



Ina Kaplan, Inger Petersen (Hrsg.)

Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern

Sprachliche Bildung

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Band 6

Ina Kaplan,
Inger Petersen (Hrsg.)

Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Sprachliche Bildung, Band 6

Print-ISBN 978-3-8309-4033-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9033-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster
Umschlagbild: © adina80xx – Photocase.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Ina Kaplan & Inger Petersen
Vorwort 7

Inger Petersen
Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz
in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick 11

Teil I: Schreibkompetenz messen

Necle Bulut
Rechtschreibentwicklung messen 39

Moti Mathiebe
Zum Zusammenhang von Wortschatz und Schreibkompetenz 57

Sabine Hachmeister
Messung von Textqualität in Ereignisberichten 79

Teil II: Schreibkompetenz beurteilen

Johannes Wild
Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften
beim Schreiben 101

Lena Decker & Ina Kaplan
Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen mithilfe der
Textsorten Lehrerkommentar und Kriterienkatalog – Ein Vergleich 121

Ina Kaplan
Lehramtsstudierende beurteilen einen Text eines Schülers mit
Deutsch als Zweitsprache – eine qualitative Studie 141

Corinna Peschel & Mirka Mainzer-Murrenhoff
Diagnose und Förderung des Schreibens – Theoretische und
empirische Überlegungen zur Beschreibung und Erfassung
professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte 159

Teil III: Schreibkompetenz fördern

Christine Sontag
Die Mikroanalyse selbstregulierten Lernens und was wir aus ihr für
die individuelle Förderung von Schreibkompetenz lernen können 185

Solvig Rossack

- „Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll“ –
Texte planen beim schriftlichen Argumentieren 207

Christina Knott

- Schreibstrategien als Schlüssel zum Text: Strategieanwendung
in narrativen Texten im Rahmen der Interventionsstudie RESTLESS 227

Ina Kaplan & Inger Petersen

Vorwort

Die Beiträge dieses Sammelbandes stammen allesamt von Stipendiatinnen und Stipendiaten des ersten Jahrgangs der Nachwuchsakademie *Sprachliche Bildung* des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Mit diesem Förderprogramm hat das Institut von 2013 bis 2017 37 Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler auf dem Weg zur Promotion oder Habilitation begleitet und unterstützt. Die bearbeiteten Qualifizierungsprojekte waren in vom Mercator-Institut geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekte eingebettet und haben sich mit unterschiedlichsten Themen im Bereich der sprachlichen Bildung beschäftigt.

Diese Publikation verfolgt das Ziel, einen Überblick über aktuelle Fragen und Forschungsvorhaben von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im Bereich der Schreibkompetenz zu geben. Schreibkompetenz, also die Kompetenz, kommunikativ angemessene Texte zu verfassen, gehört zu den Schlüsselqualifikationen unserer Gesellschaft. Schulische Bildung hat die Aufgabe, Schreibkompetenz zu vermitteln, gleichzeitig dient das Schreiben in seiner epistemischen Funktion auch als Medium des Lernens in allen Fächern. Schulisches Schreiben erfordert und fördert zudem bildungssprachliche Kompetenzen und damit die sprachliche Bildung von Schülerinnen und Schülern als eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben.

Für diesen Sammelband wurde daher eine Auswahl an Arbeiten getroffen, die sich aus empirischer Perspektive mit den für die Schreibdidaktik zentralen Themenbereichen *Schreibkompetenz messen*, *Schreibkompetenz beurteilen* sowie *Schreibkompetenz fördern* befassen. Viele der Qualifikationsarbeiten, denen die hier versammelten Beiträge entstammen, sind im Rahmen groß angelegter Projekte der empirischen Schreibdidaktik bzw. Sprachdidaktik entstanden. Diese empirische Ausrichtung der Beiträge entspricht aktuellen Entwicklungstendenzen in der Schreibdidaktik, systematisch Daten im jeweiligen Forschungskontext – quantitativ wie qualitativ – zu erheben und so hypothesenüberprüfend oder -generierend Erkenntnisse zu gewinnen. Der vorliegende Sammelband leistet damit einen wichtigen und bisher einzigartigen Beitrag zur Darstellung empirisch fundierter Erkenntnisse und methodischer Vorgehensweisen im Bereich der Schreibforschung als Teil der Erforschung von Gelingensbedingungen sprachlicher Bildung.

Auch wenn die Erforschung des Schreibens, seines Erwerbs und seiner Vermittlung in den letzten Jahren unter dem Einfluss der empirischen Bildungsforschung große Fortschritte gemacht hat, so sind noch immer viele Fragen offen. Mit welchen Forschungsdesiderata sich die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aktuell beschäftigen, wird in diesem Sammelband dar-

gestellt. Nach einer theoretischen Einführung in den Themenkomplex werden wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse aus den drei Bereichen 1. *Schreibkompetenz messen*, 2. *Schreibkompetenz beurteilen* und 3. *Schreibkompetenz fördern* vorgestellt, die dem Band gleichzeitig auch eine Kapitelstruktur verleihen.

Inger Petersen gibt in ihrem einführenden Aufsatz einen Überblick über den theoretischen Hintergrund und den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf die Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz im schulischen Kontext. Dabei geht sie auch auf Besonderheiten des Schreibens von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ein. Eine wichtige aktuelle Erkenntnis der Schreibforschung ist, dass diese trotz ihres gemeinsamen Merkmals des Zweitspracherwerbs eine sehr heterogene Gruppe darstellen und sowohl in der Forschung als auch in der Didaktik differenziert betrachtet werden müssen.

In dem Kapitel *Schreibkompetenz messen* widmen sich die Autorinnen der für die Schreibforschung zentralen Frage, wie das Konstrukt der Schreibkompetenz bzw. die sie indizierende Qualität eines Textes in empirischen Studien gemessen werden kann. Sie gehen dabei auf verschiedenartige Texte (Berichte, Instruktionen, argumentative Texte) sowie unterschiedliche Teilkompetenzen des Schreibens ein. Hier werden einerseits hierarchieniedrige, basale Teilkompetenzen wie die Entwicklung von Rechtschreibkompetenz (Necle Bulut) fokussiert und andererseits hierarchiehöhere wie die Verwendung von Wortschatz und Textprozeduren (Moti Mathiebe und Sabine Hachmeister).

Nach der Behandlung der grundlegenden Frage nach der Messung von Schreibkompetenz beschäftigt sich das zweite Kapitel (*Schreibkompetenz beurteilen*) mit der Beurteilung von Texten. Im Mittelpunkt stehen hier die (zukünftigen) Lehrkräfte und ihre Fähigkeit, Texte von Schülerinnen und Schülern angemessen zu bewerten und Feedback zu geben. Nach einem Überblick und einer kritischen Reflexion über die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften im Bereich des Schreibens (Johannes Wild) folgt ein Vergleich der gängigen Beurteilungstextformen *Lehrerkommentar* und *Kriterienkatalog* (Lena Decker & Ina Kaplan). Der dritte Beitrag des Kapitels fokussiert Beurteilungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (Ina Kaplan). Corinna Peschel und Mirka Mainzer-Murrenhoff stellen in ihrem Beitrag schließlich ein Modell schreibförderdiagnostischer Kompetenz vor, wobei sowohl die theoretische Verankerung erläutert als auch empirische Ergebnisse zur schreibförderdiagnostischen Kompetenz von Studierenden beschrieben werden. Der Beitrag bietet durch die enge Verknüpfung der Bereiche Diagnostik und Förderung eine Überleitung zum letzten Kapitel des Bandes: *Schreibkompetenz fördern*.

