

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Michael Becker-Mrotzek & Kirsten
Schindler*

**SCHREIBKOMPETENZ
MODELLIEREN, ENTWICKELN
UND TESTEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. SH. 2008.
S. 94-106.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Michael Becker-Mrotzek, Kirsten Schindler

SCHREIBKOMPETENZ MODELLIEREN, ENTWICKELN UND TESTEN

1. Schreibkompetenz

1.1. Ausgangsüberlegungen

Welcher Kompetenz(en) bedarf es, Texte zu verfassen und damit erfolgreich schriftsprachlich zu handeln? Wie lässt sich eine solche Kompetenz so beschreiben und modellieren, dass sie zugleich geeignet ist, Lernaufgaben (zur Förderung der Schreibkompetenz) und Testaufgaben (zu ihrer Überprüfung) zu konzipieren? Empirisch abgesicherte, theoretisch fundierte und analytisch widerspruchsfreie Kompetenzmodelle vorzulegen, wie hier für die Kompetenz des Schreibens diskutiert, formuliert Ossner als grundlegende Aufgabe der Deutschdidaktik. Kompetenzmodelle, so seine Argumentation, seien die Voraussetzung von Standards und ihrer Überprüfung und damit aktuell gefordert (Ossner 2006). Ein Modell zur Schreibkompetenz, das diesen Anforderungen genügt, steht bislang noch aus.¹ Das hat methodische wie empirische Gründe, die sich u. a. auf die Reichweite, aber auch die Abgrenzbarkeit eines solchen Modells beziehen.

Die Komplexität der Aufgabe ‚Texte schreiben‘ – die Bewältigung kognitiver, inhaltlicher, sprachlicher, motorischer sowie visueller Anforderungen und deren Koordination – erschwert die Modellierung. Sie erfordert insbesondere eine Klärung darüber, inwieweit (sprachliche) Aktivitäten anderer Kompetenzbereiche, beispielsweise das für die Produktion von Texten relevante Lesen, im Modell (noch einmal) abgebildet werden sollen (zu Lesekompetenzmodellen siehe Hurrelmann 2002). Sie verlangt des Weiteren die Abwägung textsortenspezifischer vs. aufgabenübergreifender Fähigkeiten (vgl. Kruse 2007) oder anders formuliert: die Gewichtung situativer Faktoren beim Schreiben. Sie erzwingt zudem die Diskussion, ob inhaltliches Wissen (Content) im Modell selbst verankert oder als eigenständige Ressource – wie in vielen Schreibprozessmodellen – konzipiert werden soll. Und schließlich geht es um die Frage, wie Schreibkompetenz operationalisiert – und damit praktisch einsehbar gemacht – werden soll: eher durch Kategorien des Schreibprozesses oder eher durch textlinguistische, auf das Schreibprodukt bezogene oder durch beides?

In unserem Beitrag schlagen wir ein Kompetenzmodell Schreiben vor (Kap. 2), das auf Modellen der empirischen Schreibforschung, den (Bildungs)standards und den Ergebnissen aus Schulleistungsstudien basiert (Kap. 1.2.-1.4.). Es bezieht sich auf die Überlegungen Jakob Ossners, wie er sie für die Fachdidaktik Deutsch entwickelt hat (Ossner 2006) und die den Bezugsrahmen unseres Kompetenzmodells liefern (Kap. 2.1.). Abschließend versuchen wir an einer Aufgabe zu illustrieren, wie sich

¹ DESI leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung eines solchen Schreibmodells (vgl. Neumann 2007) und arbeitet insbesondere wichtige Aspekte zu Kompetenzstufen heraus.

die Schreibkompetenz testen lässt (Kap. 3). Im ersten Teil unseres Beitrags stellen wir zunächst die Grundlagen für unser Schreibkompetenzmodell vor.

