

Hennes, A., Schabmann, A., Vahlhaus-Aretz, D. & Schmidt, B. M. (2022). Schreibkompetenz diagnostizieren. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 505-516). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Schreibkompetenz diagnostizieren

Ann-Kathrin Hennes, Alfred Schabmann, Doris Vahlhaus-Aretz & Barbara Maria Schmidt

1 Diagnostik der Schreibkompetenz – warum? ¹

Bei der Textproduktionskompetenz handelt es sich um eine der wichtigsten Determinanten für den schulischen (Crossley & McNamara, 2016; Graham & Perin, 2007; National Commission on Writing, 2003) und den beruflichen Erfolg (McNamara, Knoch & Fan, 2019). Dies hängt damit zusammen, dass dem Schreiben von Texten in der Schule besonders im Kontext der Leistungsüberprüfung eine wichtige Funktion zukommt. Häufig müssen in Klassenarbeiten/Klausuren verschiedener Fächer Texte produziert werden, in denen Schüler:innen ihre Leistungen/ihr Wissen präsentieren. Darüber hinaus kommt dem Schreiben in der Schule eine weitere wichtige Funktion zu: Das Schreiben von Texten kann helfen, neue Informationen festzuhalten, zu strukturieren und diese mit bereits vorhandenem Wissen zu vernetzen (Graham & Hebert, 2011). Die Funktionen der Schreibkompetenz beschreiben auch im Rahmen der Berufsausbildung/akademischen Ausbildung bestehen. In der Arbeitswelt erfordern nahezu alle Berufe ein gewisses Maß an Schreibkompetenz, um zum Beispiel mit Kolleg:innen und Kund:innen kommunizieren zu können. Dies gilt auch für Arbeitsplätze, die z. B. für Menschen mit Lernschwierigkeiten geeignet sind (Bach, Schmidt, Schabmann & van Kroll, 2016).

Schüler:innen, die die Kompetenz zur Textproduktion nicht erwerben, oder über unzureichende Fähigkeiten auf diesem Gebiet verfügen, sind in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe beeinträchtigt, weshalb die Vermittlung von Schreibkompetenzen notwendiger Bestandteil des schulischen Schreibunterricht sein muss (Hennes et al., 2018; Hodges, Wright, Wind, Matthews, Zimmer & McTigue, 2019; National Commission on Writing, 2003). Aufgabe von Lehrkräften ist es, die Kompetenz zur Textproduktion zielgerichtet zu vermitteln und den Schreibunterricht entsprechend der individuellen Lernbedürfnisse der Schüler:innen auszugestalten (Beck, Llosa, Black & Anderson, 2018; Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012). Wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte die vorhandene Schreibkompetenz ihrer Schüler:innen zutreffend beurteilen (diagnostizieren) können und über differenziertes Wissen zu den individuellen Stärken und Schwächen ihrer Schüler:innen in diesem Bereich verfügen. In anderen Worten: Lehrkräfte benötigen diagnostische Expertise im Bereich der Schreibkompetenz.

¹Der Beitrag basiert auf: Hennes, A.-K. (2020). *Schreibprodukte bewerten – Die Rolle der Expertise bei der Bewertung der Textproduktionskompetenz*. Dissertation, Universität zu Köln. Möglichkeit zum Download: <https://kups.ub.uni-koeln.de/11414/>

Ein wesentliches Element diagnostischer Expertise ist theoretisches Wissen zu dem zu beurteilenden Konstrukt (Hesse & Latzko, 2017). Nur wenn Lehrkräfte über Wissen zum Konstrukt der Schreibkompetenz verfügen, können sie diese adäquat bewerten und auf dieser Basis Schlussfolgerungen für den (Schreib-)Unterricht ziehen. Im Folgenden wird daher das Konstrukt der Schreibkompetenz – so gut es derzeit anhand der Fachliteratur möglich ist – definiert.

2 Schreibkompetenz: Was ist das?

Einigkeit besteht darin, dass Schreibende bei der Produktion eines Textes vor der komplexen Herausforderung stehen, ihre Gedanken und Ideen so in Schriftsprache zu übersetzen, dass Lesende diese rekonstruieren und nachvollziehen können. Zur Bewältigung dieser Herausforderung bedarf es neben basalen schriftsprachlichen Fähigkeiten eine Vielzahl an hierarchiehoher Teilkompetenzen. Die Schreibkompetenz wird daher häufig als ein Bündel verschiedener Teilkompetenzen (Dimensionen) betrachtet und modelliert (Becker-Mrotzek, Grabowski, Jost, Knopp & Linnemann, 2014).

