

1 Kompetenzorientiertes Schreiben als Teil modernen Fremdsprachenunterrichts

Bettina Akukwe, Rüdiger Grotjahn & Stefan Schipolowski

Spätestens mit Verabschiedung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss im Jahr 2003 (KMK, 2004a) hat kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht in allgemeinbildenden Schulen mehr und mehr an Bedeutung gewonnen. Insbesondere wird auch die Förderung der Teilkompetenzen *Hörverstehen* und *Sprechen* mittlerweile verstärkt in den Unterricht integriert. Das Schreiben von Texten in der Fremdsprache stellte dagegen schon immer einen wichtigen Bestandteil des Sprachenlernens in der Schule dar, jedoch lag der Fokus des Schulunterrichts bis vor wenigen Jahren zumeist auf der korrekten Verwendung der Sprache und weniger auf der Erfüllung der kommunikativen Absicht. In Schulleistungsuntersuchungen wie dem *Nationalen Bildungspanel* (NEPS) oder dem *IQB-Bildungstrend* werden im Fremdsprachenbereich – auch aufgrund des damit verbundenen hohen Aufwandes – die produktiven Kompetenzen bisher nur selten getestet – trotz ihrer Bedeutung für einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Jones & Seville machen die Bedeutung gerade auch des Lehrens und Testens der produktiven Kompetenzen deutlich:

In the classroom or the real world the impression of a learner's overall proficiency level is undoubtedly based primarily on the performance skills – precisely because they are directly apprehended productive skills – rather than the indirectly apprehended receptive skills of reading and listening. This suggests that the performance skills are a more relevant, practical and meaningful target for aligning judgements of level across classroom and large scale assessment... (Jones & Saville, 2016, S. 74)

Mit der Einführung von verbindlichen Standards im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts geht es nicht mehr in erster Linie um die Kenntnis von Fakten und Zusammenhängen, sondern vor allem um Handlungsfähigkeit. Kompetenzorientierter Unterricht geht hierbei einher mit einer lernorientierten Leistungsbeurteilung (*learning-oriented assessment*), die den Fokus nicht nur auf den reinen Output legt, sondern auch den Lernprozess berücksichtigt, der durch Feedback und Weiterarbeit konstruktiv gestaltet wird. Für eine lernorientierte Leistungsbeurteilung müssen bestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden, z. B. ein angenehmes Klassenklima, motivierende Unterrichtsinhalte, didaktische und fachliche Kompetenz der Lehrkraft sowie eine positive Unterrichtsinteraktion, die sich beispielsweise durch gezieltes Nachfragen und unmittelbares respektvolles Feedback auszeichnet (Turner & Purpura, 2016). Die Leistungsbeurteilung erfolgt in der Regel mithilfe von mehr oder minder authentischen Aufgaben (*task-based assessment*). Wichtig ist hierbei, dass verschiedene Aufgaben zur Auswahl gestellt werden, sodass sich Lernende entsprechend ihrem Kompetenzniveau für sie passende Aufgabenstellungen auswählen können. Alternativ

kann ein Input mit adäquater Arbeitsanweisung gewählt werden, der von Lernenden unterschiedlicher Leistungsniveaus bearbeitet werden kann. Für den Kompetenzbereich *Schreiben* könnte dies beispielsweise ein Foto von einer Person sein, deren Porträt beschrieben werden soll, oder es wird eine Szene dargestellt, zu der eine Handlung beschrieben werden soll. Hier ist nicht nur die Kreativität der Lernenden gefragt, sondern es wird zugleich das Niveau der Aufgabenbearbeitung durch die Lernenden bestimmt.

Neben der stärkeren Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht wurde in den zurückliegenden Jahren in verschiedenen Ländern das Schulsystem hin zu einem Zwei-Säulen-Modell und einer größeren Durchlässigkeit reformiert. Infolge dieser Reformen sowie der Bemühungen um eine Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entstehen immer heterogenere Klassenzusammensetzungen, die Unterrichtsmaterialien voraussetzen, die die Lernenden auf ihrem individuellen Niveau fordern und fördern. Dies stellt Lehrkräfte vor die Herausforderung, kompetenzorientierte Aufgaben zu erstellen, die trotz sehr unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen von der jeweiligen Lerngruppe bearbeitet werden können.

