute Übersicht findet sich in GRANZER, BÖHME und KÖLLER (2008).

Die Reliabilität von Klassenarbeiten lässt sich unter den herrschenden unterrichtlichen Bedingungen (heterogene Situation der Leistungsbeurteilung, kaum kontrollierbare Parameter) kaum steuern. Eine Ausnahme darf darin gesehen werden, dass eine größere Anzahl an Aufgaben zu einer im Zentrum der Beurteilung stehenden Anforderung auch in Klassenarbeiten zu einer höheren Reliabilität führt (vgl. auch Kapitel 7.1). So könnte eine zu beurteilende Leistung etwa mit mehreren und unterschiedlichen Aufgaben(formaten) geprüft werden. Denn es ist grundsätzlich möglich, dass ein Schüler eine Leistung durchaus erbringen kann, wenn sie bspw. in einem anderen als dem angebotenen Aufgabenformat geprüft wird.

Die Objektivität von Klassenarbeiten kann in den Subkategorien Durchführung, Auswertung und Interpretation gesteigert werden. Angenommen, eine Klassenarbeit würde (mehrmals) wiederholt, gälte sicherzustellen, dass die Wiederholungen immer gleich durchgeführt werden. Auch wenn das mit Blick auf Klassenarbeiten nur ein hypothetischer Fall ist, lohnt es sich im Sinne der Durchführungsobjektivität durchaus, die Bedingungen zur Durchführung der Arbeit stabil zu gestalten. Leicht umsetzen lässt sich das z. B. durch zeitlich klare Vorgaben für das Lösen einzelner Aufgaben. Am wirkungsvollsten aber lassen sich die Auswertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität von Leistungsaufgaben steuern. Auswertungsob-

Schreibaufgaben in Klassenarbeiten valide erstellen

Eine größere Anzahl von Aufgaben steigert die Reliabilität

Objektive Leistungsaufgaben durch Kriterienkataloge

jektivität wird über präzise formulierte Erwartungshorizonte oder über Kriterienkataloge sowie eine entsprechende Bepunktung von Teilleistungen erreicht. Je präziser gerade die Grenzbereiche einzelner Kategorien als Grundlage für die Beurteilung gefasst werden und je genauer insbesondere der sprachliche Bereich der *Angemessenheit* (z. B. Ausdruck, Lexik) – im Gegensatz zu dem ohnehin schärfer konturierten Bereich der *Richtigkeit* (z. B. Grammatik und Orthografie) – für die Bearbeitung von Schreibaufgaben definiert wird, desto objektiver können Schülertexte auf dieser Grundlage beurteilt werden. Am Gütekriterium der Objektivität wird deutlich, dass Erwartungshorizonte und Kriterienkataloge konstitutiver Bestandteil von Leistungsaufgaben sind, die eine objektive Auswertung erst ermöglichen. Ist ein Kriterienkatalog hinreichend präzise beschrieben, gelangen unterschiedliche Lehrer auf dieser Grundlage bei der Leistungsbeurteilung zu gleichen Ergebnissen. In den nachfolgenden Kapiteln gehen wir intensiv auf diesen evaluativen Aspekt (von Leistungsaufgaben) ein. Und schließlich lässt sich die Interpretationsobjektivität auch in Klassenarbeiten von Lehrern über den Bezugsrahmen bei der Notenvergabe beeinflussen. Der Bezugsrahmen kann *sozial* (die Leistung eines Schülers wird im Verhältnis zu den Leistungen der Klasse bewertet), *individuell* (die Leistungsfortschritte eines Schülers stehen im Mittelpunkt) oder *kriterial* (die Leistung eines Schülers wird nach fachlichen und sachlichen Kriterien – mittels Kriterienkatalog – beurteilt) gewählt sein. MINDE (2007) zufolge bildet der sachliche Bezugsrahmen die Idealnorm, der soziale und der individuelle Bezugsrahmen bilden Realnormen. Die Interpretationsobjektivität hängt von der konsequenten Anwendung eines Bezugsrahmens ab. In den nachfolgenden Kapiteln wird das Bewerten auf der Grundlage kriterialer Bezugsrahmen ausführlich thematisiert.

Bezugsrahmen
der Leistungs-
beurteilung

7.4 Textqualität erheben

Eine zentrale Frage, die im Zusammenhang mit dem Beurteilen und Bewerten gestellt werden muss, lautet: Was macht einen Text zu einem guten Text? Welche Textmerkmale lassen uns einen Text – ob beim flüchtigen oder intensiven Lesen – als gelungenen bzw. nicht gelungen einschätzen? Offensichtlich gibt es unterschiedliche Kriterien für die Bewertung von Texten, die abhängig sind vom Vorwissen des Adressaten, der Kommunikationssituation und auch von der Textfunktion.

Wir stellen im Folgenden einige textlinguistische Merkmale vor, die sich zur Bewertung und Beurteilung von Texten eignen. Dabei beziehen wir uns ganz wesentlich auf das Zürcher Textanalyseraster (NUSSBAUMER 1996), das in

Das Zürcher Text-
analyseraster und
seine Dimensionen

einem didaktischen Forschungskontext entstanden ist und auf das sich zwischenzeitlich zahlreiche fachdidaktische Arbeiten beziehen, so etwa BIRKEL (2003) und NUTZ (2003) in seinem Überblicksartikel. Dieses Raster wurde entwickelt, um über 200 Aufsätze von Schweizer Maturanden (Abiturienten) aus einem Jahrhundert zu analysieren. Zu den für unseren Zusammenhang wichtigsten Ergebnissen zählen die folgenden:

- „Texte sind nicht einfach gegeben, sondern dem Leser aufgegeben“ (NUSSBAUMER 1996, 98). Soll heißen, ohne das aktive Bemühen des Lesers um ein Verstehen wird aus dem *Text auf dem Papier* kein *Text im Kopf*. Insofern kann man einen Text danach beurteilen, wie gut oder schlecht er den Leser bei der Re-Konstruktion seines Sinns anleitet.
- Der Text auf dem Papier ist nicht identisch mit dem Text im Kopf des Schreibers. Denn nicht immer gelingt es uns, unsere Ideen so in einem Text aufzuschreiben, wie wir uns das selber vorstellen. Daraus folgt, dass aus einem unzulänglichen Text nicht umstandslos auf die Ideen des Schreibers oder gar seine Schreibkompetenz geschlossen werden kann.
- Texte brauchen kooperative Leser, die bis auf Weiteres unterstellen, dass der Schreiber etwas mitzuteilen hat.
- Die Schreibmuster der Schüler haben sich im Laufe der Zeit verändert. Wir können heute einen Schreibstil feststellen, der Merkmale des Mündlichen aufnimmt. SIEBER (1997) nennt diesen Stil *Parlando*, in Anlehnung an den italienischen Sprechgesang. Dabei handelt es sich möglicherweise um ein Mittel, sich gerade in schulischen Kontexten nicht zu sehr festzulegen.