Als besonders bedeutsam und effektiv erweist sich bei der Schreibförderung die Vermittlung von Schreibstrategien. Die Effekte dieser werden hinsichtlich textsortenspezifischer Strategien in Kombination mit generellen Strategien selbstregulierten Lernens (Christine Sontag), aber auch rein textsortenorientiert am

Beispiel argumentativen Schreibens (Solvig Rossack) und narrativer Textmuster (Christina Knott) untersucht.

Wir danken dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache für die Förderung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler im Rahmen der Nachwuchsakademie *Sprachliche Bildung* sowie für die Unterstützung bei der Herausgabe dieses Sammelbandes zu einer Auswahl der dort bearbeiteten Forschungsprojekte. Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth als Reihenherausgeber haben uns ermöglicht, diese Publikation in der Reihe *Sprachliche Bildung* erscheinen zu lassen. Ein großer Dank geht auch an die Gutachterinnen und Gutachter der Beiträge, den Waxmann Verlag und nicht zuletzt an Chiara Fioravanti für ihre große Zuverlässigkeit und Sorgfalt bei der Überprüfung der Formalia und der Erstellung des Manuskripts.

Siegen und Kiel, im April 2019

Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick

1. Einleitung

In der Schreibdidaktik zeichnet sich in den letzten Jahren eine verstärkte empirische Ausrichtung der Forschung¹ ab, die durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Linguistik, der Sprachdidaktik und der Psychologie und den vermehrten Gebrauch von Methoden der empirischen Sozialforschung geprägt ist.

„So werden beispielsweise die Schreibaufgaben zusätzlich aus testtheoretischer Perspektive geplant, die Auswahl der Probanden wird stärker unter statistischen Aspekten kontrolliert und die Auswertung der Schülertexte erfolgt beispielsweise auch durch sog. Rater (Beurteiler) [...]“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018, S. 63).

Im Rahmen des Forschungsfeldes der sprachlichen Bildung erfahren Schülerinnen und Schüler, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, aufgrund ihrer spezifischen Sprachlern- und Bildungsvoraussetzungen besondere Aufmerksamkeit (Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Auch im Fach Deutsch als Zweitsprache, das sich mit dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern beschäftigt, ist eine rege Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen Aspekten zu verzeichnen (Schramm & Marx, 2017). Dabei wird deutlich, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in vielen Studien nicht differenziert genug betrachtet wurde und wird (Marx, 2017). Chlosta und Ostermann haben schon 2005 eine differenzierte Erfassung des Sprachenrepertoires, der Sprachenwahl und der Sprachkompetenz im Rahmen von demografischen Untersuchungen vorgeschlagen. Die Gruppierung von Schülerinnen und Schülern allein anhand der Tatsache, dass sie Deutsch als Zweitsprache erlernt oder gar einen Migrationshintergrund haben, ist nicht nur, aber insbesondere im Kontext der Forschung, zu unspezifisch (Marx, 2017; Marx & Steinhoff, 2017; Petersen, 2017; Ricart Brede, 2015; Schramm & Marx, 2017). So erscheinen verallgemeinernde Betrachtungen vor dem Hintergrund der ansonsten heterogenen Merkmale der Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache schwierig. Marx konzentriert sich deshalb in ihrem umfassenden Forschungsüberblick auf die „Schreibenden mit nichtdeutscher Fa-

¹ Diese findet ihren Ausdruck z. B. auch in dem Titel des von Becker-Mrotzek, Grabowski & Steinhoff (2017) herausgegebenen Buches „Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik“.

miliensprache“² und kommt zu dem Schluss, dass „die Erforschung der Schreibentwicklung, des Schreibprozesses und der Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern mit *ndF* [nichtdeutscher Familiensprache, I.P.] [...] bislang kaum Spezifika erkennen [lässt]“ (2017, S. 149). Dementsprechend sind auch Fördermaßnahmen, die einzig das Kriterium „Zweitsprache Deutsch“ zugrunde legen, vehement in Frage zu stellen (s. z. B. Haberzettl, 2015; Petersen, 2014). Insgesamt ist die bisherige Forschungslage durch eine mangelnde Differenzierung innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und einer gleichzeitigen Überbewertung des sprachlichen Hintergrundes bzw. der Migrationsbiografie charakterisiert. Diese Einsichten legen eine in den allgemeinen Diskurs der Schreibforschung integrierte, aber gleichzeitig differenzierte Betrachtung des Schreibens von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache nahe.

Dieser Beitrag versteht sich als theoretische Einführung in die drei Schwerpunktthemen dieses Sammelbandes: die Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz. Der Begriff des Messens wird in diesem Beitrag als „Transformation sprachlicher Phänomene in quantifizierbare und damit verrechenbare Zahlenmaße unter Beachtung sozialwissenschaftlicher Gütekriterien“ verstanden (Neumann, 2017, S. 203). Die *Messung von Schreibkompetenz* spielt sowohl eine Rolle in der bildungswissenschaftlich orientierten Grundlagenforschung zum Schreiben (Becker-Mrotzek, Grabowski & Steinhoff, 2017), als auch in Vergleichsarbeiten im Rahmen des Bildungsmonitorings (Becker-Mrotzek, 2014a). Die *Beurteilung von Schreibkompetenz* erfolgt entweder bei der Bewertung von Texten im Rahmen von Leistungsüberprüfungen oder zum Zweck der Förderung individueller Schreibkompetenz. Hier spielen demnach sowohl Aspekte der Messung als auch der Förderung von Schreibkompetenz eine Rolle. Bei der *Förderung von Schreibkompetenz* wird in diesem Beitrag die Unterstützung der Entwicklung weiterführender Schreibkompetenzen nach Abschluss des Schriftspracherwerbs fokussiert.

Nach einem allgemeinen Überblick zu den drei Themen werden jeweils theoretische Überlegungen und Implikationen aus empirischen Studien zur Spezifik dieser Themen im Kontext des zweitsprachlichen Schreibens dargeboten. Wenn ich im Folgenden von Besonderheiten oder einem speziellen Unterstützungsbedarf beim Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache spreche, so beziehe ich mich dabei im Sinne von Rösch (2017) auf Schülerinnen und Schüler, die sich noch „auf dem Weg zur Zielsprache“ befinden. In diesem Sinne

„beschreibt DaZ-Lernen eine Spracherwerbsphase und ist weder synonym für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund noch deren Bringschuld,

2 Marx versteht darunter Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland aufgewachsen und eingeschult wurden und in der Familie meist eine andere Sprache als Deutsch sprechen (Marx, 2017, S. 139).

sondern eine Herausforderung der deutschsprachigen Bildungseinrichtung, den Zweitspracherwerbprozess zu unterstützen“ (Rösch, 2017, S. 151).