Der vorliegende Band zeigt Möglichkeiten und Wege, um Schreibkompetenzen unter Berücksichtigung verschiedener Voraussetzungen zu überprüfen. Er beinhaltet eine Vielzahl an Beispielaufgaben und Benchmark-Texten (Leistungsbeispiele) aus Aufgabenerprobungen mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8 und 9. In Abgrenzung zu vielen anderen Publikationen werden auch die Rahmenbedingungen und Kontexte für die Evaluation von Schreibkompetenzen relativ ausführlich thematisiert. Des Weiteren ist der Band im Gegensatz zu vielen anderen Handbüchern zur (Messung von) Schreibkompetenz konsequent aufgaben- und kompetenzorientiert.

Der vorliegende Band ist so gestaltet, dass Lehrkräfte, Fortbildnerinnen und Fortbildner, Studierende und Fachdidaktikerinnen und -didaktiker die Zielgruppe bilden. Dabei sind die Ausführungen nicht sprachspezifisch, sondern können von allen Personen, die Fremdsprachen (inklusive Deutsch als Fremdsprache) lehren oder lernen, sinnvoll genutzt werden. Die Illustration erfolgt anhand von Beispielen für die Fächer Englisch und Französisch.

1.1 Evaluation und Lehrerkompetenz

In Deutschland haben Lehrkräfte einer Fremdsprache in der Regel einen engeren Bezug zu standardisierter Evaluation und zum Testen als Vertreterinnen und Vertreter anderer Fächer. Bedingt durch die Globalisierung und die moderne Arbeitswelt steigt im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen auch die Bedeutung formaler Qualifikationsnachweise z. B. in Form des *Diplôme d'Études en langue française* (DELFL) oder des *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). In diesem Zusammenhang hält die Vorbereitung und Durchführung entsprechender Zertifikatsprüfungen auch immer stärker Einzug in den Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Allerdings genügen die regulären Lehrwerke für die Fremdsprachen oft nicht den Anforderungen, Lernende auf kompetenzorientierte Tests vorzubereiten, sondern folgen eher einer inhaltlichen oder sprachlichen Progression. Lehrkräfte stehen somit vor der Herausforderung, Unterrichtsmaterialien selbstständig entwickeln zu müssen. Dies erfordert

Kompetenzen, die Lehrkräfte in dieser Form ggf. noch nicht erwerben konnten. Aktuelle internationale Studien zeigen: Auf Gebieten wie Testspezifikationen, Testtheorie, Leistungsbeurteilung der eigenen Klasse, Kriterienerstellung und Testbedingungen mangelt es vielen Lehrkräften noch an notwendigen Kompetenzen (Jeong, 2013).

International ist der Trend zur stärkeren Förderung diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften für eine (Fremd-)Sprache unter dem Schlagwort *language assessment literacy* schon länger festzustellen, wie u. a. Harding & Kremmel (2016) in einer aktuellen Publikation darstellen. Taylor (2013, S. 410) fasst die für Sprachlehrkräfte, Testautorinnen und Testautoren, universitäre Testadministratorinnen und Testadministratoren sowie für professionelle Sprachtesterinnen und Sprachtester relevantesten Kompetenzbereiche wie folgt zusammen:

- ▶ Sprachpädagogik;
- ▶ soziokulturelle Werte;
- ▶ lokaler Kontext;
- ▶ persönliche Überzeugungen / Einstellungen;
- ▶ technisches Wissen;
- ▶ Wissen über Prinzipien und Konzepte;
- ▶ theoretisches Wissen;
- ▶ Ergebnis- und Entscheidungsfindung.