Das Zürcher Textanalyseraster unterscheidet fünf Dimensionen der Bewertung:

- (0) Grundgrößen: Hierzu zählen – ohne Wertung – Eigenheiten wie die Textlänge, Wortschatz, syntaktische Muster oder Kohäsionsstiftung (roter Faden).
- (A) Sprachformale Richtigkeit (einschließlich Orthografie), Syntax und Semantik.
- (B1) Funktionale Angemessenheit: Ist der Text auf dem Papier eine in Idee, Aufbau und verwendeten sprachlichen Mitteln angemessene Anleitung für den Leser, damit dieser ein Textverständnis bilden kann?
- (B2) Ästhetische Angemessenheit: Ist der Text nicht nur verständlich, sondern genügt er darüber hinaus Ansprüchen für ein gutes Textdesign?
- (B3) Inhaltliche Relevanz: Hat der Text zu seinem Thema etwas inhaltlich Bedeutsames zu sagen?

Diese Kriterien lassen sich auch in Form einer Mindmap darstellen. Eine solche Darstellung können Sie online abrufen unter dem Webcode SE232123-002.

Kriterien dieser Art kann man heuristisch lesen, um die sprachlich-textuellen Qualitäten eines Textes zu ermitteln – und zwar die positiven wie die negativen. Das Raster stellt kein festes Schema dar, sondern ist offen für Anpassungen an die jeweils besonderen Bedürfnisse und unterschiedlichen Schreibaufgaben.

*Verhältnis von
Textqualität und
Schreibkompetenz*

Hieran schließt sich unmittelbar die Frage nach dem Verhältnis von Textqualität und Schreibkompetenz an. Kann man von der Qualität eines Textes umstandslos auf die Schreibkompetenz seines Schreibers schließen? Die Frage ist nicht einfach mit Ja oder Nein zu beantworten. Beginnen wir mit dem Fall, dass ein Text misslungen ist, wofür es viele Gründe geben kann. So kann es sein, dass der Schreiber die Aufgabe falsch verstanden hat, dass er einen schlechten Tag hatte oder auch, dass ihm einfach die Zeit nicht reichte, um seinen geplanten Text fertigzustellen. Das bedeutet, ein misslungener Text ist nicht gleichzusetzen mit mangelnder Schreibkompetenz. Etwas anders liegt der Fall bei gelungenen Texten; diese lassen durchaus auf eine entwickelte Schreibkompetenz schließen. Gute Texte kommen nur selten zufällig zustande, denn sie erfordern in der Regel eine ausgebaute Schreibfähigkeit.

Basiskatalog zur Bewertung von Schülertexten

Für die Einschätzung von Lernertexten benötigen wir zusätzliche, entwicklungsensitive Kriterien, die den jeweiligen Lern- und Entwicklungsfortschritt berücksichtigen; es leuchtet unmittelbar ein, dass an die Texte von Lernern nicht die gleichen Maßstäbe angelegt werden können wie an die von Schreibexperten. Wir haben hierfür (2003) das Instrument der Kriterienkataloge weiterentwickelt. Diese Kriterienkataloge verfolgen das Ziel, die Anforderungen der Schreibaufgabe bzw. Textform mit den Entwicklungsmöglichkeiten der Schreiblerner zu verbinden. Für diesen Zweck werden die Dimensionen aus dem Zürcher Textanalyseraster an das jeweilige Entwicklungsniveau bzw. den aktuellen Lernstand angepasst, indem auf einem mittleren Abstraktionsniveau die jeweiligen Erwartungen formuliert werden.

*Anforderungen an
Kriterienkataloge*

Um Kriterienkataloge sinnvoll einsetzen zu können, müssen Art und Anzahl der Kriterien stimmen. Zu wenige Kriterien (weniger als sechs) führen dazu, dass ein einzelnes Kriterium ein zu hohes Gewicht bekommt; sehr viele Kriterien (mehr als zwanzig) führen nicht zu einer Verbesserung der

Urteile. Sinnvoll ist wohl eine Zahl zwischen zehn und fünfzehn. Des Weiteren ist zu beachten, dass bestimmte Kriterien die Anforderungen nach einer angemessenen Beurteilung unterschiedlich gut erfüllen. So sind Fragen nach der Gesamtstruktur oder stilistischen Reichhaltigkeit relativ trennscharf, Fragen nach der inhaltlichen Reichhaltigkeit dagegen nicht. Dennoch wird man aus didaktischen Gründen nicht auf solche Kriterien verzichten können. Wichtig ist, dass Kriterienkataloge immer auch trennscharfe Kriterien enthalten. In Anlehnung an das Zürcher Textanalyseraster und das Modell von BAURMANN (2002/2008) schlagen wir einen Basiskatalog mit insgesamt zwölf Kriterien vor, verteilt auf die fünf Basisdimensionen Sprachrichtigkeit, Sprachangemessenheit, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess.

Sprachrichtigkeit

- 1. Orthografie:** Werden die im Unterricht behandelten Rechtschreibregeln einschließlich der Zeichensetzung richtig angewendet? Der Umfang der erwartbaren richtigen Schreibungen wird hier fortlaufend zunehmen, sodass am Ende der Sekundarstufe I eine sichere Beherrschung der Orthografie zu erwarten ist.
- 2. Grammatikalität:** Sind die Wörter und Sätze grammatisch korrekt gebildet, d. h., stimmen die Flexionsformen, die Wortstellung und die Kongruenz? Sind also die flektierbaren Wortarten (u. a. Substantive, Adjektive, Verben, Artikel) richtig flektiert, steht insbesondere in Nebensätzen das Prädikat an der richtigen Position und ist Kongruenz gegeben?

Sprachangemessenheit

- 3. Wortwahl:** Verwendet der Text einen mit Blick auf Leser und Thema angemessenen Wortschatz? Angemessen bedeutet hier, dass die verwendeten Inhaltswörter, Funktionswörter wie Konjunktionen oder Präpositionen sowie komplexe, zusammengesetzte Ausdrücke die jeweiligen Inhalte treffend und verständlich ausdrücken. Dazu gehört bei Sachtexten etwa der Einsatz der einschlägigen Fachtermini. Hinweise auf Ungenauigkeiten sind bspw. die Verwendung von unspezifizierten Ausdrücken wie „irgend-“ in Pronomen wie irgendwas oder in Indefinit-Artikeln wie irgendeiner sowie der Gebrauch alltagssprachlicher Sammelbegriffe wie Ding oder Sache. Solche Ausdrücke sind semantische Leerstellen, die der Leser selber füllen muss. Das bedeutet zugleich, dass ihre Verwendung bspw. in Erzählungen zur Spannungserzeugung durchaus angemessen sein kann.

4. Satzbau: Verwendet der Text einen mit Blick auf Leser und Thema angemessenen Satzbau? Entspricht die Komplexität des Satzbaus den auszudrückenden Inhalten, werden also bspw. Nebensätze mit passenden Konjunktionen eingeleitet?

