

Bettina Akukwe / Rüdiger Grotjahn /
Stefan Schipolowski (Hg.)

Schreibkompetenzen in der Fremdsprache

Aufgabengestaltung, kriterien-
orientierte Bewertung und Feedback

narr STUDIENBÜCHER

narr\f
ranck
elatte
mpto



Bettina Akukwe ist Koordinatorin des VERA-Projekts am IQB. Vorher arbeitete sie drei Jahre im Arbeitsbereich Französisch Sekundarstufe I und hat somit einen engen Bezug zum Testen der 1. Fremdsprache.



Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn ist Professor für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Besondere Bekanntheit erlangte er durch seine Arbeiten zum Testen und Evaluieren, vor allem im Bereich des C-Tests. 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.



Dr. Stefan Schipolowski ist wissenschaftlicher Leiter der Bildungstrend-Studien des IQB. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Messung, Validierung und Entwicklung kristalliner kognitiver Fähigkeiten, insbesondere individueller Unterschiede im deklarativen Wissen und in sprachlichen Fähigkeiten. Im Rahmen seiner Tätigkeit im Arbeitsbereich Deutsch Sekundarstufe I hat er sich umfassend mit der Diagnostik und Struktur sprachlicher Kompetenzen beschäftigt und zur Schreibkompetenz in der Muttersprache gearbeitet.

Bettina Akukwe / Rüdiger Grotjahn /
Stefan Schipolowski (Hg.)

Schreibkompetenzen in der Fremdsprache

Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung
und Feedback

Bibliografische Information 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.

© 2017 • Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. • Dischingerweg 5 • D-72070 Tübingen

Internet: www.narr-studienbuecher.de

E-Mail: info@narr.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Satz: pagina GmbH, Tübingen

Printed in Germany

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-9069-5

Inhalt

1	Kompetenzorientiertes Schreiben als Teil modernen Fremdsprachenunterrichts	9
	Bettina Akukwe, Rüdiger Grotjahn & Stefan Schipolowski	
1.1	Evaluation und Lehrerkompetenz	10
1.2	Inhalte des vorliegenden Bands	12
1.3	Kompetenz aus Theorie und Praxis	15
	Hinweise zum Weiterlesen	16
	Literatur	17
2	Rahmenbedingungen für das Evaluieren von Schreibkompetenzen	19
	Rüdiger Grotjahn & Karin Kleppin	
2.1	Stellenwert von Rahmenbedingungen und Vorgaben	19
2.2	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)	19
2.3	Bildungsstandards	20
2.4	Curriculare Vorgaben und Lehrwerke	23
2.5	Testentwicklung am IQB: Bildungsstandards und GER	24
	Hinweise zum Weiterlesen	25
	Literatur	26
3	Typen und Funktionen der Evaluation von Schreibkompetenzen	29
	Rüdiger Grotjahn & Karin Kleppin	
3.1	Prüfen, Testen, Evaluieren, Diagnostizieren: Begriffliche Vorbemerkungen	29
3.2	Typen der Evaluation	29
3.3	Funktionen der Evaluation	33
	Hinweise zum Weiterlesen	36
	Literatur	37
4	Gütekriterien bei der Evaluation von Schreibkompetenzen	41
	Rüdiger Grotjahn & Karin Kleppin	
4.1	Evaluation von Schreibkompetenzen: Spezifika	41
4.2	Typen und Funktionen von Gütekriterien	43
4.3	Gütekriterien dynamischer Evaluation	62
	Hinweise zum Weiterlesen	63
	Literatur	64
5	Testkonstrukt und Testspezifikationen	71
	Rüdiger Grotjahn	
5.1	Aufgabenbasierte Evaluation von Schreibkompetenzen	72
5.2	Kompetenz: begriffliche Klärungen	74