Nicht gemeint sind Schülerinnen und Schüler mit sehr fortgeschrittenen Kenntnissen oder Deutschkenntnissen auf erstsprachlichem Niveau, die zwar auch einen Zweitspracherwerb durchlaufen haben, sich jedoch in Hinblick auf ihre Sprachkompetenz nicht (mehr) von ihren monolingualen Altersgenossen unterscheiden.

2. Messung von Schreibkompetenz

Entsprechend der Ausrichtung der betreffenden Beiträge in diesem Sammelband liegt der Schwerpunkt in diesem Abschnitt auf der Messung des Lerngegenstands *Schreibkompetenz* durch die Untersuchung von *Textprodukten*. Prozessbezogene Aspekte der Untersuchung von Schreibkompetenz, wie z. B. Fragen nach der Planungskompetenz und dem Einsatz von Schreibstrategien, werden in diesem Abschnitt nicht behandelt (s. hierzu aber Knott, in diesem Band; Rossack, in diesem Band; Sontag, in diesem Band).³

Mit der Untersuchung von Textprodukten wird somit ein kleiner Bereich der Schreibforschung fokussiert, der in den letzten Jahren durch die Kompetenzorientierung jedoch stark an Bedeutung gewonnen hat.

2.1 Gegenstand und Verfahren

Grabowski (2017) nennt drei Untersuchungsperspektiven, die das Erkenntnisinteresse empirischer Forschungsarbeiten leiten und die auch für die Untersuchung von Schreibkompetenz relevant sind: (1) Zusammenhänge (z. B. zwischen Lese- und Schreibkompetenz), (2) Unterschiede (z. B. zwischen der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund) und (3) Veränderungen (z. B. die Wirksamkeit eines Trainings zur Verbesserung der Schreibkompetenz). Um Erkenntnisse in diesen drei Bereichen generieren zu können, ist es – je nach Fragestellung – notwendig, den Grad der Ausprägung von Schreibkompetenz zu messen, und dies ggf. zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

³ Linnemann (2017) sowie Weinzierl und Wrobel (2017) geben einen Überblick über gängige Methoden der Schreibprozessforschung. Beispiele für unterschiedliche methodische Verfahren bei der Erforschung von Schreibprozessen mit einem Schwerpunkt auf qualitativen Methoden bieten Brinkschulte und Kreitz (2017). Schramm (2018) fokussiert Forschungsmethoden für die Untersuchung von Schreibprozessen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Was genau muss jedoch gemessen werden, wenn Schreibkompetenz erfasst werden soll? Diese Frage ist in der Schreibforschung bisher nicht eindeutig beantwortet worden. Denn Schreibkompetenz ist nicht nur ein latentes, also nicht direkt beobachtbares Merkmal von Personen (Grabowski, 2017, S. 317), sondern auch eine komplexe sprachliche Kompetenz, die aus vielen Teilsfähigkeiten besteht. Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) verstehen unter Schreibkompetenz

„die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Dabei handelt es sich im Kern um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität, die sich aus unterschiedlichen Teilsfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt. Konstitutiv ist die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind, also über Raum und Zeit hinweg zerdehnt werden können“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018, S. 49).

In diesem Sinne wird Schreiben als eine sprachliche Handlung verstanden, die „auf die selbständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 26). Um solche Texte verfassen zu können, brauchen Schreibende ein spezifisches lexikalisches, grammatisches und pragmatisches Wissen (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018, S. 49).

Für die Messung von Schreibkompetenz werden systematisch sprachliche Phänomene in Texten erfasst, von denen angenommen wird, dass sie für die Produktion von Texten relevant sind und so versucht, die Qualität von Texten abzubilden (s. Bulut, in diesem Band; Hachmeister, in diesem Band; Mathiebe, in diesem Band). Im Rahmen des Kompetenz-Performanz-Modells von Weinert (2001) wird dann davon ausgegangen, dass die Qualität geschriebener Texte Rückschlüsse auf die Schreibkompetenz der Autorinnen und Autoren zulässt. Diese Annahme entspricht dem Verständnis von Schreibkompetenz als Handlungskompetenz zur Produktion kommunikativ angemessener Texte, birgt aber auch einige Probleme in sich, wie weiter unten noch ausgeführt wird.

Die sprachlichen Phänomene, die im Zusammenhang mit der Textqualität erfasst werden können, sind sehr vielfältig. Dabei können zwei Kategorien unterschieden werden: Merkmale des Textes, z.B. sprachliche Mittel, die sich quantifizieren und objektiv erfassen lassen, so dass sie nur von einer einzigen Person oder sogar automatisch kodiert werden können. Dazu zählen z.B. die Textlänge, aber auch das Vorkommen linguistischer Oberflächenmerkmale, wie z.B. Nebensätze und komplexe Nominalphrasen (s. z.B. das „Kategorisierungsverfahren“ von Mathiebe, in diesem Band). Andere Texteigenschaften sind auf der Textoberfläche nicht unmittelbar erkennbar und müssen deshalb von mehreren, mindestens zwei Raterinnen und Ratern im Hinblick auf ihr Vorhandensein im Text eingeschätzt werden, um Reliabilität zu gewährleisten (s. „Einschätzungsverfahren“ bei Mathiebe, in diesem Band). Bei solchen Ratingverfahren unterscheidet man wiederum zwischen *holistischen* und *analytischen* Ratings (Neumann,

2017; Wilmsmeier et al., 2016). Mit den erstgenannten Verfahren werden die vorliegenden Texte global eingeschätzt. In der *Forschungsdatenbank Lernertexte*⁴ stehen beispielsweise Texte zur Verfügung, die von Raterinnen und Ratern anhand der Aspekte *Textqualität* (hoch/niedrig), *Textfunktion* (erfüllt/nicht erfüllt), *Wortschatz* (angemessen/nicht angemessen), *Adressatenorientierung* (vorhanden/nicht vorhanden), *Verständlichkeit* (aus sich heraus/nicht aus sich heraus gegeben) und *Zusammenhang* (klar/nicht klar) beurteilt worden sind (s. auch Hachmeister, in diesem Band). Bei analytischen Ratings wird das Konstrukt *Textqualität* feiner ausdifferenziert und verschiedene inhaltliche und sprachliche Aspekte getrennt voneinander erfasst (s. Wild, in diesem Band zu den Vor- und Nachteilen beider Verfahren).