Inhalt

5. Gesamtidee: Gibt es so etwas wie eine Leitidee oder Gesamtaussage des Textes? Passt die Idee zur Aufgabenstellung? Indizien hierfür sind eine passende Überschrift, aber auch ein vorausgreifender Einleitungs- oder ein resümierender Schlusssatz.

6. Umfang/Relevanz: Schreibaufgaben haben in der Regel einen minimalen und einen maximalen Umfang, der jeweils für die konkrete Aufgabe neu zu bestimmen ist. Der Text sollte alles für das Thema bzw. die Aufgabenstellung Erforderliche enthalten und nichts hierfür Irrelevantes. Das entspricht der Griceschen Relevanzmaxime.

Aufbau

7. Textmuster: Orientiert sich der Text an einem Textmuster, das der Aufgabe angemessen ist? Wird also bspw. für eine Zusammenfassung die Textform Inhaltsangabe oder Exzerpt gewählt?

8. Textaufbau: Enthält der Text eine äußere Gliederung durch Absätze, Überschriften, Spiegelstriche u. Ä.? Stimmt die äußere mit der inneren Gliederung überein? Ist die Gliederung dem Thema und der Gesamtidee angemessen?

9. Thematische Entfaltung: Lässt die thematische Entfaltung eine sinnvolle Logik erkennen? Wird das Thema in einer Weise entfaltet, die der Aufgabe entspricht? Ist der Text insgesamt kohärent, d. h., hat er einen erkennbaren roten Faden?

10. Leserführung: Wird der Leser durch den Text geführt, sodass die Gesamtidee und ihre thematische Entfaltung deutlich werden? Wird das Thema bzw. die Fragestellung explizit gemacht? Werden Schreiber und Leser benannt? Wird die Position des Autors kenntlich gemacht? Wird die thematische Entfaltung durch textstrukturierende Verfahren verdeutlicht?

11. Planen/Überarbeiten: Lässt der Text Spuren einer Planung erkennen? Planungs- und Überarbeitungsprozesse hinterlassen Spuren im Text. Planungs- und Überarbeitungsprozesse zeigen sich aber auch in der Anlage von Konzeptpapieren, Stichwortlisten o. Ä., die bei der Bewertung gezielt berücksichtigt werden können.

Prozess

Hinzu kommt ein Kriterium, das sich nicht einer einzelnen Kategorie zuordnen lässt:

12. Wagnis/Kreativität: Wagt es der Schreiber, neue, außergewöhnliche oder dem Thema in spezifischer Weise angepasste sprachliche Mittel zu verwenden? Stellt er selbstbewusst seine individuelle Sicht dar (KAMMLER 2012, 24)? Ist er in besonderer Weise kreativ? Das ist beispielsweise bei Wortneuschöpfungen der Fall, die einen Sachverhalt besonders treffend ausdrücken sollen, oder bei der Einbindung nicht linearer Darstellungsformen (Tabellen, Grafiken) in Sachtexten. Unter Entwicklungsgesichtspunkten ist dabei weniger entscheidend, ob das Wagnis schon geglückt ist, als vielmehr ob es eingegangen wurde.

Übertragen in einen Beurteilungsbogen ergibt sich das auf S. 132 dargestellte Bild.

Der vorgelegte Basiskatalog enthält Kriterien, die mehr oder weniger für alle Textformen zutreffen. Er muss in zweifacher Weise an die jeweils konkreten Schreibaufgaben und Bewertungsziele angepasst werden: Zum einen müssen die spezifischen Merkmale der jeweiligen Textform eingearbeitet werden, d. h., die eher allgemeinen Formulierungen müssen konkretisiert werden; zum anderen müssen die didaktischen Ziele der jeweiligen Unterrichtseinheit berücksichtigt werden. Auf diese Weise kann und soll es zu Verschiebungen in den fünf Dimensionen kommen. So kann es beispielsweise sinnvoll sein, bei der Beurteilung lyrischer Texte ganz auf die Dimension Sprachrichtigkeit zu verzichten, während bei argumentativen Texten etwa die Dimensionen Inhalt und Aufbau ausgeweitet werden müssen (vgl. Kapitel 12). Stehen Planungsprozesse im Zentrum des Unterrichts, kann die Dimension Prozess differenziert werden. Wir werden im Kontext der Unterrichtsvorschläge weitere Kriterienkataloge vorstellen.

Kriterien beziehen sich auf Textform, Schreibaufgabe und Bewertungsziel

7.5 Beurteilungsverfahren: Lehrer bewerten, beurteilen, korrigieren

Auf der Grundlage der in Kapitel 7.2 aufgeführten Begriffsdefinitionen unterscheiden wir zwischen *Textbewertung* als der hermeneutisch-interpretatorischen und *Textbeurteilung* und *-benotung* als der im didaktischen Kontext des Unterrichts mündlich und schriftlich verbalen und in Ziffern geäußerten Bewertung in Lern- und Leistungssituationen. Die Benotung hat darüber hinaus eine administrative Funktion. Sie ist durch die Schule

Dimension	Kriterium	Grad		
		1	0,5	0
Sprachrichtigkeit				
Orthografie	1. Entspricht die Orthografie einschließlich Zeichensetzung dem Lernstand?			
Grammatikalität	2. Sind Wortbildung und Satzbau grammatisch korrekt?			
Sprachangemessenheit				
Wortwahl	3. Ist der Wortschatz angemessen? Werden Inhaltswörter, Funktionswörter, komplexe Ausdrücke und Fachtermini treffend verwendet?			
Satzbau	4. Ist der gewählte Satzbau der Aufgabe und dem Leser angemessen?			
Inhalt				
Gesamtidee	5. Lässt der Text eine dem Thema angemessene Gesamtidee erkennen? (z. B. passende Überschrift)			
Umfang/Relevanz	6. Sind Umfang und Inhalt der Aufgabe angemessen?			
Aufbau				
Textmuster	7. Wird ein der Aufgabe angemessenes Textmuster verwendet?			
Textaufbau	8. Ist der Text sinnvoll aufgebaut? Lässt er eine innere/äußere Gliederung erkennen? (Abschnitte etc.)			
Thematische Entfaltung	9. Wird das Thema in einer der Fragestellung angemessenen Art entfaltet?			
Leserführung	10. Wird der Leser aktiv durch den Text geführt? Werden textstrukturierende Mittel verwendet?			
Prozess				
Planen/Überarbeiten	11. Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungs Spuren erkennen?			
Wagnis/Kreativität	12. Lässt der Text ein besonderes sprachliches Wagnis erkennen? Ist er in besonderer Weise kreativ?			

