

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

*herausgegeben von
Michael Becker-Mrotzek, Jörg Jost & Thorsten Pohl*

Reihe A

Lena Decker

Wissenschaft als diskursive Praxis –
Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren

KöBeS (10) 2016
Gilles & Francke Verlag

Informationen über KöBeS – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik –
finden Sie unter folgender Internet-Adresse: www.koebes.uni-koeln.de

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Dissertation
an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:

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

Copyright © 2016 by Gilles & Francke Verlag
Blumenstraße 67–69 | D-47057 Duisburg
www.gilles-francke.de
Alle Rechte vorbehalten
Layout & Satz: setz**WERK**, Siegen
ISBN 978-3-940120-11-3

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	9
TEIL I FORSCHUNGSÜBERBLICK	19
2 Schulisches Lesen und Schreiben, universitäres Lesen und Schreiben und die Frage der Passung	21
2.1 Begriffsbestimmung: Text, Textsorte, Textform und Textvorform	22
2.2 Schreiben und Lesen in der gymnasialen Oberstufe – die Bedingungen	32
2.2.1 Zu rezipierende Textsorten	32
2.2.2 Zu produzierende Textformen	36
2.2.2.1 <i>Exkurs: Die Tradition des deutschen Schulaufsatzes</i>	37
2.2.2.2 <i>Aufsatzarten</i>	42
2.2.2.3 <i>Wissensverarbeitende Textformen</i>	46
2.2.3 Kompetenzforschung im Schulbereich	48

2.2.4	Exkurs: Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch	53
2.3	Schreiben und Lesen an der Hochschule – die Bedingungen	58
2.3.1	Zu rezipierende Textsorten	58
2.3.2	Zu produzierende Textformen bzw. -sorten	63
2.3.2.1	<i>Sekundäre Textformen</i>	63
2.3.2.2	<i>Primäre Textformen bzw. -sorten</i>	69
2.3.3	Kompetenzforschung im Hochschulbereich	72
2.4	Schreiben und Lesen in der gymnasialen Oberstufe vs. Schreiben und Lesen an der Hochschule – eine vergleichende Zusammenfassung	75
3	Deutsch als Wissenschaftssprache als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung	87
3.1	Traditionelle Fachsprachenforschung – vier Postulate	87
3.1.1	Sachbezogenheit/Gegenstandsbindung	88
3.1.2	Ein(ein)deutigkeit	91
3.1.3	Ökonomie	94
3.1.4	Anonymität	95
3.1.5	Kritische Reflexion	97
3.2	Pragmatisch-kommunikative Neuausrichtung der Fachsprachenforschung – vom Fachwort zum Fachtext	106
3.2.1	Synchrone Untersuchungen	107
3.2.1.1	<i>Makrostruktur wissenschaftlicher Texte</i>	107
3.2.1.2	<i>Mikrostruktur wissenschaftlicher Texte</i>	110
3.2.2	Exkurs: diachrone Untersuchungen	115
3.3	Alltägliche Wissenschaftssprache und literale Prozeduren	120
3.3.1	Das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache	121
3.3.2	Literale Prozeduren	127
3.3.2.1	<i>Der Begriff „Literale Prozedur“</i>	127
3.3.2.2	<i>Der Erwerb literaler Prozeduren und seine Probleme</i>	133
3.3.2.3	<i>Die Didaktik literaler Prozeduren</i>	141

TEIL II	THEORIE UND METHODE	153
4	Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne	155
4.1	Kompetenzmodellierung	156
4.1.1	Die Experteninterviewstudie	156
4.1.2	Literaturstudien „Kompetenzen und Kompetenzmodelle“	163
4.1.3	Das im Rahmen des Teilprojektes Siegen entwickelte Kompetenzmodell	169
4.2	Kompetenzerfassung	174
4.2.1	Die Textform „Diskursreferat“	175
4.2.1.1	<i>Anforderungen und Rahmenbedingungen</i>	175
4.2.1.2	<i>Vorteile für die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne</i>	179
4.2.1.2.1	<i>Baustein für die Bearbeitung komplexerer Schreibaufgaben im Fachstudium</i>	179
4.2.1.2.2	<i>Explizite Bezugnahme auf den diskursiven Charakter von Wissenschaft</i>	190
5	Ziele und Methode	195
5.1	Ziele der Studie	195
5.2	Methode	197
5.2.1	Interventionsstudien	197
5.2.1.1	<i>Einleitende Bemerkungen</i>	197
5.2.1.2	<i>Forschungsdesign der Studie</i>	202
5.2.1.3	<i>Die Interventionsmaßnahme</i>	212
5.2.2	Beurteilung der Texte mittels Ratingverfahren	220
5.2.2.1	<i>Einleitende Bemerkungen</i>	220
5.2.2.2	<i>Das Ratingverfahren des Projektes „AkaTex“ (Teilprojekt Siegen)</i>	223
5.2.2.2.1	<i>Teilrating I „Wissenschaftliches Formulieren“ (Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“)</i>	224
5.2.2.2.2	<i>Teilrating 2 „Fachlicher Gehalt und Argumentation“</i>	233
5.3	Diskussion der angewandten Methodik	239

TEIL III	ERGEBNISSE	243
6	Ergebnisse der Teilratings	245
6.1	Ergebnisse Teilrating I „Wissenschaftliches Formulieren (Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“)	246
6.1.1	Interraterreliabilität	246
6.1.2	Prätest	247
6.1.2.1	<i>Ergebnisse Interventionsgruppe</i>	247
6.1.2.2	<i>Ergebnisse Kontrollgruppe</i>	268
6.1.3	Posttest	278
6.1.3.1	<i>Ergebnisse Interventionsgruppe</i>	278
6.1.3.2	<i>Ergebnisse Kontrollgruppe</i>	291
6.1.4	Follow-up	301
6.1.4.1	<i>Ergebnisse Interventionsgruppe</i>	301
6.2	Resultat Hypothese I	305
6.3	Ergebnisse Teilrating II „Fachlicher Gehalt und Argumentation“	307
6.3.1	Interraterreliabilität	307
6.3.2	Messzeitpunkt 1	308
6.3.3	Messzeitpunkt 2	315
6.3.3.1	<i>Das Diskursreferat A.II-12.M5.2.A2.PI3</i>	320
6.3.4	Messzeitpunkt 3	324
6.4	Resultat Hypothese 2	327
7	Schluss	331
7.1	Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse	331
7.2	Überlegungen zur Vermittlung von akademischen Textkompetenzen	337
7.3	Perspektiven für die weitere Forschung	343
	Literaturverzeichnis	345
	Abbildungsverzeichnis	375
	Tabellenverzeichnis	379

Vorwort

Eine Dissertation ist nie das Werk einer einzelnen Person. In diesem Sinne möchte ich mich bei allen denjenigen bedanken, die am Zustandekommen dieser Arbeit mitgewirkt haben. Zu ganz besonderem Dank bin ich meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott, verpflichtet. Ich danke ihr für die Aufnahme in das Forschungsprojekt „AkaTex“, für die zahlreichen konstruktiven Gespräche, wertvollen Anregungen und fachkundigen Überlegungen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Herzlich danken möchte ich auch meinem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Clemens Knobloch, für seine konstruktiven Hinweise sowie für seine jederzeitige Diskussionsbereitschaft.

Ein besonderer Dank gilt zudem Frau PD Dr. Kisten Schindler, die immer ein offenes Ohr für mich hatte. Ihre wertvollen Ratschläge haben entscheidend zum Gelingen dieser Arbeit beitragen.

Großer Dank gebührt ebenso meinen Kollegen, die mich immer unterstützt, diese Arbeit durch ihre Ideen und Anregungen bereichert und mich auch in angespannter und gestresster Laune ertragen haben. Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle Ina Kaplan, die mit mir gemeinsam im Rahmen des Projektes „AkaTex“ u. a. die Experteninterviewstudie durchgeführt und das Ratingverfahren entwickelt hat.

Ein besonderer Dank geht auch an meine beiden Rater, die unermüdlich Texte beurteilt haben und es dabei oftmals nicht leicht hatten und

an Herrn Dr. Klaas Macha, der uns im Projekt „AkaTex“ bei der statistischen Auswertung der Rating-Ergebnisse eine wichtige Stütze war und uns mit seinem Fachwissen zur Seite stand.

Meinem ehemaligen Deutschlehrer Andreas Köhler danke ich, dass er mich seit Beginn meines Studiums fachlich begleitet und meine Arbeit Korrektur gelesen hat.

Zuletzt möchte ich meinen Eltern Sigrid Decker und Andreas Decker einen großen Dank aussprechen. Durch ihren jahrelangen Rückhalt, ihren Zuspruch und ihre Liebe haben sie im wesentlichen Maße zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Siegen im Februar 2016

I Einleitung

Alexander von Humboldt erklärte in seiner Einleitungsrede anlässlich der 7. Versammlung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte im September in Berlin 1828:

„Wer golden die Zeit nennt, wo Verschiedenheit der Ansichten, oder, wie man sich wohl auszudrücken pflegt, der Zwist der Gelehrten geschlichtet sein wird, hat von den Bedürfnissen der Wissenschaft, von ihrem rastlosen Fortschreiten ebenso wenig einen klaren Begriff als derjenige, welcher in träger Selbstzufriedenheit sich rühmt, in der Geognosie, Chemie oder Physiologie seit mehreren Jahrzehnten dieselben Meinungen zu verteidigen“ (Biermann 1990: 72).

Dieses Zitat macht zweierlei deutlich:

1. Wissenschaft besitzt einen diskursiven Charakter, d. h. der aktuelle Stand der Forschung zu einem bestimmten Thema ist „als eine Etappe in einem nicht endenden Erkenntnisprozeß [sic!] und in diesem Sinne als „relative Wahrheit“ zu begreifen“ (Bernhardt 2009: 132).
2. Der Streit, das Nebeneinander unterschiedlicher Meinungen, Theorien etc. bilden eine unabdingbare Voraussetzung für einen Erkenntnisfortschritt (vgl. Weitze/Liebert 2006: 7).

Vor diesem Hintergrund stellt die Fähigkeit, Positionen von Forschern zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs darzustellen, vergleichend aufeinander zu beziehen und diese selbständig und kritisch

– im Sinne Wilhelm von Humboldts¹ – zu kommentieren einen zentralen Bestandteil der im Studium zu erwerbenden Fachkompetenzen dar (vgl. auch Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 257). Eine solche Auffassung wird auch von Ossner (2008: 20) vertreten, der zu den in der Lehrerbildung zu erwerbenden fachlichen Kompetenzen zum einen die Fähigkeit zur „Teilnahme an der wissenschaftlichen Diskursentwicklung“ und zum anderen die Fähigkeit „den gesellschaftlichen Diskurs zu einem Fach mitverfolgen und mitgestalten [zu] können“ und unterrichtsrelevante Sachverhalte „ethisch und ästhetisch“ bewerten zu können zählt. Müller-Michaels (2014: 281f.) betont mit Bezug auf das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe und unter Verweis auf Humboldt, dass solche Diskurse eine bildende Funktion übernehmen können. Entsprechendes lässt sich auch für ein Studium des Faches Deutsch (oder eines anderen Faches) festhalten: Akademische Bildung erlangen die Studierenden danach durch die Beobachtung wissenschaftlicher Diskurse und zunehmend auch durch die aktive Partizipation an diesen Diskursen in den von ihnen studierten Fächern (vgl. Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 257).

Um an wissenschaftlichen Diskursen schreibend erfolgreich partizipieren zu können, müssen die Studierenden bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln. Eine zentrale Rolle spielen hierbei die „wissenschaftlichen Textprozeduren“ (Feilke 2012a) und insbesondere die – wie ich sie nennen möchte – „diskursstrukturierenden Prozeduren“ (vgl. auch Steinhoff 2008). Was genau darunter zu verstehen ist, soll mit Hilfe des folgenden Ausschnittes aus einem studentischen Text² genauer erläutert werden:

1 Ein wesentliches Ziel der Humboldtschen Universitätsreform war es, „durch Kenntnisse auf allen Feldern menschlichen Wissens eine möglichst umfassende Entwicklung des Geistes und der Persönlichkeit zu erreichen“ (Becker/Reinhart-Becker 2001: 163). Die Studierenden sollten wissenschaftliches Wissen nicht nur einfach reproduzieren können, sondern vor allem die Fähigkeit besitzen, sich kritisch mit diesem Wissen auseinanderzusetzen und eigene Positionen zu entwickeln. In der gegenwärtigen Reform der deutschen Universitäten („Bologna-Prozess“) sehen Kritiker eine Abkehr von diesem Humboldtschen Ideal hin zu einer Berufsbezogenheit des Studiums (vgl. Koop 2010).

2 Der Textausschnitt stammt aus dem Textkorpus des BMBF-Projektes „AkaTex“. Sowohl auf das Textkorpus als auch auf das Projekt wird im Laufe der vorliegenden Arbeit noch genauer eingegangen.

„Prof. Dr. Kaspar H. Spinner kritisiert in seiner Rede ‚Der standardisierte Schüler‘ (2004) bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik, die Umsetzung von der zwei Jahre zuvor von Sieber proklamierten Einführung von Bildungsstandards, als Reaktion auf das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei der PISA-Studie. **Spinner greift die Prognose** des Paradigmenwechsels in der Schulbildung und (Deutsch-)Didaktik **auf** und **bestätigt die Thesen und Prognosen seines Kollegen** und **verweist auf** den medialen Diskurs. Zudem **verweist er auf** die Auswirkung dieser Standards, die speziell bei der Deutschdidaktik extrem stark seien (Spinner 2004, S. 4). **Spinner zeigt** die vorausgegangenen Konsequenzen die sich seit der PISA-Studie ergeben haben und **gibt Beispiele** für die eingeführten Bildungsstandards **auf**. Nicht minder wird die Überstürztheit der Festlegung und die Vielzahl solcher Standards **kritisiert**. **Spinner gibt Beispiele auf** und **kritisiert** stark die Trivialisierung und angeblich erworbenen Kompetenzen/Standards, die mit der jeweiligen Aufgabe erreicht werden soll [...].

Meiner Ansicht nach kann ich allen drei Beiträgen zu diesem Diskurs der Qualitätssicherung durch Bildungsstandards etwas abgewinnen. Im Gegensatz zu Sieber gehe ich zwar immer noch von einer gewissen Autonomie und einem gewissen Freiraum der Lehrkraft aus und **denke** nicht, dass Bildung mittlerweile eine Art Globalisierung durchlaufen ist, wie er Sieber es in seiner Rede meint (Sieber 2002, S. 12 f.). **Meiner Meinung nach** ist das Bildungssystem nicht von klar strukturierten oder manipulierenden Institutionen, wie in der Volkswirtschaft an Standards gebunden und international reguliert. Natürlich ist PISA **meiner Ansicht nach** ein guter Indikator, wenn es um gewisse Evaluationen im Bereich der Propädeutik geht, die vollständige Wiedergabe eines Bildungsstandards einer Nation, kann die Studie **meiner Ansicht nach** aber nicht wieder spiegeln.“

Der Studierende rezipiert hier einen wissenschaftlichen Diskurs zum Thema „Kompetenzorientierung und Bildungsstandards“. Er verfügt allerdings nicht bzw. nur in Ansätzen über die erforderlichen „diskursstrukturierenden Prozeduren“. Damit sind diejenigen wissenschaftlichen Textprozeduren gemeint, die man benötigt, um Forschungspositionen zu einem wissenschaftlichen Diskurs darzustellen, zu vergleichen und eine eigene Position zu formulieren – also das, was wissenschaftliches Arbeiten charakterisiert –, nämlich

- Intertextuelle Prozeduren wie „*X stellt die These auf, dass ...*“ oder „*Im Gegensatz zu X ist Y der Ansicht, dass ...*“ und
- Positionierungsprozeduren wie „*Meines Erachtens*“ oder „*Ich vertrete die Auffassung, dass ...*“ (vgl. auch Feilke 2002).

Das Nichtverfügen über die erforderlichen diskursstrukturierenden Prozeduren zeigt sich in dem obigen Textausschnitt zum einen an der

rekurrenten Verwendung bestimmter Prozeduren (*X verweist auf, X kritisiert, Meiner Ansicht nach*) und zum anderen an der Verwendung der domänenuntypischen Positionierungsprozeduren „*Meiner Meinung nach*“ und „*Ich denke (nicht)*“, zwei Relikten aus dem schulischen Aufsatzunterricht (vgl. auch Steinhoff 2007a). Zudem findet sich in dem Textausschnitt ein Formulierungsbruch: Der Studierende benutzt mehrfach die Prozedur „X gibt Beispiele auf“. Hierbei handelt es sich – ähnlich wie „Meines Erachtens nach“ (vgl. auch Gätje/Rezat/Steinhoff 2012) – um die Überlagerung von Versatzstücken von zwei verschiedenen Prozeduren, nämlich „X gibt Beispiele“ und „X zeigt Beispiele auf“.

Dass Studierende insbesondere zu Beginn ihres Studiums häufig nicht bzw. nur unzureichend über die Fähigkeit verfügen, wissenschaftliche Textprozeduren und vor allem die diskursstrukturierenden Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise – im Sinne von Feilke/Steinhoff (2003) und Steinhoff (2007a) – zu verwenden, zeigen unter anderem auch die umfangreichen Schreibentwicklungsstudien von Pohl (2007) und Steinhoff (2007a). Zwar scheint sich diese Fähigkeit im Verlauf des Studiums in vielen Fällen gleichsam wie von selbst zu entwickeln (vgl. hierzu ebenfalls Pohl (2007) und Steinhoff (2007a)), m. E. ist es aber wichtig, Studierende und insbesondere Lehramtsstudierende, die durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse schon nach wenigen Semestern eine größere wissenschaftliche Arbeit – die Bachelorarbeit – verfassen müssen, bereits in den ersten Semestern gezielt zu fördern. Es liegen für die Hochschule einige interessante Förderkonzepte vor (vgl. beispielsweise die Konzepte von Kruse/Ruhmann (1999), Ruhmann (2003) und Steinhoff (2008)), die Wirksamkeit dieser Konzepte ist empirisch bislang allerdings nur unzureichend untersucht worden. Genau hier setzt diese Arbeit an: Es geht um die Überprüfung eines didaktischen Konzeptes zur Förderung der Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden. Dazu habe ich an der Universität Siegen eine quasiexperimentelle Interventionsstudie mit Prätest-Posttest-Follow-up-Kontrollgruppen-Design durchgeführt. Die Interventionsgruppe – also die Gruppe, in der das didaktische Konzept durchgeführt wurde – stellten vierzig Studierende der neuen Lehramtsstudiengänge (Bachelor/Master) dar, vierzig Studierende der alten Lehr-

amtsstudiengänge (Staatsexamen) bildeten die Kontrollgruppe³. Für die Erfassung der interessierenden Fähigkeit wurde das spezielle Aufgabenformat „Diskursreferat“ entwickelt, welches als „Miniaturform“ einer Seminararbeit beschrieben werden kann (vgl. auch Decker 2014).

Die erhobenen Diskursreferate wurden mittels eines zweiteiligen Ratingverfahrens beurteilt: Im ersten Teilrating „Wissenschaftliches Formulieren“ (Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“) wurde überprüft, ob das didaktische Konzept dazu beitragen hat, dass die Studierenden der Interventionsgruppe in einem höheren Maße über die Fähigkeit verfügen, diskursstrukturierende Prozeduren in kontextuell passender Weise zu verwenden als die Studierenden der Kontrollgruppe. Zusätzlich wurde ein zweites Teilrating durchgeführt, um den „fachlichen Gehalt und die Argumentation“ der Diskursreferate zu beurteilen. Neben der Überprüfung der Wirksamkeit des entwickelten Konzeptes besteht eine weitere Zielsetzung der vorliegenden Arbeit nämlich darin, der Frage nachzugehen, ob ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden, und der Fähigkeit, Texte mit einem hohen fachlichen Gehalt zu schreiben, existiert.

Bevor auf den genauen Aufbau dieser Arbeit eingegangen wird, soll zunächst das Projekt thematisiert werden, in dem sich diese Arbeit verortet. Es handelt sich dabei um das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderinitiative „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“⁴ geförderte Verbundprojekt „Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen (AkaTex)“⁵. Dieses an den Hochschulstandorten Köln und Siegen angesiedelte Projekt wird von Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott (Universität Siegen, Fakultät I, Germanistisches Seminar) und PD Dr. Kirsten Schindler (Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Institut für Deutsche Sprache und Lite-

3 Auf die Gründe für diese Entscheidung wird in Kap. 5.2.1.2 genauer eingegangen.

4 Für nähere Informationen vgl. <http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de>.

5 Für detaillierte Informationen zum Projekt vgl. auch die Projekthomepage: <http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>.

ratur II) geleitet. Zum Teilprojekt Köln gehören PD Dr. Kirsten Schindler, Julia Fischbach, Gesa Vetterick (bis 2013) und Alina Teichmann (ab 2014), zum Teilprojekt Siegen gehören Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott, Lena Decker und Ina Kaplan.

Ziel des Projektes ist die Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen von Studierenden in den neuen Bachelor- und Masterlehramtsstudiengängen, welche im Rahmen des sogenannten „Bologna-Prozesses“⁶ entwickelt wurden. Um dieses Ziel zu erreichen, muss zunächst geklärt werden, welche Textkompetenzen diese Studierenden benötigen, um die Anforderungen, die Hochschule und Schule (als angestrebtes Berufsfeld) unter veränderten institutionellen Bedingungen (beispielsweise die Erhöhung des Praxisbezuges durch die Einführung eines Eignungspraktikums und eines Praxissemesters im Masterstudium) aktuell an sie stellen, erfolgreich bewältigen zu können (vgl. auch Schindler/Siebert-Ott 2011). Um den Anforderungen beider Institutionen aus fachlicher Sicht gerecht werden zu können, wird im Projekt „AkaTex“ zwischen akademischen Textkompetenzen in einem engeren (Schwerpunkt Teilprojekt Siegen) und in einem weiteren Sinne (Schwerpunkt Teilprojekt Köln) unterschieden und es wird auch die Verknüpfung/Verknüpfbarkeit dieser beiden Kompetenzen untersucht (vgl. Schindler/Siebert-Ott 2013, Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015).