1.2. Schreibprozessmodelle

Mit den von John Hayes und Linda Flower in den 1980er und 1990er Jahren vorgelegten Arbeiten gelingt erstmals eine überzeugende Modellierung des Schreibprozesses (Hayes/Flower 1980; Hayes 1996). Beeinflusst von der kognitiven Psychologie wird das Texteschreiben als Problemlöseprozess konzeptionalisiert und nimmt damit eine Sichtweise vorweg, wie sie für die aktuelle Bildungsforschung typisch ist, nämlich unter Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [zu verstehen], um bestimmte Probleme zu lösen [...]“ (Weinert 2001, S. 27f.). Hayes/Flower unterscheiden in ihren Modellen zwischen dem Schreibprozess (1980), dem individuellen Schreiber (1996) und den Ressourcen dieses Schreibprozesses, der Aufgabenumgebung. Um Texte planen, formulieren und überarbeiten zu können, greifen Schreiber auf ihr Wissen über die Aufgabe (Textmuster, Inhalte), Kenntnisse des Adressaten sowie andere Texte als Quellen zu. Gleichzeitig verfügen sie in ihrem Gedächtnis über Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien, die sie aktivieren und miteinander koordinieren. Die genannten Modelle beziehen sich auf kognitive Aspekte der Textproduktion und die Prozesse, die beim Schreiben durchlaufen werden. Hinweise auf sprachliche Aspekte der Textproduktion wie auch Kriterien, an denen die Produkte gemessen werden, fehlen (entsprechend der kognitiv determinierten Ausrichtung).

1.3. (Bildungs)standards Schreiben

Eine andere Quelle der Modellierung von Schreibkompetenzen stellen die z. T. bereits vorgelegten Standards dar. Die Standards für das Texteschreiben sind u. a. in den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (KMK 2003) in drei Anforderungsbereichen beschrieben worden:

- über Schreibfertigkeiten verfügen;
- richtig schreiben;
- einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten:
 - Texte planen und entwerfen,
 - Texte schreiben,
 - Texte überarbeiten.

Die Bildungsstandards gelten verbindlich für alle 16 Bundesländer, wenn auch die Umsetzung je nach Bundesland unterschiedlich (erfolgreich) verläuft (Nessel 2005). Auffällig ist die Verschränkung von Situations- (über Schreibfertigkeiten verfügen), Produktions- (Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten) und Produktperspektive (richtig schreiben). Unklar ist allerdings, wie genau diese Verschränkung aussieht und bei der Bearbeitung von Testaufgaben gewichtet wird. Auch die Benennung bzw. inhaltliche Füllung der Anforderungsbereiche ist zum Teil unglücklich. „Texte schreiben“ umfasst beispielsweise komplexe Prozesse wie Formulierungs- und Strukturierungstätigkeiten; „Texte überarbeiten“ wird vor allem auf Korrekturtätig-

keiten reduziert. Inwieweit die universelle Schreibfähigkeit, die an anderer Stelle gefordert wird (KMK 2003, S. 9), tatsächlich von Schülern bis zur 10. Klasse erreicht werden kann, ist zudem zweifelhaft (vgl. auch Kruse 2007, S. 120f.). Eine Festlegung von Anforderungsniveaus fehlt bislang ebenso wie die Verknüpfung mit Entwicklungsstufen.

1.4. Schulleistungsstudien

Schreibkompetenzen sind im Vergleich zu Lesekompetenzen selten(er) in nationalen und internationalen Vergleichsstudien erfasst worden (vgl. Peek in diesem Band). Das ist sicherlich auch in der leichteren Modularisierung und Testung von Lesekompetenzen begründet. Bislang fehl(t)en geeignete Schreibaufgaben, die einerseits präzise bestimmte (Teil)kompetenzen messen, andererseits reale und komplexe Aufgabenkontexte repräsentieren. Aus empirischer Sicht ist allerdings interessant, wie das methodische Setting solcher Assessments, beispielsweise DESI, Hinweise auf den Zusammenhang von Teilkompetenzen erlauben, die beim Schreiben eine Rolle spielen, z. B. Wortschatz, Sprachbewusstheit, Argumentation, Rechtschreibung. Sie ermöglichen zudem Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Gruppen von Schüler(inne)n zu erfassen und in Zusammenhang zu geschlechtlichem, sprachlichem, sozialem und familiärem Hintergrund zu stellen sowie den Vergleich von Schularten zu ermöglichen. Die Studie ist inzwischen ausgewertet, die Ergebnisse sind publiziert (Klieme/Beck 2007; Willenberg 2007a).

2. Kompetenzmodell Schreiben

Ein Kompetenzmodell Schreiben ist in einem Spannungsfeld zwischen Klarheit und Widerspruchsfreiheit einerseits und Reichweite seiner Anwendung andererseits verortet, z. B. der Frage, ob neben dem schulischen auch professionelles Schreiben abgebildet wird. Es steht zudem im Kontext der Tradition eines Faches, d. h. Modellierungen, die für das Fach Deutsch und seine Strukturierung vorgeschlagen werden.