2.1 Teildimensionen der Schreibkompetenz²

Adressatenorientierung: Hierbei handelt es sich um die Kompetenz, die Bedürfnisse potentieller Leser:innen antizipieren und Texte entsprechend dieser gestalten zu können. Schreibende müssen dazu immer wieder die Perspektive möglicher Leser:innen auf den (bisherigen) Text einnehmen und prüfen, ob es diesen z. B. anhand der schriftlich vorliegenden Informationen, der gewählten Formulierungen, sowie unter Hinzunahme des antizipierten Vorwissens möglich ist, ein *mentales Modell* (Johnson-Laird, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983) zu den Inhalten des Textes aufzubauen.

Anwendung von Textmustern: Bei Textmustern handelt es sich um Rahmenvorgaben zur prototypischen Organisation und Struktur, sowie möglichen Inhalten, deren Abfolge und der zu realisierenden kommunikativen Funktion einer bestimmten Textsorte. Zur sprachlichen Umsetzung des Textmusters stehen Schreibenden zusätzlich textmusterspezifische Textprozeduren, zum Beispiel in Form von Textbausteinen und prototypischen Formulierungen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017; Pohl, 2007), zur Verfügung. Durch die Orientierung am Textmuster und die Verwendung zugehöriger Prozeduren wird das Schreiben erleichtert, weil sich bei der Textproduktion auf die inhaltliche Gestaltung konzentriert werden kann (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007). zu beachten ist jedoch, dass Textmuster nicht immer eins zu eins angewandt werden müssen, sondern entlang des jeweiligen Schreibenlasses/der Schreibaufgabe (kreativ) verändert werden können. Die Veränderungen sollen aber nur so weit reichen, dass sie die Leser:innen nicht irritieren – es sei denn, genau das ist die Schreibintention.

Management von Informationen: Während des gesamten Textproduktionsprozesses müssen Schreibende entlang des Themas und des Schreibziels mögliche Inhalte/Informationen generieren und relevante Informationen auswählen (Bereiter, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, 2012). Dabei gilt es, den Text so informativ wie nötig, gleichzeitig aber nicht überinformativ zu gestalten (Grice, 1975). Schreiber:innen müssen entlang des antizipierten Vorwis-

²Eine umfängliche empirische Prüfung der Unterteilung des Konstruktes in die hier dargestellten Teildimensionen steht zum aktuellen Zeitpunkt noch aus. Außerdem ist nicht auszuschließen, dass die Liste der Teildimensionen (noch) unvollständig ist. Hier bedarf es weiterer (Grundlagen-)Forschung.

sens des Adressatenkreises auswählen, welche Informationen explizit gegeben werden müssen und welche (impliziten) Informationen sich die Lesenden eigenständig erschließen können. Außerdem müssen die ausgewählten Inhalte logisch organisiert werden, Widersprüche vermeiden (Grice, 1975) und Anforderungen des Textmusters berücksichtigt werden.

Herstellung von Kohärenz: Damit ein Text seine kommunikative Funktion erfüllen kann, sollten Schreiber:innen diesen so gestalten, dass er sowohl als Gesamttext (global) als auch auf Satzebene (lokal) einen logischen und inhaltlichen Zusammenhang aufweist (Averintseva-Klisch, 2013). Um Zusammenhänge zwischen Informationen/Ideen auf der Textoberfläche explizit sichtbar machen zu können, stehen Schreibenden verschiedene sprachliche Mittel zur Verfügung, die entweder zur Herstellung von inhaltlich logischen Zusammenhängen auf lokaler Ebene beitragen (z. B. Konnektoren, semantische Relationen lexikalischer Art, Rekurrenzen und Referenzen), oder aber für einen inhaltlich, logischen Zusammenhang des Gesamttextes sorgen (z. B. textstrukturierende Mittel wie Überschriften, oder die kontinuierliche Berücksichtigung und Fortführung inhaltlicher Aspekte). Aber auch ohne den Einsatz expliziter sprachlicher Mittel zur Herstellung von Kohärenz kann ein Text durchaus kohärent für die Lesenden sein (Becker-Mrotzek et al., 2014; Rickheit & Strohner, 2003), denn diese bringen bei der Herstellung der mentalen Kohärenz Faktoren wie ihr Vorwissen zum Thema und ihre Lesefähigkeiten mit ein.

Einsatz sprachlicher Kreativität: Bei der sprachlichen Kreativität handelt es sich um eine bisher kaum erforschte Teildimension, die jedoch von besonderer Relevanz ist, wenn es darum geht, Lösungen für auftretende Probleme im komplexen Prozess der Textproduktion zu finden. Sprachlich kreative Problemlösungen beinhalten meist etwas Neuartiges, d.h. zunächst Unerwartetes (Jost & Böttcher, 2012), wie beispielsweise neuartige Inhalte (Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003), originelle Formulierungen z. B. in Form von Vergleichen (Nussbaumer & Sieber, 1995; Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003) oder unerwartete strukturelle bzw. formelle Vorgehensweisen z. B. durch Adaptionen des Textmusters (Luginbühl & Perrin, 2011). Genauer spezifizieren lassen sich Aspekte sprachlicher Kreativität aufgrund ihrer Eigenschaft, neuartig beziehungsweise unerwartet zu sein, jedoch nicht.