Dabei gilt für jede der vier genannten Adressatengruppen ein Kompetenzprofil mit einer unterschiedlichen Gewichtung der einzelnen Komponenten. In Bezug auf Sprachlehrkräfte bedeutet dies u. a., dass theoretisches Wissen einen eher peripheren Stellenwert einnimmt. Von Taylor nicht aufgeführt, aber nicht weniger wichtig, ist die sehr gute Beherrschung der Fremdsprache. Ebenso sollte die diagnostische Kompetenz in Form der reinen Leistungsbeurteilung nie für sich alleine stehen, sondern stets durch ein angemessenes Feedback sowie die Steuerung der Weiterentwicklung durch gezielte Weiterarbeit ergänzt werden (Lee, 2015).

Nun ist die Feststellung der für Sprachlehrkräfte relevanten diagnostischen Kompetenz nur eine Seite der Medaille – viel wichtiger erscheint es jedoch, die Vermittlung dieser Kompetenz auch entsprechend in die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften einfließen zu lassen. Dafür brauchen Lehrkräfte der Studie von Fulcher (2012) zufolge vor allem gut verständliche Einführungen, die theoretisch fundiert, aber zugleich praktisch ausgerichtet und mit Beispielen illustriert sind. Auch die Vermittlung von statistischem Grundlagenwissen ist essenziell für eine adäquate (*language*) *assessment literacy*.

In den USA gibt es bereits seit 1990 Standards für Lehrkräfte, die eine diagnostische Kompetenz eindeutig als wichtiges Merkmal der Lehrerkompetenz beinhalten (American Federation of Teachers, 1990). Auch für Deutschland gelten seit 2004 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004b), die neben inhaltlichen Schwerpunkten auch Kompetenzen für Lehrkräfte in der theoretischen und praktischen Ausbildung festlegen. Dabei werden die drei Kompetenzbereiche *Unterrichten*, *Erziehen* und *Beurteilen* unterschieden. Die im Kompetenzbereich *Beurteilen* beschriebene *Kompetenz 8* („Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern

auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe“) beinhaltet konkrete Hinweise auf Fähigkeiten, die im Laufe des Referendariats erworben werden sollen:

Die Absolventinnen und Absolventen ...

- ▶ konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht.
- ▶ wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an.
- ▶ verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen.
- ▶ begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf.
- ▶ nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.

(KMK, 2004b, S. 11)

Diese Kompetenzen wurden 2008 von der KMK inhaltlich in Fachprofilen konkretisiert und kürzlich aktualisiert. Für den Bereich *Neue Fremdsprachen* wird nun noch stärker zwischen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft unterschieden. Eine weiterhin zentrale Rolle spielen die „Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach“ (KMK, 2017, S. 39).

Es ist jedoch nicht zu leugnen, dass die Ausbildungsmodalitäten sehr vom lokalen Kontext abhängig sind. Die von der Bildungspolitik geforderten Kompetenzen können oder müssen unter Umständen erst nach der eigentlichen Ausbildung erworben werden. Vielerorts fehlt es an entsprechenden Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, sodass sich ein nicht unerheblicher Anteil an Lehrkräften mit dem Problem konfrontiert sieht, sich *language assessment literacy* durch Selbststudium und *learning by doing* anzueignen. Das vorliegende Buch spricht insbesondere diese Lehrkräfte, aber auch Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung, Studierende der fremdsprachlichen Fächer und von Deutsch als Fremdsprache an.

1.2 Inhalte des vorliegenden Bands

Dieser Band beinhaltet theoretische und praktische Hinweise zu den Rahmenbedingungen der Testung von Schreibkompetenzen, zur Aufgabenentwicklung, zur Bewertung von Schreibleistungen und zum Feedback an Schülerinnen und Schüler. Das Buch ist das Produkt eines längeren Dialogs zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Lehrkräften unter der Moderation des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)¹. Die Kapitel dieses Bands sind je nach Themenbereich eher aus einer praktischen oder eher aus ei-

1 Das IQB ist ein wissenschaftliches Institut, das die Länder in der Bundesrepublik Deutschland bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem unterstützt. Den Ausgangspunkt und die Grundlage dieser Arbeit bilden Bildungsstandards, die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) verabschiedet worden sind. Auf Basis der Bildungsstandards werden am IQB Tests entwickelt, mit denen überprüft werden kann, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn entwickelt haben.