Basiskatalog zur Textbeurteilung, online verfügbar unter Webcode SE232123-002

vorgegeben und nötig zur Realisierung der Bildungsstandards, um die Vergleichbarkeit von Leistungen zu gewährleisten. Unter beiden Gesichtspunkten ist das Korrekturhandeln die notwendige, geforderte und in der Institution Schule oftmals als entscheidend verstandene Tätigkeit des Lehrers. Ziel des Korrekturhandelns muss die kontinuierliche Förderung des Schreiblernprozesses beim Schüler sein, unter Beachtung seiner Lernbedingungen und den Handlungsbedingungen von Lehrern und Schülern in der Institution Schule. Letzteres hat oft zur Folge, dass die Korrektur für den Lehrer eine ungeliebte Tätigkeit ist und dass Schüler nur um der Note willen schreiben. Außerdem befindet sich der Lehrer in dem ständigen Dilemma zwischen Auslesen und Fördern, zwischen sprachlichem Lehren und Prüfen (vgl. Ivo 1982). Dieser Konflikt lässt sich nicht vollständig lösen, wird aber durch die inzwischen in der Schreibdidaktik entwickelten kriterienorientierten Konzepte in seiner Problematik gemildert (vgl. z. B. BAURMANN 2008; ABRAHAM/BAURMANN 2010; MERZ-GRÖTSCH 2010).

Schülertexte verstehen – vom Lehrer zum Leser

Lehrer müssen gegenüber dem Schülertext eine grundlegend andere Haltung einnehmen, nämlich die *natürliche* Haltung eines Lesers (vgl. DEHN 1996; WEBER 2009). Es geht darum, den Text als solchen als originär zu respektieren und zu verstehen. Aus diesem Verstehensprozess ergeben sich zwei Konsequenzen: einerseits das Bewusstmachen der Lesehaltung, die durch den Text erzeugt wird, und andererseits der Nachvollzug der Schreibhaltung, aus der heraus der Text entstanden ist. Es geht nicht in erster Linie um eine Korrektur im klassischen Sinne, sondern um sinnvolles Nachfragen mit dem Ziel, die Schülertexte zu verstehen und ihren Qualitäten nachzugehen. Schülertexte als Texte ernst zu nehmen ist die Basis für alle dialogischen, kommunikativen oder mäeutischen Korrekturkonzepte (vgl. unten). Schreibkompetenz kann dadurch individueller und somit effektiver gefördert werden. Nach dem Verstehen des Textes (in der Rolle des Lesers) und der Orientierung an (gemeinsam) vereinbarten Kriterien weiß der Lehrer genauer, was der Schreiber als Nächstes lernen muss, um einen gelungenen Text zu erstellen. Das Individuelle darf nicht wegen einer zu engen Orientierung am Messbaren durch das Raster objektiver Leistungsmessung fallen (vgl. dazu KAMMLER 2012, 24).

Korrekturhandeln als wesentliche Tätigkeit des Lehrers

Schülertexte als Texte ernst nehmen

Lehrer bewerten im Dialog und als Schreibberater

Ausgehend von der in HUBERT IVOS Studie (vgl. Ivo 1982) zum Korrekturhandeln von Lehrern aufgedeckten Kluft zwischen didaktisch-progressivem Selbstanspruch und tatsächlichen Korrekturgewohnheiten schlägt LANGE (1999) einen anderen Weg der Bewertung von Schülertexten vor. Drei Aspekte stehen hierbei im Vordergrund: (1) das Auffassen des Bewertens als einen Dialog mit dem Text, (2) das Verständnis des Schülertextes als einen Entwurf, als ein Zwischenprodukt im Prozess der Textproduktion, und (3) die Beratungsfunktion der Bewertung, die einen Dialog mit dem Schüler zur Folge hat.

(1) Bewerten als Dialog mit dem Text

Dieses Verfahren nimmt den von DEHN (1996) geprägten Begriff des *lerner-sensitiven Lesens* auf. Wie schon Ivo forderte, nimmt der Bewertende nicht eine *exekutive* (Einklage von Normen etc.), sondern eine *mäeutische* (der sokratische Begriff meint das „Ans-Licht-bringen“ dessen, was vom Schüler gemeint war) Haltung ein. Bewertungshandeln ist dann eine interpretatorische, d.h. verstehende Arbeit im dialogischen Konzept (vgl. Ivo 1982). In den Randkommentaren und in der zusammenfassenden schriftlichen Beurteilung wird die Achtung vor dem Schüler als Textschreiber dokumentiert. Die Randkommentare sind die Ergebnisse des „kooperativen“ und „dialogischen“ Leseprozesses. Der abschließende Lehrerkommentar unter der Schülerarbeit soll ebenfalls alle Zeichen eines Dialogs mit dem Schüler tragen. Wie ausdrücklich die Antwort des Lehrers auf den Schülertext ausfällt, richtet sich nach Schüleralter, Lernsituation, Schreibaufgabe mit vereinbarten Kriterien zur Produktion der jeweiligen Textform etc.

Schriftliches Beurteilen ist ein schwieriger und komplexer Prozess, der vom Lehrer Beurteilungskompetenzen in verschiedenen Bereichen voraussetzt: pädagogische, linguistische und fachspezifische. Lehrer sollten in ihrer Ausbildung „schriftliches Beurteilen lernen“ (vgl. JOST et al. 2011).

Die folgenden Maximen zur Kommentarerstellung sind in Anlehnung an Ivo von Lehrern formuliert worden:

Maximen zur Herstellung des Kommentars

- Sprich den Schüler persönlich an.
- Beginne möglichst mit einer positiven Anmerkung (jedoch nicht prinzipiell), ermutige den Schüler.
- Teile dem Schreiber dein Textverständnis mit.
- Teile dem Schreiber mit, was der Text ausgelöst hat.
- Lege dem Schreiber deine Verständnisschwierigkeiten dar.
- Gib deiner Antwort die Form einer subjektiven Aussage.
- Begründe deine Werturteile und beziehe dich auf die gemeinsam vereinbarten Kriterien.
- Dein Kommentar muss je nach Alter des Schülers verständlich sein.
- Gib dem Schreiber Lernangebote/Lernanregungen zur Überarbeitung seines Textes.
- Bewerte den Schreiber in der Breite seiner persönlichen Leistungen.
- Informiere die Eltern über Ziel und Art des Kommentars und der Kriterien.

Der Lehrer formuliert zu den im Lehrerkommentar genannten Auffälligkeiten für den Schüler verständlich und motivierend Lernangebote. In einer so verstandenen Hebammen-Funktion weist der Lehrer durch gezielte Fragen oder Lernanregungen auf die je spezifischen Auffälligkeiten und Missverständnisse des Textes hin. Der Lehrer integriert sich so als Schreibexperte und eine Art Lektor in den Schreib- und Revisionsprozess der Schüler.