2.2 Einsatz der Teildimensionen im Schreibprozess: Das kognitive Schreibmodell

Im Rahmen des Schreibprozesses gilt es, die benannten Teildimensionen der Schreibkompetenz sinnvoll miteinander zu kombinieren und aufeinander abzustimmen. Hierbei handelt es sich, wie eingangs erwähnt, um eine komplexe Herausforderung. Es gibt in der Literatur zahlreiche Modelle zum Schreiben (z. B. Hayes & Flower, 1980; Molitor-Lübbert, 2013; Kellog, 1994; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011). Wir beschreiben hier näher das international anerkannte *kognitive Schreibmodell* von Hayes (2012), in dem die für die Textproduktion erforderlichen kognitiven Elemente, Prozesse und Ressourcen auf drei Ebenen dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Auf der obersten Ebene, der **Kontrollebene**, sind Elemente zu finden, die eine leitende und koordinierende Funktion beim Schreiben haben. Hier finden sich Aspekte wie die Schreibmotivation, die Zielsetzung, das Wissen um Textmuster (Schreibschemata) und der jeweils aktuelle Schreibplan (welcher zunächst aus eher losen und unklaren Ideen bestehen kann und im Laufe des Schreibprozesses zunehmend konkreter wird).

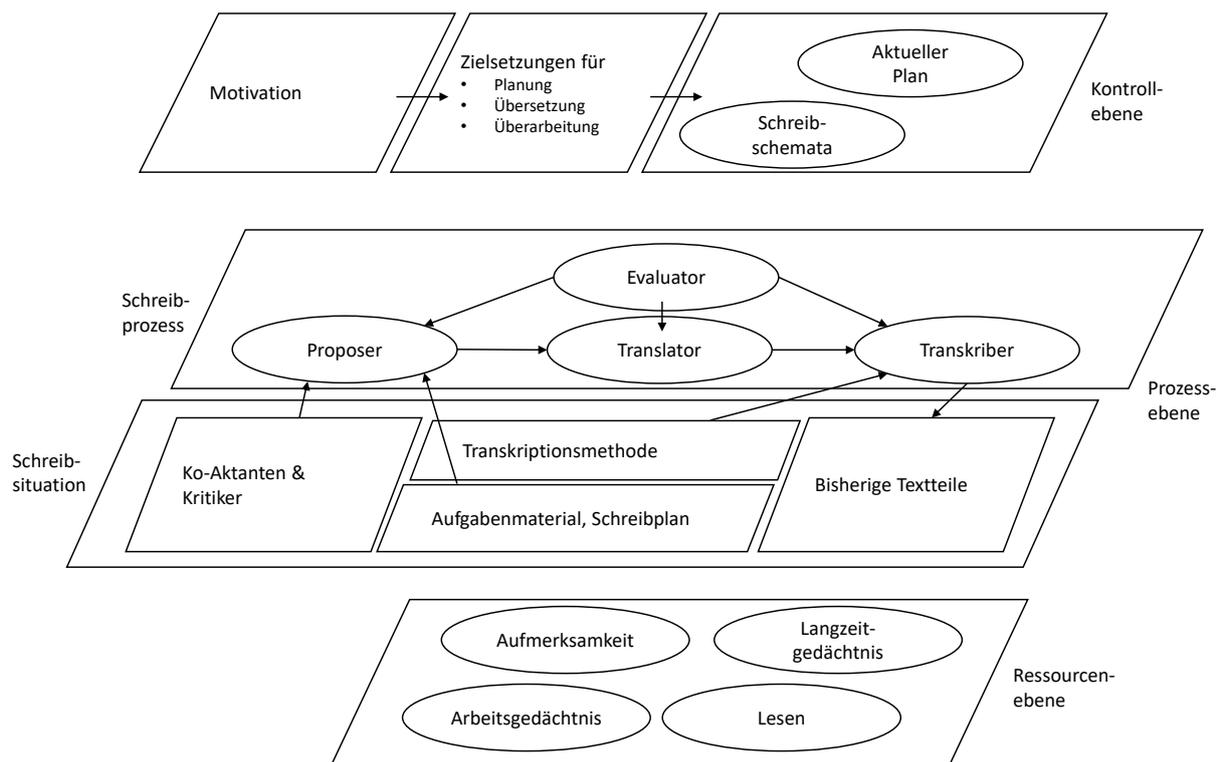


Abbildung 1: Das kognitive Schreibmodell (eigene Abbildung nach Hayes, 2012)