5.3	Adressaten und Verwendungskontexte	75
5.4	Definition des Testkonstrukts: grundlegende Aspekte	76
5.5	Modelle kommunikativer Kompetenz und kommunikativen Sprachgebrauchs	86
5.6	Schreibaktivitäten und Schreibkompetenzen im GER	89
5.7	Schreibaktivitäten und Schreibkompetenzen in den Bildungsstandards	93
5.8	Psycholinguistische und sozio-kognitive Modelle fremdsprachlichen Schreibens	95
5.9	Test- und Aufgabenspezifikationen	100
5.10	Testkonstrukt und Bewertungskriterien	103
	Hinweise zum Weiterlesen	104
	Literatur	105
	Anhänge	113
6	Kriteriale Evaluation von Schreibkompetenzen	117
	Rüdiger Grotjahn & Karin Kleppin	
6.1	Performanzbasierte beurteilergestützte Evaluation	117
6.2	Urteilsprozess: Einflussfaktoren	119
6.3	Bezugsnormen bei der Bewertung	122
6.4	Bewertungskriterien	125
6.5	Bewertungsskalen und Bewertungsraster	126
6.6	Einsatz von Bewertungsrastern im schulischen Kontext: Beispiele	136
6.7	Leistungsbeispiele und Benchmarktexte	146
6.8	Erwartungshorizont	147
6.9	Bewertung von Schreibleistungen im schulischen Kontext: Qualitätsanforderungen	149
6.10	Situationsabhängige Flexibilisierung kriterialer Bewertung	150
6.11	Anregungen zur Reflexion der eigenen Bewertungspraxis	151
	Hinweise zum Weiterlesen	152
	Literatur	153
7	Entwicklung von Testaufgaben zum Schreiben	159
	Rüdiger Grotjahn & Karin Kleppin	
7.1	Schreibkompetenzen und Testaufgaben	159
7.2	Entwicklung von Schreibaufgaben: Zentrale Prinzipien und prototypischer Verlauf	161
7.3	Checkliste zur Erstellung von Schreibaufgaben	171
7.4	Kommentierte Aufgabenbeispiele	171
	Hinweise zum Weiterlesen	177
	Literatur	178

8 Evaluation von Schreibkompetenzen mithilfe eines Bewertungsrasters	181
Bettina Akukwe, Elke Philipp & Günther Sommerschuh	
8.1 Die Entwicklung eines Bewertungsrasters am IQB	181
Bettina Akukwe	
8.2 Kommentierung von Schülerlösungen	193
Elke Philipp & Günther Sommerschuh	
8.3 Möglichkeiten der Weiterarbeit	245
Elke Philipp & Günther Sommerschuh	
Hinweise zum Weiterlesen	253
Literatur	254
9 Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen	255
Rüdiger Grotjahn & Karin Kleppin	
9.1 Feedback in der Fachdiskussion	256
9.2 Funktionen und Typen von Feedback zu schriftlichen Produktionen	261
9.3 Feedback bei Selbst- und Peer-Evaluation	274
9.4 Feedbackgespräche und Überarbeitung	279
9.5 Feedback auf der Basis der interaktionistischen dynamischen Evaluation	280
9.6. Automatisierte Diagnose- und Feedbacksysteme	285
Hinweise zum Weiterlesen	286
Literatur	287
10 Überprüfung von Kompetenzen – aktuelle Trends	293
Bettina Akukwe, Rüdiger Grotjahn & Stefan Schipolowski	
10.1 Kompetenzorientierter Unterricht und <i>Assessment Literacy</i>	293
10.2 Überprüfung von Sprechkompetenzen	295
10.3 Computerbasiertes Testen	295
10.4 Integrierte Aufgabenformate	296
10.5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	297
Hinweise zum Weiterlesen	298
Literatur	298
Sachregister	301

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 Fachkoordinatorin 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.

2 Rahmenbedingungen für das Evaluieren von Schreibkompetenzen

Rüdiger Grotjahn & Karin Kleppin

2.1 Stellenwert von Rahmenbedingungen und Vorgaben

Für eine Evaluierung von Schreibkompetenzen an deutschen Schulen gelten allseits anerkannte (ministerielle) Vorgaben wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, die für die Bundesländer verpflichtenden nationalen Bildungsstandards, länderspezifische Unterrichtsvorgaben u. a. in Form von Curricula, Lehrplänen, Richtlinien und Bildungsplänen sowie die jeweils zugelassenen Lehrwerke. Dabei sind allerdings für das Handeln der Betroffenen nicht notwendigerweise die in den Vorgaben genannten objektiven Sachverhalte entscheidend, sondern vielmehr deren subjektive Wahrnehmung und Interpretation in Form von Überzeugungen und persönlichen Theorien, die häufig nur sehr eingeschränkt mit den objektiven Sachverhalten übereinstimmen. Ein Beispiel ist die nicht selten anzutreffende Interpretation der Ausführungen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen im Sinne präskriptiver Vorgaben trotz eindeutig gegenteiliger Aussagen der Autoren des Referenzrahmens (vgl. z. B. Europarat, 2001, S. 8).