Unter *akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne* werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, „die ein Individuum benötigt,

6 Der Bologna-Prozess beginnt mit der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung durch die Bildungsminister aus Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien am 25. Mai 1998 in Paris (vgl. auch Toens 2007). Der in dieser Erklärung bekundete Wille der Unterzeichnerstaaten zur Schaffung eines offenen europäischen Raumes für Hochschulbildung, zur Steigerung der Mobilität und zur Einführung einer gestuften Studienstruktur wird von anderen europäischen Staaten positiv aufgenommen: Bereits im Juni 1999 unterzeichnen einunddreißig Minister und Ministerinnen aus neunundzwanzig europäischen Staaten die sogenannte Bologna-Erklärung und bekennen sich zu dem Ziel, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dieses Ziel soll unter anderem erreicht werden durch

- (1) die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse,
- (2) die Schaffung eines zweistufigen Studiensystems,
- (3) die Einführung eines Leistungspunktesystems ähnlich dem ECTS-Modell und
- (4) die Förderung größtmöglicher Mobilität von Studierenden, Lehr-, Wissenschafts- und Verwaltungspersonal (vgl. www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf, zuletzt aufgerufen am 14. 11. 2012).

um in Prozessen der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung in institutionellen Kontexten, Bezug nehmend auf fremde Texte, erfolgreich eigene Texte zu verfassen“ (Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 207). Basis für die Erfassung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne bildet die Schreibaufgabe *Diskursreferat*, welche als wesentlicher Bestandteil komplexerer Schreibaufgaben im Fachstudium – wie die Seminararbeit oder die Bachelorarbeit – dienen kann.

Akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne beinhalten die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Schülertexte fachlich und pädagogisch-didaktisch zu rezipieren, zu bewerten und diese fördernd zu beurteilen und zu benoten. Diese Kompetenzen werden indirekt an der Textsorte „Lehrerkommentar“ erfasst (vgl. Schindler/Fischbach/Vetterick 2014).

Die in den Teilprojekten erhobenen Ganztexte – also Diskursreferate und Lehrerkommentare – werden mit Hilfe unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Methoden (Methoden-Triangulation) ausgewertet:

- Ratingverfahren
- Korpuslinguistische Untersuchung (MAXQDA)
- Testung der Kompetenzen im Sinne der Item-Response-Theorie

Die Modellierung der akademischen Textkompetenzen basiert auf den folgenden drei Quellen:

1. Experteninterviewstudien
2. Dokumentenanalysen (Studien- und Prüfungsordnungen, Ordnungen zum Vorbereitungsdienst etc.)
3. Literaturstudien (Recherche und Aufbereitung der Fachliteratur) (vgl. Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 259)

Kommen wir nun zum Aufbau der Arbeit. Diese besteht aus drei Teilen: Zunächst wird der Forschungsstand für diejenigen Bereiche diskutiert, die für diese Arbeit relevant sind (Kap. 2 und 3), anschließend werden die theoretischen und methodischen Voraussetzungen geklärt (Kap. 4 und 5) und schließlich werden die Ergebnisse der beiden Teilratings dargestellt und diskutiert (Kap. 6). Der Schwerpunkt liegt hier auf der Darstellung der Ergebnisse der Interventionsstudie (Teilrating 1), da diese im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen.

In Kap. 2 geht es zunächst um das schulische und das akademische Lesen und Schreiben: Es wird der Frage nachgegangen, welche Textsorten bzw. -formen (vgl. Pohl/Steinhoff 2010) an Schule (Schwerpunkt Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe) und Hochschule zu rezipieren und zu produzieren sind und welche Unterschiede sich hierbei ggf. feststellen lassen. Zudem wird herausgearbeitet, wie an diesen beiden Institutionen die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und Studierenden auf den Gebieten Lesen und Schreiben ermittelt werden.

In Kap. 3 wird dargelegt, welche Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache durch die sprachwissenschaftliche Forschung zugeschrieben werden. Dazu wird zunächst auf die traditionelle Fachsprachenforschung und deren „Postulate“ eingegangen, anschließend wird die pragmatisch-kommunikative Wende innerhalb der Fachsprachenforschung thematisiert. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Darstellung des Konzeptes der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) und des Konzeptes der „Literalen Prozeduren“ (Feilke 2012a). Hier wird auch ausführlich auf die in dieser Arbeit im Vordergrund stehenden diskursstrukturierenden Prozeduren eingegangen.

In Kap. 4 wird die theoretische Grundlage dieser Arbeit gelegt: Es wird zunächst beschrieben, auf welchen Grundlagen akademische Textkompetenzen im engeren Sinne im Teilprojekt Siegen modelliert werden und es wird ein Kompetenzmodell vorgeschlagen. In diesem Zusammenhang wird auch herausgearbeitet, dass die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden, für akademische Textkompetenzen im engeren Sinne eine wichtige Rolle spielt. Anschließend wird dargestellt, wie diese Fähigkeit erfasst wird. Dazu wird das am Projektstandort Siegen entwickelte Aufgabenformat „Diskursreferat“ zum einen mit seinen Anforderungen und Rahmenbedingungen und zum anderen mit seinen Vorteilen für die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne detailliert beschrieben.

In Kap. 5 werden die Ziele und die Methode der Arbeit beschrieben. Die Ziele schließen an das Dargestellte in den vorangegangenen Kapiteln an. Methodisch ist die Arbeit – wie bereits beschrieben – als quasiexperimentelle Interventionsstudie mit Prätest-Posttest-Follow-up-Kontrollgruppen-Design angelegt. Die Diskursreferate werden mittels

eines zweiteiligen Ratingverfahrens untersucht, welches in diesem Kapitel ebenfalls ausführlich thematisiert wird.

In Kap. 6 werden die Ergebnisse der beiden Teilratings dargestellt. Es wird zunächst auf die Resultate des ersten Teilratings „Wissenschaftliches Formulieren“ eingegangen (Kap. 6.1) und es wird dargelegt, ob – und wenn ja inwiefern – das entwickelte Konzept wirksam ist (Kap. 6.2). Anschließend werden die Resultate des zweiten Teilratings „Fachlicher Gehalt und Argumentation“ beschrieben und diskutiert (Kap. 6.3). In einem letzten Schritt wird erläutert, ob die kontextuell passende Verwendung diskursstrukturierender Prozeduren mit dem fachlichen Gehalt eines Textes korreliert (Kap. 6.4).

Kap. 7 beschließt die Arbeit mit einer Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse (Kap. 7.1), einigen Überlegungen zur systematischen Vermittlung akademischer Textkompetenzen im Fachstudium (Kap. 7.2) sowie Perspektiven für die weitere Forschung (Kap. 7.3).

TEIL I
FORSCHUNGSÜBERBLICK

2 **Schulisches Lesen und Schreiben, universitäres Lesen und Schreiben und die Frage der Passung**

Sowohl die Schule als auch die Hochschule sind versprachlichte Institutionen, in denen Schülerinnen und Schüler und Studierende mit verschiedenen Anforderungen des fachlichen Lesens und Schreibens konfrontiert werden (vgl. Ehlich/Steets 2003b: 212 f.). In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Anforderungen dies genau sind und ob – und wenn ja wie – sich diese Anforderungen der beiden Institutionen unterscheiden. Dazu werden auf der Grundlage von Literaturstudien, Dokumentenanalysen und einer Experteninterviewstudie⁷ zum einen die in der gymnasialen Oberstufe zu rezipierenden und zu produzierenden Textsorten bzw. -formen zusammengestellt und beschrieben (Kap. 2.2), zum anderen diejenigen, die an der Hochschule zu rezipieren und zu produzieren sind (Kap. 2.3). Neben den zu rezipierenden und zu produzierenden Textformen bzw. -sorten wird auch darauf eingegangen, wie an Schule und Hochschule die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden auf den Gebieten Lesen

7 Die Experteninterviewstudie wurde im Rahmen des in der Einleitung beschriebenen Projektes „AkaTex“ durchgeführt. Ziel der Studie war es, empirisch aufzudecken, was in der gymnasialen Oberstufe in Bezug auf das Lesen und Schreiben von Texten „tatsächlich passiert“. In Kapitel 4.1.1 wird detailliert auf diese Studie eingegangen (vgl. auch Decker/Kaplan 2014a).

und Schreiben ermittelt werden. In Kap. 2.4 werden die Ergebnisse abschließend vergleichend zusammengefasst. Im Folgenden sollen jedoch zunächst die Begriffe „Text“, „Textsorte“, „Textform“ und „Textvorform“ genauer bestimmt werden, da es sich um Begriffe handelt, die in der vorliegenden Arbeit immer wieder verwendet werden.

2.1 **Begriffsbestimmung: Text, Textsorte, Textform und Textvorform**

Was genau unter dem Terminus „Text“ (von lat. *textum* „Gewebe, Geflecht“) zu verstehen ist, ist eine in der Textlinguistik viel diskutierte Frage. Bevor auf diesen wissenschaftlichen Diskurs – zumindest in Teilen – eingegangen wird, soll im Folgenden kurz erläutert werden, was in der Regel in der Alltagssprache bzw. -kommunikation⁸ unter einem Text verstanden wird. Nach Brinker (2010: 12) und Gansel/Jürgens (2009: 13) muss ein sprachliches Gebilde die folgenden drei Merkmale aufweisen, um in der Alltagssprache bzw. -kommunikation als Text wahrgenommen zu werden:

1. Es muss schriftlich fixiert sein,
2. mehrere Sätze umfassen und
3. eine Kohärenz aufweisen⁹.

Eine alltagssprachliche Definition von Text könnte in Anlehnung an Brinker (2010: 12) demnach folgendermaßen lauten: Ein Text ist eine schriftlich fixierte sprachliche Einheit, welche nicht aus einem Satz, sondern aus einer Satzfolge besteht, die inhaltlich-thematisch

8 Nach Gansel/Jürgens (2009: 54) erweist sich der Begriff „Alltagssprache“ „als eher prätheoretisch und ist in den textlinguistischen Publikationen nicht genügend geklärt.“ Sie schlagen daher vor, nicht von „Alltagssprache“, sondern von „Alltagskommunikation“ zu sprechen.

9 Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Fix, U. (2008: 17): Nach ihrer Vorstellung von Text befragte nichtlinguistisch gebildete „Durchschnittsteilnehmer“ bestimmen einen Text „als eine über den Satz hinausgehende, abgeschlossene, thematisch gebundene, sinnvolle sprachliche Einheit, wobei zumeist schriftliche Äußerungen im Blick sind.“

zusammenhängt, also kohärent ist. Dass eine solche Definition durchaus problematisch ist, zeigen die folgenden zwei Beispiele:

1. Der Preis

Nicht der, den du erhältst,
den du zu zahlen bereit bist, der
zeichnet dich aus

(zit. nach Gansel/Jürgens 2009: 13)

2. Sechs Minuten noch im Wankdorf-Stadion in Bern. Keiner wankt. Der Regen prasselt unaufhörlich hernieder. Es ist schwer, aber die Zuschauer, sie harren nicht aus – wie könnten sie auch! Eine Fußballweltmeisterschaft ist alle vier Jahre, und wann sieht man ein solches Endspiel, so ausgeglichen, so packend, jetzt Deutschland am linken Flügel durch Schäfer, Schäfers Zuspiel zu Morlock wird von den Ungarn abgewehrt, und Bozsik, immer wieder Bozsik, der rechte Läufer der Ungarn am Ball. Er hat den Ball verloren diesmal, gegen Schäfer – Schäfer nach innen geflankt – Kopfball – abgewehrt – aus dem Hintergrund müsste Rahn schießen – Rahn schießt! – Toooooor! Toooooor! Toooooor! ...

(http://www.sporthelden.de/index.php?id=173&tx_ttnews%5Btt_news%5D=95&no_cache=1)

Bei dem ersten Beispiel handelt es sich um ein einsätziges Gedicht von Walther Petri, beim zweiten Beispiel um den Radio-Kommentar des Sportreporters Herbert Zimmermann vom Endspiel der Fußball-Weltmeisterschaft 1954. Beide Beispiele stellen nach der alltagssprachlichen Definition keine Texte dar, da ihnen jeweils ein wesentliches Merkmal fehlt (Mehrsätzigkeit und schriftliche Fixierung). Dass es sich aber vor allem bei dem Gedicht um einen Text handelt, dürften die Wenigsten bestreiten. Strittiger ist da schon die Frage, ob auch der Kommentar als Text wahrgenommen wird, da er ja lediglich schriftlich fixiert ist. Ganz auszuschließen ist es m. E. jedoch nicht.

Kommen wir nun zu der Frage, was in der Linguistik unter einem Text

verstanden wird. Hier liegt – wie bereits angedeutet – keine einheitliche Begriffsbestimmung vor, sondern es existieren viele heterogene und zum Teil widersprüchliche Definitionen (vgl. Klemm 2002: 18 f.). Dass es überhaupt möglich ist, „einen allgemein gültigen Textbegriff zu entwickeln, der es erlaubt, zu bestimmen, was immer und überall als Text zu gelten hat“ (Brinker 2010: 12), wird unter anderem von Knobloch (1990: 68) bezweifelt. Nach ihm gehört der Text

„zu den aspektheterogenen und offenen Grundbegriffen der Sprach- und Literaturwissenschaft, die nicht abschließend definiert werden können, weil ihre theoretische Produktivität vorwiegend heuristischer Natur ist und sich nur innerhalb bestehender Axiomatisierungen entfaltet.“

Die verschiedenen linguistischen Textdefinitionen lassen sich gemeinhin auf zwei Hauptrichtungen zurückführen. Brinker (2010) nimmt eine Unterscheidung zwischen dem sprachsystematisch ausgerichteten und dem kommunikationsorientierten Ansatz vor. Während ersterer den Text als eine kohärente Folge von Sätzen definiert und seine Analyse auf die grammatischen Zusammenhänge dieser Segmente begrenzt, verweist letzterer darauf, dass der Text nicht isoliert betrachtet werden darf, sondern immer auch die jeweilige Kommunikationssituation mit einzubeziehen ist (vgl. Brinker 2010: 14 ff.). Brinker (2010: 16) zufolge sind diese beiden Ansätze jedoch „nicht als alternative, sondern als **komplementäre Konzeptionen** zu betrachten und eng aufeinander zu beziehen.“ Er formuliert daraufhin den folgenden Textbegriff, welcher beide Ansätze integriert: „Der Terminus „Text“ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker 2010: 17).

Vergleicht man nun den von Brinker (2010) vorgeschlagenen integrativen Textbegriff mit der alltagssprachlichen Bedeutung von Text, stellt man die folgenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest:

- Während die alltagssprachliche Verwendung nur schriftliche sprachliche Gebilde als „Text“ bezeichnet, werden nach dem integrativen Textbegriff auch mündliche sprachliche Gebilde – vornehmlich monologische – als Texte wahrgenommen.

- Der integrative Textbegriff rückt stärker den kommunikativen Aspekt in den Vordergrund, wenngleich dieser auch im alltagssprachlichen Textbegriff jedenfalls implizit enthalten ist (vgl. Brinker 2010: 18 f.).

Aufgrund der Schwierigkeiten, eine allgemein gültige Definition von Text zu entwickeln, sind einige Autoren wie Kirsten Adamzik der Ansicht, dass es sinnvoller ist, statt einer Definition Eigenschaften bzw. Merkmale aufzustellen, welche einen Text ausmachen:

„Die Suche nach einer verbindlichen und allgemein akzeptierten Textdefinition scheint mir nicht nur aussichtslos, sondern müßig. Statt einer griffigen Definition bedarf es einer Einsicht in die Eigenschaften von Texten, die die Grundlage für eine differenzierte Beschreibung darstellen können“ (Adamzik 2004: 31).

Es existieren unterschiedliche Ansätze zur Bestimmung solcher Eigenschaften von Texten (Textualitätskriterien)¹⁰. Der wohl am häufigsten rezipierte und schon fast klassisch gewordene – aber nicht unwidersprochen gebliebene¹¹ – Vorschlag für Kriterien, welche Texte von Nicht-Texten abgrenzen, stammt von de Beaugrande/Dressler (1981). Die Autoren nennen insgesamt sieben Kriterien prototypischer¹² Textualität:

„Wir definieren einen TEXT als eine KOMMUNIKATIVE OKKURRENZ (engl. „occurrence“), die sieben Kriterien der TEXTUALITÄT erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt [...]“ (de Beaugrande/Dressler 1981: 3).

Die sieben Kriterien der Textualität sind im Einzelnen: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und

10 Vgl. beispielsweise den Ansatz von Hausendorf/Kesselheim (2008: 23 ff.). Die Autoren schlagen – mit Bezug auf de Beaugrande/Dressler (1981) – die folgenden sechs Textualitätsmerkmale vor: Begrenzbarkeit, intratextuelle Verknüpfbarkeit, thematische Zusammengehörigkeit, pragmatische Nützlichkeit, Musterhaftigkeit und intertextuelle Beziehbarkeit auf andere Texte (nähere Informationen zu diesen Kriterien finden sich beispielsweise bei Habscheid (2009: 34 f.)).

11 Vater (2002) hält die meisten der von de Beaugrande/Dressler (1981) vorgeschlagenen Kriterien zur Abgrenzung von Texten und Nicht-Texten für problematisch: So sind nach ihm beispielsweise die Textualitätskriterien „Intentionalität“ und „Akzeptabilität“ nicht textspezifisch, sondern „notwendige Bestandteile von Kommunikation überhaupt [...]“ (Vater 2002: 260).

12 Zum Prototypenkonzept von „Text“ vgl. Sandig (2000).

Intertextualität¹³. Im Folgenden sollen diese Kriterien kurz skizziert werden¹⁴.

Kohäsion und *Kohärenz* zählen nach de Beaugrande/Dressler (1981) zu den textzentrierten Kriterien. Während erstere sich auf die Verbindung der Wörter in der Textoberfläche – also auf die Art der grammatischen Verknüpfungen und Abhängigkeiten innerhalb eines Textes – bezieht, bezeichnet letztere den semantisch-kognitiven, inhaltlichen Zusammenhang eines Textes.

Das Kriterium *Intentionalität*¹⁵ – welches wie die übrigen vier Kriterien zu den verwenderzentrierten Kriterien zählt bzw. eine Mischform darstellt – besagt, dass ein Text immer mit der Intention verfasst wird, beim Textrezipienten eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Um dieses Ziel zu erreichen, will der Textproduzent einen kohäsiven und kohärenten Text verfassen (vgl. de Beaugrande/Dressler 1981: 3 ff.).

Das Gegenstück zur Intentionalität ist die *Akzeptabilität*. Diese bezeichnet die Erwartungshaltung des Textrezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text vorzufinden, „der für ihn nützlich oder relevant ist, z. B. um Wissen zu erwerben oder für Zusammenarbeit in einem Plan vorzusorgen“ (de Beaugrande/Dressler 1981: 9).

Das Kriterium *Informativität* rückt den Informationsgehalt eines Textes in den Mittelpunkt. Hier geht es darum, ob der Text für den Textrezipienten informativ ist, also in einem bestimmten Verhältnis erwartet und unerwartete, bekannte und neue Elemente enthält.

Mit *Situationalität* wird die Relevanz eines Textes in der jeweiligen Kommunikationssituation bezeichnet. Es stellt sich die Frage, ob der Text den spezifischen Informationsbedarf in dieser Situation befriedigen kann.

Das siebte Kriterium der Textualität ist die *Intertextualität*. Durch dieses Kriterium wird ein Text in einen übergreifenden Kontext eingebettet,

13 Habscheid (2009: 29) weist darauf hin, dass ein weiteres Merkmal von Texten bereits in der Bestimmung des Oberbegriffs gesetzt ist: „Texte sind „kommunikative Okkurrenzen“, das heißt, sie kommen in kommunikativen Zusammenhängen vor [...]“

14 Ausführlicher werden diese Kriterien beispielsweise bei Habscheid (2009: 29 ff.) behandelt.

15 Anstelle von Intentionalität findet sich in der Literatur auch der Terminus „Funktionalität“ (vgl. beispielsweise Fix, M. 2008: 72).

das heißt, es werden Bezüge zu anderen Texten aufgebaut (vgl. de Beaugrande/Dressler 1981: 10 ff.).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass ein sprachliches Gebilde gewisse Bedingungen, d. h. Textualitätsmerkmale erfüllen muss, um als „Text“ eingestuft zu werden. Brinker (2010: 120) merkt jedoch an:

„Nun ist ein konkreter Text aber nicht nur eine Realisierung der allgemeinen Größe ‚Text‘; er repräsentiert vielmehr zugleich auch eine bestimmte *Textsorte*¹⁶ [Hervorhebung durch die Verfasserin], d. h. er ist ein Fernsehkommentar, eine Zeitungsnachricht, ein Kochrezept oder eine Werbeanzeige [...]“

Im Folgenden soll – wie bereits bei dem Terminus „Text“ – zunächst der alltagssprachliche Textsortenbegriff skizziert werden. Anschließend soll auf den linguistischen Textsortenbegriff, insbesondere auf den kommunikations- bzw. handlungstheoretisch orientierten Ansatz eingegangen werden, welcher dem alltagssprachlichen Textsortenbegriff in einem hohen Maße entspricht.