ner theoretischen Perspektive geschrieben. Entsprechend ihrer ausgewiesenen Expertise liegt die Verantwortung für einzelne Kapitel bei unterschiedlichen Autorinnen und Autoren. Die Kapitel 2 bis 6 legen die theoretischen Grundlagen zur Messung von Schreibkompetenzen. Die Kapitel 7 bis 9 geben vor allem praktische Hinweise. Insbesondere die Kapitel 2 und 6 sind jedoch auch für Praktikerinnen und Praktiker in hohem Maße relevant.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in den eher praktisch orientierten Kapiteln versucht, die Zahl der Literaturverweise im Fließtext möglichst gering zu halten. Am Ende jedes Kapitels finden sich *Hinweise zum Weiterlesen*, die detaillierte Angaben zu weiterführender Literatur, z. T. mit einer Kurzbeschreibung, beinhalten. Ein Literaturverzeichnis ist jedem Kapitel angehängt

Neben Lehrplänen und Curricula gelten zunehmend die Bildungsstandards der KMK und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) als Grundlage für die Evaluierung von Schreibkompetenzen. In **Kapitel 2** „Rahmenbedingungen für das Evaluieren von Schreibkompetenzen“ wird das Evaluieren von Schreibkompetenz, u. a. auf Basis des GER und der Bildungsstandards, erläutert. Des Weiteren wird auf Lehrpläne und die Entwicklung von Testaufgaben am IQB eingegangen. Damit Lehrkräfte bei der unterrichtlichen Evaluation mögliche Handlungsspielräume nutzen können und sich als aktiv gestaltende, kompetente Akteure erfahren, sind die Vertrautheit mit den Rahmenbedingungen und eine kritische Reflexion der Vorgaben wichtige Voraussetzungen.

In **Kapitel 3** „Typen und Funktionen der Evaluation von Schreibkompetenzen“ wird zunächst auf folgende grundlegende Unterscheidungen und Typen eingegangen: bezugsgruppenorientiert versus kriteriumsorientiert, summativ versus formativ, informell versus formell. Danach werden eine Reihe weiterer spezifischerer Funktionen und Ziele, die mit Prüfungen verbunden werden, kurz skizziert.

Das **Kapitel 4** „Gütekriterien bei der Evaluation von Schreibkompetenzen“ beschäftigt sich mit Aspekten der Qualitätssicherung. Es nennt eine Vielzahl von Kriterien zur Beurteilung der Qualität der eingesetzten Aufgaben, der Angemessenheit des Vorgehens bei der Evaluation sowie der Güte der auf der Basis der Evaluationsergebnisse gezogenen Schlüsse und getroffenen Entscheidungen. Neben den sogenannten Hauptgütekriterien der Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) und deren jeweiligen Unterkriterien wie z. B. Interrater-Reliabilität oder curriculare Validität finden sich als weitere Gütekriterien u. a. Nützlichkeit, Fairness, Ökonomie, Praktikabilität, Schwierigkeit, Trennschärfe, Standardisierung, Rückwirkung auf den Unterricht (Washback/ Backwash), Authentizität, Transparenz sowie Handlungs- und Kompetenzorientierung. Die Gütekriterien werden unter Berücksichtigung ihrer praktischen Relevanz und in engem Bezug zur Schreibkompetenzmessung vorgestellt und diskutiert.

In **Kapitel 5** „Testkonstrukt und Testspezifikationen“ liegt der Fokus auf dem Testkonstrukt und der Frage, was unter Schreibkompetenz verstanden werden kann und welche Aspekte bei der Überprüfung von Schreibkompetenzen Berücksichtigung finden sollten. Darauf aufbauend wird gezeigt, wie auf der Basis des jeweiligen Testkonstrukts Test- und Aufgabenspezifikationen formuliert werden können, die ihrerseits einen Rahmen für die Aufgabenerstellung und die Bewertung von Schreibleistungen abgeben. Da Schreibkompetenz als eine

Komponente des übergeordneten Konstrukts *kommunikative Kompetenz* zu sehen ist, geht der Autor auch kurz auf Modelle kommunikativer Kompetenz ein.