2.1. Muttersprachliche Kompetenz

Ossner konzeptionalisiert Kompetenzen des Faches Deutsch analog zu den Naturwissenschaften in einem zwei- bzw. dreidimensionalen Raum. Er unterscheidet einerseits Domänen, bzw. Arbeits- und Inhaltsbereiche und bezieht sich hier auf die etablierte Strukturierung des Faches in Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen, Sprachthematization, die auch in den Bildungsstandards vorgenommen wird. Er verortet andererseits verschiedene Typen von Wissen. Als solche Wissenstypen werden – analog zum Wissensbegriff der pädagogischen Psychologie (Mandl/Friedrich/Hron 1986) – fachliches, problemlösendes, prozedurales und metakognitives Wissen angenommen (zur Kritik dieses Wissensbegriffs siehe Willenberg 2007b). Kompetenz bedeutet für ihn demnach, Wissen über einen bestimmten Inhaltsbereich zu aktivieren, also beispielsweise fachliches Wissen in einer Sprechsituation darzustellen oder problemlösendes Wissen beim Schreiben eines Textes umzusetzen. Eine weitere Relation wird durch eine dritte Achse markiert, auf der Entwicklungs- oder Anforderungs-

rungsniveaus abgetragen werden. Diese Unterscheidung ermöglicht, das Modell sowohl als deskriptiv-empirisches (Entwicklungsstufen) als auch als normatives (Schwierigkeitsstufen) Instrument einzusetzen. Für jedes Feld (Inhalts- x Wissensdimension) kann damit angegeben werden, über welches Entwicklungsniveau die Schüler(innen) verfügen bzw. verfügen sollen (für eine ausführliche Darstellung siehe auch Becker-Mrotzek/Schindler 2007; für eine kritische Auseinandersetzung siehe Abraham 2007; Karg 2007; Köster 2007; Steinbrenner 2007; Willenberg 2007b). Ausgehend von Ossners Konzept differenzieren wir das Schreibfeld aus, dessen Verständnis von Arbeitsbereichen, Wissenstypen und Anforderungsniveaus wir hier übernehmen.

2.2. Arbeitsbereiche

Wir nehmen für unser Kompetenzmodell sechs Arbeitsbereiche an: Medium/Werkzeug, Orthografie, Lexik, Syntax, Textmuster, Leserorientierung.

- **Medium/Werkzeug:** Texte werden zum Zwecke der Überdauerung und Vermittlung medial gespeichert, beispielsweise motorisch per Hand oder Tastatur, verbal per Diktat oder Text-to-Speech-Programmen. Der Textproduzent bedient sich dieser Medien als Werkzeuge beim Schreiben.
- **Orthografie:** Für die Verwendung von Schriftzeichen gelten Regeln, die wirksam werden, wenn Texte mittels Schrift festgehalten werden.
- **Lexik:** Textproduktion verlangt die Verwendung des Lexikons.
- **Syntax:** Textproduktion verlangt ebenso die Verwendung von Syntax. Lexik wie Syntax sind nicht auf das Schreiben beschränkt, sondern gelten ebenso für die mündliche Sprachproduktion. Der Gebrauch von Lexik und Syntax unterscheidet sich allerdings je nach Modalität: gesprochen, gebärdet oder geschrieben.
- **Textmuster:** Textproduktion bedeutet die Orientierung an Textmustern, d. h. an musterhaften Textstrukturen, Formulierungen, Visualisierungen u. a.
- **Leserorientierung:** Textproduktion orientiert sich an Lesern. Die Umsetzung der Leserorientierung erfolgt durch Elemente eines oder mehrerer der hier aufgelisteten Arbeitsbereiche. Leserorientierung stellt aus systematischen und theoretischen Gründen damit keinen eigenen Arbeitsbereich dar. Wir stellen die Leserorientierung dennoch gesondert dar, da die Orientierung an einem Adressaten eine zentrale Anforderung und Entwicklungsstufe der Textproduktion darstellt. Zudem lassen sich durch diese Form der Darstellung Wiederholungen in anderen Bereichen vermeiden.

2.3. Wissenstypen

Entsprechend der vier Wissenstypen können wir nun angeben, welches Wissen in den jeweiligen Anwendungsbereichen erforderlich ist.

Deklaratives Wissen:

Medium/Werkzeug: Denkbar, aber nicht zwingend scheint Faktenwissen zu den unterschiedlichen medialen Speichermöglichkeiten bei der Textproduktion.

Orthografie: Wenn der Text selbst gefertigt wird (ausgenommen ist damit das Diktat), sind orthografische Kenntnisse erforderlich.