Damit Lehrkräfte bei der unterrichtlichen Evaluation mögliche Handlungsspielräume auch nutzen können und sich als aktiv gestaltende, selbstwirksame und kompetente Akteure erfahren, ist eine Vertrautheit mit den Rahmenbedingungen und eine kritische Reflexion der Vorgaben eine wichtige Voraussetzung (vgl. auch Harding & Kremmel, 2016).

2.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Wie auch in den meisten anderen Ländern Europas orientieren sich deutsche Bildungspolitiker, Curriculum- und Lehrplanersteller, Lehrwerkautoren und Testersteller im Hinblick auf die Vermittlung von Fremdsprachen und die Evaluation fremdsprachlicher Kompetenzen zunehmend am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat, 2001). Dabei spielen auch die zahlreichen den GER begleitenden und ergänzenden Materialien und Aktivitäten eine wichtige Rolle, wie z. B. bei professionellen Testanbietern das vom Europarat online zur Verfügung gestellte Handbuch *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2009; vgl. auch z. B. Cambridge University Press, 2013; Europarat & ALTE, 2012; Hilpisch, 2012; Kecker, 2016; North, 2014). Auch die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), auf die wir im Folgenden noch genauer eingehen, sowie die kürzlich vorgelegten Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife nehmen expliziten Bezug auf den GER. Insgesamt ist der GER unter Einschluss seiner zahlreichen Ergänzungen zu einem zentralen – allerdings nicht präskriptiv gedachten – Instrument der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bereich des Evaluierens fremdsprachlicher Kompetenzen geworden (vgl. auch Kapitel 5 und 6).

Die meiste Beachtung haben die GER-Niveaustufenbeschreibungen (A1-C2) zu den kommunikativen Aktivitäten und sprachlichen Kompetenzen gefunden. Diese sind zumeist als Kann-Aussagen formuliert und basieren auf der Vorstellung, dass die sprachliche Handlungsfähigkeit das Hauptziel fremdsprachlichen Unterrichts darstellt. Die Lernenden sollen durch den Fremdsprachenunterricht vor allem befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen sprachlich zu handeln, also kommunikative Aktivitäten auszuführen. Das heißt, sie sollen andere verstehen und sich anderen gegenüber verständlich machen können. Sie sollen mit Menschen anderer Kulturen sprachlich angemessen umgehen und am gesellschaftlichen Leben im zielsprachlichen Kontext teilnehmen können. Wie gut diese sprachlichen Handlungen jeweils ausgeübt werden können, wird an den unterschiedlichen Beschreibungen der Kompetenzniveaus deutlich. Insgesamt gesehen werden Handlungs-, Kompetenz- und Aufgabenorientierung damit zu zentralen Prinzipien beim Unterrichten und Überprüfen von Fremdsprachen. Auf die genannten Prinzipien wird in Kapitel 5 „Testkonstrukt und Testspezifikationen“ noch weiter eingegangen.

Die Autoren des GER weisen im Zusammenhang mit den vertikalen Niveaustufen nachdrücklich darauf hin, dass Lernfortschritt allerdings mehr ist als das „Vorankommen auf einer vertikalen Skala“ (Europarat, 2001, S. 28). Lerner können auch Fortschritte machen, indem sie ihre Sprachkompetenzen auf einer bestimmten Stufe verbreitern und vertiefen, z. B. im Hinblick auf Flüssigkeit und Umfang der eingesetzten sprachlichen Mittel. Zudem verbreitert sich das Spektrum der Aktivitäten, Fertigkeiten und sprachlichen Mittel mit aufsteigendem Skalenniveau. Deshalb sind die GER-Niveaus auch nicht als eine lineare Mess-Skala zu interpretieren. Entsprechend werden Niveaustufenskalen zuweilen als Diagramm im „Eistütenformat“ illustriert, d. h. als ein dreidimensionaler Konus, der nach oben breiter wird (vgl. Europarat, 2001, S. 29 sowie die entsprechende Abbildung in Grotjahn & Kleppin, 2015, S. 23).