Während im schulischen Kontext Objektivität, Reliabilität und Validität „für eine faire Bewertung“ zumindest anzustreben sind (Neumann, 2017, S. 206; s. auch Jost & Böttcher, 2018, S. 124), sind sie als Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung im Rahmen von wissenschaftlichen Studien zur Schreibkompetenz unabdingbar (s. auch Wild, in diesem Band). Die Qualität eines Textes ist kein objektives Merkmal, „sondern das Produkt von Text- und Lesermerkmalen“ (Becker-Mrotzek, 2014a, S. 497). Bei der Erfassung der Textqualität spielen also durch den/die Bewertende/n auch subjektive Aspekte immer eine Rolle. Dabei kann *Objektivität* jedoch durch klare, einheitliche Aufgabenstellungen, festgelegte Auswertungskriterien und standardisierte Test- und Auswertungsbedingungen erreicht werden (Neumann, 2014, S. 515).

Reliabilität kann sich im Zusammenhang mit der Messung von Schreibkompetenz auf zweierlei beziehen: Zum einen auf die Frage, ob eine ähnliche Messung zu gleichen Ergebnissen führen würde, zum anderen auf die Frage, ob mehrere Beurteilende zu dem gleichen Urteil über einen Text oder einzelne Kriterien gelangen, und dies bei wiederholter Beurteilung (Neumann, 2017, S. 206). Sind die Werte für die Inter-Rater-Reliabilität nicht zufriedenstellend, müssen die Items optimiert oder die Raterinnen und Rater erneut geschult werden (s. Hachmeister, in diesem Band; Wilmsmeier et al., 2016).

Was die Erfüllung des Gütekriteriums der *Validität* in Untersuchungen zur Schreibkompetenz betrifft, stellt aufgrund der Komplexität des Konstrukt-Schreibkompetenz insbesondere die *Konstruktvalidität* eine Herausforderung dar. Denn diese hängt bei Untersuchungen von der „angemessenen und nachvollziehbaren Operationalisierung der beteiligten Konzepte“ ab (Grabowski, 2017, S. 317). Texte als Indikatoren für das Konstrukt Schreibkompetenz sind jedoch „hochkomplexe sprachliche Gebilde, die im Hinblick auf eine Vielzahl sprachlicher und inhaltlicher Aspekte betrachtet und bewertet werden können“ (Canz, 2015, S. 22). Empirische Ergebnisse deuten darüber hinaus darauf hin, dass es nicht „die eine“ Schreibkompetenz gibt, sondern Schreibkompetenzen textmusterspezifisch erworben werden.

⁴ Weiterführende Informationen zur „Forschungsdatenbank Lernertexte“ befinden sich auf der Homepage <http://www.fd-lex.de/> (21.12.2018).

ben werden. So zeigen Grabowski, Becker-Mrotzek, Knopp, Jost und Weinzierl (2014), dass der Zusammenhang der Qualität von berichtenden, instruierenden und argumentierenden Texten in der fünften Klasse noch nicht stark ausgeprägt ist, bis zur neunten Klasse jedoch zunimmt. Laut Befunden aus der DESI-Studie ist Schreibkompetenz ein zweidimensionales Konstrukt, bestehend aus einer semantisch-pragmatischen und einer sprachsystematischen Komponente (Neumann, 2010). In der Studie von Canz (2015) erweist sich das semantisch-pragmatische Teilkonstrukt als textmusterspezifisch. Insgesamt muss die Aussagekraft von Untersuchungen zur Schreibkompetenz, die auf einmaligen Erhebungen eines spezifischen, global beurteilten Schreibproduktes beruhen, also als eingeschränkt beurteilt werden (Olinghouse, Santangelo & Wilson, 2012).

Dementsprechend muss jeweils abhängig vom Forschungsinteresse und der Zielgruppe definiert werden, was Schreibkompetenz in dem konkreten Forschungszusammenhang bedeutet, „auch wenn das die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert“ (Neumann, 2017, S. 207). Zur Erhöhung der Validität wird weiterhin empfohlen, unterschiedliche Textformen zu erheben und Maße von Textqualität miteinander zu kombinieren (s. auch Hachmeister, in diesem Band). Grabowski, Becker-Mrotzek, Knopp, Jost und Weinzierl (2014) operationalisieren Textqualität beispielsweise auf vier unterschiedliche Weisen (Textlänge und drei unterschiedliche Ratingverfahren) und können dabei beobachten, dass die Ergebnisse für die unterschiedlichen Maße miteinander korrelieren. Deshalb erscheint die Annahme plausibel, „[...] that all four measurement approaches add relevant contributions to the indication of text quality. They differ, however, with respect to their reliabilities and with respect to the efforts involved in gaining the respective measures“ (Grabowski et al., 2014, S. 158).

2.2 Messung von Schreibkompetenz in der Zweitsprache Deutsch

Nach dem vorangegangenen allgemeinen Überblick zur Messung von Schreibkompetenz stehen in diesem Abschnitt Besonderheiten und Desiderata bei der Messung der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Mittelpunkt.

Für DaZ-bezogene Fragen im Kontext der Schreibforschung muss, wie in der Einleitung erwähnt, eine genauere Differenzierung dieser Gruppe erfolgen, und zwar mindestens zwischen Schülerinnen und Schülern, die (1) in Deutschland geboren sind und aufwachsen, und (2) Schülerinnen und Schülern, die im Ausland geboren und während der Schulzeit zugewandert sind, den sog. Seiteneinsteigern (s. Maak, 2014). Die erste Gruppe sollte weiterhin hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs in der Familie (entweder regelmäßige Verwendung von Deutsch und einer weiteren Sprache oder Verwendung einer nichtdeutschen Familiensprache)

unterteilt werden.⁵ Bei der Gruppe der Seiteneinsteiger erscheint es im Kontext der Schreibforschung zudem sinnvoll, wie Marx (2017) zwischen literal erfahrenen und literal unerfahrenen Schülerinnen und Schülern zu differenzieren. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben dementsprechend teils sehr ähnliche, teils sehr andere Voraussetzungen als Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache.

Die Forschungslage zu den besonderen Ausprägungen der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache bzw. den jeweiligen Untergruppen ist nicht eindeutig und zum Teil widersprüchlich, was sicherlich auch der in der Einleitung problematisierten begrifflichen Unschärfe geschuldet ist. Basierend auf dem Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) werden zweitsprachliche Einflüsse bei der Schreibaufgabe (z. B. Wissen über den Adressaten), im Langzeitgedächtnis (z. B. abweichendes Wissen über Textmuster) und bei der Planungs- und Formulierungsphase verortet (abweichende Planungserfahrungen in der L1, L1-/L2-Wortschatz- und Grammatikkenntnisse (Ballis, 2018; Geist & Krafft, 2017; Grießhaber, 2017)). Studien zu dem Zusammenspiel von Erst- und Zweitsprache in Schreibprozessen von DaZ-Lernenden fehlen für den schulischen Kontext m.W. aber gänzlich.