(2) Schülertext als Entwurf

Aus der Sicht des Schreibexperten/Lektors und des Textproduktionsprozesses stellen *alle* Schülertexte (in der Schule entstandene Texte, Haus- und Prüfungsarbeiten) Entwürfe und keine Endprodukte dar. Um den Texten auch im Bewusstsein der Schüler zu ihrer Berechtigung als überarbeitungswürdige Entwürfe zu verhelfen, müssen Aufgabenstellung und Unterricht entsprechend gestaltet sein. Die *Schreibaufgabe* soll nicht immer einer punktuellen und abschließenden *Leistungsüberprüfung* dienen, sondern sie ist als Lernsituation in das Unterrichtsgeschehen integriert. Sie führt im Unterricht Begonnenes fort und initiiert weitere Unterrichts- bzw. Lernschritte, d.h., Schüler müssen ihre Texte über viel längere Zeiträume hinweg bearbeiten können (vgl. Kapitel 7.7 „Portfolioarbeit“). Dies gilt ebenfalls für die Zeit, die während einer Klassenarbeit zur Verfügung steht. So kann ein konstruktiver Kommentar auch als Zwischenschritt nach dem Schreiben verstanden werden, bevor der Schülertext bewertet und benotet wird (vgl. ABRAHAM/LAUNER 1999). Eine in den Randbemerkungen und dem

Leistungsüberprüfung in die Lernsituation integrieren

Lehrerkommentar
verlangt
Beurteilungskompetenz

Kommentar empfohlene Weiterarbeit oder Überarbeitung am Text erscheint somit folgerichtig.

Wie wir in den Kapiteln zuvor zeigen konnten, ist die Trennung von Lern-, Übungs- und Leistungs- bzw. Testsituationen förderlich und notwendig. Gerade die Arbeit mit Kriterienkatalogen ermöglicht eine differenzierte und transparente Beurteilung von Texten und strukturiert die Unterrichtsarbeit am Geschriebenen. Kriterienkataloge können als Checkliste zur Textproduktion oder zur Orientierung bei der Überarbeitung genutzt werden. Kriterienorientierte Verfahren eignen sich für den Vergleich innerhalb der Lerngruppe. Kommentare, wie oben beschrieben, dienen vor allem der fördernden Beurteilung und Würdigung des einzelnen Schreibers, besonders bei kreativ gestalteten Leistungen (vgl. Kapitel 9).

(3) Schreibberatung

Einen anderen Weg weist die Schreibberatung. Jede Bewertung, zu welchem Zweck auch immer, hat eine *Beratungsfunktion*, die einen Dialog mit dem Schüler zur Folge hat. Der Bewertende versteht sich als *Erstleser*, der entweder *schriftlich* in den Randkommentaren oder *mündlich* in einer Art *Textberatung* kommentierend und fördernd den Schreibprozess begleitet. Wichtig unter beiden Aspekten sind positive Spiegelungen; Unstimmigkeiten oder Unklarheiten werden in Form von Nachfragen formuliert. Mit den Schülern gemeinsam erarbeitete Kriterienkataloge bieten eine gute Möglichkeit, ihnen schnell und doch hinreichend differenziert sowohl eine mündliche als auch eine schriftliche Rückmeldung und Beratung zu ihren Texten zu geben. Sie können dem Lehrer und zunehmend dem Schüler in der Fremd- und Selbstbewertung als Leitfaden für das Auffrischen gelungener und das Benennen noch nicht gelungener Textstellen dienen.

Schüler selbstbewertung

In aktuellen Unterrichtskonzepten, vor allem aber in der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik, wird dem selbstkontrollierten Lernen, also der Schüler selbstbewertung, große Bedeutung zugeschrieben (vgl. BAURMANN/DEHN 2004). Wenn Schüler ihre Lernprozesse zunehmend selbst steuern und verantworten sollen, muss ihnen erlaubt sein, bei der Bewertung ihrer Leistung ihre eigene Sichtweise einzubringen. Vor allem für die Sekundarstufe II ist dies das angestrebte Ziel. Die Schüler selbstbewertung kann sich positiv auf das Lernen und den Lernerfolg auswirken. Pädagogische Gründe hierfür sind das Lernen von Selbstständigkeit, Eigenverantwortung sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit. Außerdem leistet die Schüler-

selbstbewertung einen Beitrag zur sog. *gerechten Note*. Die Subjektivität kann kontrolliert werden, wenn die Kontrolle der Leistung aus mehreren Perspektiven, d.h. durch den Lehrer, Schüler und Mitschüler stattfindet. Ziel dieses Ansatzes ist es jedoch nicht, Schüler ihre eigenen Noten festsetzen zu lassen. Vielmehr kommt es darauf an, die Schüler zu befähigen, ihren eigenen Lernstand zu erkennen und den Lernprozess selbst zu steuern. Dem Lehrer kommt dabei eine beratende und helfende Funktion zu. Er begleitet und kommentiert den Schreibprozess, steht als Schreibexperte bei der Überarbeitung beratend zur Verfügung und wirkt grundlegend strukturierend durch die Erstellung bzw. gemeinsame Erarbeitung der jeweiligen Kriterienkataloge.

Die Selbstbewertung schriftlicher Leistungen ist immer eng verbunden mit dem Prozess des Überarbeitens. Es hat nur Sinn, die Schüler zur Bewertung ihrer eigenen Texte oder der Texte ihrer Mitschüler anzuhalten, wenn sie die erkannten Probleme oder Schwächen anschließend auch beheben bzw. bearbeiten können. Das bedeutet, dass der einmal geschriebene Text immer zuerst als Entwurf betrachtet wird, der nach der Selbst- oder Fremdbearbeitung ein- oder mehrfach überarbeitet wird.

Das Prinzip der Schüler selbstbewertung kann durch unterschiedliche Methoden und Arbeitsformen realisiert werden: Es gibt mündliche und schriftliche Verfahren, kooperative, dialogische und individuelle Formen. Die Vorteile der einzelnen Verfahren haben wir an entsprechender Stelle ausführlich beschrieben, so z. B. in den Kapiteln 2.3, 7.7 und 11.

7.6 Texte benoten

Nach unseren Ausführungen zur Schreibentwicklung, Schreibprozessorientierung, zum prüfenden Bewerten und zum fördernden Beurteilen ist ein *kompetenzfördernder Schreibunterricht*, der sowohl den Prozess als auch das Produkt meint, u. a. folgenden Zielen verpflichtet:

- Förderung der schriftsprachlichen Fähigkeiten des einzelnen Schülers entsprechend seiner Schreibentwicklung;
- aus einem weniger gelungenen einen gelungenen Text machen;
- den Schülertext als Textentwurf sehen;
- den Schreibprozess gleichwertig neben das Schreibprodukt stellen;
- das Beurteilen als dialogischen Akt, als kommunikative Handlung zwischen Schüler – Lehrer/Schreiber – Leser begreifen;
- von der Fremdbeurteilung allmählich zur Selbstbeurteilung gelangen.