Darunter liegt die **Prozessebene**, welche wiederum in die Schreibsituation und den Schreibprozess unterteilt ist. Die Schreibsituation besteht zum einen aus eher externen Faktoren wie der Schreibaufgabe und der verwendeten Transkriptionstechnologie, wird aber im Verlauf des Schreibprozesses durch bereits produzierte Textteile erweitert bzw. verändert. Zudem beinhaltet sie den Kreis der Leser:innen welche sich je nach Aufgabe und Umgebung aktiv in den Schreibprozess einbringen können (z. B. durch Rückmeldungen zum Text).

Auf der Ebene des Schreibprozesses werden kognitive Elemente zur Steuerung und Ausführung des eigentlichen Schreibprozesses modelliert. Dabei kommt dem *Evaluator* die Steuerung des Schreibprozesses zu, d.h. er regt bei Bedarf den *Proposer* dazu an, Ideen zu generieren, veranlasst beim *Translator* deren Formulierung in Text(bausteine) und sorgt beim *Transkriber* für die Verschriftlichung dieser. Gleichzeitig prüft der Evaluator fortlaufend die Passung des Textes/der Textbausteine zu den Ideen, Plänen und Zielen der schreibenden Person und regt, wann immer notwendig, Bearbeitungs- beziehungsweise Überarbeitungsschritte am Plan oder dem Text an (siehe hierzu auch Hennes et al., 2018). Voraussetzung für die Umsetzung dieser Prozesse sind die kognitiven Elemente der **Ressourcenebene** (z. B. das Arbeitsgedächtnis und die Lesekompetenz). In welchem Maße diese genutzt werden können, um den komplexen Prozess der Textproduktion zu bewältigen, hängt maßgeblich davon ab, inwiefern eher basale schriftsprachliche Fähigkeiten, d.h. bspw. das basale Lesen, die Rechtschreibung und die motorische Schreibflüssigkeit (Handschrift bzw. Tastaturschreiben) bereits automatisiert sind und damit Kapazitäten für hierarchiehöhere Prozesse zur Verfügung stehen.

3 Diagnostik der Schreibkompetenz

3.1 Aktuelles Vorgehen und damit verbundene Probleme

Unter Lehrkräften ist es üblich, die Schreibkompetenz anhand eines längeren Textes zu erheben (Feenstra, 2014; Philipp, 2015) und diesen bzw. dessen Qualität in Form eines globalen Urteils (einer Gesamtnote) zu bewerten. Teilweise werden neben dem Gesamteindruck zusätzlich analytische Kriterien wie Inhalt, Organisation oder bestimmte sprachliche Merkmale (z. B. Wortschatz, Satzarten und Grammatik; vgl. Eckes, 2008; Weigele, 2002) zur Textbewertung herangezogen. Allerdings kommt es bei diesem Vorgehen dazu, dass sich die Bewertungen verschiedener Lehrkräfte zu ein und demselben Text stark voneinander unterscheiden. Oft variieren Urteile zu demselben Text über das gesamte Notenspektrum, d.h. der gleiche Text wird von unterschiedlichen Lehrkräften mit Noten zwischen 1 (sehr gut) und 6 (ungenügend) bewertet. Textbewertungen von Lehrkräften sind damit nicht reliabel und weisen somit auch nur eine eingeschränkte Validität auf.

Eine Ursache für die fehlende Übereinstimmung kann sein, dass Lehrkräfte sich bei der Beurteilung der Textqualität häufig am Leistungsniveau der entsprechenden Klassen orientieren und dieses als Anker/Referenzrahmen für die Bewertung einzelner Schüler:innentexte heranziehen (Cumming, Kantor & Powers, 2002; Ingenkamp & Lissman, 2008). Dieses Vorgehen funktioniert gut, solange Lehrkräfte die Qualität von Schüler:innentexten innerhalb des klasseninternen Bezugsrahmens bewerten (Cooksey Freebody & Wyatt-Smith, 2007) und diese entlang der Qualität ordnen. Für die Beurteilung/Bewertung der »absoluten« Qualität eines Textes ist dieses Vorgehen jedoch unzureichend. Im Sinne des Big-Fish-Little-Pond-Effekts (z. B. Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller & Baumert, 2006) kann der Text desselben Schülers/ derselben Schülerin je nach Leistungsniveau der Bezugsklasse als gut bzw. schlecht bewertet werden. Eine zuverlässige Identifikation von schreibschwachen Schüler:innen ist auf diese Weise nicht möglich. Ein (klassen-)unabhängiger und objektiver »Maßstab« ist eine zwingende Voraussetzung für die Bewertung der Schreibkompetenz.