Gerade im unterrichtlichen Kontext benötigt man häufig noch weitere, feinere Differenzierungen innerhalb der sechs GER-Stufen A1-C2. Für entsprechende Zwecke haben die Autoren des GER ein flexibles Verzweigungsmodell vorgesehen (vgl. Europarat, 2001, S. 40–42), in dem die Stufen jeweils in zwei oder mehr Unterstufen wie z. B. A1.1 und A1.2 oder B1 und B1+ aufgeteilt werden. Dieses System hat bisher vor allem in der Schweiz Verwendung gefunden (vgl. z. B. EDK, 2011); es wird aber zunehmend auch im deutschen Kontext eingesetzt, so z. B. in den vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) vorgelegten integrierten Kompetenzstufenmodellen (siehe Kapitel 2.3).

Speziell zum Schreiben findet man im GER an unterschiedlichen Stellen eine Reihe von Skalen, in denen z. T. ebenfalls innerhalb einer Stufe zwischen einem unteren und einem oberen Niveau unterschieden wird. Auf einige dieser Skalen werden wir in den Kapiteln 5 und 6 noch genauer eingehen.

2.3 Bildungsstandards

Bildungsstandards definieren verbindliche Zielerwartungen und dienen der Orientierung u. a. der Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie der bildungspolitischen Entscheidungsträger. Sie bilden die Basis für Leistungsüberprüfungen, um z. B. im Fall von festge-

stellten Defiziten Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung und zur individuellen Förderung ergreifen zu können. Insgesamt sollen sie zur Weiterentwicklung eines handlungsorientierten, auf interkulturelle kommunikative Kompetenzen abzielenden Fremdsprachenunterrichts beitragen (vgl. IQB, 2014, S. 2 f.; KMK, 2005a sowie auch Fulcher, 2016; Harsch, 2016).

Für den Fremdsprachenunterricht hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bisher bundesweit geltende Bildungsstandards für folgende spezifische Kontexte vorgelegt:

- ▶ 2003: Mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in Englisch/Französisch als erste Fremdsprache (KMK, 2004)
- ▶ 2004: Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) in Englisch/Französisch als erste Fremdsprache (KMK, 2005b)
- ▶ 2012: Allgemeine Hochschulreife in Englisch/Französisch als fortgeführte Fremdsprache (KMK, 2014)

Die genannten Dokumente beziehen sich explizit auf den GER und dessen Kann-Beschreibungen. Für den Mittleren Schulabschluss gilt als angezieltes Niveau B1/B1+, wobei beim Leseverstehen auch Teilkompetenzen auf dem Niveau B2 genannt werden. Für den Hauptschulabschluss wird das Niveau A2 angezielt. Für die Allgemeine Hochschulreife gilt schließlich das Niveau B2, wobei für Englisch in den rezeptiven Kompetenzen auch teilweise das Niveau C1 erwartet wird. Da im vorliegenden Band der Schwerpunkt auf Schreibkompetenzen im Bereich der GER-Niveaus A2/B1 liegt, werden wir auf die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife nur am Rande eingehen.

Es handelt sich dabei jeweils um einen sogenannten Regelstandard. Darüber hinaus lassen sich auch noch ein Regelstandard plus, ein Mindeststandard (zuweilen auch als Basisstandard oder Grundkompetenz bezeichnet) und ein Optimalstandard (zuweilen auch als Maximalstandard bezeichnet) unterscheiden. Eine empirisch begründete Zuordnung der genannten Standards zu den GER-Stufen hat Ende 2014 das IQB in der Form integrierter Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss jeweils für die Teilkompetenzen Hörverstehen und Leseverstehen im Fach Englisch vorgelegt (siehe auch KMK, 2010, S. 12). Hörverstehen und Leseverstehen unterscheiden sich dabei lediglich in den Punktwerten, die für die Zuordnung zu einer bestimmten Stufe gelten. Die Stufenzuordnungen sind in Tabelle 1 aufgeführt.

In diesem fünfstufigen Modell bezieht sich der Mindeststandard „auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollen“ (IQB, 2014, S. 13). Der Optimalstandard definiert dagegen ein Anspruchsniveau, das nur „unter sehr guten bzw. ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden kann ...“ (KMK, 2010, S. 12).