Textsorten haben für unsere kommunikative Praxis eine elementare Bedeutung. Dies zeigt sich allein schon an den zahlreichen Bezeichnungen, welche die Alltagswelt für Textsorten enthält. So hat Dimter (1981) bei einer Analyse des Rechtschreibdudens aus dem Jahre 1973 insgesamt 1642 Bezeichnungen für Textsorten gezählt. Von diesen können nach Dimter (1981) allerdings nur 480 als „grundlegend“ angesehen werden, die restlichen 1162 Bezeichnungen – meist Komposita – sind als „abgeleitet“ zu charakterisieren. Zur Verdeutlichung: „Grundlegend“ ist

16 In der linguistischen Fachliteratur hat sich der Terminus „Textsorte“ weitestgehend durchgesetzt, was Adamzik (2008: 149) zufolge auf das 1972 veranstaltete Kolloquium über Textsorten zurückzuführen ist, dessen Beiträge in dem von Gülich/Raible (1972) publizierten Sammelband mit dem Titel „Textsorten“ erschienen. Neben „Textsorte“ findet man in der Literatur gelegentlich noch die Begriffe „Textart“, „Texttyp“, „Textmuster“ und „Textklasse“ (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 16). Diese werden zum Teil synonym und damit austauschbar verwendet (beispielsweise bei Sandig 1989: 135), zum Teil verweisen sie aber auch auf andere Begriffsinhalte. So unterscheiden sich beispielsweise die Termini „Texttyp“, „Textart“ und „Textsorte“ nach Rolf (1993: 45) folgendermaßen: „Texttyp“ betont den Aspekt der Vorprägung konkreter Texte durch Vorlagen, ‚Textsorte‘ betont (wie etwa ‚Brotsorte‘ oder ‚Kaffeesorte‘) den Aspekt des Vorhandenseins bestimmter charakteristischer Merkmale; und wenn der Begriff ‚Textart‘ nicht auch in diesem, sondern noch in einem etwas anderen Sinne verstanden werden sollte, dann vielleicht so, daß [sic!] er den Aspekt der Unterscheidung bestimmter Gruppen von Texten von anderen Gruppen von Texten betont.“

beispielsweise die Bezeichnung *Vertrag*, während *Arbeitsvertrag*, *Ehevertrag*, *Kaufvertrag*, *Liefervertrag* etc. als Ableitungen gelten (vgl. Dimter 1981: 30 ff.).

Die zentralen Kategorien, durch die die Textsorten der Alltagssprache bzw. -kommunikation definiert sind, sind Dimter (1981: 35) zufolge

- die Textfunktion,
- der Textinhalt und
- die Kommunikationssituation.

Textsorten wie *Bericht* oder *Werbeanzeige* sind durch die Kategorie der Textfunktion geprägt: Der Textproduzent will den Textrezipienten entweder ein bestimmtes Wissen vermitteln (Bericht – informativ) oder ihn dazu bewegen, eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Werbeanzeige – appellativ). Dagegen ist für Textsorten wie *Wetterbericht* und *Arztrezept* die Kategorie „Textinhalt“ charakteristisch. Schließlich existieren noch einige Textsorten, die in erster Linie auf die Kommunikationssituation Bezug nehmen. Dazu zählen beispielsweise das *Face-to-Face-Gespräch* oder der *Brief* (vgl. Brinker 2010: 123).

Was den linguistischen Textsortenbegriff angeht, existiert innerhalb der linguistischen Textsortenlehre noch keine geschlossene und in sich stimmige Klassifizierung von Textsorten. Nach Brinker (2010: 124 f.) konkurrieren der sprachsystematisch ausgerichtete und der kommunikations- bzw. handlungstheoretisch orientierte Ansatz miteinander. Der sprachsystematisch ausgerichtete Ansatz versucht, Textsorten aufgrund struktureller, insbesondere grammatischer Merkmale zu beschreiben und voneinander abzugrenzen. Erfolgversprechender ist Brinkers Ansicht nach aber der kommunikations- bzw. handlungstheoretisch orientierte Ansatz, welcher das Problem der Beschreibung und Abgrenzung von Textsorten von situativen und kommunikativ-funktionalen Aspekten aus zu lösen versucht und von folgender Textsortendefinition ausgeht:

„Textsorten sind **konventionell geltende Muster** für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber

zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben“ (Brinker 2010: 125).

Vor dem Hintergrund dieser Definition bezeichnet Brinker (2010) die Textfunktion, welche er als „die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d. h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte **Kommunikationsabsicht** des Emitenten“ (Brinker 2010: 88) beschreibt, ausdrücklich als Basiskriterium für die Klassifizierung von Textsorten (vgl. auch Große 1976: 25 f., Rolf 1993: 39 ff.).

Nach dieser unterscheidet er in Anlehnung an die Klassifizierung der Sprechakte durch Searle (1971)¹⁷

- *Informationstexte*, welche dem Textrezipienten ein bestimmtes Wissen vermitteln wollen (z. B. Bericht, Sachbuch)
- *Appelltexte*, welche den Textrezipienten dazu bewegen wollen, eine bestimmte Meinung einzunehmen oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen (z. B. Werbeanzeige, Gesetz)
- *Obligationstexte*, welche dem Textrezipienten zu verstehen geben, dass er sich zu etwas verpflichtet (z. B. Vertrag, Garantieschein)
- *Kontakttexte*, welche dem Textrezipienten anzeigen, dass der Textproduzent um den persönlichen Kontakt bemüht ist (z. B. Danksagung, Ansichtskarte)
- *Deklarationstexte*, welche dem Textrezipienten signalisieren, dass durch den Text eine neue Realität geschaffen wird (z. B. Testament, Ernennungsurkunde) (vgl. Brinker 2010: 98 ff.)

Da die fünf Textklassen aber noch recht umfangreich sind, unterteilt

17 Searle (1971: 40 ff.) differenziert in Anlehnung an Austin vier Akte, die mit dem Sprechen als Kommunikation verbunden sind:

- (1) *Äußerungsakte*: Äußerung von Wörtern (Morphemen, Sätzen)
- (2) *Propositionale Akte*: Sprechakt, welcher reale oder imaginäre Dinge/Objekte beschreibt (Prädikation) oder sich darauf bezieht (Referenz)
- (3) *Illokutionäre Akte*: Sprechakt, welcher mit dem Äußerungsakt und dem propositionalen Akt vollzogen wird (Behaupten, Fragen, Befehlen, Versprechen etc.)
- (4) *Perlokutionäre Akte*: Konsequenzen und Auswirkungen von illokutionären Akten (jmd. überreden, erschrecken, anregen etc.)

Brinker (2010) diese mit Hilfe von kontextuellen (situativen) und strukturellen (thematischen) Kriterien noch einmal in Subklassen. Wichtig ist, dass diese Kriterien Textsorten nicht beschreiben, da sie keine Aspekte der sprachlichen Gestaltung eines Textes (z. B. Syntax, Lexik) heranziehen, sondern primär zur Abgrenzung von Textsorten dienen.

Die kontextuellen (situativen) Kriterien zur Abgrenzung von Textsorten zielen auf die Einbettung von Texten in bestimmte Kommunikationssituationen und analysieren deren Einfluss auf die Struktur des Textes. Dabei sind die beiden Analysekatgorien „Kommunikationsform“ und „Handlungsbereich“ von zentraler Bedeutung: Nach der *Kommunikationsform*, welche entscheidend durch das Medium bestimmt wird, werden direkte Gespräche (face-to-face), Telefongespräche, Rundfunksendungen, Fernsehsendungen, Briefe/Mails und Zeitungsartikel/Bücher differenziert, der *Handlungsbereich* unterscheidet zwischen privat, offiziell und öffentlich und beeinflusst die Struktur des Textes in besonderem Maße (vgl. Brinker 2010: 126 ff.).

In struktureller Hinsicht bezeichnet Brinker (2010) die thematischen Kategorien „Textthema“ und „Form der Themenentfaltung“ als grundlegend für die Abgrenzung von Textsorten. Mit *Textthema* ist zum einen „die zeitliche Fixierung des Themas relativ zum Sprechzeitpunkt („temporale Orientierung“, z. B. vorzeitig, gleichzeitig, nachzeitig)“ (Brinker 2010: 131) gemeint, zum anderen die Beziehung, die Textproduzent und Textrezipient zum Textthema haben. Bei der Form der thematischen Entfaltung wird zwischen deskriptiver, narrativer, explikativer und argumentativer Themenentfaltung unterschieden, welche weitestgehend mit den Textfunktionen kompatibel sind (vgl. Brinker 2010: 130 ff.).

Die an Schule und Hochschule vorherrschenden Schreibanlässe (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3) – wie beispielsweise die Mitschrift, die Zusammenfassung/das Exzerpt oder die akademische Haus- bzw. Seminararbeit¹⁸ – begreifen Pohl/Steinhoff (2010: 5 f.) nicht als Textsorten, sondern als

18 Anstelle von „Hausarbeit“ soll im weiteren Verlauf der Arbeit der ebenfalls in der Literatur gebräuchliche Terminus „Seminararbeit“ verwendet werden (vgl. beispielsweise Disterer 2011: 50, Standop/Meyer 2008: 12, Theisen 2008: 8), um zu verdeutlichen, dass diese Arbeit im Gegensatz zu den Abschlussarbeiten – wie z. B. die Bachelor- oder die Masterarbeit – an ein Seminar (und somit auch an einen Betreuer) gebunden ist, welches auch den groben thematischen Rahmen vorgibt.

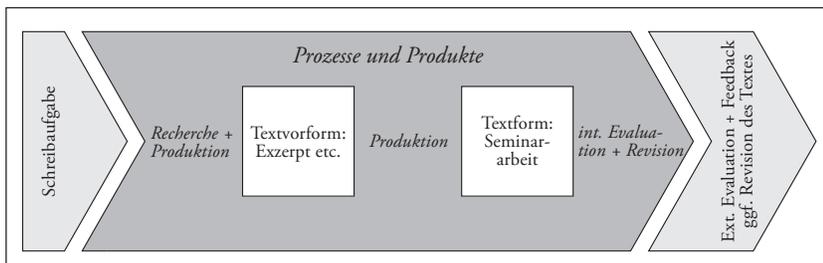
Textformen. Textformen sind den beiden Autoren zufolge explizit an Lehr-/Lernprozesse gebunden und müssen nicht unbedingt zugleich auch als Textsorten unabhängig von diesen Lehr-/Lernprozessen vorkommen. Danach sind Textformen Lernformen und zugleich auch Lernerformen:

„Bedingt durch diese didaktische Situierung ist bei Textformen stets die Entwicklungsvariable zu berücksichtigen. Textformen sind *Lernerformen*, es sind Handlungsprodukte von Lernern, Performanzerscheinungen, Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase. Auch in diesem Punkt unterscheidet sich das *Textformen*-Konzept maßgeblich von Textsorten-/Texttyp-/Textmuster-Konzepten, die an abstrakten Kompetenzidealen orientiert und folglich nur insofern entwicklungs sensitiv sind, als sie Lernertexte als „defizitäre“ Varianten von Textsorten, Texttypen, Textmustern erscheinen lassen“ (Pohl/Steinhoff 2010: 6).

Textformen sind zum einen also *Lernformen*, die dazu dienen, sich sowohl bestimmte Inhalte als auch das Schreiben selber anzueignen. Textformen sind zum anderen aber auch *Lernerformen*, die widerspiegeln, auf welchem Entwicklungsstand sich der Lerner gerade befindet. Genau mit solchen Textformen als Lern- und Lernerformen wird sich im Verlauf dieser Arbeit noch näher beschäftigt werden.

Eine Textform kann auch die Funktion einer „**Textvorform**“ – also einer Vor- und Grundlage – einnehmen. Dies soll mit Hilfe der folgenden im Projekt „AkaTex“ entstandenen Abbildung (vgl. Siebert-Ott et al. 2014. Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015), welche die Prozesse und Produkte bei der Entstehung einer Seminararbeit beschreibt, verdeutlicht werden:

Abbildung 1: Prozesse und Produkte bei der Entstehung einer Seminararbeit (vgl. Siebert-Ott et al. 2014, Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015)



Bei der Schreibaufgabe „Seminararbeit“ muss der Studierende zunächst herausfinden, was andere Wissenschaftler zum jeweiligen wissenschaftlichen Thema bereits gesagt haben, sprich: er muss Literaturrecherche betreiben. Anschließend wird er vielleicht von den gelesenen Texten Exzerpte anfertigen, die – wie bereits erwähnt – nach Pohl/Steinhoff (2010) Textformen darstellen. Da die Exzerpte aber zu der Textform „Seminararbeit“ weiterverarbeitet werden, stellen sie in diesem Fall Textvorformen dar. Eine weitere Möglichkeit ist, dass der Studierende Protokolle aus einer Lehrveranstaltung als Vor- bzw. Grundlage seiner Seminararbeit nutzt. In diesem Falle sind die Protokolle dann ebenfalls keine Textformen, sondern Textvorformen.

Im Folgenden soll nun genauer auf die in der gymnasialen Oberstufe zu rezipierenden und zu produzierenden Textformen bzw. -sorten eingegangen werden. Der Fokus liegt hierbei auf dem Deutschunterricht.

2.2 Schreiben und Lesen in der gymnasialen Oberstufe – die Bedingungen

2.2.1 Zu rezipierende Textsorten

„Im heutigen Deutschunterricht der Oberstufe setzen sich Schülerinnen und Schüler schwergewichtig mit literarischen Texten auseinander“ (Hanser et al. 1995: 72). Dieser Satz hat auch zwei Jahrzehnte später noch seine Gültigkeit: Literarische Texte haben im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe nach wie vor ein deutliches Übergewicht (vgl. auch Hoppe 2003a: 168, Becker-Mrotzek/Kepser 2010: 16, Steinhoff 2011: 27). Sachtexte, darunter vor allem wissenschaftliche Texte, werden dagegen selten zum Gegenstand des Unterrichts gemacht¹⁹. Wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht solchen Texten begegnen, so ist es in der Regel entweder bei den ein bis zwei vorgesehenen

19 Dies hat auch Auswirkungen auf die Auswahl der Abiturthemen: So haben Becker-Mrotzek/Kepser (2010: 14 ff.) in einer bundesweiten Erhebung festgestellt, dass – sieht man von wenigen Ausnahmen ab – in den letzten Jahren praktisch nur literarische Themen ausgewählt wurden, sprachbezogene Themen blieben hingegen weitestgehend unberücksichtigt.

sprachbezogenen Themen (z. B. Sprachwandel, Sprachkritik, Sprachphilosophie) oder aber in Form von kurzen Informationstexten bzw. „Inputs“ zu literarischen Texten (z. B. Biographie des Autors, Informationen zur Entstehungsgeschichte des Werkes etc.), wie dieses im Rahmen der Experteninterviewstudie des Projektes „AkaTex“ entstandene Zitat einer Gesamtschullehrerin verdeutlicht:

„Ja, also mit Sachtexten ist das so eine Sache, so wirklich Sachtexte sind jetzt nicht wirklich vorgeschrieben, ne?²⁰ Ist halt meist so als ja Input noch mal zusätzlich [...] für die Schüler. Das einzige Thema, wo halt überwiegend mit Sachtexten und eben nicht einer Lektüre oder einem Roman gearbeitet wird, ist in der dreizehn zwei, wo dann das Thema Sprachkepsis, Sprachkritik und so weiter ist, dann kommen halt Sachtexte von Herder und so weiter“ (Decker/Kaplan 2014a: 19).

Zwar wird die Berücksichtigung von Sachtexten in den von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA) in der Fassung vom 24. 05. 2002 ausdrücklich gefordert (vgl. KMK 2002: II²¹), gleichzeitig wird aber die Schlüsselstellung, die literarischen Texten in der gymnasialen Oberstufe zukommt, mehrfach betont:

„Dem Erschließen von literarischen Texten kommt in der gymnasialen Oberstufe vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens überhaupt“ (KMK 2002: 13).

„[I]hnen [literarischen Texten, LD] kommt in der schriftlichen Abiturprüfung eine vorrangige Bedeutung zu“ (KMK 2002: 27).

Dass Sachtexte im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe nur einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnehmen²², zeigt sich auch daran, dass in ihnen – im Gegensatz zu literarischen Texten – Kürzungen vorgenommen werden dürfen (vgl. KMK 2002: 34 f.). Schaut man

20 Die Äußerung „Sachtexte sind jetzt nicht wirklich vorgeschrieben, ne?“ bezieht sich auf die Forderung des Lehrplans, einen (!) „längeren Sachtext“ zu behandeln (vgl. MSWWF 1999: 19).

21 Die Seitenzahlen beziehen sich auf die Printversion der EPA.

22 In Fächern wie Geschichte oder Philosophie stellt sich die Situation anders dar: Hier werden die Schülerinnen und Schüler häufiger mit komplexeren Sachtexten konfrontiert (vgl. Decker/Kaplan 2014a: 8).

in die gängigen Lehrwerke für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe, stellt man fest, dass genau dies auch gemacht wird: Die dort abgedruckten Sachtexte werden in der Regel auf durchschnittlich einhalb bis zwei Seiten gekürzt. Das hat zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler kaum die Gelegenheit erhalten, den vollständigen Argumentations- und Gedankengang eines Autors nachzuvollziehen und diesen in ihr eigenes Schreiben einzubeziehen (vgl. Mielke 2012: 3 f.).

Neben der Kürzung werden Sachtexte auch häufig dahingehend bearbeitet, dass sie ihres „wissenschaftlichen Apparates“, welcher zu den besonders auffälligen Merkmalen wissenschaftlicher Texte zählt (vgl. Niederhauser 1997: 116), „beraubt“ werden: Fußnoten und/oder Literaturverzeichnisse werden entfernt, dafür werden neue Fußnoten hinzugefügt, in denen Fachtermini definiert oder Informationen zu im Text genannten Personen gegeben werden (vgl. Mielke 2012: 4).

Ein Beispiel für die gerade beschriebene Bearbeitung bzw. „Didaktisierung“ von Sachtexten ist der im Lehrwerk für die gymnasiale Oberstufe „Texte, Themen und Strukturen“ folgendermaßen abgedruckte Text „Wer nicht liest, ist doof“ von Elke Heidenreich (vgl. Schurf/Wagner 2009: 18 f.):

Elke Heidenreich: **Wer nicht liest, ist doof** (1998)

<p>Als Kinder haben wir mit Kreide auf die Hauswände gemalt: „Wer das liest, ist doof“. Ach, und diese Freude dann, wenn es Eltern und Lehrer lasen, die Doofen! Heute möchte</p> <p>5 ich manchmal – gibt es überhaupt noch Kreide? – Kreide nehmen und beschwörend ganz groß auf alle Wände schreiben: „Wer nicht liest, ist doof“. Es gibt eine Menge Leute, die nicht lesen. Und jetzt werden Sie</p> <p>10 sagen, na, die können dafür sicher prima Fußball spielen und Computer bedienen oder haben mächtig viel Herzenswärme oder Charakter oder sind erfolgreiche Manager. Und ich sage Ihnen: Wer nicht liest,</p> <p>15 ist trotzdem doof, zum Teufel dann auch mit der Herzenswärme. Die Lust an der Literatur ist auch die Lust am Leben. Die Kunst zu lesen, in ein Buch hineinzufallen, darin zu versinken, kaum noch auftauchen zu können, ist ein Stück Lebenskunst. Das setzt</p>	<p>natürlich den Willen voraus, sich auf Geschichten einzulassen, sich aktiv ins Buch hineinzugeben, sich bewusst von den Reizen Zerstreuungen anderer Medien abzuwenden. Dann kann es eine wunderbare ewige Lie- 25 besgeschichte werden – die zwischen einem Buch und einem leidenschaftlichen Leser. Und sind die nicht blöde, die der Liebe ausweichen, wenn sie und begegnet?</p> <p>Wir sind alle miteinander: das Buch, die 30 Lampe und ich, und wir haben Geheimnisse miteinander – denn das Buch erzählt mir unter Umständen mein eigenes Leben. „In Wirklichkeit ist jeder Leser, wenn er liest, ein Leser nur seiner selbst“, schreibt Marcel Pro- 35 ust im letzten Band seiner „Suche nach der verlorenen Zeit“. „Das Werk des Schriftstellers ist dabei lediglich eine Art von optischem Instrument, das der Autor dem Leser reicht, damit er erkennen möge, was er in sich selbst 40</p>
--	--

vielleicht sonst nicht hätte erschauen können.“

Ich kannte aus Büchern gewisse Gefühle und Leidenschaften, ehe ich die realen Küsse dazu kannte, las darüber „mit der ängstlichen Nüchternheit der Süchtigen“ (Jean-Paul Sartre: „Die Wörter“). War wir erlesen, übersteigt bei Weitem das, was wir erleben, das Leben hält nur mühsam Schritt mit der Fülle der Geschichten, die uns entgegenströmen, wenn wir uns ihnen öffnen. Wenn „Das Chaos in mir von unausgeregten Sehnsüchten, vom romantischen Verstiegheiten, von Ängsten und wilden Abenteuerträumen wurde aus unzähligen Spiegeln auf mich zurückgeworfen, ich bevorzugte das Anrühige, Zweideutige, Düstere, suchte nach Schilderungen des Geschlechtlichen, verschlang die Geschichten von Kurtisanen und Helsehern, von Vampiren, Verbrechern und Wüstlingen, und wie ein Medium fand ich zu den Verführern und Fantasten und lauschte ihnen in meiner Zerrissenheit und Melancholie“ (Peter Weiß in „Erste Lese-Erlebnisse“). [...]