Eine weitere Erklärung, welche Forscher:innen im Hinblick auf die Textbewertungen von Lehrkräften identifizieren konnten, ist die Tatsache, dass Lehrkräfte die gleichen Textbewertungskriterien unterschiedlich interpretieren (Cooksey et al., 2007; Leckie & Baird, 2011). Lehrkräfte nutzen unterschiedliche Maßstäbe zur Bestimmung der Textqualität, wodurch nicht die gleichen Konstrukte gemessen werden (Murphy & Yancey, 2008; Olinghouse, Santangelo & Wilson, 2012). Außerdem konnte gezeigt werden, dass die von Lehrkräften verwendeten Kriterien in erster Linie leicht anzuwenden sind, sich aber lediglich auf recht grundlegende Eigenschaften eines Textes, wie z. B. die Rechtschreibung, die Grammatik und den Wortschatz beziehen. Hierarchiehohe Kriterien, die sich auf die Teilkomponenten der Schreibkompetenzen beziehen oder aus diesen ableiten lassen, werden von Lehrkräften weniger beachtet (Birkel & Birkel, 2002; Vögelin, Jansen, Keller, Machts & Möller, 2019). Insgesamt sagen die Urteile der Lehrkräfte damit wenig über die Schreibkompetenz der Schüler:innen aus.

Allerdings muss im Hinblick auf diese Aussage berücksichtigt werden, dass die derzeit existierenden Textbewertungskriterien nicht gut/eindeutig definiert sind (Hennes, 2020; Knoch, 2011; Todd, Thienpermpool & Keyuravong, 2004). Dies zeigt sich unter anderem darin, dass auch unter Expert:innen (wie Wissenschaftler:innen sowie Autor:innen und Lektor:innen, d.h. unter Personen, die sich beruflich differenziert mit dem Konstrukt auseinandersetzen) keine klare Vorstellung dazu existiert, was es genau bedeutet, *sich an den Bedürfnissen der Adressaten zu orientieren, ein gutes Informationsmanagement zu betreiben, Kenntnisse zu geeigneten Text-*

mustern zu haben und diese einsetzen zu können, Kohärenz herzustellen oder *sprachlich kreativ* zu sein. Die Operationalisierung des Konstruktes stellt demnach generell eine komplexe Herausforderung dar und es erscheint nachvollziehbar, dass Lehrkräfte bei der Textbewertung auf Kriterien zurückgreifen, die sie mit einer gewissen Sicherheit anwenden können oder die Qualität der Schüler:innentexte anhand von Vergleichsprozessen bewerten. Da eine adäquate Beurteilung des Leistungsstandes für die Gestaltung des Schreibunterrichtes sowie eine mögliche Förderung jedoch zwingend notwendig ist, bedarf es eines Ansatzes, der eine zutreffende Bewertung der Schreibkompetenz ermöglicht.

3.2 Schreibkompetenz bewerten – ein neuartiger Ansatz

Im Rahmen des Forschungsprojektes »Schreibtest 4-9« entwickelt ein interdisziplinäres Team aus Wissenschaftler:innen (siehe: <https://www.hf.uni-koeln.de/41344>) einen Ansatz zur objektiven, reliablen und validen Messung der Schreibkompetenz. Neu an dem Verfahren ist, dass die Messung der Schreibkompetenz nicht anhand eines längeren Textes, sondern anhand verschiedener Subtests erfolgt, die jeweils (relativ isoliert) eine bestimmte Dimension/Teilkompetenz der Schreibkompetenz messen. So kann ein differenziertes Kompetenzprofil zu den Stärken/Schwächen von Schreiber:innen erstellt werden. Das Aufgabenformat der Subtests variiert dabei von Multiple Choice Aufgaben bis hin zu Aufgaben, die die Produktion eines kürzeren Textes erfordern. Die Auswertung aller Aufgaben erfolgt anhand von Bewertungsrastern, die eine objektive Bewertung der Testleistungen sicherstellt.

Zum besseren Verständnis des Testaufbaus werden an dieser Stelle einige der entwickelten Subtests beispielhaft beschrieben. Gemeinsam ist allen Subtests, dass es einen standardisierten Schreibanlass gibt, der immer auch Informationen zum adressierten Personenkreis enthält.

Zur Erfassung der Kompetenz zur Herstellung der Kohärenz wurden verschiedene Aufgaben entwickelt. Diese beinhalten sowohl klassische Lückenaufgaben, in denen passende Konnektoren für vorgegebene Sätze gewählt bzw. gefunden werden müssen (Kohäsion) sowie Aufgaben, in denen Referenzen zu identifizieren sind. Außerdem wurden kurze Texte und Sätze konstruiert, die missverständlich formuliert sind und von den Testpersonen so überarbeitet werden sollen, dass ein kohärenter Satz/Text entsteht.