Lexik: Erforderlich für die Textproduktion sind zum einen spezifische Kenntnisse der Schriftsprache (Expliztheit, Deixis etc.), zum anderen ein allgemeiner und ein themen- bzw. domänenspezifischer Wortschatz, um Inhalte und kausale, lokale, temporale etc. Zusammenhänge sprachlich ausdrücken zu können.

Syntax: Erforderlich sind – analog zur Lexik – spezifische Kenntnisse der Schriftsprache. Ungeklärt ist, inwieweit explizite syntaktische Kenntnisse (hier im Sinne expliziter Grammatikkenntnisse) zwingend erforderlich sind bzw. ob und ggf. inwiefern sie für die Textproduktion hilfreich sind.

Textstruktur und Leserorientierung: Auch hier stellt sich die Frage, ob explizite Kenntnisse über Textmuster – im Sinne textlinguistischer Kenntnisse – zwingend erforderlich sind; zu prüfen ist, ob und ggf. inwieweit sie hilfreich sind.

Problemlöse-Wissen:

Medium/Werkzeug und Orthografie: Unstrittig ist, dass für die eigenständige Textproduktion Prüfverfahren zur orthografischen Korrektheit unerlässlich sind. Hier hat beispielsweise die Orthografie ihren funktionalen Ort.

Lexik und Syntax: Hierin gehören sicherlich Verfahren zur Prüfung der lexikalischen und syntaktischen Korrektheit, also beispielsweise die verschiedenen „Proben“, aber ebenso Verfahren zur Prüfung der Angemessenheit.

Textmuster: Neben den produktiven Verfahren des Schreibens (wie Techniken zur Ideengenerierung, Schreiben von Entwürfen u. a.) werden auch hier Verfahren zur Prüfung der Angemessenheit benötigt.

Leserorientierung: Hilfreiche Verfahren, Leserorientierung umzusetzen, sind etwa das Formulieren von Fragen eines antizipierten Lesers an den Text oder die Konzeption eines Adressatenprofils (vgl. Schindler 2004).

Prozedurales Wissen:

Medium/Werkzeug und Orthografie: Routinen im Handschreiben, Tastaturschreiben, Diktat und der Orthografie setzen Kapazitäten frei für andere Prozesse, sind aber keine zwingenden Voraussetzung für die Produktion eines Textes (vgl. auch Grabowski/Blabusch/Lorenz 2007).

Lexik: Ein breiter, schriftsprachlicher und domänenspezifischer Wortschatz erleichtert den sprachlichen Ausdruck von Gedächtnisinhalten.

Syntax: Routine in der schriftsprachlichen und domänenspezifischen Satz- bildung, etwa durch Verfügen über Phrasen, beschleunigt die Satzprodukti- on.

Textmuster: Routine in der Textstrukturierung, etwa durch Anwenden stan- dardisierter Textformen, Abschnittbildung etc. erleichtert die Textprodukti- on.

Leserorientierung: Hier gilt das eben Gesagte. Ein Beispiel wäre etwa die Fähigkeit, in Sachtexten routinemäßig einen den Adressaten angemessenen (Fach)wortschatz zu verwenden oder die kognitive Strukturierung des Les- ers durch sogenannte advance organizer zu unterstützen.

Metakognitives Wissen:

Medium/Werkzeug: Welches Verfahren der Textproduktion eignet sich für welche Schreibaufgabe? Konkret: Welche Texte werden besser handschrift- lich, welche elektronisch oder auf andere Weise hergestellt (= gespeichert)? Wie kann der eigene Schreibprozess medial unterstützt werden?

Orthografie: Auf welche Weise wird gewährleistet, dass die Orthographie den Anforderungen der Schreibaufgabe entspricht, veröffentlichte Texte beispielsweise genauer zu kontrollieren als Textentwürfe oder Notizen?

Lexik und Syntax: Hierzu gehören Verfahren, die einem Text angemessene Lexik und Syntax zu ermitteln, etwa durch das Rezipieren und Vergleichen einschlägiger Texte.

Textstruktur und Leserorientierung: Welches Produktionsverfahren (= Schreibstrategie) eignet sich für welche Schreibaufgabe bzw. für welchen Schreibertyp? Wie kann im Schreibprozess fortlaufend sichergestellt wer- den, dass im fertigen Textprodukt die Anforderungen an Leserorientierung, angemessener Sachverhaltsdarstellung und eigenen Zielen in einem ausge- wogenen Verhältnis stehen?