Stufe	Unterstufe	Kompetenzstufenmodell für den	
		Hauptschulabschluss	Mittleren Schulabschluss
A1	A1.1	unter Mindeststandard	unter Mindeststandard
	A1.2	Mindeststandard	
A2	A2.1	Regelstandard	Mindeststandard
	A2.2	Regelstandard plus	
B1	B1.1	Optimalstandard	Regelstandard
	B1.2		Regelstandard plus
B2	B2.1		Regelstandard plus
	B2.2		Optimalstandard
C1			

Tabelle 1: Integriertes Kompetenzstufenmodell Englisch Hörverstehen/Leseverstehen für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (IQB, 2014)

Für die vorliegende Publikation sind die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und für den Hauptschulabschluss von zentraler Bedeutung. Beide Dokumente differenzieren unter Bezug auf den GER zwischen funktionalen kommunikativen Kompetenzen, interkulturellen Kompetenzen und methodischen Kompetenzen. Die funktionalen kommunikativen Kompetenzen umfassen die kommunikativen Teilkompetenzen Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung sowie „die Verfügung über die sprachlichen Mittel“ Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie. Wichtig ist, dass betont wird, dass die sprachlichen Mittel eine „grundsätzlich dienende Funktion“ haben und „im Vordergrund ... die gelungene Kommunikation“ stehe (KMK, 2004, S. 14).

Interkulturelle Kompetenzen beziehen sich u. a. auf soziokulturelles Orientierungswissen und die praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen. Im Zusammenhang mit den methodischen Kompetenzen werden z. B. Lernstrategien, Präsentation und Medienutzung, sowie Lernbewusstheit und Lernorganisation genannt (siehe KMK, 2004, S. 8 und S. 14).

Außerdem wird eine Reihe von Kann-Beschreibungen zur näheren Charakterisierung der Kompetenzen aufgeführt. Im Zusammenhang mit der Beschreibung fremdsprachlicher Schreibkompetenzen werden lebensweltlich relevante Schreibaktivitäten, Textsorten und Kontexte sowie sprachliche Mittel und Aspekte von Methodenkompetenz benannt. Kommentierte Aufgabenbeispiele illustrieren, wie bestimmte Kompetenzen überprüft werden können (vgl. auch Kapitel 5 im vorliegenden Band). Weitere Hinweise zu interkultureller kommunikativer Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachbewusstheit sowie Sprachlernkompetenz finden sich in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (siehe KMK, 2014, S. 20–26).

2.4 Curriculare Vorgaben und Lehrwerke

GER und nationale Bildungsstandards bestimmen in entscheidender Weise auch die in den Bundesländern für den Bereich Fremdsprachen geltenden curricularen Vorgaben, wobei die Ausführungen in den Curricula, Lehrplänen, Bildungsplänen oder anderen funktional äquivalenten Dokumenten allerdings an den spezifischen Schulkontext und die jeweiligen Schülergruppen angepasst werden (vgl. hierzu auch KMK, 2010, S. 26 f.). In den aktuellen Dokumenten wird dabei in der Regel nicht mehr, wie früher weithin üblich, beschrieben, wie man genau vorgehen muss, um ein bestimmtes Ziel oder Ergebnis zu erreichen, und es werden auch nicht die zu vermittelnden Inhalte bis ins Detail festgelegt. Es handelt sich bei den entsprechenden Dokumenten vielmehr um so genannte Rahmencurricula, Kernlehrpläne oder Rahmenpläne. Diese enthalten mehr oder minder breite auf den GER und die Bildungsstandards bezogene Kompetenzbeschreibungen und zumeist auch Ausführungen zu Prüfungsaufgaben und zur Leistungsbewertung.

Die bundesländerspezifischen Curricula, Lehrpläne und Bildungspläne sind wiederum eine zentrale Grundlage bei der Entwicklung und Anerkennung von Lehrwerken, die die kompetenzorientierten curricularen Vorgaben allerdings nicht immer zufriedenstellend umsetzen. Da insbesondere Prüfungen, die auf die Feststellung von Lernfortschritten zielen, sich in den Themen, Teilkompetenzen und sprachlichen Mitteln auf die im Unterricht eingesetzten Lehrwerke beziehen, sind auch Lehrwerke ein wichtiger Einflussfaktor – vor allem im Kontext des unterrichtsnahen Prüfens.