Schüler selbstbewertung als umfassendes Ziel

Prozess und Produkt im Fokus des Lernens und Bewertens

Kriterienkataloge als Checkliste

Jede Bewertung hat eine Beratungsfunktion

Didaktischer Einsatz von Kriterienkatalogen beim Benoten

Beim Einschätzen von Schreibleistungen ist funktional klar zu unterscheiden zwischen prüfendem Bewerten und förderndem Beurteilen (ABRAHAM/BAURMANN 2010, 4). Für ein solches Konzept und seine Anwendung beim Benoten in Klassenarbeiten und Klausuren ist das Erstellen von Kriterienkatalogen unabdingbar. Diese stellen eine bewährte Möglichkeit dar, die Güte von Aufsatzbeurteilungen zu verbessern (vgl. auch Kapitel 7.4) und die Gesamtproblematik der Notengebung zu mildern. Kriterienkataloge können helfen, Beurteilungsfehler zu vermeiden. Folgende Aspekte sind beim didaktischen Einsatz von Kriterienkatalogen in der Benotung relevant:

- **Sprachreflexion:** Kriterienkataloge können gemeinsam mit den Schülern erarbeitet und für neue Schreibaufgaben weiterentwickelt bzw. angepasst werden. Die Erarbeitung und Diskussion von Qualitätskriterien stellt einen hervorragenden Anlass für den Lernbereich „Sprachreflexion“ dar. Auf diese Weise ergibt sich immer wieder ein sinnvoller und authentischer Anlass, um über sprachliche und inhaltliche Merkmale von Texten nachzudenken. Das Sprechen über Textmerkmale fördert zugleich die Entwicklung der Sprachbewusstheit, weil immer wieder vom einzelnen Text abstrahiert und verallgemeinert werden muss. Dies ist für die Bildung und Anwendung von Schreibstrategien (vgl. Kapitel 2.2) eine wesentliche Voraussetzung. Zudem bildet sich auf diese Weise sukzessive ein metalinguistisches Fachvokabular aus, weil nur so eine sinnvolle Verständigung über Sprache möglich ist. Lerntheoretisch hat das den Vorteil, dass im Gespräch über Textqualität zunächst das Bedürfnis entsteht, bestimmte, wiederkehrende Elemente benennen zu können, bevor dann die entsprechenden grammatischen und sonstigen Kategorien erarbeitet werden. So bilden nicht abstrakte grammatische Termini den Ausgangspunkt einer Grammatikeinheit, sondern konkrete Wissensdefizite.

Zugleich schafft die Erarbeitung von Qualitätskriterien für alle Beteiligten *Transparenz bei der Beurteilung und Benotung von Texten*. Die Schüler wissen, welche Aspekte bedeutsam sind und worauf sie beim Schreiben achten müssen. Transparenz und Nachvollziehbarkeit sind notwendige Bedingungen, um Fremdbeurteilungen und Noten für sich akzeptieren zu können.

- **Schreibhilfe:** Kriterienkataloge können auch als Schreibhilfen genutzt werden. Sie stellen gewissermaßen eine Checkliste für Planung und Überarbeitung bereit. In reduzierter oder konzentrierter Form können

sie den Schreibprozess und die Textproduktion anleiten. Sicherlich ist es nicht sinnvoll, den gesamten Schreibprozess an solchen Katalogen zu orientieren. Allerdings kann es hilfreich sein, auf diese Weise bestimmte Aspekte besonders zu fokussieren.

- **Textberatung:** Kriterienkataloge sind eine gute Beratungsgrundlage. Sie können dem Lehrer als Leitfaden für das Auffinden gelungener und das Benennen noch nicht gelungener Textstellen dienen.

Benotung

Die im Basiskatalog genannten Kriterien addieren sich zu zwölf Punkten auf, die sich für Klassenarbeiten oder sonstige Bewertungszwecke gut in ein Notenschema übertragen lassen. In gleicher Weise kann den im Basiskatalog genannten Kriterien auch eine maximale Punktzahl, z. B. 50 Punkte plus vier Extrapunkte für das Kriterium „Wagnis/Kreativität“, zugeordnet werden. Die gewählte Punktzahl wird auf eine entsprechende Notenskala verteilt. Ein Beispiel dafür zeigt der in Kapitel 12 adaptierte Bewertungsbogen zum argumentierenden Schreiben. Sowohl die Reduktion als auch die Erhöhung der Kriterien führt zu einer jeweils der Schreibaufgabe, den Zielen und der Textform angepassten Benotung.

Übertragung der
Kriterien in ein
Notenschema

Alternativen zum „Klassenaufsatz“

- Den Schülern sollte eine entsprechende Vielfalt von Schreibsituationen mit individueller Schreibzeit und Möglichkeiten zur Textentwicklung geboten werden; es sollte also nicht nur eine punktuelle „Prüfung“ in der Klassenarbeit erfolgen. Dies gilt vor allem für Texte, die im kreativ gestaltenden Schreiben entstehen, in einer Mischung aus Schreibaufgaben, die an (literarische) Texte und offene Verfahren gebunden sind.
- Jeder Schüler führt eine Textmappe (Portfolio, vgl. Kapitel 7.7) mit den in der Schule erstellten Produkten: Die Auswahl der zu benotenden Texte wird vom Schüler alleine oder mit ihm gemeinsam vorgenommen.
- Es erfolgt ein Gesamturteil (bezogen auf alle in der Schule erstellten und ausgewählten Textprodukte etc.) statt eines Einzelurteils. Noten mit verbaler Kommentierung begründen die Bewertung.

7.7 Das Portfolio

Für eine prozessorientierte Schreibdidaktik eignet sich in besonderem Maße die Arbeit mit dem *Portfolio*. Portfolios sind Mappen, in denen Schüler nach vorher festgelegten Kriterien ihre schriftlichen Produkte und Reflexionen sowie weitere Materialien sammeln. Sie geben damit sowohl sich selbst

als auch dem außenstehenden Leser Auskunft über ihren Entwicklungsprozess. Für Lernende und Lehrende ist das Portfolio ein wirkungsvolles Lern-, Bewertungs-, Evaluations- und Reflexionsinstrument.

Historische
Entwicklung

Seit Beginn der 80er-Jahre ist im angloamerikanischen Raum die Portfolioarbeit eine wichtige Methode der Schreibdidaktik. Die Portfolio-Bewegung in den USA umfasst eine breite und vielfältige Schreibförderung auf allen Bildungsebenen – von der Grundschule bis zur Universität sowie in Aus-, Weiterbildungs- und betrieblichen Einrichtungen. Inzwischen ist auch im deutschsprachigen Raum die Portfolioarbeit in Schule (z. B. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2004, 13), Universität (z. B. Ausbildungsportfolio, BRÄUER 2007, 145 f.) und Betrieb etabliert. Die Konzepte für die schulischen Portfolios konkretisieren sich je nach Ziel, Anlass, Einbindung im fächerübergreifenden Unterricht (z. B. Projekte, vgl. Kapitel 9) und Schwerpunkt im Lern- und Benotungskontext jeweils anders. Es gibt also nicht *das* Portfolio, da das Portfolio ein offenes Konzept ist. Es hat so viel Raum im Unterricht, wie der Lehrer will, und ist andererseits so individuell, wie der Schüler, der es erstellt. Die inzwischen weltweite Verwendung des Portfolios in der pädagogischen Praxis verdankt sich nach HACKER (2004, 145 f.) vor allem den folgenden Zielen:

Ziele der
Portfolioarbeit

- der „Erhöhung der (Selbst-)Reflexivität der Beteiligten hinsichtlich des Lehr-Lern-Prozesses bzw. des eigenen Lernens“,
- der „Erhöhung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Lernen sowie
- der Selbstbeurteilung der Qualität eigener Leistungen.“

Das Portfolio ist ein geeignetes Instrument, um die eingeforderte Nachhaltigkeit des Lernens, alternative Leistungsbeurteilungen und innovative Lehr- und Lern-Prozesse zu ermöglichen (KOLB 2008, 100 f.).