2.4. Anforderungsniveaus

Wir stellen die These auf, dass das Anforderungsniveau von dem Textmuster der Schreibaufgabe abhängt. Das Anforderungsniveau liegt umso höher, je stärker Inhalte für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden müssen. Das zeigt sich beispielhaft an den Textsorten Erzählung vs. Argumentation. Eine Geschichte, die in einer Erzählung wiedergegeben wird, existiert auch unabhängig von dem Text. Für den Schreibenden bedeutet dies, es reicht aus, das unmittelbare Erlebniswissen weitgehend unbearbeitet wiederzugeben. Eine Argumentation entsteht erst mit bzw. durch den Text. Hier ist es notwendig, das Wissen neu zu strukturieren und zu gewichten.

Schreibkompetenz lässt sich nun analog als das Produkt aus Anforderungsniveau der Schreibaufgabe und der Summe des anforderungsbezogenen Wissens definieren. Wenn eine maximale Schreibanforderung optimal bewältigt wird, dann lässt sich von einer maximalen Schreibkompetenz sprechen. Wenn hingegen die Schreiban- forderung als minimal einzuschätzen ist und diese auch nur minimal, d. h. mit einem Minimum an Verständigung bewältigt wurde, sprechen wir von minimaler Schreib- kompetenz. Diese Zusammenhänge stellen sich in unterschiedlichen Kombinationen

dar. Praktisch bedeutet das etwa, dass ein Schreiber mit einem maximalen Schreibwissen bei einer Schreibaufgabe mit geringem Anforderungsniveau nur eine mittlere Schreibkompetenz zeigen kann.

Offen ist einstweilen die Frage, wie die Schwierigkeit einer Schreibaufgabe konkret zu bestimmen und zu messen ist. Welches Gewicht die einzelnen Komponenten des Schreibenswissens und die verschiedenen Anforderungsbereiche bei der Berechnung der Schreibkompetenz haben, ist empirisch zu ermitteln bzw. einstweilen heuristisch einzuschätzen. Wir wollen dies an einem Beispiel veranschaulichen.

3. Schreibkompetenz testen

Schreibkompetenz zu testen, hat in der Fachdidaktik keine Tradition, auch wenn seit jeher Schüleraufsätze bewertet werden. Dabei standen und stehen aber eher andere Fähigkeiten als die Schreibkompetenz im Fokus, beispielsweise die Fähigkeit, einen literarischen Text zu interpretieren oder eine strittige Frage angemessen zu erörtern. Typisch für solche Aufsätze sind umfassende Aufgaben nach dem Muster: „1. Analysieren Sie den Text von Benno von Wiese, Gedanken zum Drama als Gespräch und Handlung. 2. Prüfen Sie die Ergebnisse Ihrer Analyse am Beispiel der Szene I,1 des Dramas ‚Kabale und Liebe‘ von Friedrich Schiller.“ (Abitur Grundkurs NRW 2007)². Bei der Bewertung rücken einzelne, überwiegend inhaltliche Aspekte in den Fokus; der Text in seiner Gesamtheit – als Produkt eines Schreibprozesses – mit einer bestimmten kommunikativen Funktion bleibt weitgehend unberücksichtigt. In der Aufsatzbewertung spiegelt sich das allgemeine Verständnis des Deutschunterrichts, der in der Regel nicht als Schreibunterricht verstanden wird, oder mit den Worten Otto Ludwigs (1996): „Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe“.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach dem Unterschied von „Aufsatz bewerten“ und „Schreibkompetenz testen“. Will man Schreibkompetenz *testen*, dann müssen die üblichen Testgütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität erfüllt werden. Der Test soll also die *Schreibkompetenz* messen – und nicht etwa Lesekompetenz oder Merkfähigkeit (Validität), er soll die Schreibkompetenz *genau* messen, das ist beispielsweise dann der Fall, wenn unterschiedliche Tests zu demselben Ergebnis kommen (Reliabilität), und er soll *unabhängig* von der Person des Beurteilers sein, d. h. unterschiedliche Beurteiler kommen zu demselben Ergebnis (Objektivität). Um diese Bedingungen zu erfüllen, müssen bestimmte Vorkehrungen getroffen werden, von denen die wichtigsten hier kurz skizziert seien. Objektivität wird vor allem durch eine Standardisierung der Testdurchführung und Testauswertung erreicht. Damit alle Testpersonen die gleichen Bedingungen haben, gibt es in der Regel standardisierte, detaillierte, schriftliche Instruktionen. Und damit die Auswertung unabhängig vom Auswerter ist, wird vorher festgelegt, welche Antworten als richtig, teilweise richtig oder falsch gelten. Das ist ein wesentlicher Unter-