Das Lesen, sagt Daniel Pennac, ist eine Seinsweise – es geht nicht darum, ob ich Zeit dazu habe, sondern ob ich mir das Glück leiste, zu lesen. Das ist wie mit der Liebe – keine Zeit dazu? Auch keine Zeit zum Atmen? Lesen ist wie atmen, schreibt Alberto Manguel. Und da haben wir schon beinahe alles, was wir über das Lesen wissen müssen. Und noch dies: dass das Lesen keine sichere Bank ist. Dass die Welt nicht so ist wie in den Büchern, dass uns aber die Gegenwelt der Bücher hilft,

die reale Welt besser zu begreifen. Der wahre Zugewinn des Lesens ist eine radikale Destabilisierung der Welt, das heißt: Lesen ist fast immer auch Konflikt, Auseinandersetzung. Und wenn man das einmal weiß, geht es gar nicht mehr ohne – dann, nur dann, ist lesen wie atmen. Ich lese, also begreife ich, also bin ich bzw. kann ich sein. Aber Vorsicht: „Ich habe die Welt in Büchern kennen gelernt: dort war die assimiliert¹, klassifiziert, etikettiert, durchdacht, immer noch Furcht erregend; und ich habe die Unordnung meiner Erfahrungen mit Büchern verwechselt mit dem zufälligen Ablauf wirklicher Ereignisse. Hier entsprang jener Idealismus, den ich erst nach dreißig Jahren von mir abtun konnte (Jean-Paul Sartre: „Die Wörter“).

Natürlich ist Lesen auch Bildung. Zuerst kommt das Sprechen, dann kommt das Lesen, dann kommt alles Elektronische – ohne Lesen auch kein Internet. Aber die Literatur ist kein Vorzeigestück zum Angeben, was man alles weiß – sie ist eine Methode, um die Welt kennen zu lernen, eine Mischung aus Lust und geistiger Disziplin. Sie will, sagt der italienische Kritiker Robert Cotroneo, „mit Demut, aber auch mit Entschlossenheit angepackt werden“ (Roberto Cotroneo: „Wenn ein Kind an einem Sommertag“).

1 assimilieren: angleichen, anpassen

Der im Original ca. sechseinhalb Seiten lange Text (vgl. Heidenreich 1998: 1 ff.) wird im Deutschbuch auf ca. zwei Seiten gekürzt. Zudem wird das Literaturverzeichnis entfernt und eine Fußnote hinzugefügt, in welcher der Fachterminus „assimilieren“ erläutert wird.

Zu den typischen Merkmalen von Sachtexten im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe gehört neben der Kürzung und der

Eliminierung des „wissenschaftlichen Apparates“ auch, dass sie in den meisten Fällen mit Aufgabenstellungen verbunden sind, welche die Schülerinnen und Schüler unter anderem beim Entwickeln eines Textverständnisses unterstützen sollen (vgl. Mielke 2012: 4). Zu dem Text von Heidenreich finden sich in „Texte, Themen und Strukturen“ beispielsweise die folgenden Aufgaben (vgl. Schurf/Wagener 2009: 19):

1. Arbeiten Sie die Thesen heraus, die Heidenreich zur Bedeutung des Lesens entwickelt.
2. Beurteilen Sie die Art ihrer Argumentation. Welche Rolle spielen die Zitate anderer Autoren?

Bezüglich der zu rezipierenden Textsorten lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sowohl die Forschungsliteratur als auch die Curricula und die Experteninterviewstudie bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe hauptsächlich mit literarischen Texten in Berührung kommen. Wenn Sachtexte zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, so erhalten die Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht die Originaltexte, sondern eine bearbeitete bzw. didaktisch aufbereitete Version dieser Texte.

2.2.2 Zu produzierende Textformen

Fragt man Studierende, welche Schreibaufgaben sie im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe lösen mussten, erhält man in den meisten Fällen eine Antwort wie: „Wir mussten Gedichte analysieren“ oder „Wir haben Texte interpretiert“. Seltener werden wissensverarbeitende Textformen (vgl. Ehlich/Steets 2003b: 217), wie z. B. Protokolle oder Referate genannt. Je nachdem, in welchem Bundesland die Studierenden ihre Allgemeine Hochschulreife erlangt haben, wird zusätzlich noch die Facharbeit als einmalige und besondere Schreibaufgabe angeführt²³.

Dies deckt sich mit den von Ehlich/Steets (2003b: 214) für den

23 Dies sind Erfahrungen aus Einführungsseminaren, in denen wir Studierende der neuen Bachelor-Lehramtsstudiengänge zu typischen Schreibaufgaben der gymnasialen Oberstufe befragt haben (vgl. auch Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 213). Ähnliche Ergebnisse lieferte auch eine von Mielke (2007: 99 f.) durchgeführte Befragung unter Lehramts-

Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe zusammengestellten Schreibaufgaben und ihrer Relevanz:

„Das Schreiben im Deutschunterricht der Oberstufe wird vor allem von den verbindlichen Aufsatzarten bestimmt. Dazu kommen Schreibformen bzw. -aufgaben, die der Verarbeitung der Unterrichtsgegenstände dienen, und – in einigen Bundesländern – eine größere schriftliche Arbeit, die Fach- bzw. Seminararbeit.“

Da der Aufsatz in seinen verschiedenen Ausprägungen im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe den zentralen Platz innerhalb der zu produzierenden Textformen einnimmt, soll seine lange Tradition im Folgenden kurz dargestellt werden. Anschließend werden die Aufsatzarten und die wissensverarbeitenden Schreibformen (Mitschrift, Protokoll, Referat und Zusammenfassung) genauer beschrieben, um diese schulischen Schreibaufgaben später mit den universitären Schreibaufgaben vergleichen zu können. Auf die schulische Facharbeit als einmalige und besondere Schreibaufgabe wird detailliert in Kap. 2.4 eingegangen.

2.2.2.1 *Exkurs: Die Tradition des deutschen Schulaufsatzes*

Hinsichtlich der rhetorischen Vorgeschichte des deutschen Aufsatzes zeigt Ludwig (1988) auf, dass das Verfassen von Aufsätzen an den Gymnasien bis ins 18. Jahrhundert hinein Bestandteil des traditionellen Rhetorikunterrichts war. Das Schreiben diente zu diesem Zeitpunkt der Vorbereitung der Rede, welche Ziel und Abschluss des Schreibens darstellte. Dies änderte sich im 19. Jahrhundert: Der deutsche Aufsatz löste sich von den rhetorischen Traditionen ab und es setzte sich ein eigenständiger Aufsatzunterricht durch (vgl. Ludwig 1988: 452). Im Zentrum dieses Aufsatzunterrichts stand die sogenannte „Abhandlung“²⁴, die Ludwig (2003: 236) als eine „argumentative Untersuchung einer Meinung,

studierenden, welche im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars zum Thema „Schreiben in der gymnasialen Oberstufe“ erfolgte.

24 Lösener/Ludwig (2007: 40) weisen darauf hin, dass die Abhandlung ursprünglich keine schulspezifische Textform ist, sondern auf die mittelalterliche Praxis des Disputierens zurückgeht.

eines strittigen Sachverhalts oder gar eines Problems“ beschreibt und die folgende Struktur besaß: Am Anfang einer Abhandlung wurde die jeweilige Fragestellung erläutert (*quaestio*). Anschließend folgte die Formulierung einer These (*thesis*). In dem Herzstück der Abhandlung, der *argumentatio*, wurden „die Argumente, die für die Annahme der These sprechen, [...] mit den Argumenten kontrastiert, die ihr widersprechen“ (Lösener/Ludwig 2007: 41). Den Abschluss der Abhandlung bildete in der Regel ein *Urteil*, welches sich aus der Argumentation ergab.

Die gerade beschriebene Textform „Abhandlung“ wurde im Laufe der Zeit mehrfach für unterschiedliche Ziele instrumentalisiert: In wilhelminischer Zeit diente die Abhandlung nicht mehr der Untersuchung kontroverser Themen, sondern der Verankerung der preußischen Tugenden in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler. So wurde als Aufsatzthema in dieser Zeit immer wieder das Horazitat „Dulce est et decorum pro patria mori“ (Süß und ehrenvoll ist es, für das Vaterland zu sterben) gestellt. Die Nationalsozialisten ersetzten die Abhandlung im Jahr 1938 schließlich durch den „Besinnungsaufsatz“, welcher zur (faschistischen) Bildung des Charakters beitragen sollte. Dieser unterschied sich von der „alten Abhandlung“ insofern, als die Schülerinnen und Schüler nicht eine Sachfrage erörtern, sondern einen Sachverhalt bewerten sollten. Eine typische Aufgabenstellung für einen Besinnungsaufsatz lautete beispielsweise: „Worauf muss ich als Führerin bei meinen Mädchen achten?“ (vgl. Lösener/Ludwig 2007: 85 ff.).

Im 20. Jahrhundert markierte der von den Reformpädagogen eingeforderte „freie Aufsatz“ eine Wende in der Geschichte des deutschen Aufsatzes. Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Texte nicht mehr wie im sogenannten „traditionellen“ bzw. „gebundenen“ Aufsatzunterricht nach klaren Vorgaben (Thema, Gliederung, Stil, Wortwahl etc.) verfassen, sondern in ihnen „eigenes Erleben und [...] Fantasie frei entfalten“ (Fix, M. 2008: 113), d. h., „das Persönliche zum Ausdruck bringen“ (Ludwig 1988: 314). Der freie Aufsatz sollte demnach nicht nur Sprachübung sein, sondern vor allem die Entwicklung der Persönlichkeit positiv beeinflussen.

**Abbildung 2: Beispiel für einen freien Aufsatz
(vgl. Lösener/Ludwig 2007: 82)**

Was uns ein Wassertropfen erzählt

Es war ein heißer Sommertag. Am Himmel stand ein scharzes [sic!] Gewitter. Da fiel ich vom Himmel herunter in das Heidekraut. Hier waren Laufkäfer in ihren goldenen Panzerröckchen. Goldkäfer und Ameisen liefen durch das Heidekraut. Ich floß weiter in einen Bach. An dem Bache waren schöne Blumen und spiegelten sich im Wasser. Dann floß ich in die Dinkel bei [unleserlich]. Da war wieder ein heißer Sommertag und ich verdunstete und flog in die Luft. In einer Nacht bin ich wieder als Tau auf die Erde gefallen.

Kritisiert wurde der freie Aufsatz unter anderem wegen der Schwierigkeit, ihn angemessen zu korrigieren und zu beurteilen. So stellt Hofmann (1925: 393, zit. nach Furger/Nänny 2014: 13) fest:

„Relativ einfach gestaltet sich die Korrektur bei den gebundenen Aufsätzen, wo eine Besprechung mit der Klasse genügt, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die möglichen oder bereits gemachten Fehler zu lenken. Anders jedoch bei den freien Aufsätzen, wo sich die Anzahl der zu besprechenden Schnitzer vielleicht um das Zwanzigfache vermehrt. Hier wird eine erschöpfende Behandlung vor versammelter Klasse zu einem Ding der Unmöglichkeit und man muss nach anderen Wegen suchen, um zu einem Ziel zu gelangen.“

Neben dem Konzept des freien Aufsatzes spielte das Konzept des sprachschaffenden oder sprachgestaltenden Aufsatzes seit den 1920er Jahren eine wichtige Rolle²⁵. Die Aufmerksamkeit richtete sich bei diesem Konzept in erster Linie auf die sprachliche Gestaltung und den „richtigen Ausdruck“. Es ging demnach nicht wie beim freien Aufsatz um Persönlichkeitsbildung, sondern um „innere Sprachbildung“ (vgl. Fix, M. 2008: 113).

Mit dem Konzept des sprachgestaltenden Aufsatzes differenzierten sich in den fünfziger Jahren die Aufsatzarten aus. So vertrat Marthaler (1962: 30, zit. nach Ludwig 1988: 435) die These, dass „eine gute Ordnung der Aufsatzarten [...] notwendig [ist]“ und gliederte die Aufsatzarten in

25 Für nähere Informationen zum „freien“ und zum „sprachgestaltenden“ Aufsatz vgl. auch Abraham (2014).

- Bericht,
- Erzählung,
- Beschreibung
- Schilderung,
- Abhandlung und
- Betrachtung (vgl. Ludwig 1988: 435)

Tabelle 1: Die traditionellen Aufsatzarten nach Marthaler (1962)
(vgl. Ludwig 1988: 440)

	subjektbezogen	objektbezogen
Geschehnisse	Erzählungen	Berichte
Sachverhalte	Schilderungen	Beschreibungen
Gedanken	Betrachtungen (Besinnungsaufsätze)	Abhandlungen (Erörterungen)

Erzählungen, Schilderungen und Betrachtungen stellten die subjektbezogenen Formen dar, Bericht, Beschreibungen und Abhandlungen gehörten zur Gruppe der objektbezogenen Formen (vgl. Tab. 1). Während bei den subjektbezogenen Formen der Schreiber den Ausgangspunkt darstellte, der seinen Ausdruck in sich selbst finden sollte, ging der Schreiber bei den objektbezogenen Formen hingegen von den Sachverhalten (Objekten) aus, die mit dessen Hilfe dargestellt werden sollten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 70). Die subjekt- und die objektbezogenen Formen wurden wiederum nach den dargestellten Gegenständen strukturiert: Erzählungen und Berichte nahmen Bezug auf Geschehnisse, Schilderungen und Beschreibungen auf Sachverhalte und Betrachtungen und Abhandlungen auf Gedanken (vgl. Ludwig 1988: 440)²⁶.

²⁶ Kritisiert wurde diese schematische Einteilung der Aufsatzarten unter anderem von Schaffner (1959: 658, zit. nach Furger/Nänny 2014: 21): „Wie stellt sich Kollege Marthaler zum Beispiel die natürliche, lebensrechte Wiedergabe eines Traumes vor? Soll das nun Bericht, Beschreibung, Erzählung oder Schilderung, soll es gar eine Abhandlung oder eine Betrachtung sein? Ich glaube, hier schwindelt der Methode [...]“

Aus diesen Aufsatzarten entwickelte sich schließlich jenes Aufsatzcurriculum, „das bis heute weite Teile der unterrichtlichen Praxis bestimmt“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 70). Zu diesem Curriculum zählen beispielsweise die Erörterung und der literarische Interpretationsaufsatz, welche sich auch in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA) finden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 70). Auf beide wird im nächsten Kapitel, in dem die Aufsatzarten der EPA dargestellt werden, genauer eingegangen.

Der „freie Aufsatz“ wurde weiter oben bereits als Gegenbewegung zum traditionellen bzw. gebundenen Aufsatzunterricht vorgestellt. Nicht unerwähnt bleiben sollten noch zwei weitere alternative und die Schreibdidaktik prägende Konzepte: der „kommunikative Aufsatz“ und das „Kreative Schreiben“.

Der kommunikative Aufsatz entstand Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts („kommunikative Wende“). Fortan stand nicht mehr die sprachliche Form, sondern die kommunikative Funktion des Schreibens im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler sollten, so Lösener/Ludwig (2007: 115), in die Lage versetzt werden, „Texte unter realistischen Bedingungen und zu realen Zwecken anzufertigen, wie sie auch im alltäglichen Leben Verwendung finden.“²⁷

Das Konzept des kreativen Schreibens entwickelte sich ebenfalls in den 1970er Jahren. Bei diesem Konzept ging es zunächst um das „Durchbrechen sprachlicher Normen“ (Spinner 1993: 17): In kreativen Übungen sollten im Deutschunterricht die Normsysteme der Sprache erkundet, in Frage gestellt und überwunden werden. Typische Unterrichtseinheiten waren beispielsweise das Verfassen von „Unsinnstexten“ oder das Verfremden von Textvorlagen (vgl. Spinner 1993: 17). In den 1980er Jahren kam es – wie Spinner (1993: 17) es nennt – zu einer „Subjektivierung des Kreativitätsbegriffs“, was dazu führte, dass das kreative Schreiben als Mittel der Selbstfindung genutzt wurde. Zu Beginn der 1990er Jahre entwickelte sich das kreative Schreiben schließlich zu einem Schreiben weiter, „das primär auf den persönlichen Ausdruck und die Entfaltung der Phantasie zielt“ (Spinner 1996: 82). Dieses Schreiben

27 Systematisch entfaltet wird dieser Ansatz in dem Buch „Schulaufsätze – Texte für Leser“ von Böttcher et al. (1973).

lässt sich nach Spinner (2001: 108) mit den folgenden drei Begriffen charakterisieren:

- Irritation (soll neue Einfälle provozieren)
- Expression (soll Authentizität ermöglichen)
- Imagination (soll zur Ausgestaltung von Phantasien verhelfen)

Die gerade vorgestellten Gegenbewegungen zum traditionellen Aufsatzunterricht (freier Aufsatz, kommunikativer Aufsatz, kreatives Schreiben) prägten – wie bereits erwähnt – die Schreibdidaktik, blieben jedoch nicht unkritisiert. Vor allem die Konzentration auf nur einen Aspekt des Schreibens und das Fehlen an empirischer Überprüfung wurde den Konzepten immer wieder vorgeworfen (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 192).

Seit den 1980er-Jahren finden sich in Deutschland verschiedene Bewegungen, welche Anteil an der Entstehung der aktuellen Schreibdidaktik haben. Zu nennen ist hier vor allem die „Prozessorientierung“. Einen prozessorientierten Schreibunterricht charakterisieren Lösener/Ludwig (2007: 137) folgendermaßen:

„Es handelt sich um eine völlige Neuorientierung des Schreibunterrichts. Nicht einzelne Aspekte des Schreibens werden in den Blick genommen, etwa prototypische Textformen (wie im traditionellen Aufsatzunterricht), die Bedingungen, unter denen geschrieben wird (wie im „freien Aufsatz“), nicht Formen und Inhalte (wie im „kreativen Schreiben“), nicht der potentielle Leser (wie im „kommunikativen Aufsatz“). In den Blick genommen wird vielmehr der Schreibakt als solcher.“

In einem prozessorientierten Schreibunterricht werden die Schülerinnen und Schüler demnach damit vertraut gemacht, dass Schreiben nicht irgendein Produkt ist, sondern vielmehr eine Tätigkeit, die sich aus den Aktivitäten „Planen“, „Formulieren“ und „Überarbeiten“ zusammensetzt (vgl. Hayes/Flower 1980: 11).

Nachdem die Tradition des deutschen Schulaufsatzes dargestellt worden ist, soll es im Folgenden um die Aufsatzarten der EPA gehen.

2.2.2.2 Aufsatzarten

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA), welche bundesweit die Prüfung zur Erlangung der

Allgemeinen Hochschulreife regeln und „auf das durchschnittlich Erwartbare [setzen]“ (Steinmetz 2013: 75)²⁸, nehmen eine Differenzierung zwischen sieben verschiedenen Aufsatz- bzw. Aufgabenarten vor, die jeweils an bestimmte Erschließungsformen von Texten gebunden sind (vgl. KMK 2002: 27):

Tabelle 2: Die Aufgabenarten der EPA

Erschließungsform	Text	Aufgabenart
untersuchend	literarisch	Textinterpretation
	pragmatisch	Textanalyse
erörternd	literarisch	literarische Erörterung
	pragmatisch	Texterörterung
		freie Erörterung
gestaltend	literarisch	gestaltende Interpretation
	pragmatisch	adressatenbezogenes Schreiben

Beim *untersuchenden Erschließen* literarischer bzw. pragmatischer²⁹ Texte wird von den Schülerinnen und Schülern unter anderem gefordert, dass sie den jeweiligen Text in seinen wesentlichen Elementen und Strukturen erfassen, eigenständig Arbeitshypothesen formulieren und eine Textdeutung vorlegen. Die Analyse pragmatischer Texte erfordert zusätzlich die Darstellung der Position des Verfassers und der Intention des Textes sowie die Prüfung der Argumentation auf Stichhaltigkeit und Schlüssigkeit (vgl. KMK 2002: 23 f.).

Die *Textinterpretation* bezieht sich auf literarische Texte und fordert neben einer rein textimmanenten Interpretation unter anderem auch die Einbeziehung von Zeithintergrund, Autorbiographie und Entstehungsgeschichte. Gegenstand der *Textanalyse* sind pragmatische Texte wie z. B. journalistische Formen, (populär-)wissenschaftliche und

28 Die Studie von Steinmetz (2013) liefert allerdings Hinweise dafür, dass die Anforderungen der EPA nur für die Leistungsexzellenz der Abiturientinnen und Abiturienten realisierbar sind. Somit nehmen die EPA – entgegen ihrem eigenen Anspruch – nicht die Rolle von Regelstandards, sondern von Exzellenz- bzw. Maximalstandards ein (vgl. Steinmetz 2013: 91).

29 Anstelle von „Sachtext“ wird in den EPA der Terminus „pragmatischer Text“ verwendet. Dieser soll im Folgenden zur Beschreibung der Aufsatzarten beibehalten werden.

philosophische Texte, Reden, Essays, und Tagebücher. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler neben dem Inhalt auch die Wirkungsweise eines Textes erfassen, welche sich aus den relevanten sprachlichen und strukturellen Phänomenen ergibt (vgl. KMK 2002: 27 f.).

Das *erörternde Erschließen*, welches auf der Grundlage des untersuchenden Erschließens erfolgt, erfordert, dass sich die Schülerinnen und Schüler erörternd mit einer komplexen Fragestellung auseinandersetzen. Ist die Grundlage der Erörterung ein Text (literarisch oder pragmatisch), so wird eine erläuternde bzw. deutende Wiedergabe des Textes, eine Auseinandersetzung mit seinen zentralen Thesen/Argumenten, eine weiterführende Problematisierung sowie eine begründete Urteilsbildung erwartet. Beim erörternden Erschließen ohne Textvorlage müssen die Schülerinnen und Schüler unter anderem das jeweilige Thema genau erfassen, selbstständig eine angemessene Gliederung entwickeln, strukturiert und zielgerichtet argumentieren sowie begründet Schlüsse ziehen und eine eigene Position entwickeln (vgl. KMK 2002: 24 f.).

Die *literarische Erörterung* umfasst die Auseinandersetzung mit in literarischen Texten gestaltenden Problemen und Fragen, beispielsweise mit den dort skizzierten Wahrnehmungsweisen, Menschenbildern und Gesellschaftsentwürfen.

Die Aufgabenart der *Texterörterung* beinhaltet die Auseinandersetzung mit den in pragmatischen Texten enthaltenen Auffassungen, auf deren Grundlage die Schülerinnen und Schüler eine eigene Position entwickeln sollen.