Das Schreiben in der Zweitsprache Deutsch kann sich nach Grießhaber durch folgende Besonderheiten vom erstsprachlichen Schreiben unterscheiden:

„durch einen geringeren zweitsprachlichen Wortschatz und damit verbunden einem geringeren Textumfang; durch eine geringere Differenziertheit und Textverwobenheit sowie durch eine geringere syntaktische Integration; differente erstsprachliche Wissensbereiche können die Konstruktion und die Gestaltung der Texte beeinflussen und zur Verwendung unterschiedlicher Erklärungsmuster und Begründungen führen; die Übertragung grammatischer Muster in die Zweitsprache kann zu missverständlichen Formulierungen oder inhaltlichen Brüchen führen“ (Grießhaber, 2014, S. 3).

Grießhabers Beobachtungen beziehen sich allerdings größtenteils auf DaZ-Lernende in der Grundschule, die sich zum Teil noch in einer frühen Phase des Zweitspracherwerbs befinden und bei denen auch der Schriftspracherwerb noch nicht abgeschlossen ist. Dies erklärt vielleicht die Diskrepanz zu den Ergebnissen des Forschungsüberblicks von Marx (2017), die nur über marginale Unterschiede zwischen den Schreibprodukten von Schülerinnen und Schülern mit deutscher Familiensprache und nichtdeutscher Familiensprache berichtet. Seiteneinsteiger werden in ihrem Überblick allerdings explizit nicht berücksichtigt.

5 Allerdings handelt es sich aufgrund des dominanten Einflusses der Umgebungssprache Deutsch bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland geboren sind und in ihrer Familie gar kein Deutsch verwenden, in der Regel um eine vergleichsweise kleine Gruppe. Dies hat zur Folge, dass diese Gruppe in statistischen Untersuchungen mit kleineren Stichprobengrößen oft nicht separat betrachtet werden kann (s. z. B. Mathiebe, in diesem Band).

Es kann festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland geboren und hier in der Regel den Kindergarten und die Grundschule besucht sowie einen sukzessiven Zweitspracherwerb oder sogar einen bilingualen Erstspracherwerb durchlaufen haben, in der Regel über eine Schreibkompetenz verfügen, die der Schreibkompetenz von einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern vergleichbar ist (Marx, 2017). Schreibschwache Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, die zu dieser Gruppe gehören, haben dementsprechend ähnliche Schwierigkeiten wie schreibschwache Lernende mit Deutsch als Erstsprache. Bei Kindern aus dieser Gruppe, die zuhause ausschließlich eine nichtdeutsche Familiensprache sprechen, scheinen die Voraussetzungen etwas schlechter zu sein (Neumann, 2010). Außerdem ist bei der Untersuchung von Schreibleistungen von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen unbedingt zu beachten, „dass die familiäre Literalität und der Bildungsstatus der Eltern nach neuesten Erkenntnissen in allen Dimensionen eine deutlich größere Rolle spielen als die Bilingualität per se“ (Marx, 2017, S. 143).

Seiteneinsteiger zeichnet jedoch aus, dass sie sich während ihres Besuchs der deutschen Schule noch mitten im Zweitspracherwerb befinden. Sie verfügen nicht nur über geringere bildungssprachliche, sondern auch allgemeinsprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache als die vorher genannte Gruppe. Sind sie in ihrem Heimatland regulär zur Schule gegangen, können sie ggf.

„auf ein umfangreiches Wissen bzgl. Schreibstrategien, Teilprozesse des Schreibens und die Kenntnis von textuellen Mustern zurückgreifen. Sie fangen also bei weitem nicht bei Null an. Abhängig von Herkunftskulturen ergeben sich allerdings manchmal Unterschiede z. B. zu Textartennormen im Deutschen“ (Harren 2018, S. 209).

Zudem stehen ihnen je nach Spracherwerbsphase in der Zweitsprache Deutsch nur begrenzte sprachliche Mittel zur sprachlichen Realisierung ihrer Gedanken zur Verfügung. Auch die Gruppe der nicht oder nicht in der Zweitsprache Deutsch alphabetisierten Lerner ist sehr heterogen, was ihre Ausgangslagen und Bedürfnisse betrifft (Bachtsevandidis, 2018). Um Aussagen zur L2-Schreibkompetenz von Seiteneinsteigern zu machen, wird meistens die mittlerweile über 20 Jahre alte Studie von Knapp (1997) zum schriftlichen Erzählen in der Zweitsprache Deutsch herangezogen. Knapp hatte hier beobachtet, dass die „Formulierungsfähigkeit“ dieser Schülerinnen und Schüler zwar noch unzureichend ist, sich dafür in den Texten aber – erklärbar durch gute Voraussetzungen in der L1 – eine hohe Erzähl- und Textkompetenz erkennen lässt. Da auch die Seiteneinsteiger hinsichtlich ihrer literalen Vorerfahrungen eine höchst heterogene Gruppe darstellen, sind neue Untersuchungen im Bereich des L2-Schreibens hier dringend notwendig, insbesondere auch zu Schreibprozessen im Fachunterricht (Petersen, 2017).

Aus diesem Forschungsstand zur Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache lässt sich ein zentrales Desiderat für die

Messung von Schreibkompetenz bei dieser Gruppe ableiten: Neben der möglichst differenzierten Erfassung des sprachlichen Hintergrundes sollten je nach Fragestellung weitere relevante Hintergrundmerkmale erhoben und berücksichtigt werden, so dass es möglich wird, zweitsprachspezifische, schulformspezifische und sozioökonomische Effekte deutlicher zu unterscheiden (Domenech & Petersen, 2018; Marx, 2017; Schramm & Marx, 2017). Schramm und Marx (2017) liefern weitere Hinweise zu forschungsmethodischen Herausforderungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit, z. B. zu möglichen Verzerrungen bei der Wahl des Untersuchungsgegenstands.

Ich möchte hier abschließend noch auf einen weiteren im Rahmen der Schreibforschung wichtigen Aspekt verweisen: Insbesondere in Texten von Schülerrinnen und Schülern bzw. Seiteneinsteigern, deren Erwerb der deutschen Sprache noch nicht weit vorangeschritten ist, können lernersprachliche Formen auftauchen, die auf der Basis monolingual ausgerichteter Rating- und Messinstrumente u. U. nicht angemessen erfasst werden. Eine auch für den zweitsprachlichen Kontext interessante Lösung bietet das von Kruse, Reichardt, Herrmann, Heinzel und Lipowsky (2012) entwickelte Bewertungsinstrument für die Qualität von Kindertexten aus der Grundschule. Es enthält eine Dimension „Textualität – unkonventionell“, mit der das „Maß des inhaltlichen Wagnisses“ und des „sprachlich-formalen Wagnisses“ erfasst werden. Mit Letzterem werden „besondere sprachliche Wagnisse ausgezeichnet, selbst dann, wenn sie letztlich missglücken und damit ggf. in einem anderen Item negativ bewertet werden“ (Kruse et al., 2012, S. 98). Vorschläge für den Umgang mit schwer zu rekonstruierenden Aussagen in Texten hält außerdem die Korpuslinguistik unter dem Stichwort Fehlerannotation bereit (Lüdeling, 2008).