Prozess-Portfolios
und
Produkt-Portfolios

Im Zusammenhang unseres Buches stützen wir uns vor allem auf das Portfolio-Konzept von BRÄUER (1998; 2000; 2004), das er speziell für die prozessorientierte Schreibdidaktik entwickelt hat. BRÄUER unterscheidet zwischen exemplarischen Portfolios oder Produkt-Portfolios, in denen Endfassungen von Texten gesammelt werden, welche die schriftliche Entwicklung des Schreibers dokumentieren, und Prozess-Portfolios, die sowohl Vorarbeiten, Materialien, Kriterienkataloge, erste Entwürfe als auch Endfassungen von Texten beinhalten. So wird der Weg vom ersten Entwurf bis zum fertigen Text transparent. Das bedeutet, dass nicht nur verschiedene Textformen ausprobiert werden, sondern ebenso verschiedene Schreibstrategien und wechselnde Perspektiven der Adressatenorientierung (Selbstbewertung, Fremdbewertung durch Mitschüler und Lehrer). Diese Art von

Portfolio bietet sich gerade für einen prozessorientierten Schreibunterricht an, da neben dem Produkt auch der Prozess berücksichtigt wird. Bewertung und Note geben Auskunft darüber, inwieweit die Schüler ihre Kompetenzen und Teilkompetenzen des Schreibens gemessen an den Kompetenzerwartungen entwickeln konnten. Jede Endfassung eines Textes wird also auf der Grundlage der Portfolioarbeit betrachtet, sodass die endgültige Schreibleistung nicht punktuell bewertet wird, sondern integraler Bestandteil des Unterrichts ist.

Für die schulische Arbeit bedeutet dies, die Schüler anzuregen, auf Grundlage gemeinsamer Vereinbarungen repräsentative Lernergebnisse in Mappen zu sammeln. Dabei entscheiden die Schüler selbst, welche Dokumente sich besonders gut eignen, um ihre Lernentwicklung in Bezug auf vorher gemeinsam festgelegte und für die Schüler einsichtige Beurteilungskriterien oder Lernziele zu dokumentieren. Dies stärkt die Reflexions- und Beurteilungsfähigkeit gegenüber den eigenen Leistungen (BÖTTCHER/CZAPLA 2002, BRÄUER 2000).

Portfolio: Schreibkompetenz fördern

Ein Portfolio anzulegen reduziert die Komplexität des Schreibens: Kleinere Textformen, Textteile, Vorläufiges, das Festhalten der thematischen Assoziationen durch Verfahren zur Entwicklung von Ideen (z. B. Clustering) usw. fördern schrittweise die Teilkompetenzen der Textproduktion mehr als in sich geschlossene, größere Texte. Die Rahmenbedingungen des Schreibens verändern sich positiv. Das Schreiben und die Schreibprodukte bekommen eine unmittelbar persönliche Bedeutung. Schüler begreifen sozusagen „sinnlich“, dass sich Schreiben lohnt und auch Spaß macht. Gleichzeitig gelangen dabei wichtige Aspekte des Schreibens ins Bewusstsein und es wird für Schüler selbstverständlich, sich mit den Phasen der Textproduktion zu beschäftigen. Schreibend erweitert sich das Wissen um Schreibstrategien, Textstrukturen, Textformen, Funktionen und Wirkungen einzelner Teile eines Textes. Teilreflexionen und resümierende Reflexionen auf das eigene Schreiben hält der Lernende schreibend und bewertend fest und kommentiert seine Vorgehensweise. Indem der Schüler schreibend lernt (vgl. FIX 2008) und sein Schreiben als Prozess begreift, wird ihm gleichzeitig ein positiver Zugang zum Lernen allgemein geboten.

Schreiben(d)
lernen!

Portfolio: Methodische Schritte gehen

Das Portfolio muss in einen sinnvollen Lernkontext gestellt werden und für die Lernenden thematisch interessant sein. Die Verbindung mit unter-

Lernkontext für die
Portfolioarbeit
transparent
machen

schiedlichen Unterrichtsformen und -methoden ist vielfältig; individualisierte und kooperative Arbeitsformen sollten gefördert werden. Häufig bietet sich der Einsatz im Projektunterricht, aber auch in längeren Zeiträumen zu bestimmten Themen in einzelnen Fächern oder in einem fächerübergreifenden Unterricht (BÖTTCHER 2010) an.

Je nach Einsatz und Zweck sollte entweder das Produkt-Portfolio, das Prozess-Portfolio oder eine Mischform gewählt werden. Unabhängig von der jeweils gewählten Form sollten vor Beginn der Portfolioarbeit immer die Ziele und Kriterien mit den Schülern besprochen und festgelegt werden, z. B.: Lernprozesseinschätzung, Lernergebnispräsentation bzw. -dokumentation, Leistungskontrolle, Diagnose. Ebenso müssen der zur Verfügung stehende Zeitrahmen, die äußere Form, die jeweilig infrage kommenden Leser und der Verbleib des Portfolios geklärt werden. In einem gemeinsam auszuhandelnden Inhaltsverzeichnis sollten die obligatorischen und individuellen/freien Teile festgehalten werden. Wie in jedem Schreib- und Lernprozess kann sich das gemeinsam erstellte Inhaltsverzeichnis im Laufe der Sammel- und Arbeitsphasen individuell verändern. Es sollte ein „mitwachsendes“ Inhaltsverzeichnis sein.

Die KMK fördert in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2004, 13) unter den Ausführungen zum „Texte überarbeiten“ als Arbeitstechnik das Anlegen und Nutzen des Portfolios. Folgende Inhalte für das Portfolio werden exemplarisch genannt: „selbstverfasste und für gut befundene Texte, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.“ (ebd.).

Ein Prozess-Portfolio für die 13. Jahrgangsstufe zeigen wir in Kapitel 9. Dieses Beispiel macht den höheren Anspruch an eine konkrete Schreibaufgabe mit der Erstellung einer entsprechenden Textform in der Oberstufe deutlich. Um diesen Anspruch zu erfüllen, ist ein Mehr an Planung und Differenzierung, Kenntnissen und Strategien zur effektiven Steuerung der Schreibhandlung erforderlich.