Wir gehen nun kurz exemplarisch auf den Kernlehrplan Englisch für das Gymnasium (G8) in Nordrhein-Westfalen ein (MSW, 2007).² Dort wird als allgemeine Kompetenzerwartung am Ende der Jahrgangsstufe 8 die „Kompetenzstufe A2 des GER mit Anteilen an der Kompetenzstufe B1“ (S. 29) genannt. Speziell im Hinblick auf das Schreiben lauten die Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8:

Die Schülerinnen und Schüler können einfache zusammenhängende Texte zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs in beschreibender, berichtender, erzählender und zusammenfassender Form verfassen. Sie können einfache zusammenhängende Texte schreiben und darin begründet Stellung nehmen, wenn ihnen die Textsorte und das Thema vertraut sind.

Sie können

- ▶ Sachverhalte gemäß vorgegebenen Textsorten darstellen (u. a. Personenbeschreibungen, inhaltliche Zusammenfassungen, Stellungnahmen mit Begründung),
- ▶ in persönlichen Stellungnahmen (u. a. Leserbriefen, E-Mails) ihre Meinungen, Hoffnungen und Einstellungen darlegen,
- ▶ einfache Formen des kreativen Schreibens einsetzen (u. a. Texte ergänzen, eine Figur in einer kurzen Erzählung umgestalten).

(MSW, 2007, S. 30 f.; Hervorhebung im Original)

2 Ähnliche Ausführungen finden sich in vielen weiteren Lehrplänen der Länder – so z. B. im Rahmenlehrplan RLP-Online Berlin-Brandenburg (siehe <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/startseite/>).

Es werden sodann in Form einer einseitigen Liste „Beispiele für Aufgabentypen zur Ermittlung von einzelnen kommunikativen Kompetenzen“ (S. 45) genannt. Unter „Schreiben“ finden sich folgende drei Aufgabentypen: a) „Impuls- oder fragegestütztes Schreiben (z. B. kurze Infotexte, E-Mail)“; b) „Verfassen eines adressatengerechten und textsortenkonformen Textes anhand einer Vorlage und Überarbeiten anhand einer Checkliste“; c) „Freies argumentatives Schreiben“.

In den sich im Kernlehrplan anschließenden Ausführungen zur Leistungsbewertung (S. 46–49) wird u. a. auf das Prinzip der Handlungsorientierung sowie auf die Bildungsstandards verwiesen. Außerdem wird auf die Notwendigkeit hingewiesen,

dass die Kriterien für die Notengebung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und die jeweilige Überprüfungsform den Lernenden auch Erkenntnisse über die individuelle Lernentwicklung ermöglicht. Die Beurteilung von Leistungen soll demnach mit der Diagnose des erreichten Lernstandes und individuellen Hinweisen für das Weiterlernen verbunden werden. Wichtig für den weiteren Lernfortschritt ist es, bereits erreichte Kompetenzen herauszustellen und die Lernenden – ihrem jeweiligen individuellen Lernstand entsprechend – zum Weiterlernen zu ermutigen. Dazu gehören auch Hinweise zu erfolgversprechenden individuellen Lernstrategien. Den Eltern sollten im Rahmen der Lern- und Förderempfehlungen Wege aufgezeigt werden, wie sie das Lernen ihrer Kinder unterstützen können. (MSW, 2007, S. 46)

Abschließend werden im Kernlehrplan auf den Seiten 50–62 relevante Referenzniveaus aus dem GER aufgeführt, darunter auch die Skalen „Schriftliche Interaktion allgemein“ und „Schriftliche Produktion allgemein“.

Mit der Forderung nach Transparenz der Notengebung sowie nach Diagnose und motivierender Rückmeldung des individuellen Lernfortschritts an die Schülerinnen und Schüler unter Einschluss von Hinweisen für das Weiterlernen sprechen die Autoren des Kernlehrplans wichtige Aspekte an, auf die wir in den folgenden Kapiteln noch eingehen werden.

2.5 Testentwicklung am IQB: Bildungsstandards und GER

Auch die Testentwicklung am IQB in den Sprachen Englisch und Französisch orientiert sich explizit an den Bildungsstandards und dem GER. Dabei geht es um Tests und Aufgaben für folgende Kontexte: a) die alle sechs Jahre stattfindenden Ländervergleiche / Bildungstrends der fremdsprachlichen Kompetenzen in Englisch und Französisch als erster Fremdsprache bei Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe; b) die jährlich stattfindenden schriftlichen Vergleichsarbeiten (VERA), die in den jeweils beteiligten Bundesländern den Lernstand in Englisch und Französisch als erster Fremdsprache in der 8. Jahrgangsstufe überprüfen (VERA-8). Insbesondere im Fach Französisch wird in VERA-8 zunehmend auch in der vorgezogenen zweiten Fremdsprache getestet.