Im Gegensatz zu der gerade dargestellten textgebundenen Erörterung fehlt bei der *freien Erörterung* die Textvorlage, weshalb die Erstellung einer differenzierten Gliederung besondere Gewichtung erfährt. Bei dieser Aufgabenart sollen die Schülerinnen und Schüler Fragen und Probleme behandeln, die mit dem Menschen als Individuum und als Gemeinschaftswesen zusammenhängen. Die freie Erörterung verlangt ein hohes Maß an Eigenorganisation und „zielt auf eine sorgfältige Klärung des Themas sowie die argumentative Entwicklung von Gedanken und Lösungsentwürfen“ (KMK 2002: 29).

Das *gestaltende Erschließen* zählt erst seit dem Jahr 2002 zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben. Es stützt sich – ebenso wie das erörternde

Erschließen – auf die untersuchende Erschließung eines literarischen oder pragmatischen Textes und erfordert die eigenständige Gestaltung von Texten auf Basis einer Textvorlage (vgl. KMK 2002: 25).

Bei der *gestaltenden Interpretation* müssen die Schülerinnen und Schüler einen literarischen Text durch eine gestaltende Antwort erschließen. Diese Aufgabenart zielt auf Leerstellen, die auf Basis solider Kenntnisse des Werks ausgefüllt werden müssen. Formen wie Brief, Tagebuch, innerer Monolog, Dialog etc. finden hier Anwendung.

Das *adressatenbezogene Schreiben* beinhaltet die argumentative Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen pragmatischen Text. Anknüpfend an diese folgt die Gestaltung eines eigenen Textes, welcher an die Vorlage angelehnt ist und bei dem der Adressatenbezug im Fokus steht. Mögliche Gestaltungsformen sind Rede, Debattenbeitrag, Interview und Brief. (vgl. KMK 2002: 30 f.).

Bei der Aufgabenart des adressatenbezogenen Schreibens existiert folgende Variante: Adressatenbezogenes Schreiben auf der Basis untersuchenden Erschließens pragmatischer Texte. Hier wird die eigenständige Gestaltungsaufgabe mit der gezielten Auswertung von vorgegebenen schriftlichen Materialien (Texte bzw. Textauszüge, Statistiken etc.) verbunden. Als Beispiel hierzu findet sich in den EPA folgende Aufgabenstellung, zu deren Lösung die Schülerinnen und Schüler sowohl Texte von Wissenschaftlern und Journalisten als auch Statistiken zum Thema „europäische Sprachenpolitik“ auswerten müssen:

- „Entwerfen Sie auf Basis des vorgelegten Materials eine Argumentationsstrategie, mit deren Hilfe Sie Eltern in einer Elternversammlung davon überzeugen wollen, ihre Kinder eine dritte, moderne Fremdsprache wählen zu lassen!
- Fassen Sie die für Sie wesentlichen Aussagen auf einem DIN A4-Blatt zusammen, das Sie als OH-Folie zur Unterstützung Ihrer Argumentationsstrategie einsetzen!
- Erläutern Sie Ihre Entscheidungen!“ (KMK 2002: 78)

Die gerade beschriebenen Aufsatzarten können kombiniert werden. Mögliche Kombinationen sind beispielsweise „Textinterpretation und Erörterung als argumentative Stellungnahme“ oder „Textinterpretation und gestaltende Interpretation als Teilaufgabe“ (KMK 2002: 27).

Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach

Deutsch aus dem Jahr 2012 integrieren die EPA. Der Frage, wie sich die EPA zu den neuen Standards verhalten, soll in Kapitel 2.2.4 nachgegangen werden.

Nachdem die Aufsatzarten der EPA detailliert beschrieben worden sind, sollen im folgenden Unterkapitel die wissensverarbeitenden Textformen thematisiert werden.

2.2.2.3 *Wissensverarbeitende Textformen*

Bei den wissensverarbeitenden Textformen der gymnasialen Oberstufe handelt es sich meist um „kleinere“ Textformen, die der Verarbeitung des Unterrichtsstoffes dienen. Sie werden bereits in der Sekundarstufe I vermittelt bzw. erprobt und dann in der Oberstufe zu den grundlegenden Arbeitstechniken gerechnet. Im Gegensatz zu den gerade beschriebenen Aufsatzarten werden die wissensverarbeitenden Schreibaufgaben zum einen wesentlich seltener gestellt und zum anderen stärker der selbstständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler überlassen (vgl. Ehlich/Steets 2003b: 217, Mielke 2012: 3, Langelahn 2005: 8). Im Folgenden soll auf die Mitschrift, das Protokoll, das Referat und die Zusammenfassung eingegangen werden, allerdings nur skizzenhaft, da diese Textformen bei den zu produzierenden Textformen bzw. -sorten der Hochschule detaillierter beschrieben werden.

Das Anfertigen einer *Mitschrift* gehört zu den Kompetenzen im Bereich Schreiben, über die Schülerinnen und Schüler laut Lehrplan des Faches Deutsch am Ende der Jahrgangsstufe neun verfügen sollen (vgl. MSW 2007: 15). Mit Hilfe dieser Textform sollen beispielsweise längere gesprochene Texte gesichert und wiedergegeben werden (vgl. MSW 2007: 27), was von den Schülerinnen und Schülern sowohl umfangreiche rezeptive als auch produktive Fähigkeiten verlangt (vgl. Steets 2003c: 54). Die Praxis zeigt allerdings, dass Mitschreiben in der Schule – selbst in der gymnasialen Oberstufe – selten bis gar nicht praktiziert wird (vgl. Steets 2003c: 52). Ein Grund für dieses Nichtpraktizieren könnte nach Ehlich/Steets (2003b: 217) in den im Unterricht verwendeten Lehrbüchern und Arbeitsblättern liegen, die „das Mitschreiben [...] in den Augen vieler LehrerInnen und vor allem SchülerInnen als eher überflüssig erscheinen [lassen]“. Hochschuldozierende können demnach nicht

ohne Weiteres davon ausgehen, dass Studienanfänger das Mitschreiben beherrschen.

Die Mitschrift fungiert häufig als schriftliche Vorstufe des *Protokolls* (vgl. Moll 2001a: 99 f.). Auch das Anfertigen dieser Textform ist im Deutschunterricht der Sekundarstufe I curricular fest verankert (vgl. MSW 2007: 16)³⁰. Das hier erworbene Wissen soll in der gymnasialen Oberstufe – wo das Protokoll als studienvorbereitende Arbeitstechnik gilt (vgl. MSWWF 1999: 42) – vertieft und gefestigt werden.

Der im Deutschunterricht verlangte Protokolltyp ist das Unterrichtsprotokoll³¹, welches dazu dient, „die zentralen Wissensbestände, die in einer Unterrichtsstunde vermittelt wurden, in komprimierter und systematisierter Form zu verschriftlichen“ (Moll 2003b: 74). Das Verfassen eines Unterrichtsprotokolls stellt somit für die Schülerinnen und Schüler eine komplexe Schreibaufgabe dar, welche unter anderem die Fähigkeit fordert, die im Unterricht vermittelten Wissensbestände zu gewichten, zu selektieren und umzustrukturieren (vgl. Moll 2003b: 75 f.).

Trotz der Verankerung im Lehrplan zeigen Analysen von studentischen Protokollen, wie sie beispielsweise von Moll (2001a) vorgenommen wurden, dass die Erfahrungen und Kenntnisse von Studienanfängern bezüglich dieser Textform meist sehr gering sind. Ebenso wie die Fähigkeit des Mitschreibens kann also auch die Fähigkeit des Protokollierens bei Studienanfängern nicht einfach vorausgesetzt werden.

Auch das Erarbeiten von *Referaten* zu begrenzten Themen ist sowohl Bestandteil des Lehrplans der Sekundarstufe I (vgl. MSW 2007: 24) als auch der gymnasialen Oberstufe, wo es – ebenso wie die Mitschrift und das Protokoll – zu den studienvorbereitenden Arbeitstechniken zählt (vgl. MSWWF 1999: 43). Bei Referatsaufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler umfangreiches Textmaterial auswerten und ihre

30 Erfahrungen aus dem Tutorenprogramm „Effektiv studieren“ am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München zeigen allerdings, dass die Textform Protokoll nicht in allen Ländern Bestandteil des Lehrplans ist (vgl. Moll 2001b: 230).

31 In den naturwissenschaftlichen Fächern werden hingegen andere Protokolltypen verlangt. So müssen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise im Fach Chemie in der Regel keine Unterrichts-, sondern Versuchsprotokolle anfertigen, welche sich nicht auf mündliche Interaktionsprozesse, sondern auf nicht-sprachliche Ereignisse beziehen (vgl. Moll 2003b: 73).

Arbeitsergebnisse mündlich präsentieren. Diese Präsentation erfolgt meist mit Hilfe eines ausformulierten Manuskripts oder eines Stichwortzettels. Zur Unterstützung des Vortrages können parallel Folien (Overhead und/oder PowerPoint) projiziert und/oder ein zuvor erstelltes Handout an die Zuhörer ausgeteilt werden. Beim Erarbeiten eines Referates sind also unterschiedliche Formen des Schreibens gefordert (vgl. Ehlich/Steets 2003b: 217 f.).

Auch für diese Textform lässt sich das wiederholen, was bereits für die Mitschrift und das Protokoll gesagt wurde: Viele Studienanfänger haben kaum Erfahrung mit dem Referat als Form der Wissensvermittlung, so dass die Hochschule nicht davon ausgehen kann, dass Studienanfänger souverän das „Präsentieren und Strukturieren von Wissen in mündlicher Form“ (Venohr 2013: 58) beherrschen.

Im Gegensatz zu den gerade dargestellten Textformen stellt das *schriftliche Zusammenfassen* von Texten eine „vergleichsweise häufig praktizierte Schreibaufgabe“ (Ehlich/Steets 2003b: 217) dar. Der Primärtext kann sowohl ein literarischer Text als auch ein Sachtext sein, den es in komprimierter Form wiederzugeben gilt. Im ersten Fall handelt es sich nach Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 187 f.) um eine *Inhaltsangabe*, im zweiten Fall um ein *Exzerpt*. Die Exzerprierfähigkeit von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe dreizehn – also ihre Fähigkeit, die wichtigsten Aussagen eines Sachtextes zu rekonstruieren und diese angemessen wiederzugeben – wurde von Fix/Dittmann (2008) empirisch untersucht. Die Ergebnisse berechtigen zu der Annahme, „dass die meisten der an der Untersuchung beteiligten SchülerInnen ohne eine Vermittlung weiterer Kenntnisse vermutlich (große) Schwierigkeiten mit dem Exzerpieren von Texten im Studium hätten, z. B. von einschlägigen Artikeln für das Schreiben der ersten Hausarbeit“ (Fix/Dittmann 2008: 57). Demnach gilt auch für die Textform Exzerpt, dass die Hochschule von ihren Studienanfängern keine vollständig ausgebildeten Exzerprierfähigkeiten erwarten kann.

2.2.3 Kompetenzforschung im Schulbereich

Zu den sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sind vor allem im letzten Jahrzehnt viele Studien erschienen. Dabei

wurde der Kompetenzbereich „Lesen“ am intensivsten erforscht. Zu nennen sind hier insbesondere die internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011: 47). Diese Studien sollen im Folgenden kurz skizziert werden³²:

PISA („Programme for International Student Assessment“) ist eine von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) organisierte internationale Schulleistungsstudie, welche unter anderem untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Schulpflichtzeit, also im Alter von etwa fünfzehn Jahren, über grundlegende Kompetenzen auf dem Gebiet Lesen³³ verfügen (vgl. Klieme et al. 2010: 13). Lesekompetenz (reading literacy) wird in PISA verstanden als die

„Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD 2001: 23).

IGLU wird auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wie folgt erläutert:

„IGLU („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“), international PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“) genannt, ist eine internationale vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) alle fünf Jahre durchgeführt wird. IGLU erfasst die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit. Der Fokus richtet sich dabei nicht nur auf die Schülerleistungen, sondern auch auf deren schulische und häusliche Bedingungsfaktoren. Deutschland beteiligt sich an IGLU seit der ersten Studie im Jahr 2001“ (<http://www.bmbf.de/de/6626.php>).

In der rein deutschen Erweiterungsstudie IGLU-E werden zusätzlich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik, Naturwissenschaften und Rechtschreiben erhoben (vgl. Bos et al. 2004: 7).

Zusätzlich zu den internationalen Untersuchungen IGLU/PIRLS und PISA wurde von der KMK im Jahr 2001 die nationale Untersuchung DESI

32 Da eine vollständige Darstellung dieser Studien und ihrer Ergebnisse den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sei auf die folgende Literatur verwiesen: PISA: z. B. Klieme et al. 2010, zur Kritik Jahnke/Meyerhöfer 2006; IGLU: z. B. Bos et al. 2003/2004.

33 Weitere Untersuchungsgebiete sind Mathematik und Naturwissenschaften.

(„Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“) in Auftrag gegeben. Ziel von DESI ist neben der Erfassung der Lesekompetenz von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern auch die Erfassung ihrer Schreib- und orthographischen Fähigkeiten (vgl. Klieme 2006: 1).

Das mäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den gerade beschriebenen internationalen Vergleichsstudien³⁴ führte in Deutschland zum sogenannten „PISA-Schock“ (vgl. Schott/Ghanbari 2012: 19) und zu einer drastischen Kursänderung in der Bildungspolitik. Diese Kursänderung lässt sich nach Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert (2012: 19) mit der Formel „von der Input- zur Outcome-Orientierung“ beschreiben. Oder anders ausgedrückt: „Statt Interesse an dem, was gelehrt werden soll, richtet sich der Fokus der Aufmerksamkeit auf das, was gelernt wird, auf das, was gelernt ist“ (Sieber 2003: 9 f.). Es geht also nicht mehr um die konkreten Inhalte (input), sondern um die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen (outcome). Diese Kompetenzen sind in den nationalen Bildungsstandards festgelegt, welche als eine direkte Folge von PISA in Deutschland im Auftrag der KMK entwickelt und implementiert wurden. Seit 2003 (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache) bzw. 2004 (Biologie, Chemie, Physik) existieren diese für den Mittleren Schulabschluss und seit 2004 für den Hauptschulabschluss (Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache) sowie für den Primarbereich (Deutsch, Mathematik) (vgl. KMK 2004: 5 f.)³⁵. Im Oktober 2012 sind schließlich auch die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife von der KMK verabschiedet worden. Auf diese wird in Kap. 2.2.4 noch genauer eingegangen.

³⁴ Neben PISA und IGLU/PIRLS schnitten deutsche Schülerinnen und Schüler auch bei TIMSS („Trends in International Mathematics and Science Study“) schlecht ab. Diese Studie wird seit dem Jahr 1995 in einem vierjährigen Turnus von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt und erhebt die mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II. Ziel von TIMSS ist vor allem, Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Lehrplänen und Unterrichtsmethoden zu gewinnen (vgl. http://www.iea-dpc.de/timss_international122.html?&L=0). Weitere Informationen zur Studie finden sich beispielsweise in Köller/Baumert/Bos (2001) und Bos et al. (2008/2009).

³⁵ Für genauere Informationen zur Geschichte der Bildungsstandards vgl. Sill (2006: 294 ff.).

Die zu erreichenden Kompetenzen werden in den Bildungsstandards nach Kompetenzbereichen geordnet aufgeführt. So wird beispielsweise das Fach Deutsch in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in insgesamt vier Kompetenzbereiche unterteilt (vgl. Abb. 3), die mit Hilfe von Standards und Substandards weiter präzisiert werden. Für den Bereich „Schreiben“ existieren beispielsweise die folgenden drei Standards: „über Schreibfertigkeiten verfügen“, „richtig schreiben“ und „einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“ (vgl. KMK 2003: 11 ff.). Die jeweiligen Substandards legen dann genauer fest, – hier beispielhaft für den Standard „einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“ aufgeführt – über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der zehnten Jahrgangsstufe verfügen sollen (vgl. auch Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012: 44 f.):

„Texte schreiben

- formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z. B. sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbung, Bewerbungsschreiben, Protokoll, Annonce/Ausfüllen von Formularen, Diagramm, Schaubild, Statistik,
- zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben),
- produktive Schreibformen nutzen: z. B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten,
- Ergebnisse einer Textuntersuchung darstellen: z. B.
 - Inhalte auch längerer und komplexerer Texte verkürzt und abstrahierend wiedergeben,
 - Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen und so wiedergeben, dass insgesamt eine kohärente Darstellung entsteht,
 - formale und sprachlich stilistische Gestaltungsmittel und ihre Wirkungsweise an Beispielen darstellen,
 - Textdeutungen begründen,
 - sprachliche Bilder deuten,
 - Thesen formulieren,
 - Argumente zu einer Argumentationskette verknüpfen,
 - Gegenargumente formulieren, überdenken und einbeziehen,
 - Argumente gewichten und Schlüsse ziehen,
 - begründet Stellung nehmen,
- Texte sprachlich gestalten
 - strukturiert, verständlich, sprachlich variabel und stilistisch stimmig zur Aussage schreiben,
 - sprachliche Mittel gezielt einsetzen: z. B. Vergleiche, Bilder, Wiederholung,
- Texte mit Hilfe von neuen Medien verfassen: z. B. E-Mails, Chatroom“ (KMK 2003: 12).

Um zu überprüfen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die angestrebten Kompetenzen erreicht haben, müssen geeignete Testaufgaben entwickelt werden, „die zum einen die Inhalte der Bildungsstandards angemessen abbilden und zum anderen möglichst umfassende und zuverlässige Informationen über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den getesteten Bereichen liefern“ (<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/control>). Solche Tests stellen beispielsweise die vom Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) entwickelten Vergleichsarbeiten (VERA)³⁶ dar, die den Lernstand in den dritten (VERA 3) und achten (VERA 8) Klassen aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland³⁷ in mindestens einem der Fächer Deutsch bzw. Mathematik verpflichtend erfassen. Wird der Lernstand im Fach Deutsch erfasst, dann mindestens im Kompetenzbereich Lesen. Weitere mögliche Kompetenzbereiche sind: Zuhören, Orthographie und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Zukünftig soll auch der Kompetenzbereich Schreiben im Rahmen von VERA 3 getestet werden (vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/control>).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass mit den internationalen (wie z. B. PISA oder PIRLS/IGLU) und nationalen Vergleichsstudien (wie z. B. DESI oder VERA) in Deutschland Instrumente zur Erfassung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I auf dem Gebiet Lesen und – wenn auch noch nicht so intensiv untersucht – auf dem Gebiet Schreiben existieren. „Zu den Leistungen von Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen, die dem Studienbeginn am nächsten sind, ist am wenigsten publiziert“ (Bremerich-Vos et al. 2011: 47). Für diese Schülerinnen und Schüler enthalten die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch neben Lern- auch Prüfungsaufgaben, die „einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie die in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen im Abitur geprüft werden könnten“ (KMK

36 In Hessen und Nordrhein-Westfalen werden die Vergleichsarbeiten als „Lernstandserhebungen“, in Hamburg als „KERMIT – Kompetenzen ermitteln“ und in Sachsen und Thüringen als „Kompetenztests“ bezeichnet (vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/control>).

37 Das Bundesland Baden-Württemberg stellt hier eine Ausnahme dar, da hier ein landeseigenes Kompetenzmessungsverfahren existiert (vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/control>).

2012: 5). Im Folgenden soll in einem Exkurs auf diese Bildungsstandards genauer eingegangen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu den bereits seit 2003 existierenden Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und zu den EPA herausgearbeitet werden.

2.2.4 Exkurs: Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch

Wie bereits erwähnt, liegen die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch seit Oktober 2012 vor³⁸. Dass auf diese insgesamt neun Jahre lang gewartet werden musste, hat, so Freudenberg (2013: 98), zwei Gründe: Zum einen endet spätestens nach dem Mittleren Schulabschluss die Vollzeitschulpflicht, zum anderen lagen bereits mit den EPA verbindliche Vorgaben für das Abitur für alle Bundesländer vor:

„Für die Allgemeine Hochschulreife bilden die in der Praxis bewährten Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) den bundesweiten Maßstab, wobei die überarbeiteten EPA bereits Elemente von Bildungsstandards enthalten“ (KMK 2004: 13).

Doch wie verhalten sich die neuen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife³⁹ im Fach Deutsch zum einen zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss⁴⁰ im Fach Deutsch und zum anderen zu den EPA?

Vergleicht man die Bildungsstandards für die AH mit den Bildungsstandards für den MSA, so stellt man fest, dass erstere das Fach Deutsch nicht in vier, sondern in fünf Kompetenzbereiche aufteilen, „die in komplexer Weise miteinander verzahnt sind“ (KMK 2012: 11): Der in den Bildungsstandards für den MSA überschriebene Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ (vgl. Abb. 3) wird unterteilt in „Lesen“ und „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (vgl. Abb. 4).

38 Nicht unerwähnt bleiben soll, dass auch die in diesen Standards formulierten Anforderungen Maximalanforderungen sind, welche nur von den überdurchschnittlichen Abiturientinnen und Abiturienten erfüllt werden können (vgl. Freudenberg 2013: 103, Steinmetz 2013: 91).