In **Kapitel 6** „Kriteriale Evaluation von Schreibkompetenzen“ wird ein allgemeiner Überblick über die Bewertung von Schreibkompetenzen gegeben. Dazu werden zunächst neben Spezifika einer beurteilergestützten Bewertung von Schreibleistungen auch Faktoren benannt, die die Bewertung in verzerrender Weise beeinflussen können. Anhand von Beispielbewertungsrastern und Leistungsbeispielen (Benchmarktexten) werden sodann Bewertungskriterien und Vorgehensweisen, z. B. analytisch versus holistisch, diskutiert. Das Kapitel thematisiert abschließend Qualitätsanforderungen an die Bewertung von Schreibleistungen im schulischen Kontext und Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Bewertungspraxis.

Das **Kapitel 7** „Entwicklung von Testaufgaben zum Schreiben“ beschreibt zentrale Prinzipien und den prototypischen Verlauf der Aufgabenentwicklung. Es wird u. a. darauf hingewiesen, dass als erste Schritte stets die jeweilige Lerngruppe, die mit der Evaluation verfolgten Ziele sowie das Testkonstrukt zu spezifizieren sind. Die Darstellung mündet in eine Checkliste, mit Hilfe derer man überprüfen kann, inwieweit die erforderlichen Schritte bei der Erstellung von Schreibaufgaben beachtet worden sind. Illustriert wird das Vorgehen anhand von kommentierten Aufgabenbeispielen.

In **Kapitel 8** „Evaluation von Schreibkompetenzen mithilfe eines Bewertungsrasters“ wird ein kriteriales Bewertungsinstrument vorgestellt, das am IQB von Expertinnen und Experten entwickelt wurde. Es ist das Ergebnis einer umfangreichen Diskussion und knüpft explizit an Beispiele aus den Ländern und anderen Testinstituten im In- und Ausland an. Das vorgelegte Bewertungsraster wurde mehrfach erprobt und optimiert. In einem ersten Unterkapitel wird das Raster ausführlich beschrieben. Dabei werden zum einen detaillierte Informationen zu den einzelnen Facetten des Bewertungsrasters angeführt, zum anderen werden praktische Handlungshinweise zur Arbeit mit dem Raster gegeben. Umfangreiche Beispiele von Schreibproduktionen von Schülerinnen und Schülern dienen in einem zweiten Unterkapitel zur Illustration der Nutzung des Bewertungsrasters. Hierzu wird auf drei Aufgaben für Englisch und vier Aufgaben für Französisch mit zahlreichen Schülerantworten zurückgegriffen. Das dritte Unterkapitel fokussiert Möglichkeiten der Weiterarbeit im Unterricht in Bereichen, die den Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgaben Probleme bereitet haben.

Kapitel 9 „Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen“ behandelt Möglichkeiten und Formen des Feedbacks im Rahmen eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts. Viele Lehrkräfte haben in der Unterrichtspraxis die Erfahrung gemacht, dass Feedback von Lernenden entweder gar nicht rezipiert wird oder nicht im intendierten Sinne. In der Unterrichtsrealität beobachtet man dann häufig, dass Lernende mit bestimmten Situationen völlig anders umgehen als von den Lehrkräften erwartet. Ein wichtiger Bestandteil von Rückmeldeverfahren ist es, die für jede Schülerin und jeden Schüler passende Form des Feedbacks zu finden. Es werden im Detail Möglichkeiten verschiedener Formen des Feedbacks im Rahmen der Arbeit mit Schreibaufgaben aufgezeigt und anhand zahlreicher praktischer Beispiele erklärt. Dabei wird u. a. auch auf Formen des Feedbacks auf der Basis der interaktionistischen dynamischen Evaluation eingegangen.