3. Beurteilung von Schreibkompetenz

In diesem Abschnitt soll es nicht wie im Abschnitt davor um die empirische Erfassung von Schreibkompetenz zu wissenschaftlichen Zwecken, sondern um das *Beurteilen* von Texten bzw. Schreibkompetenz durch Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Kontext gehen. Viele der Herausforderungen, die sich bei der Messung des Konstrukts Schreibkompetenz ergeben, gelten aber genauso für die Beurteilung von Schreibkompetenz (s. auch Wild, in diesem Band).

3.1 Gegenstand und Verfahren

Ganz allgemein kann die Beurteilung der Merkmale von Schülerinnen und Schülern als eine der Hauptaufgaben von Lehrkräften bezeichnet werden. „Dieser Beurteilungsprozess läuft ständig mit und ist Teil der Lehrer-Schüler-Inter-

aktion [...]“ (Terhart, 2011, S. 699). In der empirischen Bildungsforschung wird die Fähigkeit zur adäquaten Beurteilung von Schülermerkmalen als *diagnostische Kompetenz* von Lehrkräften modelliert, die sich vor allem aus pädagogischem Wissen und Können speist (Baumert & Kunter, 2006). Wohl auch weil angenommen wird, dass diagnostische Fähigkeiten mit einer Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einhergehen und somit – hierfür fehlen allerdings bisher empirische Belege – eine große Rolle für die Unterrichtsqualität spielen (Praetorius & Südkamp, 2017), zählen sie aktuell zu den „am stärksten diskutierten Aspekten professioneller Kompetenz von Lehrkräften“ (Praetorius & Südkamp, 2017, S. 13). Der Begriff der diagnostischen Kompetenz wird unterschiedlich definiert. Laut Schrader (2013) bezieht sich diagnostische Kompetenz „auf die Fähigkeit, die im Lehrerberuf anfallenden diagnostischen Aufgabenstellungen erfolgreich zu bewältigen, und auf die Qualität der dabei erbrachten Diagnoseleistungen“ (Schrader, 2013, S. 154).

„Ziel ist es, Informationen über Lernergebnisse, Lernvoraussetzungen und Lernvorgänge von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen, die für verschiedene pädagogische Entscheidungen (Notengebung, Versetzung, Übergangsempfehlungen, Unterrichtsplanung und -gestaltung, Schul- und Unterrichtsentwicklung) genutzt werden können.“ (Schrader, 2013, S. 154)

Diagnostische Kompetenz kann aber auch als *Urteilsakkurates* verstanden werden. Damit ist die Übereinstimmung von Lehrereinschätzungen und über Tests gemessene Merkmalsausprägungen gemeint (Praetorius & Südkamp, 2017, S. 14). Die Fähigkeit zur Beurteilung der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern kann in dieser Perspektive also als Teil der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften verstanden werden (s. auch Wild, in diesem Band).

In der aus der Schreibdidaktik stammenden Literatur wird Beurteilungskompetenz meistens mit Aspekten der Förderung von Schreibkompetenz in Zusammenhang gebracht. Das *Beurteilen* wird vom *Bewerten* abgegrenzt und Letzteres verstanden als ein „kognitiver Akt des Einschätzens [...]. Dem Bewerten liegt – bewusst oder unbewusst – ein Wertmaßstab zugrunde, der sich in Form von Kriterien beschreiben lässt“ (Becker-Mrotzek, 2014b, S. 502). Das *Beurteilen* stellt dann die verbal geäußerte Bewertung gegenüber dem Schüler/der Schülerin dar (Jost & Böttcher, 2018, S. 123). Diese Äußerung erfolgt meist in einer konventionalisierten sprachlichen Form, z. B. im Rahmen eines Lehrerkommentars⁶ und erfordert deshalb neben anderen auch bestimmte sprachliche Kompetenzen.

„Lehrerinnen und Lehrer, die einen solch förderorientierten Kommentar verfassen, müssten entsprechend über eine Diagnose-, Förder- und Selbstreflexionskompetenz verfügen, d.h. sie sollten den individuellen Lernstand des oder der Lernenden sowie die jeweiligen biografischen Besonderheiten kennen, um auf

6 S. Jost, Lehnen und Rezat (2011) zur näheren Analyse des Textmusters *Lehrerkommentar*.

dieser Basis eine gezielte Auswahl der nächsten Schritte im Lernprozess treffen zu können. Sie sollten in der Lage sein, ihre Rückmeldungen adressatengerecht zu formulieren.“ (Fischbach, Schindler & Teichmann, 2016, S. 156)

Fischbach, Schindler und Siebert-Ott (2015) sprechen dementsprechend von einer „Textbeurteilungskompetenz“ als Teil einer *akademischen Textkompetenz im weiteren Sinne*. Sie setzt sich aus einer fachlichen (fachwissenschaftlich und fachdidaktisch, z. B. Kenntnisse über Textsorten, Textmuster, Grammatik, Orthografie sowie Aufgabenstellung, Lernstand etc.) sowie einer pädagogisch-psychologischen Kompetenz (z. B. Perspektive des Lernenden einnehmen, Entwicklung von Bewertungskriterien, adressatengerechte Formulierung der Rückmeldung) zusammen. In verschiedenen Studien zeigt sich, dass diese Kompetenzen weder bei Studierenden noch bei Lehrenden als vorhanden vorausgesetzt werden können (Fischbach, Schindler & Teichmann, 2016; Grausam, 2018; Kaplan, in diesem Band; Peschel & Mainzer, in diesem Band).

Beim Beurteilen von Texten muss zwischen dem *fördern* und dem *bewertend-prüfenden Beurteilen* unterschieden werden (Baurmann, 2002). Die *bewertend-prüfende* Beurteilung ist eine summative Beurteilung, sie steht am Ende des Schreibprozesses und dient in der Regel der Leistungsmessung. Sie sollte sich deshalb weitestgehend an den wissenschaftlichen Gütekriterien orientieren, denen auch bei der empirischen Erfassung von Schreibkompetenz entsprochen werden muss (s. Abschnitt 2).

Die *fördende Beurteilung* hingegen ist formativ angelegt und erfolgt während des Schreibprozesses, sie wird in der Literatur auch oft als *Feedback* bezeichnet. Sie dient in erster Linie dem Ziel der Verbesserung der Schreibkompetenz und ist zentraler Bestandteil der Schreibförderung (s. Abschnitt 4). Sie beinhaltet

„ein mündliches oder schriftliches Feedback des Lesers an den Autor, das ein gemeinsames Verständnis über den Text herstellen und in der Weiterarbeit zur Textoptimierung führen soll. Sie hat damit vorrangig die Funktion der Rückmeldung, Orientierung und auch Motivation; für die Lehrerinnen und Lehrer gibt sie zugleich Hinweise für die Diagnostik der Schülerkompetenzen, für die Erfolgskontrolle und die Planung des weiteren Unterrichts“ (Fix, 2008, S. 189).