39 Im Folgenden AH abgekürzt.

40 Im Folgenden MSA abgekürzt.

Abbildung 3: Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003: 8)

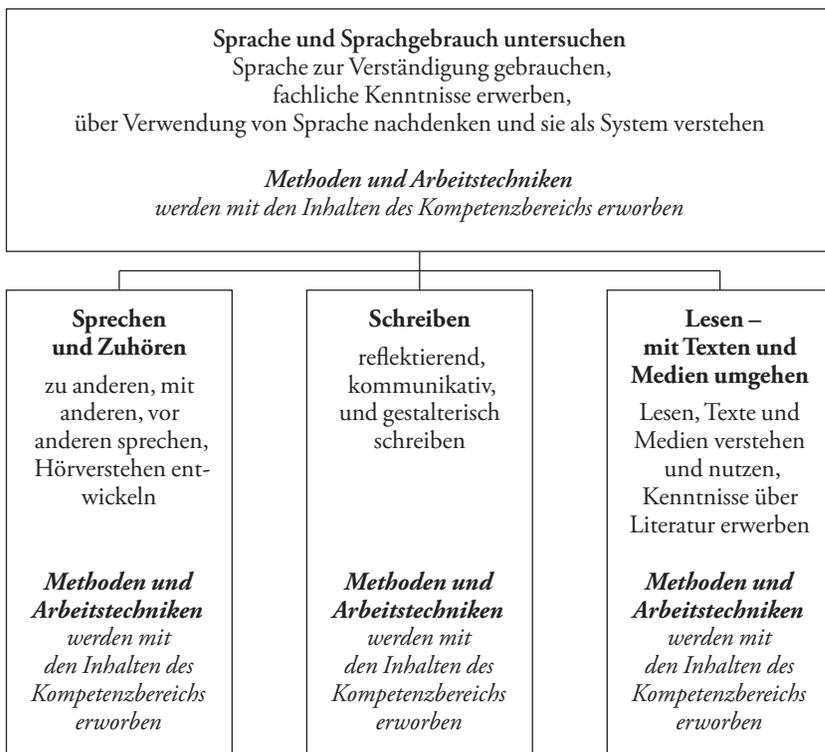


Abbildung 4: Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012: II)

Domänenspezifischer Kompetenzbereich	Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Domänenspezifischer Kompetenzbereich
Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	Sprechen und Zuhören Schreiben Lesen	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

Dabei gehören die in den Kompetenzbereichen „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprechen und Zuhören“ ausgewiesenen Kompetenzen zu den prozessbezogenen Kompetenzen, welche „fachbezogen wie überfachlich bedeutsam [sind]“ (KMK 2012: 11). Die Kompetenzbereiche „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ hingegen „weisen die fachspezifischen Domänen aus, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert werden“ (KMK 2012: 11). Diese beiden Bereiche werden im Modell dementsprechend jeweils als „Domänenspezifischer Kompetenzbereich“ ausgewiesen (vgl. auch Freudenberg 2013: 99 ff.)⁴¹.

Kommen wir nun zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Bildungsstandards für die AH und den EPA. Diese lassen sich wie folgt beschreiben: Die Bildungsstandards für die AH haben die drei Anforderungsbereiche⁴² aus den EPA weitestgehend übernommen. Die einzige Veränderung ist, dass der Anforderungsbereich I neben „dem Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang“ und dem „Anwenden und Beschreiben geübter

41 Müller-Michaels (2014: 280) hält die Aufteilung in fünf Kompetenzbereiche für nicht plausibel und plädiert dafür, „wieder bei der aktuellen Variante des Trivium der Artes anzusetzen und als zentrale Aufgaben zu benennen: 1. Rhetorik des Sprechens und Schreibens, 2. Grammatik und Sprachtheorie, 3. Kultur mit Literatur und Medien.“

42 Um die Komplexität und den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben bestimmen zu können, werden diese Anforderungsbereichen zugeordnet. Es existieren die folgenden drei Anforderungsbereiche:

„**Anforderungsbereich I** umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen“ (KMK 2012: 27).

Arbeitstechniken und Verfahren“ (KMK 2012: 27) auch die Verständnissicherung umfasst.

Größere Unterschiede lassen sich bezüglich der Aufgabenarten ausmachen: Statt den in den EPA beschriebenen Erschließungsformen (untersuchend, erörternd, gestaltend, vgl. Kap. 2.2.2.2) finden sich in den Bildungsstandards für die AH als Rubriken die Schreibformen „Textbezogenes Schreiben“ und „Materialgestütztes Schreiben“ (vgl. KMK 2012: 30)⁴³:

Abbildung 5: Aufgabenarten der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012: 31)

	Textbezogenes Schreiben				Materialgestütztes Schreiben	
Aufgabenart	Interpretation literarischer Texte	Analyse pragmatischer Texte	Erörterung literarischer Texte	Erörterung pragmatischer Texte	Materialgestütztes Verfassen informierender Texte	Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Während der ersten Schreibform die bekannten Aufgabenarten „Interpretation literarischer Texte“, „Analyse pragmatischer Texte“, „Erörterung literarischer Texte“ und „Erörterung pragmatischer Texte“ zugeordnet sind⁴⁴, zählen zu letzterer „Aufgaben, die keine vollständige Textanalyse erfordern, da das vorgelegte Material [z. B. Texte, Tabellen, Grafiken, Diagramme etc.] auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll [...]“ (KMK 2012: 30). Solche Aufgaben sind sehr komplex und erfordern von den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit „zu selektieren, Relevantes von Irrelevantem zu scheiden, Informationen zu bündeln, Perspektiven

⁴³ Diese Unterscheidung wirft nach Müller-Michaels (2014: 281) die folgenden Fragen auf: „Sind Texte kein Material? Gehören Analyse und Interpretation in Deutungsversuchen nicht zusammen? Darf es keine materialfreie Erörterung mehr geben?“

⁴⁴ Die freie Erörterung sowie das gestaltende Erschließen literarischer und pragmatischer Texte entfallen in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife als Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung (vgl. KMK 2012: 30).

aus verschiedenen Materialien sinnvoll miteinander zu kombinieren und zu ergründen, wie sie für die eigene Argumentation fruchtbar zu machen sein könnten“ (Freudenberg 2013: 107 f.).

Das folgende Beispiel aus den Bildungsstandards für die AH, welches die Aufgabenarten „Materialgestütztes Verfassen informierender Texte“ und „Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte“ kombiniert, soll die Komplexität der Schreibform „Materialgestütztes Schreiben“ verdeutlichen: Die Schülerinnen und Schüler sollen auf Basis von vier Materialien (lineare und nichtlineare Texte) einen Text über Analphabetismus verfassen, welcher „junge Erwachsene ohne spezielle Vorkenntnisse“ zum einen „über Art und Umfang des Analphabetismus **informiert**“, zum anderen „mögliche Ursachen sowie Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Betroffenen **erklärt**“ (KMK 2012: 148). Um diese Aufgabe angemessen lösen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst das insgesamt sechseinhalb Seiten lange Material sichten und anschließend aus diesem die für den eigenen Text relevanten Informationen selektieren. Da die Materialien einen gewissen Informationsüberschuss enthalten, stellt diese Selektion eine enorme Herausforderung dar. Neben Sichtung und Selektion müssen die Schülerinnen und Schüler zudem eine „eigenständige[...] textformenspezifische[...] Informations- und Argumentationsstrategie“ (KMK 2012: 155) entwickeln. Freudenberg (2013: 108) merkt zu Recht kritisch an, dass das fertige Produkt – also der Informationstext über Analphabetismus – die gerade beschriebenen Leistungen kaum sichtbar werden lässt und zudem nur in einem begrenzten Maße darüber Aufschluss geben kann, ob die Materialien von den Schülerinnen und Schülern verstanden wurden oder ob sie lediglich die Rolle eines Stichwortgebers eingenommen haben.

Auf einen weiteren wichtigen Kritikpunkt macht Köster (2012: 58) aufmerksam: Für die Bewertung der Materialnutzung liegen bislang keine angemessenen Kriterien vor.

Nach der Darstellung der an der Schule (gymnasiale Oberstufe) zu rezipierenden und zu produzierenden Textformen bzw. -sorten sollen im Folgenden diejenigen Textformen bzw. -sorten thematisiert werden, die an der Hochschule zu rezipieren und zu produzieren sind.

2.3 Schreiben und Lesen an der Hochschule – die Bedingungen

2.3.1 Zu rezipierende Textsorten

An der Hochschule haben es Studierende fast ausschließlich mit wissenschaftlichen Texten zu tun, die zu unterschiedlichen Anlässen – beispielsweise zur Vor- und/oder Nachbereitung einer Lehrveranstaltung oder zur Anfertigung einer Seminararbeit (vgl. Stary/Kretschmer 1994: 39) – gelesen⁴⁵ werden müssen. Das Lesen dieser Texte gestaltet sich jedoch in der Regel schwieriger als das Lesen von Texten anderer Domänen. Dies hat die folgenden Gründe: Wissenschaftliche Texte richten sich in erster Linie nicht an Studierende, sondern an die Mitglieder der scientific community. Sie zeichnen sich daher durch ein Höchstmaß an Abstraktion und durch eine extreme Distanzsprachlichkeit aus (vgl. Steinhoff 2008: 2). Auf der Ebene der Kommunikationsbedingungen sind wissenschaftliche Texte nach Koch/Oesterreicher (1985: 23) unter anderem durch eine extreme Monologizität, eine extreme Fremdheit der Partner, eine extreme raumzeitliche Trennung, eine extreme Themenfixierung und eine extreme Reflektiertheit geprägt, auf der Ebene der Versprachlichungsstrategien unter anderem durch eine extreme „Verdinglichung“, eine extreme Informationsdichte, eine extreme Kompaktheit und eine extreme Komplexität.

Ein weiteres Charakteristikum wissenschaftlicher Texte ist, dass sie nicht für sich alleine stehen, sondern sich immer auf andere Texte beziehen und somit Teil eines wissenschaftlichen Diskurses sind, der „sich in Kontroversen, Schulen, Ansätzen, Paradigmen und gemeinsam geteilten Forschungsinteressen/wissenschaftlichen Überzeugungen diskursiv realisiert“ (Pohl 2010: 100). Erst wenn die Studierenden auch „die Texte hinter dem Text“ (Kruse 2010: 23) betrachten, können sie den wissenschaftlichen Diskurs erschließen und ein Verständnis für das jeweilige wissenschaftliche Thema entwickeln.

⁴⁵ Das Lesen von Texten meint hier natürlich nicht nur das bloße Aneinanderreihen von Buchstaben, sondern – in Anlehnung an den Lesekompetenzbegriff nach PISA (vgl. OECD 2001: 23) – vor allem auch das Verstehen und Nutzen dieser Texte sowie das Reflektieren über sie.

Vor dem Hintergrund des gerade Beschriebenen sind die von Studierenden in Kruse (2010: 12) genannten Schwierigkeiten beim Lesen wissenschaftlicher Texte nicht verwunderlich:

- Sie haben keine Lust bzw. keine Motivation zum Lesen.
- Sie verstehen das Gelesene nicht.
- Sie lesen zu langsam und werden müde beim Lesen.
- Sie können den Text nicht in einen Zusammenhang einordnen, da ihnen Hintergrundinformationen fehlen.

Um diesen Schwierigkeiten entgegen zu wirken, existieren verschiedene Lesemethoden bzw. -strategien, die dazu beitragen sollen, ein vertieftes Textverständnis zu erlangen. Zu nennen sind beispielsweise die SQ3R-Methode⁴⁶, die PQ4R-Methode⁴⁷ und die Methode von Smith⁴⁸.

Bis jetzt wurde immer ganz allgemein von „wissenschaftlichen Texten“ gesprochen. Diese Texte stellen jedoch keine homogene Gruppe dar, sondern werden nach Rückriem/Stary/Franck (1992: 91) und Brink (2007: 45) in drei Gruppen von Texten aufgeteilt: Primärquellen, Sekundärquellen und Tertiärquellen⁴⁹. Im Folgenden sollen diese drei Arten von wissenschaftlichen Texten kurz dargestellt werden:

(1.) Primärquellen: Zu den Primärquellen zählen alle wissenschaftlichen Originaltexte. „[Sie] stellen – wie der Name schon sagt – das zentrale Literaturmaterial des wissenschaftlichen Arbeitens dar“ (Brink 2007: 46). Primärquellen lassen sich noch einmal nach Textsorten unterteilen.

⁴⁶ SQ3R steht für: Survey (= Überblick gewinnen), Question (= Fragen stellen), Read (= Lesen), Recite (= Rekapitulieren), Review (= Repetieren) (vgl. Stary/Kretschmer 1994: 61). Für genauere Informationen zur dieser Methode vgl. beispielsweise Stary/Kretschmer (1994: 61) oder Kruse (2010: 36).

⁴⁷ PQ4R steht für: Preview (= Vorprüfung), Question (= Fragen stellen), Read (= Lesen), Reflect (= Nachdenken), Recite (= Rekapitulieren), Review (= Repetieren) (vgl. Stary/Kretschmer 1994: 61). Für genauere Informationen zur dieser Methode vgl. beispielsweise Stary/Kretschmer (1994: 61).

⁴⁸ Für genauere Informationen zur dieser Methode vgl. beispielsweise Stary/Kretschmer (1994: 61).

⁴⁹ Die Terminologie ist allerdings abhängig von der jeweiligen Einzelwissenschaft. So wird im Bereich der Literaturwissenschaft beispielsweise nur zwischen Primär- und Sekundärliteratur differenziert. Primärliteratur bezeichnet hier die literarischen Texte, Sekundärliteratur die Texte über diese literarischen Texte, also Interpretationen, Formuntersuchungen, Wirkungsanalysen etc. (vgl. Stary/Kretschmer 1994: 15).

Am häufigsten begegnen Studierende – neben den zu den Tertiärquellen zählenden Einführungen und Lehrbüchern – in der Regel Monographien, Beiträgen in Sammelwerken bzw. Sammelbänden und Aufsätzen in Fachzeitschriften (vgl. Sommer 2009: 84).

Monographien sind Fachbücher, die von einem Autor/einer Autorin bzw. einem Autorenteam verfasst worden sind und ein bestimmtes wissenschaftliches Thema ausführlich darstellen. Darunter fallen auch die Hochschulschriften (Dissertationen und Habilitationen). Monographien eignen sich für die kritische Auseinandersetzung mit den Grundlagen eines Faches oder für einen Überblick über die Forschungsfelder (vgl. Kruse 2010: 49).

Von den Monographien sind *Sammelwerke* bzw. *Sammelbände* abzugrenzen, welche von dem Herausgeber bzw. dem Herausgeberteam ausgewählte Beiträge unterschiedlicher Autoren/Autorinnen zu einem mehr oder weniger eng abgegrenzten wissenschaftlichen Themenbereich beinhalten. Diese Beiträge bieten den Studierenden oft eine gute Einführung in den neueren Forschungsstand (vgl. Kruse 2010: 49). Zu den Sammelwerken bzw. Sammelbänden zählen auch Dokumentationsbände von Kongressen, Konferenzen oder Tagungen und die sogenannten Festschriften⁵⁰ (vgl. Brink 2007: 46).

In den *wissenschaftlichen (Fach-)Zeitschriften*, welche wie die Jahrbücher und Online-Zeitschriften zu den regelmäßig erscheinenden Druckwerken (Periodika) gehören, machen Wissenschaftler ihre neuesten Forschungsergebnisse der scientific community in Form von kurzen Artikeln zugänglich. Hier können sich die Studierenden demnach über den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs informieren.

Da es sich bei diesen Zeitschriften um das wichtigste Publikationsmedium der Wissenschaften handelt, müssen die eingereichten Artikel eine hohe Qualität aufweisen. Welche Artikel letztendlich aufgenommen werden, wird von den für die Zeitschrift verantwortlichen Wissenschaftlern selbst im Rahmen eines Peer Review-Verfahrens entschieden.

50 Festschriften werden einem wichtigen Forscher/einer wichtigen Forscherin – meist anlässlich seines/ihrer Geburtstages – gewidmet. Sie enthalten in der Regel sehr heterogene Beiträge, da „nicht die gemeinsame Thematik, sondern die personelle Beziehung zum Gelehrten im Vordergrund [steht]“ (Brink 2007: 46).

Die inhaltliche Struktur wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsätze⁵¹ folgt einem einheitlichen Aufbau, der den Studierenden helfen kann, schnell die gewünschten Informationen zu finden: Die *Einführung* leitet in das Thema ein und legt den Forschungsstand und die Forschungsdesiderata dar, die der Artikel beheben möchte. Anschließend werden die Fragestellung und die Hypothesen formuliert. Im *Methodenteil* werden die Methoden, die zur Beantwortung der Fragestellung eingesetzt worden sind, beschrieben. Der Teil „*Resultate*“ fasst die Ergebnisse in komprimierter Form – meist als Tabelle – zusammen. Das Ziel der *Diskussion* ist es, die Ergebnisse in Bezug auf die in der Einleitung formulierte Fragestellung zu diskutieren. Dem Artikel vorangestellt ist eine knappe Zusammenfassung der zentralen Inhalte, das *Abstract* (vgl. Kruse 2010: 50 f.).

Zu den Primärquellen zählt auch die sogenannte „*graue Literatur*“. Hierbei handelt es sich um Material, welches nicht von einem Verlag, sondern von Hochschulen oder anderen Institutionen veröffentlicht wird, wie z. B. Lehrstuhlberichte, Working Papers oder Manuskripte. Die „*graue Literatur*“ steht ausdrücklich unter dem Vorbehalt der Vorläufigkeit und ist häufig nur für eine bestimmte Arbeits- oder Interessengruppe zugänglich (vgl. Brink 2007: 46). Somit spielt diese Art von Primärquelle für Studierende während ihres Studiums nur eine vergleichsweise geringe Rolle.

(2.) Sekundärquellen: Als Sekundärquellen bezeichnet man Verzeichnisse, die Primärquellen systematisch nachweisen, beispielsweise (*Bibliotheks-*)*Kataloge*, *Literaturverzeichnisse* oder *kommentierte Bibliographien*. Diese existieren sowohl in gedruckter Version als auch als CD/DVD-ROM und Online-Variante (vgl. Brink 2007: 45 ff.). Es handelt sich bei den Sekundärquellen also nicht um Texte, die – wie die Primärquellen – über wissenschaftliche Erkenntnisse berichten, sondern um Hilfen bei der Suche nach relevanter Literatur.

(3.) Tertiärquellen: Tertiärquellen sind Literaturquellen, die Wissenschaftsbereiche zusammenfassend darstellen und den Studierenden somit eine gute Wissens- oder Forschungsübersicht bieten. Beispiele

51 Auf die Makrostruktur wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsätze wird in Kap. 3.2.1.1 noch genauer eingegangen.

hierfür sind Nachschlagewerke wie *Wörterbücher, Enzyklopädien, Lexika* oder *Handbücher* (vgl. Brink 2007: 45).

Eine besondere Stellung innerhalb der Tertiärquellen nehmen die *Einführungen in wissenschaftliche Fachgebiete* und die *Lehrbücher* ein. Ihr Zweck liegt darin, den Studierenden einen gut verständlichen Überblick über die wichtigsten Forschungserkenntnisse der betreffenden Disziplin zu verschaffen. Der Weg der Forschung hin zu diesen Erkenntnissen wird in diesen Einführungen und Lehrbüchern meist genauso bewusst ausgeklammert wie die kontroverse Diskussion bestimmter Befunde (vgl. auch Kap. 4.2.1.2.2). Somit sind die Einführungen und Lehrbücher zwar gut für ein erstes Hineinfinden in ein wissenschaftliches Thema geeignet, sollten jedoch nicht die zentrale Informationsquelle für ein Referat oder eine Seminararbeit darstellen (vgl. Sesink 2012: 114).

Zusammenfassend lassen sich die an der Hochschule zu rezipierenden Textsorten in Anlehnung an Rückriem/Stary/Franck (1992: 91) folgendermaßen klassifizieren⁵²:

Tabelle 3: An der Hochschule zu rezipierende Textsorten

Primärquellen	Sekundärquellen	Tertiärquellen
<i>Bücher</i>	- Bibliographien	<i>Nachschlagewerke</i>
- Monographien	- Kataloge	- Wörterbücher
- Sammelwerke bzw. Sammelbände	- Literaturverzeichnisse	- Lexika
- Kongress- und Tagungsberichte		- Enzyklopädien
		- Handbücher
		- Einführungen, Lehrbücher
<i>Periodika</i>		
- Fachzeitschriften		
- Jahrbücher		
- Online-Zeitschriften		
<i>Graue Literatur</i>		
- Lehrstuhlberichte		
- Working Paper		
- Manuskripte etc.		

⁵² Die durch Fettdruck hervorgehobenen Textsorten sind diejenigen, die den Studierenden während ihres Studiums nach Sommer (2009: 84) am häufigsten begegnen.

2.3.2 Zu produzierende Textformen bzw. -sorten

Die an der Hochschule zu produzierenden Textformen bzw. -sorten⁵³ „haben sich in einer langen Tradition für die spezifischen Zwecke des kollektiven Lehrens und Lernens herausgebildet“ (Ehlich/Steets 2003b: 220). Hinsichtlich der Funktion dieser Textformen bzw. -sorten bietet sich nach Moll (2003c: 236) eine Einteilung in „sekundär“ und „primär“ an: Als sekundär lassen sich Textformen bezeichnen, die sich auf einen Primärtext bzw. einen Primärdiskurs beziehen, der in verkürzter Form wiedergegeben werden soll. Studienrelevante sekundäre Textformen sind vor allem die Mitschrift, das Protokoll und das Exzerpt. Primäre Textformen bzw. -sorten beziehen sich zwar ebenso wie die sekundären Textformen auf Primärtexte, zeichnen sich aber dadurch aus, dass der Anteil an eigenständiger Textproduktion deutlich höher ist. Als studienrelevante primäre Textformen bzw. -sorten sind vor allem das Referat mit seinen Formen des Schreibens, die Seminararbeit und die akademische Abschlussarbeit zu nennen (vgl. Moll 2003c: 236 f.). Im Folgenden sollen die gerade genannten sekundären und primären Textformen bzw. -sorten der Hochschule genauer beschrieben werden.