² <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost/fach.php?fach=1> (5.9.2007)

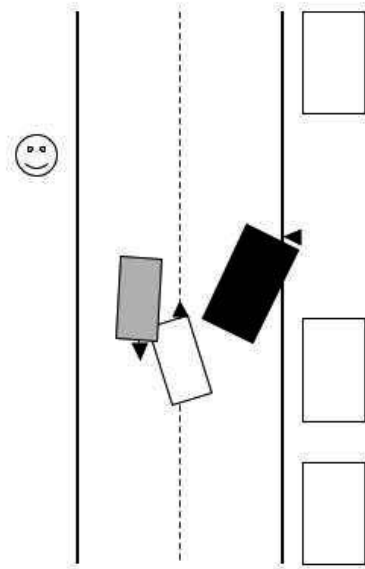
schied zur üblichen Aufsatzbewertung, bei der meist erst im Nachhinein festgelegt wird, was wie bewertet wird.

Um zu zuverlässigen, reliablen Ergebnissen zu kommen, wird dieselbe Kompetenz mehrfach erfasst, d. h. durch mehrere Aufgaben. Um die Validität einer Aufgabe zu bestimmen, wird vorher angegeben, welche weiteren Kompetenzen zu ihrer Lösung erforderlich sind; so verlangen die meisten Schreibaufgaben auch Lesekompetenz, nämlich um die schriftliche Aufgabenstellung zu lesen; außerdem wird Weltwissen zum Thema des Textes benötigt. Um ihren Zweck als Testaufgabe zu erfüllen, weisen sie spezifische Merkmale auf, die sich deutlich von guten Unterrichts- oder Lernaufgaben unterscheiden. Zwischen diesen beiden Aufgabentypen ist aus didaktischen Gründen sehr klar zu unterscheiden, um ein Teaching-to-the-test zu vermeiden. Denn das wiederholte Bearbeiten von Testaufgaben hat keinesfalls die gleichen Lernerfolge wie Lernaufgaben.

Das spezifische Format von Testaufgaben besteht in der Regel aus einem sog. *Aufgabenstamm* und einem oder mehreren *Items*, wie das folgende Beispiel zeigt:

Beispielaufgabe³

Du hast vom Bürgersteig aus den Unfall beobachtet, der auf der Skizze nebenan abgebildet ist. Dein Standort ist mit dem Smiley markiert. Der Unfall ist passiert, als das schwarze Auto plötzlich in eine freie Lücke einparken wollte. Die Pfeile zeigen an, in welche Richtung die Autos gefahren sind. Die Straße ist ungefähr 6 m breit.



³ Für einen Einsatz im Test müsste die Aufgabe vom Layout und Design noch überarbeitet werden; hier soll lediglich die Struktur illustriert werden.

Aufgabe: Fülle den Fragebogen der Polizei aus. Name und Alter kannst du erfinden.

Polizeilicher Erhebungsbogen Autounfall	
Name: _____	Vorname: _____
Alter: _____	
Waren Sie am Unfall beteiligt:	ja: <input type="checkbox"/> nein: <input type="checkbox"/>
Falls ja, wurden Sie verletzt:	ja: <input type="checkbox"/> nein: <input type="checkbox"/>
Sind Sie Unfallzeuge?	ja: <input type="checkbox"/> nein: <input type="checkbox"/>
Falls ja, wie weit waren Sie vom Unfallort entfernt:	ca. _____ Meter
Wie viele Fahrzeuge waren am Unfall beteiligt?	<input type="checkbox"/>
Wie viele Fahrzeuge wurden beschädigt?	<input type="checkbox"/>
Schildern Sie kurz den Unfallhergang (in ganzen Sätzen):	

In unserem Beispiel besteht der *Aufgabenstamm* aus der Skizze sowie dem zugehörigen Text. Dieser hat die Funktion, den Schüler(inne)n eine Vorstellung über einen fiktiven Unfallhergang zu vermitteln; dabei ist zu berücksichtigen, dass hierfür Lesekompetenz und die Fähigkeit zum Verstehen von Zeichnungen erforderlich ist. Innerhalb der Testaufgabe hat der Aufgabenstamm zum einen den Zweck, bei allen Testpersonen ein ähnliches thematisches Wissen über den Sachverhalt aufzubauen, über den geschrieben werden soll; zum anderen ergeben sich hieraus die richtigen Lösungen für die anschließende Bewertung.