Dieses Feedback kann z. B. in Form des schon erwähnten Lehrerkommentars oder anhand eines Kriterienkatalogs erfolgen (s. Decker & Kaplan, in diesem Band). In der schreibdidaktischen Literatur erfreut sich als Kriterienkatalog für die Textbeurteilung vor allem der „Basiskatalog“ von Jost und Böttcher (2018) großer Beliebtheit. Er besteht aus zwölf Kriterien in den Dimensionen „Sprachrichtigkeit“, „Sprachangemessenheit“, „Inhalt“, „Aufbau“ und „Schreibprozess“ und kann als Feedback-Instrument dienen, wenn er der jeweiligen Textform und dem jeweiligen Unterrichtskontext angepasst wird (Jost & Böttcher, 2018, S. 131). Kriterienkataloge können auch gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ent-

wickelt und als Checkliste für die Textproduktion und Textüberarbeitung genutzt werden (s. Jost & Böttcher, 2018, S. 136).

Was die Effektivität von Feedback betrifft, wird die Bedeutung des formativen Feedbacks (Busse, 2015) und von Hinweisen zu den Leistungen auf der Aufgaben-, Prozess- und der metakognitiven Ebene (Sturm & Weber, 2016) betont. Busse (2015) macht darauf aufmerksam, dass individuelle Präferenzen der Schülerinnen und Schüler Einfluss auf die Rezeption von Feedback haben und dieses deshalb auch hinsichtlich der Form möglichst individuell erfolgen muss. Insgesamt besteht hinsichtlich der Wirksamkeit unterschiedlicher Beurteilungsverfahren noch ein großer Forschungsbedarf (Sturm, 2016).

3.2 Beurteilung von Schreibkompetenz in der Zweitsprache Deutsch

Es ist deutlich geworden, dass das Beurteilen von Texten ein vielschichtiger und komplexer Prozess ist, der bestimmte fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen voraussetzt. Die Aufgabe der Textbeurteilung wird noch anspruchsvoller, wenn Textprodukte von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache beurteilt werden, die lernersprachliche Besonderheiten aufweisen (s. auch Kaplan, in diesem Band). Denn:

„Zweitsprachliches Schreiben kann sich recht deutlich vom (gewohnten) erstsprachlichen unterscheiden. Bei der Beurteilung von Texten fällt es nicht leicht, dies angemessen zu berücksichtigen. Deutschdidaktische Bewertungsvorschläge blenden dies in der Regel aus und orientieren sich primär an einsprachigen SchülerInnen und standardsprachlichen Normen, wofür besonders Orthographie und Grammatik stehen. Als Referenz bei der Beurteilung des Ausdrucks und Wortschatzes dienen deutschsprachige MuttersprachlerInnen.“ (Grießhaber, 2014, S. 2)

Zu fragen ist, ob die starke Orientierung an standardsprachlichen Normen und der Fokus auf sprachformale Aspekte nicht genauso Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache zum Nachteil gereichen und insgesamt eine individuellere Beurteilungspraxis von Vorteil wäre. Für eine solche Beurteilungspraxis plädiert Becker-Mrotzek mit seinen fünf Maximen einer prozess- und lernorientierten Schreibdidaktik (Becker-Mrotzek, 2014b, S. 510). Im Folgenden werden diese Maximen mit Bezug auf ihre Relevanz für die Beurteilung von Texten von DaZ-Lernenden näher erläutert.

Das Beurteilen sollte laut Becker-Mrotzek erstens der „Förderung der individuellen schriftsprachlichen Fähigkeiten des einzelnen Schülers dienen“ (Becker-Mrotzek, 2014b, S. 510), d.h., der Beurteilungsprozess sollte sich an der individuellen Bezugsnorm orientieren. Die Annäherung an die soziale, erstsprachlich geprägte Bezugsnorm („deutschsprachige MuttersprachlerInnen“) ist für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache zwar perspektivisch ein

Entwicklungsziel, als Beurteilungsmaßstab kann sie in frühen Phasen des Spracherwerbs jedoch zu einer Defizitorientierung und einer Überbewertung sprachformaler Aspekte führen, die ggf. gelungene Merkmale des Textes verdecken. Wünschenswert ist laut Grießhaber deshalb eine gewisse Fehlertoleranz:

„Insgesamt sollte mit Blick auf mehrsprachige SchülerInnen der gesamte Bereich der formalen Richtigkeit, d.h. Orthographie und Interpunktions, bei der Beurteilung zunächst zurückgestellt werden, da sonst hinter den zahlreichen Abweichungen die Erwerbsschritte nicht erkannt werden.“ (Grießhaber, 2014, S. 16)

Geist und Krafft führen an, dass dieses Vorgehen nicht zu einer Unterschätzung der potentiellen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und zu einer „teilweise verbreiteten unreflektierten Fehlertoleranz“ (Geist & Krafft, 2017, S. 110) führen dürfe, ohne das tatsächliche Vorkommen dieses Phänomens allerdings empirisch zu untermauern. Für die Position von Grießhaber spricht, dass es empirische Hinweise darauf gibt, dass Lehrkräfte sprachformale Aspekte überbewerten (Grausam, 2018; für Studierende Peschel & Mainzer, in diesem Band), dies gilt insbesondere für den Bereich der Orthografie (Vögelin, Jansen, Machts, Keller & Möller, 2018). Ebenso weiß man, dass schreibschwache Schülerinnen und Schüler bei ihren Überarbeitungen ohnehin in erster Linie Oberflächenmerkmale des Textes fokussieren (van Steendam, Rijlaarsdam, van den Bergh & Sercu, 2014). Da Lehrerkommentare aufgrund ihrer prinzipiellen Offenheit für individuelle Rückmeldungen besonders geeignet sind (Decker & Kaplan, in diesem Band; Jost & Böttcher, 2018), ist anzunehmen, dass sie sich auch gut für ein dem jeweiligen Sprachstand angepasstes Feedback für DaZ-Lernende nutzen lassen. Hinsichtlich ihrer tatsächlichen Effektivität besteht aber noch Forschungsbedarf. Die oben erwähnte Berücksichtigung individueller Feedback-Präferenzen sollte insbesondere auch für Schülerinnen und Schüler gelten, wenn diese in einem anderen Schulsystem literalisiert wurden und dementsprechend ggf. über andere Feedback-Erfahrungen und -Erwartungen verfügen.

Lernertexte sollten zweitens „als Entwürfe begriffen werden“ (Becker-Mrotzek, 2014b, S. 510): Sie stellen in dieser Perspektive, anders als in der Forschung oft suggeriert, keine die Schreibkompetenz abbildenden Endprodukte dar, sondern sind „überarbeitungswürdige Entwürfe“ einer bestimmten *Schreibprozessphase* (Jost & Böttcher, 2018, S. 135). Als Ausdruck einer bestimmten *Schreibentwicklungsphase* (s. Pohl & Steinhoff, 2010) wohnt ihnen zudem immer ein Entwicklungspotenzial inne. Für Schülerinnen und Schüler ist es motivierend zu wissen, dass sie ihre Texte und ihre Schreibfähigkeiten stetig verbessern können. Nicht zuletzt sind Texte von DaZ-Lernenden Ausdruck einer bestimmten *Spracherwerbsphase* und eines *lernersprachlichen Stadiums* und enthalten somit wertvolle Informationen für die Diagnostik des Sprachstands.