2.3.2.1 Sekundäre Textformen

Das *Mitschreiben* ist – unabhängig von der fachlichen Disziplin – die häufigste studentische Schreibaktivität: In einer von Ehlich/Steets (2003a) durchgeführten Untersuchung zu wissenschaftlichen Schreibforderungen gaben nahezu alle (98 %) der befragten Professoren der Münchener Universität an, „ein *regelmäßiges* Mitschreiben ihrer [Studierenden] in den Vorlesungen [zu] beobachten“ (Ehlich/Steets 2003a: 132). Trotz dieser Regelmäßigkeit stellt sich das Mitschreiben für viele

53 Die an der Hochschule vorherrschenden Schreibenanlässe begreife ich – wie bereits dargelegt – in Anlehnung an Pohl/Steinhoff (2010) als *Textformen*. Eine Ausnahme stellen die zu den primären Schreibaufgaben zählenden akademischen Abschlussarbeiten dar, die ich zu den *Textsorten* zähle. Auf die Gründe dafür wird an anderer Stelle eingegangen.

Studierende als äußerst schwierig dar⁵⁴ (vgl. beispielsweise die Analysen von studentischen Mitschriften in Steets 2003c: 55 ff.⁵⁵ und Langelahn 2005). Denn das Ziel der Mitschrift, das in Lehrveranstaltungen mündlich vermittelte Wissen schriftlich festzuhalten, erfordert von den Studierenden eine Reihe unterschiedlicher Fähigkeiten: Sie müssen

„eine Diskurseinheit akustisch aufnehmen, das Gehörte verstehen, das Verstandene in (mitschreib-)relevante und nicht-relevante Inhalte einteilen, die relevanten Inhalte sprachlich fassen und schriftlich fixieren, gleichzeitig die folgende Diskurseinheit aufnehmen usw.“ (Steets 2003c: 54).

Die Mitschrift stellt demnach eine Textform dar, die zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit steht und somit rezeptive, kognitive und produktive Tätigkeiten verlangt, welche teils versetzt, teils gleichzeitig erfolgen müssen⁵⁶. Für das Ausführen dieser Tätigkeiten steht den Studierenden aber nur begrenzt Zeit zur Verfügung, so dass der Fähigkeit, ökonomisch zu schreiben – beispielsweise Begriffe sinnvoll abzukürzen oder graphische Zeichen zu nutzen, um komplexe Zusammenhänge zu verdeutlichen – beim Verfassen einer Mitschrift eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Steets 2003c: 54)⁵⁷.

Die Mitschrift lässt sich nicht nur aufgrund ihrer gerade beschriebenen Position *zwischen* Mündlichkeit und Schriftlichkeit als ein

54 Dies zeigt sich nach Langelahn (2005: 1f.) auch in der „Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (kurz DSH), in welcher die Mitschrift im Zusammenhang mit dem Prüfungsteil „Textwiedergabe“ eine Rolle spielt. Dieser Teil der Prüfung, in der die Fähigkeit aufgezeigt werden soll, „Vorlesungen und Vorträgen aus dem wissenschaftlichen Bereich mit Verständnis zu folgen, sinnvoll Notizen dazu anzufertigen und damit zu arbeiten“ (vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/Rahmenordnung_dtSprachp.pdf), ist für viele Studierende der schwierigste der gesamten Prüfung.

55 Steets (2003c: 56) weist jedoch auch auf das Dilemma einer jeden Mitschrift-Analyse hin: „Über die textuelle Analyse können inhaltliche und sprachliche Defizite erkannt werden. Inwieweit ein Textprodukt aufgrund dieser Defizite seinen Zweck im Hinblick auf eine weitere Verarbeitung verfehlt, kann nur der Schreiber selbst erfahren, der diesen Schritt leisten muss.“

56 Ehlich (2003: 19) spricht hier auch von einer „mentale[n] Dissoziierung zwischen unterschiedlichen kommunikativen Aufgaben.“

57 Die multimediale Präsentation von Inhalten – z. B. die Stützung des mündlichen Vortrages durch ein Skript und/oder eine PowerPoint-Präsentation – scheint das Mitschreiben interessanterweise nicht zu erleichtern, sondern zu erschweren (vgl. Steets 2003c: 55). Dies hängt m. E. damit zusammen, dass das Abgleichen von Gehörtem und schriftlichen Input eine zusätzliche Belastung für die Studierenden darstellt.

„Zwischentext“ begreifen, sondern auch aufgrund ihrer häufigen Funktion als schriftliche Vorstufe von Protokollen, Klausuren, Seminararbeiten etc. (vgl. Steets 2003c: 53). In dieser Hinsicht kann die Mitschrift auch als eine „Textvorform“ charakterisiert werden, die nur zum eigenen Gebrauch bestimmt ist und ausschließlich vom Verfasser selbst gelesen wird.

Vom Verwendungszweck der Mitschrift und vom Vorwissen des Studierenden hängt die Auswahl der Wissensinhalte ab: Soll die Mitschrift beispielsweise die Grundlage für ein Protokoll sein, so wird der Studierende darauf bedacht sein, möglichst vollständig und detailliert mitzuschreiben, damit er später die wesentlichen Wissens Elemente und den Argumentationsgang der Lehrveranstaltung nachzeichnen kann. Ebenso wird ein Studierender, der über wenig Vorwissen verfügt, die Lehrveranstaltung als ganze dokumentieren wollen, um sein Wissen in systematischer Weise zu erweitern. In beiden Fällen kann man von einer *objektiven Mitschrift* sprechen (vgl. Steets 2003c: 53 f.). Die *subjektive Mitschrift* ist hingegen eher an den Bedürfnissen des Mitschreibenden orientiert:

„Bei einer *subjektiven Mitschrift* orientiert sich der [Studierende] stärker am eigenen Wissen und notiert nur das, was ihm mit Blick darauf mitschreibrelevant erscheint“ (Ehlich/Steets 2003b: 221).

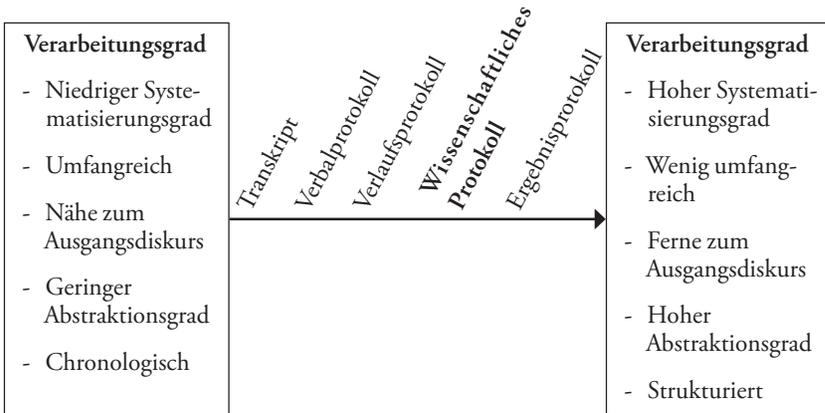
Langelahn (2005: 4) weist darauf hin, dass vor allem diese subjektiven Mitschriften sprachlich und formal „individuell ausgeprägt sind und keinen Konventionen unterliegen.“

Protokolle zählen vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen zu den zentralen Textformen (vgl. Moll 2002a: 85). Der in diesen Studiengängen verlangte Protokolltyp ist das wissenschaftliche Protokoll, welches Kretzenbacher (1998: 497) der Gruppe der „Kommunikationsprotokolle“ zuordnet, d. h. der Gruppe von Protokollen, die sich auf mündliche Kommunikation beziehen, um diese schriftlich zu fixieren⁵⁸. Das wissenschaftliche Protokoll hat einerseits

58 Damit unterscheiden sich die „Kommunikationsprotokolle“ von den vor allem in den Naturwissenschaften verbreiteten „Ereignisprotokollen“, welche sich auf nicht-sprachliche Ereignisse und Beobachtungen beziehen und diese in Sprache umwandeln (z. B. Laborberichte oder Versuchsprotokolle) (vgl. Kretzenbacher 1998: 497).

die Aufgabe, die zentralen, diskursiv erarbeiteten Wissenslemente in komprimierter Form schriftlich zu fixieren, andererseits aber auch den Weg der Erkenntnisgewinnung und den Argumentationsverlauf zu dokumentieren. Somit trägt es sowohl Züge des Verlaufs- als auch des Ergebnisprotokolls und nimmt in der „Protokolllandschaft“⁵⁹ bezüglich seines Bearbeitungsgrades eine Position zwischen diesen beiden Protokolltypen ein (vgl. Moll 2003a: 35 f.) (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Bearbeitungsgrad der verschiedenen Protokolltypen in ihrer Nähe bzw. Ferne zum Ausgangsdiskurs nach Moll (2001a: 32)



Um ein Protokoll anfertigen zu können, welches zum einen die Wissenslemente schriftlich fixiert und zum anderen den Argumentationsgang nachzeichnet, müssen die Studierenden Leistungen erbringen, welche ungleich komplexer sind, als diejenigen, die beispielsweise beim Zusammenfassen eines Textes zu erbringen sind: Parallel zur Rezeption des mündlichen Primärdiskurses (Lehrveranstaltung) – also in chronologischer Reihenfolge – entsteht die Mitschrift als „Zwischentext“ bzw. „Zwischenspeicher“. Hier müssen die Studierenden – wie bereits weiter oben beschrieben – mit Blick auf eine spätere Rekonstruktion

⁵⁹ Für eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Protokolltypen vgl. Moll (2001a: 27 ff.).

entscheiden, welche Wissens Elemente „mitschriftrelevant“ und welche „nicht mitschriftrelevant“ sind. Nach einer zeitlichen Verzögerung muss das in der Lehrveranstaltung mündlich präsentierte Wissen auf Grundlage von Mitschrift und Gedächtnis von den Studierenden rekonstruiert werden. Hier sind neben einer erneuten Selektion – welche natürlich nicht wie die erste diskursbegleitend, sondern rückwirkend erfolgt – auch Umstrukturierungen der Wissens Elemente vorzunehmen, was bedeutet, dass sich die Studierenden in dieser Phase der Erstellung des Protokolls von der Chronologie der Mitschrift lösen müssen (vgl. Moll 2001a: 99 f.). In einem letzten Schritt müssen die Wissens Elemente schließlich zu einem Text-Ganzen, also zum fertigen Protokoll verknüpft werden, d. h. es müssen im Prozess der Verschriftlichung Ergänzungen vorgenommen, logische Zusammenhänge und Überleitungen hergestellt und Charakteristika der Mündlichkeit in Charakteristika der Schriftlichkeit überführt werden (vgl. Moll 2001b: 243 ff.).

Sind die gerade beschriebenen Leistungen erbracht, kann das wissenschaftliche Protokoll sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden die folgenden zentralen Funktionen übernehmen (vgl. Moll 2002a: 90 f., Schindler 2011: 42 f.):

- *Dokumentation*: Protokolle geben abwesenden Studierenden die Möglichkeit, nachträglich die Inhalte und den Verlauf der Sitzung nachzuvollziehen.
- *Aufbereitung*: Durch das Protokoll können beim Nach- bzw. Aufbereiten einer Sitzung offene Fragen beantwortet, Wissenslücken und Unklarheiten beseitigt werden.
- *Kontrolle*: Die Dozierenden können mit Hilfe des Protokolls überprüfen, welche Inhalte der Sitzung von den Studierenden verstanden wurden und bei welchen Aspekten noch Klärungsbedarf besteht. Diese Aspekte können dann in der darauffolgenden Sitzung noch einmal aufgegriffen werden.
- *Übung*: Durch das Verfassen von Protokollen wird das „schriftliche [...] Komprimieren mündlich vermittelter Wissens Elemente“ (Moll 2002a: 90 f.) geschult, eine Fähigkeit, die auch über das Studium hinaus in vielen Berufen eine wichtige Rolle spielt.

Zudem kann das Protokoll von den Studierenden auch als Grundlage

für die Textformen „Seminararbeit“ oder „Referat“ verwendet werden, wodurch es die Funktion einer „Textvorform“ einnimmt.

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, zeigen Analysen von studentischen Protokollen, dass eine „souveräne Protokollierfähigkeit“ (Moll 2001b: 229) nicht bei allen Studienanfängern vorausgesetzt werden kann. Dies wird bestätigt durch die Ergebnisse der von Ehlich/Steets (2003a) durchgeführten Untersuchung zu Schreibanforderungen an der Hochschule: Die befragten Professorinnen und Professoren schätzen die Fähigkeit ihrer Studierenden, ein Protokoll zu schreiben, als überwiegend hinreichend bis schlecht ein. Gute Protokollierfähigkeiten werden dagegen nur wenigen Studierenden attestiert (vgl. Ehlich/Steets 2003a: 137).

Auch das *Exzerpt* (von lat. *excerpere* „herauspflücken“) zählt zu den typischen Schreibaufgaben, die Studierende im Studium bewältigen müssen (vgl. Schindler 2011: 19). Es unterscheidet sich von den gerade beschriebenen Textformen „Mitschrift“ und „Protokoll“ dahingehend, dass es sich nicht auf einen mündlichen Diskurs, sondern auf einen wissenschaftlichen Text bezieht⁶⁰, der in komprimierter Form wiederzugeben ist (vgl. Ehlich/Steets 2003b: 222). Der Zweck des Exzerpts ist „die quantitative Verminderung des Primärtextes bei möglichst weitgehender Erhaltung seiner Informationsqualität“ (Ehlich 1981: 382). Damit das Exzerpt diesen Zweck erfüllen kann, müssen die Studierenden zunächst die dem wissenschaftlichen Text zugrunde liegende argumentative Grundstruktur rekonstruieren und anschließend die wesentlichen Inhalte gewichten. Zum Exzerpt gehört nach Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 188) auch die Kommentierung des wissenschaftlichen Textes, welche sich beispielsweise auf den Aufbau und die Logik oder auf die Nachvollziehbarkeit des Textes beziehen kann.

Ähnlich wie bei der Mitschrift können nach Ehlich (1981: 396 ff.) auch beim Exzerpt – je nach Verwendungszweck – zwei Typen unterschieden werden: das objekt-orientierte und das subjektiv-orientierte Exzerpt.

⁶⁰ Das hat den Vorteil, dass die Studierenden nicht wie beim Mitschreiben unter Zeitdruck stehen, da sie beliebig oft auf die Textgrundlage zurückgreifen können. Durch diese zeitliche Entlastung entsteht jedoch auch die Gefahr, dass der gesamte Text reproduziert und so das Exzerpt zur Abschrift wird (vgl. Ehlich 2003: 19 f.).

Beim objekt-orientierten Exzerpt geht es darum, die argumentative Grundstruktur des Textes möglichst klar herauszuarbeiten und darzustellen. Dieser Typ von Exzerpt ermöglicht den Studierenden später einen schnellen Rückgriff auf die zentralen Inhalte des Textes und wird aus diesem Grund für die mündliche oder schriftliche Prüfungsvorbereitung verwendet. Dient das Exzerpt hingegen der Vorbereitung eines Referates, einer Seminararbeit oder einer akademischen Abschlussarbeit, steht nicht mehr die Wiedergabe der gesamten Argumentationsstruktur des Textes im Mittelpunkt, sondern es werden nur diejenigen Inhalte in das Exzerpt aufgenommen, die für die eigene Fragestellung relevant sind. In diesem Fall spricht man von einem subjekt-orientierten Exzerpt (vgl. Moll 2002b: 109).

Vom Verwendungszweck hängen auch die sprachliche Form und Gestaltung des Exzerpts ab: Studierende, die sich auf eine Prüfung vorbereiten, formulieren ihr Exzerpt in der Regel nicht aus, sondern fassen die Kernstellen des Textes stichwortartig zusammen. Soll das Exzerpt hingegen zu einem Referat, einer Seminararbeit oder einer akademischen Abschlussarbeit weiterverarbeitet werden, wird es meist ausformuliert, damit es später direkt genutzt werden kann. Wichtig hierbei ist, dass direkte und indirekte Zitate und eigene Kommentare als solche gekennzeichnet sind, damit der Studierende später noch genau zurückverfolgen kann, „wer spricht“ (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 189 f.).

Studierende haben zum Teil erhebliche Schwierigkeiten mit dem Exzerpieren von Texten. Es lassen sich nach Moll (2002b: 111) neben formalen Mängeln wie „unübersichtliche Seitengestaltung und fehlende Gliederung durch Absätze“ vor allem Probleme bei der sprachlichen Gestaltung und beim Erkennen der zentralen Inhalte eines Textes ausmachen. Diese Schwierigkeiten werden auch durch die von Dittmann et al. (2003: 174 ff.) durchgeführte Untersuchung zu Schreibproblemen von Studierenden bestätigt.

2.3.2.2 Primäre Textformen bzw. -sorten

Das *Referat* zählt zu den zentralen Bestandteilen vieler Lehrveranstaltungen. Obwohl es sich um eine mündliche Textform handelt, basiert

es in der Regel auf einem schriftlichen Text⁶¹ (vgl. Ehlich/Steets 2003b: 223). So definiert Sesink (2012: 302) das Referat als „eine **schriftliche Arbeit**, die zu einem bestimmten festgelegten Termin im Seminar zum **Vortrag** kommen soll.“ Das Ziel eines Referates ist, dass Studierende ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mündlich über ein wissenschaftliches Thema, welches einen Bezug zum übergeordneten Thema der Lehrveranstaltung hat, informieren. Damit diese „mündliche Wissensvermittlung von Studierenden für Studierende“ (Guadatiello/Moll 1998: 81) gelingen kann, müssen die referierenden Studierenden im Vorfeld die gleichen Prozesse durchlaufen, die beispielsweise auch beim Verfassen einer Seminararbeit zu durchlaufen sind. Dazu gehören unter anderem die Themensuche und -eingrenzung, das Bestimmen einer Fragestellung, das Suchen, Auswerten und Strukturieren von Fachliteratur und das Formulieren eines Textes (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 164 f., Ribeiro-Kügler 2002: 129). Im Gegensatz zu einer Seminararbeit muss dieser Text bei einem Referat anschließend in den mündlichen Vortrag übertragen werden. Dies stellt eine äußerst komplexe Aufgabe dar, da neben Sprechtechniken (Tempo, Klarheit etc.) auch der effektive Einsatz von Medien beherrscht werden muss⁶² (vgl. Guadatiello/Moll 1998: 81).

Referate werden meist von einem Handout begleitet, welches die wesentlichen Aussagen, Definitionen, Abbildungen, Beispiele etc., aber auch die verwendete Literatur enthalten soll (vgl. Ehlich/Steets 2003b: 223). Eine besondere Form des Handouts stellt das Thesenpapier dar⁶³. Es besteht aus einigen wenigen zugespitzten Thesen, welche als Grundlage für die an das Referat anschließende Diskussion dienen. Diese Diskussion stellt einen zentralen Teil des Referats dar, da sie sowohl den

61 Bei diesem Text kann es sich sowohl um ein ausformuliertes Skript als auch um ein Stichwort-Manuskript (Karteikarten oder Stichwortnotizen) handeln (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 167).

62 Zur Visualisierung komplexer Sachverhalte werden – neben Folien oder Tafel – seit den 1990er Jahren vor allem computerunterstützte Präsentationen genutzt, die in der Regel mit der Präsentationssoftware PowerPoint erstellt werden (vgl. Schnettler/Knoblach/Pöttsch 2007: 9 ff.).

63 Zur genaueren Unterscheidung von Handout und Thesenpapier vgl. Ribeiro-Kügler (2002: 131 f.).

referierenden Studierenden als auch den zuhörenden Kommilitoninnen und Kommilitonen die Möglichkeit bietet, sich über die zuvor vermittelten Inhalte auszutauschen und somit am wissenschaftlichen Diskurs teilzunehmen (vgl. Ribeiro-Kügler 2002: 128 ff.).

Das Referat kann zu einer schriftlichen *Seminararbeit*⁶⁴ weiterverarbeitet werden. Diese Arbeit stellt vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen „eine zentrale Aneignungs- und Trainingsform schriftlicher wissenschaftlicher Kommunikation“ (Ehlich 2003: 20) dar. Als Aneignungsform soll sie zwar keinen eigenen Forschungsbeitrag leisten – wie beispielsweise eine Dissertation –, sie soll sich aber an den Anforderungen orientieren, die auch an ihr Vorbild, dem wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel gestellt werden (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 135). Das bedeutet, dass sich die Studierenden in einer Seminararbeit intensiv mit einem wissenschaftlichen Thema beschäftigen müssen. Dazu gehört zum einen, die Forschungsliteratur im Hinblick darauf auszuwerten, was andere Wissenschaftler bereits über dieses Thema herausgefunden haben und diese Erkenntnisse unter Verwendung der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999)⁶⁵ schriftlich darzustellen. Dazu gehört zum anderen aber auch, sich mit dem dargestellten Forschungsstand kritisch auseinanderzusetzen und eine eigene, fachlich begründete Position zu entwickeln und zu formulieren (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 135, Sommer 2009: 55).

Als Trainingsarbeit unterscheidet sich die Seminararbeit von dem wissenschaftlichen Zeitschriftenartikel vor allem durch den Adressaten und den Prüfungscharakter: Seminararbeiten werden der Regel nur für einen einzigen Leser, den Dozenten/die Dozentin, geschrieben, welche die Arbeit gleichzeitig auch benotet (vgl. auch Ehlich/Steets 2003b: 223).

Zum Abschluss ihres Studiums müssen Studierende eine *akademische Abschlussarbeit* – beispielsweise eine Bachelor- oder eine Masterarbeit – anfertigen. Akademische Abschlussarbeiten stellen m. E. – wie bereits erwähnt – keine *Textformen* im Sinne von Lern- und Lernerformen dar, sondern sind als *Textsorten* anzusehen (vgl. auch Kapitel 4.2.1.2.1). Was

64 Auf die Seminararbeit soll hier nur skizzenhaft eingegangen werden, da diese Textform in Kap. 4.2.1.2.1 ausführlich behandelt wird.

65 Was genau darunter zu verstehen ist, wird in Kapitel 3.3.1 erläutert.

die Anforderungen an eine akademische Abschlussarbeit betrifft, lässt sich prinzipiell das Wiederholen, was gerade für die Seminararbeit beschrieben wurde. Allerdings steigt bei den Abschlussarbeiten neben dem Umfang auch der Anspruch an die wissenschaftliche Eigenständigkeit und Originalität (vgl. Franck/Haacke/Lahm 2007: 133 ff., Disterer 2011: 47 ff.).