Die ersten Vergleiche zwischen den Bundesländern fanden 2008 für Französisch und 2009 für Englisch statt. Dabei wurden Lese- und Hörverstehenskompetenzen überprüft (https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/LV08_09). Auch im Bildungstrend von 2015 wurden lediglich Lese-

und Hörverstehenskompetenzen gemessen. Allerdings wurden bereits 2007 und 2008 im Rahmen der Implementierung und Normierung der Bildungsstandards für Englisch und Französisch als erste Fremdsprache auch Schreibaufgaben entwickelt, empirisch in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 erprobt und auf einem vorläufigen Kompetenzstufenmodell verortet (vgl. z. B. Porsch, 2010a, 2010b; Porsch & Köller, 2010; Porsch & Tesch, 2010; Rupp, Vock, Harsch & Köller, 2008). Auf diese Arbeiten werden wir in den Kapiteln 5 „Testkonstrukt und Testspezifikationen“, 6 „Kriteriale Evaluation von Schreibkompetenzen“ und 7 „Entwicklung von Testaufgaben zum Schreiben“ noch eingehen.

Auch im Rahmen von VERA-8 wird bisher lediglich Hörverstehen und / oder Leseverstehen getestet. Im Gegensatz zur ländervergleichenden Überprüfung der Bildungsstandards zielt VERA-8 dabei allerdings primär auf eine an den Bildungsstandards orientierte, evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung (vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>), wobei jedoch in einigen Bundesländern auch eine Evaluation der Schulen auf Klassenebene stattfindet.

Hinweise zum Weiterlesen

Eine weiterführende Darstellung der Bedeutung des GER und der Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung für das Prüfen, Testen und Evaluieren findet sich u. a. in Grotjahn & Kleppin (2015, Kap. 2) und Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr (2013, Kap. 1).

Die englische und französische Originalversion des GER aus dem Jahre 2001 ist zugänglich unter:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Einen kurzen Überblick über Aspekte der Standardorientierung beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen an deutschen Schulen gibt Harsch (2016).

Eine Vielzahl von Informationen zu Bildungsstandards/Kompetenzstandards sowie z. T. auch Beispiele für Testaufgaben finden sich auf den Websites der folgenden für die Entwicklung und Implementation der Standards zuständigen Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin (<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista>), das Institut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (<https://www.bifie.at/bildungsstandards>) sowie die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (<http://www.edk.ch/dyn/12930.php>).

Einen kurzen informativen Überblick zu Curricula und Lehrplänen geben Hallet & Königs (2010).

Problematische Aspekte von fremdsprachlichen Bildungsstandards und Kompetenzorientierung diskutieren Caspari, Grünewald, Hu, Küster, Nold, Vollmer & Zydatis (2008), Caspari, Kötter, Rossa, Schramm, Tesch, Vollmer & Zydatis (2012) und De Florio-Hansen (2015). Zur Auswirkung von Bildungsstandards und zentralen Prüfungen auf den Fremdsprachenunterricht in Deutschland vgl. Rossa (2016). Aus einer internationalen Perspektive wird das Thema von Pižorn & Huhta (2016) behandelt.

Die Evaluation sprachlicher Kompetenzen im Rahmen der standardbasierten Reform des Bildungswesens in englischsprachigen Ländern wird kritisch diskutiert in Menken, Hudson & Leung (2014) und Fulcher (2016).

Hinweise zur Bedeutung von Überzeugungen und subjektiven Theorien für das unterrichtliche Evaluieren gibt z. B. Yin (2010).