Die Kompetenz zur Adressatenorientierung wird erfasst, indem die Testpersonen dazu aufgefordert sind, eine Bauanleitung zu einem einfachen Bausteingebäude zu schreiben, welche für eine Person verständlich ist, der die Augen verbunden sind.

Die Aufgabe zur Erfassung des Informationsmanagements (hier speziell, die Kompetenz wichtige Informationen vollständig zu geben) verfolgt ein ähnliches Prinzip: Die Testpersonen sollen Bauanleitungen zu einem »verrückten« Gebäude aus handelsüblichen Bauklötzen schreiben.

Zur Verdeutlichung der grundlegenden Prinzipien des Tests wird diese Aufgabe und das damit verbundene Vorgehen zur Auswertung im Folgenden näher beschrieben:

Den Testpersonen liegen zur Bearbeitung der Aufgabe Abbildungen der Bausteingebäude sowie die zum Nachbauen notwendigen Bausteine vor. In einem ersten Schritt werden die Testpersonen dazu aufgefordert, das abgebildete Bausteingebäude nachzubauen und beim Nachbauen eine explizit gekennzeichnete Stelle im Gebäude besonders zu berücksichtigen, da das Gebäude hier von der intuitiv anzunehmenden Bauweise abweicht, d.h. hier etwas »verrückt« ist. In

einem zweiten Schritt sollen Bauanleitungen für jemanden (Adressat:in) geschrieben werden, der die Gebäude nachbauen will, dem die Abbildungen aber nicht vorliegen. Es müssen also alle notwendigen Informationen bereitgestellt werden, und vor allem die Bauweise der »verrückten Stelle« explizit instruiert werden.

Bewertet werden die Texte ausschließlich hinsichtlich der gegebenen Informationen und beispielsweise nicht hinsichtlich des Einsatzes von Textmusterelementen eines Instruktionstextes oder hinsichtlich der Nutzung von Kohärenzstiftenden Mitteln. Auf diese Weise ist es möglich, auch für einfache Texte, in denen beispielsweise lediglich Hauptsätze aneinandergereiht werden, beim Vorliegen aller für das Nachbauen notwendigen Informationen, die volle Punktzahl zu erhalten.

Zur Bewertung der produzierten Texte werden die unbedingt erforderlichen Informationen vorgegeben. Diese wurden durch Experimente ermittelt. Dabei wurde die in den Bauanleitungen gegebene Informationsdichte systematisch variiert, indem einzelne Informationen weggelassen wurden. Es wurde dann jeweils geprüft, ob der korrekte Nachbau des Bausteingebäudes trotz geringerer Informationsdichte noch möglich war. Als Kriterium für das Minimum an notwendigen Informationen wurde festgelegt, dass 80% der Versuchspersonen das Gebäude anhand dieser Informationen richtig nachbauen konnten. Die so ermittelten unbedingt notwendigen Informationen werden in Form eines Kriterienkatalogs zur Bewertung der Texte genutzt. Dabei wird für jede gegebene Information ein Punkt vergeben und der Anteil der gegebenen an den notwendigen Informationen bestimmt. Im Bewertungsraster werden neben den notwendigen Informationen auch Angaben zu zulässigen und unzulässigen Formulierungen dieser gemacht, d.h. es wird vorgegeben, unter welchen Bedingungen eine Information als gegeben bewertet werden darf und wann nicht. Diese Vorgaben sind wichtig zur Absicherung der Auswertungsobjektivität, wie die Autor:innen des Verfahrens anhand von Experimenten zur Objektivität und Reliabilität des Auswertungsrasters zeigen konnten. Hier ergaben sich vor allem dann Unterschiede zwischen den Textbewertungen verschiedener Beurteiler:innen, wenn Informationen in anderer Formulierung gegeben wurden als im Kriterienraster vorgegeben.