Die dritte Maxime lautet: „Schreibprozess und Schreibprodukt sind gleichwertig“ (Becker-Mrotzek, 2014b, S. 510). Wie die Forschung zur Wirksamkeit von

Feedback zeigt, benötigen Lernende nicht nur Rückmeldungen zu ihrem Schreibprodukt, sondern auch zur Optimierung ihres Schreibprozesses. Beispielsweise kann der Einsatz passender Schreibstrategien in den unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses Schülerinnen und Schülern helfen, bessere Texte zu schreiben (s. Knott, in diesem Band; Rossack, in diesem Band). Schülerinnen und Schüler mit geringen Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch profitieren insbesondere von einer Vorentlastung der Formulierungsphase (Geist & Krafft, 2017, S. 102–104; Grießhaber, 2014, s. auch Abschnitt 4).

Die vierte Maxime charakterisiert das Beurteilen als eine *dialogische, kommunikative Handlung* (Becker-Mrotzek, 2014b, S. 510) und erweist sich auch bei der Beurteilung von lernersprachlichen Texten als äußerst relevant: Je nach sprachlicher Kompetenz entsprechen Texte von DaZ-Lernenden oft nicht den gängigen Leseerwartungen und erfordern von dem/der Lesenden große Rekonstruktionsleistungen (s. auch Abschnitt 2). Die Lesenden bzw. Beurteilenden müssen dafür eine kooperative Haltung gegenüber dem/der Schreibenden einnehmen und den Text als Teil der Kommunikation mit dem Schüler/der Schülerin im Rahmen seiner/ihrer aktuellen Möglichkeiten verstehen (Nussbaumer, 1996). Was für Textbeurteilungen allgemein gilt, ist bei einer lernförderlichen Beurteilung von lernersprachlichen Texten ganz besonders wichtig: „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“ (Jost & Böttcher, 2018, S. 133).

Mit der fünften und letzten Maxime wird die Entwicklung von *der Fremd- zur Selbstkorrektur* (Becker-Mrotzek, 2014b, S. 510) angeregt. Ganz allgemein sollten bei der Beurteilung von Textprodukten sowohl Fremd- als auch Selbstbeurteilungen eingesetzt werden. Positive Effekte auf die Textqualität sind für beide Formen nachgewiesen (Graham, Harris & Hebert, 2011). Dabei bilden Fremdbeurteilungen die Grundlage für die Anbahnung der Fähigkeit zur Selbstkorrektur (Becker-Mrotzek, 2014b, S. 506). Die durch die Selbstkorrektur geförderte Kompetenz, Schreibprozesse langfristig selbst zu steuern, gilt auch im Kontext von Deutsch als Zweitsprache als wichtiges Lernziel. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache stehen je nach Sprachstand vor der Aufgabe, sich auch im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen aneignen und komplexe Schreibprozesse bewältigen zu müssen. Aufgrund mangelnder Hilfsangebote im Unterricht müssen sie diese Aufgabe oft selbstständig meistern. Der in Abschnitt 3.1 erwähnte Kriterienkatalog kann bei einer dem zweitsprachlichen Schreiben angemessenen Textbeurteilung gute Dienste leisten, da er den Blick nicht nur auf lokale (Sprachrichtigkeit, Angemessenheit), sondern auch globale Merkmale (Inhalt, Aufbau) des Textes lenkt. Möglich ist zudem eine DaZ-spezifische Anpassung oder Erweiterung des Basiskatalogs, wie Geist & Krafft (2017) sie vorschlagen. Der von ihnen aus DaZ-Perspektive ergänzte Katalog enthält nun beispielsweise folgende Fragen: „Lässt die Textstruktur Übertragungen aus der L1 erkennen?“, „Wurde bei der

Planung auf die L1 zurückgegriffen?“ (Geist & Krafft, 2017, S. 108f.). Ein weiterer Vorteil des Katalogs ist das in der Dimension „Schreibprozess“ verortete Kriterium *Wagnis/Kreativität*. „Wagt der Schreiber, neue, außergewöhnliche oder dem Thema in spezifischer Weise angepasste sprachliche Mittel zu verwenden?“ (Jost & Böttcher, 2018, S. 131). Mit diesem Kriterium können gut besondere Sprach- und Schreibleistungen in der Zweitsprache erfasst werden, selbst wenn sie im engeren Sinne „Normverstöße“ darstellen. Zu denken ist hierbei beispielsweise an den Gebrauch von Wortneuschöpfungen sowie von eher seltenen oder komplexen Ausdrücken, die evtl. noch fehlerhaft realisiert werden. Dies trägt der im Rahmen des Spracherwerbs zentralen Einsicht Rechnung, dass eine Annäherung an sprachliche Normen und Konventionen nicht ohne ihre Durchbrechung möglich ist, und sollte auch bei der Beurteilung von Lernertexten stets berücksichtigt werden.

4. Förderung von Schreibkompetenz

Die in Abschnitt 3 skizzierten Beurteilungsprozesse und -verfahren mit dem Ziel der Förderung von Schreibkompetenz sind Teil der modernen Schreibdidaktik. Insofern gilt vieles, was dort erwähnt wurde, gleichsam für die Ausführungen in diesem Abschnitt. Auch aktuelle Entwicklungen im Bereich der Messung von Schreibkompetenz (Abschnitt 2) haben einen Einfluss auf die Schreibdidaktik, z. B. was Empfehlungen für die Konzeption von Leistungsaufgaben betrifft (s. Jost & Böttcher, 2018). Die Fülle von Literatur zu aktuellen Tendenzen und Konzepten in der Schreibdidaktik kann hier nur ansatzweise wiedergegeben werden.

4.1 Allgemeine Aspekte der Schreibdidaktik

Für eine allgemeine Systematisierung der Schreibdidaktik erscheint Feilkes Unterscheidung von fünf „Parametern“ zur Kategorisierung schreibdidaktischer Konzepte nützlich, nämlich einerseits die am schriftlichen Kommunikationsprozess beteiligten Personen, d.h. der *Schreiber* sowie der *Leser* des Textes, und andererseits der *Prozess*, das *Produkt* und die *Prozedur* (Feilke, 2017, S. 158). Ansätze, die den *Schreiber* ins Zentrum stellen, betonen die Funktion des Schreibens zur Persönlichkeitsbildung. Dazu gehört z. B. das kreative Schreiben, das die Kreativitätsförderung und die Identitätsbildung unterstützen soll (Abraham, 2014). Steht der *Leser* im Mittelpunkt, so wird der Fokus auf die kommunikative Funktion des Schreibens und die Adressatenorientierung als zentrales Qualitätsmerkmal von Texten gerichtet. Um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Texte an den Bedürfnissen des potentiellen Lesers auszurichten, bedarf es