Im abschließenden **Kapitel 10** „Überprüfung von Kompetenzen – aktuelle Trends“ wird sowohl auf allgemeine Trends der Kompetenzmessung als auch auf spezifische Innovationen bei der Messung von Schreibkompetenzen kurz eingegangen. Dabei wird erneut die Wichtigkeit von *assessment literacy* herausgestellt.

1.3 Kompetenz aus Theorie und Praxis

Der vorliegende Band ist im Dialog zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren entstanden. Die außergewöhnliche Zusammensetzung der Autorengruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aus Forschung und Praxis spiegelt sich in den Autorenschaften der Einzelkapitel wider. Jedoch sind letztlich alle Kapitel in einem regen Austausch und einer lebhaften Diskussion aus unterschiedlichen Perspektiven entstanden. Im Folgenden werden die Autorinnen und Autoren in alphabetischer Reihenfolge kurz vorgestellt.

Bettina Akukwe ist seit 2013 Koordinatorin des VERA-Projekts am IQB und übergreifend für die Arbeitsbereiche VERA-3 Deutsch und Mathematik sowie VERA-8 Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch zuständig. Von 2010 bis 2013 arbeitete sie im Arbeitsbereich Französisch Sekundarstufe I und hat seitdem einen engen Bezug zum Testen der 1. Fremdsprache.

Rüdiger Grotjahn ist Professor für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Besondere Bekanntheit erlangte er durch seine Arbeiten zum Testen und Evaluieren, u. a. im Bereich des C-Tests, sowie durch Arbeiten zur Forschungsmethodologie. Sein langjähriges Engagement im Bereich Testen konzentrierte sich u. a. auf Testentwicklungsprojekte wie den Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) oder die Vergleichsarbeiten für die 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) im Fach Französisch.

Karin Kleppin ist Professorin für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind das selbstgesteuerte Sprachenlernen und das Thema Fehlerkorrektur. Gemeinsam mit Rüdiger Grotjahn arbeitet sie im Bereich von TestDaF und VERA-8 in Französisch. Karin Kleppin war längere Zeit in China, Frankreich und Marokko tätig und führt bis heute Fort- und Weiterbildungen in vielen Ländern durch. An der German Jordanian University in Amman ist sie als *full professor* für den Studiengang Deutsch als Fremdsprache mitverantwortlich.

Elke Philipp ist Lehrkraft für Englisch und Französisch an einer Berliner Gesamtschule. Sie agiert zudem als Vorsitzende des Berliner Landesverbands der Französischlehrkräfte und organisiert und gestaltet in dieser Funktion zahlreiche Veranstaltungen wie den jährlichen Fremdsprachentag. In ihrer Tätigkeit für das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) ist sie u. a. für Fortbildungen und die Erarbeitung von didaktischen Materialien zuständig.

Stefan Schipolowski ist wissenschaftlicher Leiter der Ländervergleichs- bzw. Bildungstrendstudien am IQB. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Struktur, Messung und Entwicklung kristalliner kognitiver Fähigkeiten, insbesondere individueller Unterschiede im deklarativen Wissen und in sprachlichen Fähigkeiten. Im Rahmen seiner Tätigkeit im Arbeitsbereich Deutsch Sekundarstufe I in den Jahren 2009 bis 2014 hat er sich umfassend

mit der Diagnostik und Struktur sprachlicher Kompetenzen beschäftigt und zur Schreibkompetenz in der Erstsprache gearbeitet.

Günther Sommerschuh war Studienleiter und Landesfachberater für das Fach Englisch in Schleswig-Holstein. In seiner auch internationalen Tätigkeit als Lehreraus- und -fortbildner widmet er sich bis heute besonders den Themen Binnendifferenzierung und schüleraktivierender Unterricht. Er beteiligte sich zudem an der Erarbeitung der KMK-Abiturstandards für das Fach Englisch und arbeitet als Berater für Schulbuchverlage.