Das beschriebene Vorgehen über die Erfassung von Teildimensionen der Schreibkompetenz anhand von spezifischen Subtests bietet drei wesentliche Vorteile gegenüber der Beurteilung der Schreibkompetenz anhand von Textbewertungen:

1. Die Beurteilung der Testleistungen erfolgt entlang objektiver Kriterien, was dazu führt, dass die Urteile verschiedener Bewerter:innen reliabel sind.
2. Die Validität der Ergebnisse wird zum einen durch theoretischen Bezug zur wissenschaftlichen Literatur anhand der Konstruktdefinition/Definition der Teildimensionen hergestellt und die Bewertung der für die Teildimension relevanten Aspekte durch eindeutige Vorgaben im Auswertungsraster sichergestellt. Außerdem erfolgt eine Prüfung der konstruierten Aufgaben hinsichtlich Konstruktvalidität anhand einer Validierungsstudie, in der neben Aufgaben des Testverfahrens auch weitere psychometrische Testverfahren eingesetzt werden, deren Ergebnisse dann in Bezug zu Testergebnissen gesetzt werden. Auf diese Weise kann eine Überprüfung der konvergenten und der divergenten Validität erfolgen.
3. Die Ergebnisse des Testverfahrens lassen differenzierte diagnostische Aussagen zu den Kompetenzen der Schüler:innen hinsichtlich der verschiedenen Teilkomponenten der Schreibkompetenz zu. Darauf aufbauend kann eine differenzierte Förderung jener Teilkompetenzen erfolgen, hinsichtlich derer (noch) Förderbedarf besteht. Bei Beurteilung

der Schreibkompetenz anhand eines längeren Textes ist dies nicht möglich, da anhand eines nicht gelungenen Textes nicht konkret bestimmt werden kann, was genau nicht gelungen ist und damit unklar bleibt, worin die/der Schreiber:in noch Unterstützung bzw. Übung braucht.

4 Zusammenfassung

Zum Ende dieses Beitrages wird damit deutlich, dass die Bewertung der Schreibkompetenz anhand eines längeren Textes (zumindest unter Anwendung bisheriger Bewertungsmethoden) mit verschiedenen Problemen assoziiert ist, insbesondere dann, wenn Lehrer:innen nicht nach bestimmten (und einheitlichen) Beurteilungskriterien vorgehen. Damit ist die Bewertung von Schüler:innentexten zur Planung des Schreibunterrichts wie auch zur Intervention bei Schreibproblemen nur begrenzt geeignet. Entlang der Argumentation in diesem Beitrag ergibt sich die Forderung nach einer Bewertung der Schreibkompetenz anhand der im Schreibprozess relevanten Kriterien (z. B. Adressatenorientierung, Herstellung von Kohärenz bestimmter Textmustermerkmale usw.). Nur unter Anwendung dieser Kriterien kann Schreibunterricht entlang der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen einer Klasse geplant und einer punktgenauen Intervention bei Schüler:innen mit Schreibproblemen (abseits basaler Schwierigkeiten wie der Rechtschreibung) sichergestellt werden.

Bedauerlicherweise wurde bislang kein *Procedere* (bzw. Instrument) zur Bewertung der Schreibkompetenz entwickelt, welches zu objektiven, reliablen und validen Ergebnissen führt und gleichzeitig zum Einsatz im schulischen Kontext geeignet ist. Das kurz vorgestellte Testverfahren stellt einen ersten Versuch in diese Richtung dar. Eine baldige Veröffentlichung des Verfahrens wird angestrebt. Dennoch gilt es am Ende dieses Beitrags festzuhalten, dass es weiterer Forschung im Bereich der Textbewertung bedarf, die das Ziel verfolgt, Bewertungsverfahren zu entwickeln, die zugleich ökonomisch als auch objektiv, reliabel und valide sind.

Literatur

- Averintseva-Klisch, M. (2013). *Textkohärenz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bach, R., Schmidt, B.M., Schabmann, A. & van Koll, S. (2016). Braucht mein Friseur wirklich Zirkel und Lineal? – Schulisches Basiswissen im Kontext der Ausbildungsreife. *Heilpädagogische Forschung*, 42, 61-72.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, 25-54. Münster, New York: Waxmann.
- Beck, S. W., Llosa, L., Black, K. & Anderson, A. T. (2018). From assessing to teaching writing: What teachers prioritize. *Assessing Writing*, 37, 68-77.
- Becker-Mrotzek, M. (2003). Wie schreibt man eine Bedienungsanleitung. *Praxis Deutsch*, 179, 3-36.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2011). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.

- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 19 (37), 21-43.
- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben*, 7-26. Koblenz: Gilles & Francke.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. *Cognitive Processes in Writing*, 73-93.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New York: Routledge.
- Birkel, P. & Birkel, C. (2002). Wie einig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 219-224.
- Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2018). Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations. *British Educational Research Journal*, 44(2), 274-293.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen.
- Cooksey, R. W., Freebody, P. & Wyatt-Smith, C. (2007). Assessment as judgment-in-context: Analysing how teachers evaluate students' writing. *Educational Research and Evaluation*, 13(5), 401-434.
- Crossley, S. A. & McNamara, D. S. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Journal of Writing Research*, 7, 351-370.
- Cumming, A., Kantor, R. & Powers, D. E. (2002). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive framework. *Modern Language Journal*, 86, 67-96.
- Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25(2), 155-185.
- Feenstra, H. (2014). *Assessing Writing Ability in Primary Education: On the Evaluation of Text Quality and Text Complexity*. Enschede: Universität Twente.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole & J. Morgan (Hrsg.), *Syntax and Semantics: Speech Acts*, 3, 41-58. New York: University Press.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, 369-388.

- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.). *Cognitive Processes in Writing*, 3-30. Hillsdale, NJ: Lawrence.
- Hennes, A.-K., Schmidt, B. M., Zepnik, S., Linnemann, M., Jost, J., Becker-Mrotzek, M., Rietz, C. & Schabmann, A. (2018). Schreibkompetenz diagnostizieren: Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4-9 in der Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 294-310.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte (Bd. 3)*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hodges, T. S., Wright, K. L., Wind, S. A., Matthews, S. D., Zimmer, W. K. & McTigue, E. (2019). Developing and examining validity evidence for the Writing Rubric to Inform Teacher Educators (WRITE). *Assessing Writing*, 40, 1-13.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik (Bd. 6)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Johnson-Laird, P. N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive Science*, 4(1), 71-115.
- Jost, J. & Böttcher, I. (2012). Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In: M. Becker-Mrotzek, I. Böttcher & J. Dreher (Hrsg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, 113-144. Berlin: Cornelsen.
- Kellog, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16(2), 81-96.
- Leckie, G. & Baird, J. A. (2011). Rater effects on essay scoring: A multilevel analysis of severity drift, central tendency, and rater experience. *Journal of Educational Measurement*, 48(4), 399-418.
- Luginbühl, M. & Perrin, D. (2011). Muster und Variation. In: M. Luginbühl & D. Perrin (Hrsg.), *Medienlinguistische Perspektiven auf Textproduktion und Text*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- McNamara, T., Knoch, U. & Fan, J. (2019). *Fairness, Justice & Language Assessment*. Oxford: University Press.
- Molitor-Lübbert, S. (2013). *Schreiben und Kognition*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Murphy, S. & Yancey, K. B. (2008). Construct and consequence: Validity in writing assessment. In: C. Bazermann (Hrsg.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*, 365-385. New York: Taylor & Francis.
- National Commission on Writing. (2003). *The Neglected »r«: The Need for a Writing Revolution*. New York: College Entrance Examination Board.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des »Zürcher Textanalyserasters«. *Diskussion Deutsch*, 26, 36-52.

- Ohlighthouse, N. G., Santangelo, T. & Wilson, J. (2012). Examining the validity of single-occasion, single-genre, holistically scored writing assessments. In: E. van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (Hrsg.), *Measuring Writing. Recent Insights into Theory, Methodology and Practice*, 55-82. Leiden: Brill.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Pohl, T. (2007). Emotionalität im frühen Schreiben – Von emotionaler Involviertheit zu emotionaler Involvierung. In: M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.). *Texte schreiben. KöBeS (Bd. 5)*, 63-80. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (2003). Inferenzen. In: G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik – Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch*, 566-577. Berlin, New York: de Gruyter.
- Strong, J. Z. (2019). *Effects of a Text Structure Intervention for Reading and Writing in Grades 4-5: A Mixed Methods Experiment*. Doctoral dissertation, University of Delaware.
- Todd, R. W., Thienpermpool, P. & Keyuravong, S. (2004). Measuring the coherence of writing using topic-based analysis. *Assessing writing*, 9(2), 85-104.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Tracking, grading and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788-806.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vögelin, C., Jansen, T., Keller, S. D., Machts, N. & Möller, J. (2019). The influence of lexical features on teacher judgements of ESL argumentative essays. *Assessing Writing*, 39, 50-63.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: University Press.

Dr. Ann-Kathrin Hennes studierte Sonderpädagogik und ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schreibkompetenz, Diagnostik im Bereich Lernen. <https://orcid.org/0000-0001-5526-9574>

Prof. Dr. Alfred Schabmann ist Professor an der Universität zu Köln und hat den Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind

Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lehrer:innenkompetenzen, Schulleistungsdiagnostik. <https://orcid.org/0000-0001-8523-9747>

Doris Vahlhaus-Aretz studierte Sonderpädagogik an der Universität zu Köln. Sie ist Sonderpädagogin im Hochschuldienst am Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen. Ihr Forschungsschwerpunkt ist Prädiktion von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.

Dr. Barbara Maria Schmidt studierte Psychologie an der Universität Wien und ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Prädiktion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Diagnostik im Bereich Lernen, Lehrer:innenkompetenz, Schreibkompetenz. <https://orcid.org/0000-0002-9167-0442>