Portfolio: Benoten

Portfolios bieten für die Textbewertung eine besonders effektive Alternative, in der Schule zum Klassenaufsatz, an der Universität zur Klausur und zur schriftlichen Hausarbeit. Die punktuelle Benotung von Schreibleistungen wird damit erheblich reduziert und die Leistungsbeurteilung gewinnt an Güte.

Wir stellen die einzelnen Schritte kurz idealtypisch in den *Klassen 5/6* zum Erzählen einer komplexen Geschichte dar. Jeder Schüler legt zu diesem

Zweck eine selbst gestaltete Portfolio-Mappe an. Dazu werden die folgenden wichtigsten Vereinbarungen getroffen:

- Bei der Erarbeitung der Textform werden gemeinsam die Kriterien für die spätere Beurteilung entwickelt, die in Form von Kriterienkatalogen Bestandteil des Portfolios sind. Sie können zunächst von den Schülern als Schreibhilfe und als Basis für Reflexion und Schreibberatung bzw. Textfeedback unter den Schülern benutzt und später von den Lehrern bei der Bewertung/Benotung ausgefüllt werden.
- Bei der Erarbeitung der bestimmten Textform wird alles, was beim Planen, Schreiben und Überarbeiten eines Textes verwendet wird, abgehftet. Möglich ist auch, zum Thema passendes Material abzuheften. Die überarbeitete Endfassung steht zur Hervorhebung auf einem farbigen Blatt.
- Zu jeder Textform schreiben die Schüler mehrere Texte und/oder Textteile, mindestens aber zwei Texte, die sich in Formulierung/Gestaltung und Inhalt unterscheiden. Die Schüler entscheiden selbst, welcher Text bewertet werden soll. Das Wissen um die Möglichkeit, bestimmte Texte auszuwählen zu können, verringert den Schreibdruck und erhöht die Textqualität.
- In einer ersten Beurteilung durch den Lehrer werden orthografische und grammatische Fehler markiert. Alle übrigen Textkriterien werden im Kriterienkatalog eingetragen; des Weiteren können Kommentare geschrieben werden. Über besondere Auffälligkeiten kann ggf. zusätzlich mit den Schülern vor der Überarbeitung gesprochen werden.
- Im Anschluss daran erhalten die Schüler ihre Portfolios zur Überarbeitung zurück und wählen den bzw. die Texte zur Benotung aus. Dadurch liegt zwischen dem Verfassen, der Auswahl und dem Überarbeiten des Textes eine Zeitspanne, die die erforderliche Distanz schafft. Die Textendfassung wird in der Schule geschrieben, da die Schüler so Gelegenheit haben, bei Unklarheiten die Schreibberatung durch den Lehrer in Anspruch zu nehmen.
- Bei der Benotung der ausgewählten Endfassung(en) werden in die Kriterienbögen Bewertungspunkte und Pfeile eingetragen, die die Entwicklungstendenz der Überarbeitung verdeutlichen. Sie zeigen den Schülern, ob sie ihre Texte wirklich verbessert haben. Ein Beispiel für einen überarbeitungsbezogenen Kriterienkatalog zum Thema „komplexe Geschichte“ können Sie online abrufen unter dem Webcode SE232123-002.
- Alternativ bietet sich statt der Punktebewertung im Sinne eines „richtig oder falsch“ eine abstufende Bewertung in fünf Stufen an: überzeugend

Beispiel für eine alternative Benotung mit dem Portfolio

gelingen, gelungen, teilweise gelungen, weniger gelungen, noch nicht gelungen (vgl. ABRAHAM/BAURMANN 2010, 6).

Bei der Arbeit mit Portfoliomappen erstreckt sich sowohl die Korrekturarbeit als auch die Fertigstellung eines Textes über einen viel längeren Zeitraum, als dies bei üblichen Tests oder Klassenarbeiten der Fall ist. Von Vorteil ist, dass die einzelnen Beurteilungsschritte beim Portfolio im Vergleich zur Klassenarbeit, die in nur einem Schritt bewertet wird, transparenter sind, die Beurteilung wird auf verschiedene Zeitpunkte verteilt. In den dazwischenliegenden Phasen hat der Schüler immer wieder die Möglichkeit, in den Prozess einzugreifen – sei es bedingt durch die erneute Auswahl eines Textes, die Beratung mit den Mitschülern oder durch Überarbeitung. Die Verantwortung für das Lernen teilen sich somit Lehrer und Schüler.

Informierend schreiben: Beschreiben und berichten (Klasse 5 bis 7)

8

Das informierende Schreiben gehört in einer Informationsgesellschaft zu den zentralen Schreibkompetenzen, sodass die informierenden Schreibformen von der Grundschule bis zum Abitur prominent vertreten sind. Ihre gemeinsame Funktion besteht darin, andere mithilfe von Texten über bedeutsame Sachverhalte zu informieren. Zu den auch schulisch relevanten informierenden Textformen zählen das *Beschreiben*, *Protokollieren*, *Berichten* und *Anleiten*, denen vor allem in bestimmten Handlungszusammenhängen eine besondere Bedeutung zukommt. Wir werden an Beispielen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht zeigen, wie diese Textformen fächerübergreifend vermittelt werden können.

Informierende
Textformen

8.1 Bestimmung der Schreibaufgaben und der Textformen

Beschreiben und *Berichten* – sie werden hier exemplarisch analysiert – gehören zu den informierenden Textformen, den sog. Repräsentativa (BRINKER 1988, 95), die Sachverhalte von Welt darstellen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie sich auf etwas außerhalb der aktuellen Kommunikationssituation beziehen, etwa Personen, Gegenstände, Ereignisse oder Zustände. Hierüber bilden die Schreiber ein bestimmtes Wissen aus, das die Grundlage beim Schreiben informierender Texte bildet. Die Unterschiede zwischen dem Beschreiben und Berichten liegen vor allem in den Sachverhalten und kommunikativen Zwecken. Beschreibungen beziehen sich in der Regel auf die Oberfläche wahrnehmbarer Sachverhalte wie Personen, Gegenstände, Zustände oder auch Ereignisse. Sie haben den Zweck, dem Leser eine Vorstellung vom Aussehen zu ermöglichen. Berichte haben es dagegen zumeist mit Vorgängen wie Unfällen, Versuchen, Besprechungen oder Arbeitsabläufen zu tun, über die mit dem Zweck informiert wird, sich davon eine eigene Vorstellung zu machen.

Beschreiben und
Berichten

8.2 Beschreiben

Dem *Beschreiben* kommt in mehrerer Hinsicht ein besonderer Status zu, weil es sich unter linguistischen Gesichtspunkten als eine ausgesprochen heterogene Textart erweist, die sich nur schwer mit den üblichen Kriterien erfassen und mit anderen Textarten vergleichen lässt. Unter didaktischen und Entwicklungsgesichtspunkten gehört sie zu den frühen, basalen

Heterogene Textart