Literatur

- Cambridge University Press. (2013). *Introductory guide to the CEFR for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. [abrufbar unter <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>]
- Caspari, Daniela, Grünewald, Andreas, Hu, Adelheid, Küster, Lutz, Nold, Günter, Vollmer, Helmut J. & Zydati, Wolfgang. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, Oktober 2008. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19(2), 163–186. [abrufbar unter http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf]
- Caspari, Daniela, Kötter, Markus, Rossa, Henning, Schramm, Karen, Tesch, Bernd, Vollmer, Helmut J. & Zydati, Wolfgang. (2012). Mindeststandards für Fremdsprachen am Ende der Pflichtschulzeit. Ein Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 23(2), 243–268. [abrufbar unter http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/2013-Mai-Caspari.et.al_Positionspapier_final.pdf]
- Council of Europe. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A manual*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. [abrufbar unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manual_EN.asp]
- De Florio-Hansen, Inez. (2015). *Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung: Beispiele für den Englisch- und Französischunterricht*. Tübingen: Narr.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2011). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen: Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: EDK. [abrufbar unter <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>]
- Ende, Karin, Grotjahn, Rüdiger, Kleppin, Karin & Mohr, Imke. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. [abrufbar unter www.coe.int/lang und <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>]
- Europarat & ALTE. (2012). *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER. Erstellt von ALTE im Auftrag des Europarats – Abteilung für Sprachenpolitik*. Frankfurt am Main: telc GmbH. [abrufbar unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte_Allemand.pdf]
- Fulcher, Glenn. (2016). Standards and frameworks. In Dina Tsagari & Jayanti Banerjee (Hrsg.), *Handbook of second language assessment* (S. 29–44). Boston: De Gruyter.
- Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin. (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.

- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010). Lehrpläne und Curricula. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 54–58). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- 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.
- Harsch, Claudia. (2016). Standardorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarb. und erweiterte Aufl., S. 88–92). Tübingen: Francke.
- Hilpisch, Kai. (2012). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick*. Hamburg: Diplomica.
- IQB [Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen]. (2014). *Integrierte Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Englisch – Hörverstehen und Leseverstehen [Stand: 14. 10. 2014]*. Berlin: IQB. [abrufbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Englisch_Le.pdf]
- Kecker, Gabriele. (2016). Der GeR als Referenzsystem für kompetenzorientiertes Testen: Was bedeutet der Bezug zum GeR für eine Sprachprüfung? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(1), 13–37.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4. 12. 2003*. Neuwied: Luchterhand. [abrufbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (Hrsg.). (2005a). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Neuwied: Luchterhand. [abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (Hrsg.). (2005b). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004*. Neuwied: Luchterhand. [abrufbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>]
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (Hrsg.). (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz von 10. 12. 2009*. Köln: Wolters Kluwer – Carl Link. [abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (Hrsg.). (2014). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 10. 2012*. Köln: Wolters Kluwer – Carl Link. [abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf]
- Menken, Kate, Hudson, Thom & Leung, Constant. (2014). Symposium: Language assessment in standards-based education reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 586–614. doi: 10.1002/tesq.180

- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen]. (2007). *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. Frechen: Ritterbach. [abrufbar unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/>]
- North, Brian. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pižorn, Karmen & Huhta, Ari. (2016). Assessment in educational settings. In Dina Tsagari & Jayanti Banerjee (Hrsg.), *Handbook of second language assessment* (S. 239–254). Boston: De Gruyter.
- Porsch, Raphaela. (2010a). Die Erprobung eines Kodierschemas zur Messung der Schreibkompetenz im Fach Französisch. In Raphaela Porsch, Bernd Tesch & Olaf Köller (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I* (S. 267–285). Münster: Waxmann.
- Porsch, Raphaela. (2010b). *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I: Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster: Waxmann.
- Porsch, Raphaela & Köller, Olaf. (2010). Erste empirische Befunde der Pilotierungsstudie im Fach Französisch (Sekundarstufe I). In Raphaela Porsch, Bernd Tesch & Olaf Köller (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I* (S. 209–243). Münster: Waxmann.
- Porsch, Raphaela & Tesch, Bernd. (2010). Messung der Schreibkompetenz im Fach Französisch. In Raphaela Porsch, Bernd Tesch & Olaf Köller (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I* (S. 151–176). Münster: Waxmann.
- Rossa, Henning. (2016). Wie verändern Bildungsstandards und zentrale Prüfungen den Fremdsprachenunterricht? Skizze eines Forschungsdesiderats zu intendierten und beobachteten Effekten der Standard- und Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(1), 99–122.
- Rupp, André A., Vock, Miriam, Harsch, Claudia & Köller, Olaf. (2008). *Developing standards-based assessment tasks for English as a first foreign language: Context, processes, and outcomes in Germany*. Münster: Waxmann.
- Yin, Muchun. (2010). Understanding classroom language assessment through teacher thinking research. *Language Assessment Quarterly*, 7(2), 175–194. doi: 10.1080/15434300903447736