Unser Beispiel enthält mehrere Items; damit ist die eigentliche Aufgabenstellung gemeint. Eine Aufgabe setzt sich aus dem Aufgabenstamm sowie einem oder mehreren Items zusammen; das Item wiederum aus dem Itemstamm (= Aufgabe) und den Antwortalternativen. Im Beispiel finden sich mit den Ankreuzfragen *geschlossene Itemformate*, mit der Frage nach der Entfernung ein *halboffenes* sowie mit der Aufforderung, den Unfallhergang zu schildern, ein *offenes Itemformat*. Geschlossene und halboffene Formate haben den Vorteil der einfachen Auswertbarkeit; ein wesentlicher Nachteil ist die Notwendigkeit, einen Sachverhalt auf wenige Alternativfragen zu reduzieren sowie die hohe Ratewahrscheinlichkeit. Für die Auswertung können daher mehrere Fragen zu einem Itemstamm zusammengefasst werden. In unserem Beispiel könnte man drei Itemstämme bilden: a) die Fragen nach Name und Alter, b) alle anderen Fragen und c) die Unfallschilderung. Item b) könnte man beispielsweise dann als richtig gelöst werten, wenn alle Antworten stimmen, als teilweise gelöst, wenn max. zwei Antworten falsch sind, und als nicht gelöst, wenn mehr als zwei Antworten falsch sind.

Die offenen Formate haben den Vorteil, dass auch komplexe Sachverhalte erfragt werden können; dafür haben sie den Nachteil, dass sie schwerer zu beurteilen sind,

weil viel mehr richtige Antworten möglich sind. Aus diesem Grund muss hier möglichst genau angegeben werden, was als richtige, was als teilweise richtige und was als falsche Antwort gelten soll.

Beispiel für eine vollständig richtige Lösung

Polizeilicher Erhebungsbogen Autounfall		
Name: <i>NAME</i>	Vorname: <i>VORNAME</i>	Alter: <i>ZAHL</i>
Waren Sie am Unfall beteiligt:		ja: <input type="checkbox"/> nein: x
Falls ja, wurden Sie verletzt:		ja: <input type="checkbox"/> nein: <input type="checkbox"/>
Sind Sie Unfallzeuge?		ja: x nein: <input type="checkbox"/>
Falls ja, wie weit waren Sie vom Unfallort entfernt:		ca. < 10 Meter
Wie viele Fahrzeuge waren am Unfall beteiligt?		3
Wie viele Fahrzeuge wurden beschädigt?		2
Schildern Sie kurz den Unfallhergang (in ganzen Sätzen):		
<i>Das schwarze Fahrzeug bremste plötzlich ab, vermutlich um in eine freie Parklücke zu fahren. Das nachfolgende weiße Fahrzeug wich nach links auf die Gegenfahrbahn aus, um nicht auf das schwarze Fahrzeug aufzufahren. Dabei kam es zu einem Zusammenstoß mit dem entgegenkommenden grauen Auto.</i>		

Um das sinnvoll machen zu können, müssen in einem sogenannten Pretest die Aufgaben ausprobiert werden, um zu sehen, welche Antworten zu erwarten sind. Dabei kann sich herausstellen, dass auch andere als die erwarteten Antworten richtig sein können; dann müssen entweder der Aufgabenstamm, der Itemstamm oder die Antwortbewertung geändert werden. In unserem Beispiel müsste zudem angegeben werden, welche Teile des Unfallvorgangs zu schildern sind, d. h. welches Manöver von welchem Fahrzeug in welcher Reihenfolge und mit welcher Folge ausgeführt wurde, welche syntaktischen Konstruktionen (Stichworte alleine würden wegen der Forderung nach ganzen Sätzen nicht genügen) und welches Tempus zulässig sind, welche lexikalischen Mittel (Auto, Fahrzeug, Laster, PKW, Fahrbahn, Straße, etc.) erwartet werden. Dabei ist zu bedenken, dass beispielsweise eine falsche Schilderung des Unfallhergangs nicht unbedingt Ausdruck mangelnder Schreibfähigkeit sein muss, sondern auch in einer falschen Vorstellung des Unfalls begründet sein kann. Aus diesem Grund müssen sich in einem Test immer mehrere Aufgaben auf dieselbe Kompetenz beziehen. So könnte man zu unserem Beispiel als analoge Aufgabe eine Spielerklärung oder Versuchsbeschreibung konzipieren.