Ganz herzlicher Dank gilt Frau Amira Yassine, ehemalige Fachkordinatorin des Arbeitsbereichs Englisch Sekundarstufe I am IQB, für ihr Engagement und die langjährige Begleitung des Buchprojekts. Des Weiteren danken wir Frau Petra Burmeister, Professorin für Sprachliches Lehren und Lernen im Fach Englisch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, für ihre Arbeit am Bewertungsraster und Überlegungen zur vorliegenden Publikation.

An der Erarbeitung des Bewertungsrasters waren weitere Personen beteiligt, denen die Herausgeber danken möchten:

- ▶ den Aufgabenentwicklerinnen und Aufgabenentwicklern für VERA-8 Englisch und Französisch für die Entwicklung und Erprobung von Schreibaufgaben sowie die Kommentierung des Bewertungsrasters;
- ▶ Rita Green, Testexpertin und Dozentin an der Lancaster University, für die Aufgabenbewertung und ihre Rückmeldungen zum Bewertungsraster;
- ▶ den (ehemaligen) wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen am IQB, Jessica Maluch, Camilla Rjosk, Karoline Sachse und Maike Wäckerle, für Vorüberlegungen zum Bewertungsraster.

Schließlich möchten wir Petra Stanat, Direktorin und wissenschaftlicher Vorstand des IQB, sowie Hans Anand Pant, ehemaliger Direktor des IQB, für die institutionelle Unterstützung danken.

Hinweise zum Weiterlesen

Konzepte einer lernorientierten Leistungsbeurteilung (*learning-oriented assessment*) beschreiben Turner & Purpura (2016) sowie Jones & Saville (2016). Beispiele für *task-based assessment* finden sich in Norris (2016).

Auf den Seiten des IQB finden sich zahlreiche Beispiele für Testaufgaben (<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben>) und Lernaufgaben (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/teach>).

Einen umfassenden Überblick über Lehrerkompetenzen bei der Evaluation von Fremdsprachen geben Harding & Kremmel (2016).

Rogier (2014) beschreibt sehr praxisnah die für eine *assessment literacy* notwendigen Fertigkeiten.

Für den deutschsprachigen Raum empfiehlt sich die Lektüre des Sonderhefts der *Zeitschrift für Pädagogik* zum Thema Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006).

Das DFG-Projekt *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern* (COACTIV) mündete in einem 2011 veröffentlichten Bericht (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011).

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina & Terhart, Ewald. (Hrsg.). (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*. Weinheim: Beltz. [abrufbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7367/pdf/ZfPaed_Beiheft_51_Komplett.pdf]
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association. (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30–32. [abrufbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323186.pdf>]
- Fulcher, Glenn. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. doi: 10.1080/15434303.2011.642041
- Harding, Luke & Kremmel, Benjamin. (2016). Teacher assessment literacy and professional development. In Dina Tsagari & Jayanti Banerjee (Hrsg.), *Handbook of second language assessment* (S. 413–427). Boston: De Gruyter.
- Jeong, Heejeong. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*, 30(3), 345–362. doi: 0.1177/0265532213480334
- Jones, Neil & Saville, Nick. (2016). *Learning Oriented Assessment. A systemic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (Hrsg.). (2004a). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04. 12. 2003*. München: Luchterhand. [abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (Hrsg.). (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16. 12. 2004*. [abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (Hrsg.). (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16. 10. 2008 i. d. F. vom 16. 03. 2017*. [abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf]
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michael. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lee, Yong-Won. (2015). Diagnosing diagnostic language assessment. *Language Testing*, 32(3), 299–316. doi: 0.1177/0265532214565387
- Norris, John M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230–244. doi: 10.1017/S0267190516000027

- Rogier, Dawn. (2014). Assessment literacy: Building a base for better teaching and learning. *English Language Teaching Forum*, 52(3), 2–13. [abrufbar unter <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2014-volume-52-number-3#child-1783>]
- Taylor, Lynda. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403–412. doi: 0.1177/0265532213480338
- Turner, Carolyn E. & Purpura, James E. (2016). Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. In Dina Tsagari & Jayanti Banerjee (Hrsg.), *Handbook of second language assessment* (S. 255–273). Boston: De Gruyter.