Bei der Konzeption und Beurteilung von Tests ist des Weiteren wichtig zu berücksichtigen, ob es um eine individuelle Lerndiagnostik geht, bei der die Leistung einzelner Schüler(innen) gestestet werden soll, oder ob der Leistungsstand ganzer Gruppen (Schulklassen, Schulen, Bundesländer etc.) in sog. Large-Scale-Assessments erfasst werden soll. Im ersten Fall müssen von den Testpersonen deutlich mehr Aufgaben bearbeitet werden als im zweiten; das bedeutet im Umkehr-

schluss, dass sich Large-Scale-Assessments, wie beispielsweise zentrale Lernstandserhebungen oder internationale Leistungsstudien wie PISA nicht für individuelle Aussagen eignen.

Bezogen auf unser Kompetenzmodell könnten mit der Beispielaufgabe insbesondere prozedurales und Problemlösewissen in den Bereichen Lexik, Syntax und Textmuster überprüft werden. Deklaratives Wissen ist nicht gefordert, könnte aber zum Beispiel mit einer Frage nach dem Namen der Textart erhoben werden. Metakognitives Wissen wird ebenfalls nicht erhoben; das könnte man etwa durch Fragen nach Verbesserungsmöglichkeiten für den Erhebungsbogen erreichen. Will man zwischen prozeduralem Wissen und Problemlösewissen etwa im Bereich der Syntax unterscheiden, könnte man die Aufgabe stellen, einen fehlerhaften Bericht zu verbessern. Mit diesen wenigen Hinweisen soll deutlich gemacht werden, dass mit unterschiedlichen Aufgabentypen je spezifische Teilfähigkeiten erhoben werden. Oder anders formuliert: Die Aufgabe ist eine Funktion der zu testenden Teilfähigkeit. Aus diesem Grund sind Testaufgaben nicht unbedingt gute Lernaufgaben.

Literatur

- Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 22, S. 10-13.
- Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard [Hgg.] (2007): *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Basel.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): *Schreibkompetenz modellieren*. In: M. Becker-Mrotzek/K. Schindler (Hgg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke (Köbes, Bd. 5), S. 7-26.
- Grabowski, Joachim/Blabusch, Cora/Lorenz, Thorsten (2007): *Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule*. In: M. Becker-Mrotzek/K. Schindler (Hgg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke (Köbes, Bd. 5), S. 41-61.
- Hayes, John/Flower, Linda S. (1980): *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: L. W. Gregg/E. Steinberg (Hgg.): *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*. Hillsdale: Erlbaum, S. 3-30.
- Hayes, John (1996): *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing*. In: C. M. Levy/S. Ransdell (Hgg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Hillsdale: Erlbaum, S. 1-27.
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: *Praxis Deutsch* 176, S. 6-18.
- Karg, Ina (2007): *Modellierungen muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, einst und anderswo*. In: *Didaktik Deutsch* 22, S. 5-9.
- Köster, Juliane (2007): *Was leistet das Ossner-Modell?* In: *Didaktik Deutsch* 22, S. 22-24.
- Kruse, Otto (2007): *Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollen die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?* In: M. Becker-Mrotzek/K. Schindler (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke (Köbes, Bd. 5), S. 117-144.
- Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand.
- Ludwig, Otto (1996): *Der Unterricht findet nicht statt. Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe*. In: A. Peyer/P. Portmann (Hgg.): *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder*. Tübingen: Niemeyer, S. 221-240.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Hron, Aemilian (1986): *Psychologie des Wissenserwerbs*. In: B. Weidenmann/A. Knapp (Hgg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 143-187.

- Nessel, Ina (2005): Zwei Wege. Brandenburg und Rheinland-Pfalz. In: G. Becker et al. (Hgg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII, S. 22-25.
- Neumann, Astrid (2007): Schreiben: Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Ausbildung in der Schule. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 74-83.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Schindler, Kirsten (2004): Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen. Frankfurt a. M.: Lang.
- Steinbrenner, Marcus (2007): Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. In: Didaktik Deutsch 23, S. 5-14.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.
- Willenberg, Heiner [Hg.] (2007a): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Willenberg, Heiner (2007b): Die Kompetenztheorie für den Deutschunterricht baut noch kein Haus. In: Didaktik Deutsch 22, S. 13-22.