2.3.3 Kompetenzforschung im Hochschulbereich

Wie in Kapitel 2.2.3 dargelegt, existieren in Deutschland für den schulischen Bereich zahlreiche Studien zu Lese- und Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern (wie z. B. PISA oder VERA). Ansätze, die den Kriterien dieser Studien entsprechen, liegen im nationalen Hochschulbereich bislang jedoch nicht vor (vgl. die Meta-Analyse von Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn 2010). Oder anders ausgedrückt: Im Gegensatz zum schulischen Bereich stellt die Kompetenzforschung im Hochschulbereich in Deutschland „in weiten Teilen noch immer eine *Blackbox*“ (Blömeke 2013: 13) der deutschen Bildungsforschung dar⁶⁶.

Angesichts dieses Forschungsdesiderats hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2010 das Förderprogramm KoKoHs („Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“) initiiert⁶⁷.

In diesem Förderprogramm beschäftigen sich rund siebzig Einzelprojekte in den folgenden fünf Clustern mit „zentralen Fragen grundlagenorientierter Kompetenzforschung im tertiären Bildungssektor“ (Blömeke/Zlatkin-Troitschanskaia 2013: 1):

1. Ingenieurwissenschaften
2. Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
3. Bildungswissenschaften

⁶⁶ Was die europäische Kompetenzforschung betrifft, so fällt der Befund analog aus.

⁶⁷ Die Koordinierungsstelle des Programms wird in Kooperation von Herrn Prof. Dr. Hans Anand Pant (Humboldt-Universität zu Berlin, ehemalige Koordinationsleitung: Prof. Dr. Sigrid Blömeke) und Frau Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) geleitet (vgl. <http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de>).

4. Lehrerausbildung MINT

5. generische Kompetenzen

Im Fokus dieser Projekte steht zum einen die Modellierung und zum anderen die Messung der an der Hochschule erworbenen fachspezifischen und generischen Kompetenzen: In einem ersten Arbeitsschritt entwickeln die Einzelprojekte Kompetenzmodelle, „in denen die Dimensionalität und Graduierung der zu untersuchenden Kompetenzfacetten theoretisch begründet wird“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2012: 98). In einem zweiten Schritt geht es um die Kompetenzmessung, also um die Generierung von geeigneten Messmodellen und Messinstrumenten (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2012: 97 ff.).

Ein KoKoHs-Projekt, das sich explizit mit der Modellierung und Messung akademischer Textkompetenzen von Studierenden des Lehramtes beschäftigt, ist das in der Einleitung vorgestellte Verbundprojekt „AkaTex“ (Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen), in dem auch diese Arbeit verortet ist.

Neben der Förderinitiative KoKoHs kann Blömeke (2013) zufolge für eine Kompetenzforschung in Deutschland die internationale Vergleichsstudie TEDS-M als federführend angesehen werden. Aus diesem Grund soll diese Studie im Folgenden – obwohl sie sich nicht mit Lese- oder Schreibkompetenzen von Studierenden beschäftigt – kurz dargestellt werden.

Bei TEDS-M („Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics“) handelt es sich um die erste large-scale angelegte internationale Vergleichsstudie aus dem Jahr 2008, welche die Ergebnisse des tertiären Bildungsbereiches systematisch in den Blick nimmt. Ziel dieser von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) beschlossenen Studie ist – aufbauend auf TIMSS und PISA – die Gewinnung von Erkenntnissen bezüglich der Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Hierzu werden das mathematische, das mathematikdidaktische und das erziehungswissenschaftliche Wissen sowie die professionellen Überzeugungen und die Lerngelegenheiten von zukünftigen Mathematiklehrerinnen und -lehrern der Primarstufe und der

Sekundarstufe I aus insgesamt sechzehn Ländern⁶⁸ untersucht. TEDS-M legt das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz in Anlehnung an Shulman (1987) und Weinert (2001) zugrunde und setzt als Erhebungsinstrumente Leistungstests ein (vgl. Blömeke 2013: 14, Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn 2010: 12, für detaillierte Informationen zur Studie und ihren Ergebnissen vgl. Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010a & b).

Die nationale Erweiterung zu TEDS-M ist die Studie TEDS-LT („Teacher Education and Development Study: Learning to Teach“). Hier werden Lehramtsstudierende der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik vom Ende der Bachelor- bis zum Ende der Masterausbildung (bzw. ihren Äquivalenten in den grundständigen Staatsexamensstudiengängen) und in das Referendariat begleitet, über mehrere Jahre hinweg getestet und zu ihren Lerngelegenheiten in der Lehramtsausbildung befragt (vgl. Blömeke 2011: 12)⁶⁹.

Die Förderinitiative „KoKoHs“ und die Studie „TEDS-M“ stellen zwar eine erste Basis im Bereich der Kompetenzforschung im Hochschulbereich in Deutschland dar, doch es bedarf nach Blömeke (2013: 19) weiterer Forschung, „[u]m mit den Anstrengungen anderer Länder in diesem Bereich mithalten zu können (siehe z. B. die *American College Testing*- und das *Assessing Learning in Australian Universities-Programme*)“. Die Autorin vertritt die Auffassung, dass mit einer Teilnahme Deutschlands an der von der OECD im Jahr 2009 auf den Weg gebrachten Studie AHELO („Assessment of Higher education learning outcomes“) „national eine Dynamik entstehen [könnte]“ (Blömeke 2013: 19), die zu solch weiterer Forschung führt. Ziel von AHELO ist es,

„ein kultur- und sprachkreisübergreifendes Konzept zu konstruieren, nach dem die generischen und domänenspezifischen Leistungen von Studierenden verschiedenster Studiengänge, Studienprogramme und Hochschulen international-vergleichend und valide gemessen werden können“ (Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn 2010: 12).

⁶⁸ Neben Deutschland beteiligten sich an dieser Studie unter anderem Kanada, Norwegen, die Schweiz und Thailand (vgl. Blömeke 2013: 14).

⁶⁹ Die TEDS-LT-Studie zeigt, dass das fachliche Wissen von angehenden Lehrkräften Defizite aufweist. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch unsere Kollegen vom Teilprojekt Köln (vgl. Schindler et al. 2015 (in Vorb.)).

Inzwischen existieren zwei Berichtsbände, welche Design und Instrumentierung (OECD 2012) und erste Ergebnisse und Erfahrungen (OECD 2013) dokumentieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar auf nationaler und internationaler Ebene einige interessante Projekte existieren, welche sich mit der Kompetenzmodellierung und -messung (bzw. -erfassung) im Hochschulbereich beschäftigen (wie beispielsweise KoKoHs, TEDS-M und TEDS-LT), die Forschungslandschaft in diesem Bereich – nach Ansicht der Befürworter, welche „hochschulische Lernergebnisse (learning outcomes) messbar und über Ländergrenzen hinweg vergleichbar machen wollen“ (Bülow-Schramm/Braun 2013: 1) – allgemein aber noch äußerst defizitär und von der Kompetenzforschung im Schulbereich weit entfernt ist. Dies trifft auch auf die Forschung im Bereich der Lese- und Schreibkompetenzen von Studierenden zu.

Neben den Befürwortern gibt es – wie im schulischen Kontext – aber auch Kritiker der Kompetenzmodellierung und -messung im Hochschulsektor, „die eine Anpassung der hochschulischen Lehre an die Mes-sinhalte und damit einhergehende negative Folgen erwarten“ (Bülow-Schramm/Braun 2013: 1).

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse dieses zweiten Kapitels noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

2.4 Schreiben und Lesen in der gymnasialen Oberstufe vs. Schreiben und Lesen an der Hochschule – eine vergleichende Zusammenfassung

Vergleicht man nun das Lesen und Schreiben in der gymnasialen Oberstufe mit dem Lesen und Schreiben an der Hochschule, stellt man die folgenden Unterschiede fest, die zu Übergangsproblemen führen (können):

Was die zu rezipierenden Textsorten betrifft, werden die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe überwiegend mit literarischen Texten konfrontiert. An der Hochschule dominieren hingegen keine literarischen, sondern wissenschaftliche Texte, welche von den Studierenden zu verschiedenen Anlässen gelesen

werden müssen⁷⁰. Zu nennen sind hier vor allem Monographien, Aufsätze in Fachzeitschriften, Artikel in Sammelwerken bzw. Sammelbänden, Einführungen in wissenschaftliche Fachgebiete und Lehrbücher. Das Lesen dieser Texte unterscheidet sich nach Luhmann (2002: 150 ff.) von dem Lesen literarischer Texte – wie beispielsweise Romane oder Gedichte – darin, dass hier besondere Gedächtnis- und Selektionsleistungen erbracht werden müssen (z. B. das Identifizieren der Kernaussagen des Textes oder die Beurteilung der Relevanz des Textes für das eigene Schreibprojekt).

Der auf literarische Texte fokussierte Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe kann also als ein Grund dafür angeführt werden, dass Studienanfänger mit dem Lesen wissenschaftlicher Texte zum Teil erhebliche Probleme haben (vgl. auch Becker-Mrotzek/Kepser 2010: 17). Ein weiterer Grund liegt m. E. darin, dass die wenigen im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe zu rezipierenden Sachtexte den Schülerinnen und Schülern häufig nicht als Originaltexte, sondern folgendermaßen bearbeitet bzw. didaktisch aufbereitet vorgelegt werden:

- Kürzung auf durchschnittlich eineinhalb bis zwei Seiten
- Eliminierung des „wissenschaftlichen Apparates“ (Fußnoten, Literaturverzeichnis etc.)
- Hinzufügen von eigenen Fußnoten, in denen unter anderem Fachtermini erläutert werden
- Hinzufügen von Aufgaben, die das Textverständnis unterstützen

Damit unterscheiden sie sich von den wissenschaftlichen Texten an der Hochschule, welche

- in der Regel ungekürzt und daher deutlich länger sind,
- über einen wissenschaftlichen Apparat verfügen,
- viele Fachtermini enthalten, die als selbstverständlich vorausgesetzt und demnach nicht erläutert werden,
- nicht mit als „Stützräder“ (Mielke 2012: 4) dienenden Aufgabenstellungen verbunden sind, so dass Studierende darauf angewiesen sind, „sich selbst solche Aufgaben zu stellen, selbst Ideen zu entwickeln, was

⁷⁰ In dem speziellen Fall eines Literaturstudiums spielen natürlich auch literarische Texte eine wichtige Rolle.

man mit dem jeweiligen Text anstellen kann, wie man ihn verwenden will“ (Mielke 2012: 4).

Markante Unterschiede lassen sich jedoch nicht nur zwischen dem schulischen und akademischen Lesen, sondern auch zwischen dem schulischen und akademischen Schreiben feststellen: Das Schreiben im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ist vor allem durch die verbindlichen Aufsatz- bzw. Aufgabenarten der EPA bestimmt. Bei den Aufgaben, die als Gegenstand einen Sachtext haben (beispielsweise die Textanalyse oder die Texterörterung), dominieren solche, die sich auf lediglich *einen* Text beziehen (vgl. auch Mielke 2012: 3, Beste 2003: 279). Dadurch blenden diese Aufgaben den diskursiven Charakter von Wissenschaft weitestgehend aus und fordern von den Schülerinnen und Schülern nicht die für das Anfertigen der primären Textformen bzw. -sorten an der Hochschule besonders relevante Fähigkeit, *mehrere* Texte, welche zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs differierende Positionen beziehen, zu rezipieren und mit dem eigenen Text zu verknüpfen (vgl. Steinhoff 2008: 10, Beste 2003: 279). Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe haben – abgesehen von der einmaligen Schreibaufgabe „Facharbeit“ – also kaum Erfahrung mit dem Schreiben zu mehreren komplexen Texten⁷¹. Genau dieses Schreiben wird aber an der Hochschule gefordert.

Über wenig Erfahrung verfügen sie auch hinsichtlich der Organisation von Schreibprozessen über einen längeren Zeitraum: In der Regel verfassen die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe ihre Aufsätze im Rahmen einer zwei- bis vierstündigen Klausur⁷². Der Schreibprozess besteht dann meist nur aus der Teilkomponente „Formulieren“, wie Hoppe (2003b: 256) verdeutlicht:

„Es gibt zahlreiche SchülerInnen, die bei Klausuren sofort nach der Lektüre des vorgelegten Textes zu schreiben anfangen. Sie entwickeln Ideen, stellen Beobachtungen vor, kommentieren das eine oder das andere, kauen auf dem Stift, schreiben weiter und geben das Heft ab, wenn einige Seiten vollgeschrieben sind.“

71 Somit wird der Deutschunterricht seiner Hauptaufgabe, der „Stärkung divergierenden Denkens“ (Müller-Michaels 2014: 282), nicht gerecht.

72 Das schulische Schreiben lässt sich demnach – im Gegensatz zum akademischen Schreiben – als ein „Schreiben unter zeitlichen Restriktionen“ beschreiben.

Viele Schülerinnen und Schüler neigen in Klausuren also dazu, ihren Text „am Stück“ zu schreiben und diesen anschließend unreflektiert abzugeben (vgl. auch Hermanns 1988: 76 f.). Ortner (2006) spricht hier auch vom schulischen „Spontanschreiben“, bei dem Texte – im Gegensatz zum akademischen, „elaborierten“ Schreiben – nur selten geplant und/oder überarbeitet werden.

Dass Schülerinnen und Schüler ihre Texte selten planen und/oder überarbeiten, ist m. E. nicht verwunderlich, denn Zeit ist für diese beiden Aktivitäten im Rahmen einer zwei- bis vierstündigen Klausur in der Regel nicht vorhanden. Diese fehlenden Einsichten in die Abläufe eines Schreibprozesses können als ein Grund dafür angeführt werden, dass Studienanfänger mit dem Produzieren der primären Textformen bzw. -sorten der Hochschule zum Teil erhebliche Probleme haben, da sie häufig annehmen, „Schreiben bedeute nichts mehr, als die Gedanken, die man hat, so wie sie sind, schriftlich niederzulegen“ (Akoun 1996: 151, vgl. auch Bekes/Schindler-Horst 2003: 196 f.).

Es lässt sich also festhalten, dass sich die Aufsatzarten der gymnasialen Oberstufe als Vorbereitung auf Referate, Seminararbeiten und akademische Abschlussarbeiten nur bedingt bzw. kaum eignen. Somit stellen sie auch keine „direkte Vorstufe“ für diese Schreibaufgaben der Hochschule dar, wie Kaiser (2002: 81) behauptet. Hier liegen die Hoffnungen auf der Facharbeit, die als „didaktische Brücke zwischen Schule und Universität“ (Steets 2003b: 69) fungieren soll. Im Folgenden soll genauer auf diese wissenschaftspropädeutische Arbeit eingegangen werden (vgl. auch Decker 2015 (im Ersch.)).

Die schulische Facharbeit „gilt gemeinhin als das wichtigste Instrument zur Vorbereitung auf die schriftlichen Anforderungen der Universität“ (Steets 2011: 62) und soll in ihren Grundzügen der akademischen Seminararbeit ähneln. Seit der von der Kultusministerkonferenz im Jahr 1997 eingeforderten Intensivierung des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens ist sie zum festen Bestandteil der Lehrpläne der meisten Bundesländer geworden (vgl. Steets 2003b: 58) und hat auch in den Lehrwerken für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe ihren Platz⁷³. Da die Kultur- und damit die Schulhoheit in Deutschland

73 So hat die Facharbeit in „Texte, Themen und Strukturen“ ein eigenes Unterkapitel,

bei den Ländern liegt, unterscheiden sich die curricularen Vorgaben zur Facharbeit, insbesondere die inhaltlichen und formalen Anforderungen, jedoch von Bundesland zu Bundesland. Im Folgenden soll nur auf die curriculare Situation in Nordrhein-Westfalen eingegangen werden⁷⁴: Die Facharbeit ist in Nordrhein-Westfalen obligatorisch. Sie wird in der zwölften Jahrgangsstufe in einem schriftlich belegten Kurs verfasst, ersetzt eine Klausur für den ganzen Kurs oder einzelne Schülerinnen und Schüler und hat einen Umfang von acht bis zwölf Seiten (vgl. MSWWF 1999: 43). Wie bereits angedeutet, soll die Facharbeit die Schülerinnen und Schüler mit den Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben vertraut machen und somit zur Erhöhung der Studienqualifizierung beitragen (vgl. Ehlich/Steets 2003b: 218). Durch sie soll beispielhaft gelernt werden, „was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man sie schreibt“ (MSW 2009: 5⁷⁵).

Die Anforderungen an eine Facharbeit unterscheiden sich in einem erheblichen Maße von denen, die an die gewöhnlich zu bearbeitenden Schreibaufgaben der gymnasialen Oberstufe – wie z. B. das Schreiben eines Aufsatzes – gestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen, so das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009: 6), bei der Anfertigung von Facharbeiten selbständig insbesondere

- „Themen suchen, eingrenzen und strukturieren
- ein komplexes Arbeits- und Darstellungsvorhaben planen und unter Beachtung der formalen und terminlichen Vorgaben durchführen
- Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einsetzen

welches die Schülerinnen und Schüler unter anderem über die Planung der Arbeitszeit, das Beschaffen und Auswerten von Informationen, das Schreiben von Entwürfen, richtiges Zitieren und Bibliographieren und das Erstellen einer Gliederung informiert (vgl. Schurf/Wagener 2009: 135 ff.).

74 Für Informationen zur Einbindung der Facharbeit in die neu etablierten Seminarfächer bzw. Seminarkurse in Bundesländern wie Baden-Württemberg oder Bayern vgl. Steets (2011: 63), für Informationen zu den gesetzlichen Grundlagen etc. der Facharbeit in der Schweiz und im Fürstentum Lichtenstein vgl. Sitta (2013: 225 ff.).

75 Die Seitenzahlen beziehen sich auf die Printversion der „Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe“.

- Informationen und Materialien ziel- und sachangemessen strukturieren und auswerten
- bei der Überprüfung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten sowie bei der Darstellung von Arbeitsergebnissen zielstrebig arbeiten
- zu einer sprachlich angemessenen schriftlichen Darstellung gelangen
- Überarbeitungen vornehmen und Überarbeitungsprozesse aushalten
- die wissenschaftlichen Darstellungskonventionen (z. B. Zitation und Literaturangaben) beherrschen lernen.“

Wie man an diesem Anforderungskatalog sehen kann, ist die Facharbeit die komplexeste und umfangreichste Schreibaufgabe, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit bewältigen müssen (vgl. auch Decker 2015 (im Ersch.)). Sie stellt für sie eine völlig neue Herausforderung dar, wie auch eine Gymnasiallehrerin, die im Rahmen der Experteninterviewstudie des Projektes „AkaTex“ zur Facharbeit befragt wurde, betont:

„Das fängt damit an, dass es für Schüler eine ganz neue Denkart ist zu überlegen, was ist denn eigentlich eine Fragestellung und wie komme ich daran? Und was ist eigentlich zu groß und was ist zu klein, also was kann ich überhaupt bewältigen? Meistens ist es zu groß, was die sich denken, weil einfach diese Art, etwas zu erforschen und sich selber an ein Forschungsgebiet zu wagen relativ neu ist, also nicht nur relativ, ich glaube krass neu ist an der Stelle“ (vgl. Decker/Kaplan 2014a: 19).

Um die Herausforderung „Facharbeit“ bewältigen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler auf das Anfertigen dieser Arbeit vorbereitet und im Prozess beraten werden (vgl. auch MSW 2009: ff.). Die Frage, wie diese Vorbereitung und Beratung in Nordrhein-Westfalen aussehen, lässt sich nicht pauschal beantworten, sondern hängt von der jeweiligen Schule und vor allem von der jeweiligen Lehrkraft ab. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse der bereits mehrfach erwähnten und im Rahmen des Projektes „AkaTex“ (Teilprojekt Siegen) erfolgten Experteninterviewstudie zum fachlichen Lesen und Schreiben in der gymnasialen Oberstufe mit neun Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, in der sie unter anderem zum Thema „Facharbeit“ befragt wurden (vgl. Decker/Kaplan 2014a: 6).

Was die Vorbereitung der Facharbeit betrifft, existieren an den Schulen verschiedene Organisationsformen bzw. -verfahren. Ein von den Lehrkräften häufig beschriebenes Verfahren ist ein doppelstündiger Einführungskurs für den gesamten zwölften Jahrgang, in dem Informa-

tionen zum Aufbau der Facharbeit, zur Literaturrecherche, zum wissenschaftlichen Zitieren etc. zunächst mündlich präsentiert und anschließend in Form eines Leitfadens ausgeteilt werden. Nur zwei Lehrkräfte berichteten von einer Kooperation der Schule mit der jeweiligen Stadtbibliothek, welche die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld über die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung informiert. Damit endet an vielen Schulen die Vorbereitung für die Facharbeit. Ob diese im Unterricht vertieft bzw. schon vorher eine Vorbereitung erfolgte, hängt von der einzelnen Lehrkraft ab. So lässt eine befragte Lehrkraft alle Schülerinnen und Schüler seines Kurses in der elften Jahrgangsstufe eine vorbereitende schriftliche Hausarbeit („Mini-Facharbeit“) anfertigen, wie es auch in den „Empfehlungen und Hinweisen zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe“ angeraten wird (vgl. MSW 2009: 8). Eine andere befragte Lehrkraft baut regelmäßig ein Stationenlernen zum wissenschaftlichen Zitieren und Bibliographieren in den Unterricht ein.

Bezüglich der Beratung im Prozess lässt sich konstatieren, dass diese eher stiefmütterlich behandelt wird: Lediglich zwei Schulen setzen drei obligatorische Beratungsgespräche an, in denen die Schülerinnen und Schüler unter anderem bei der Themenwahl und bei der Erstellung einer Gliederung beraten werden (vgl. Decker/Kaplan 2014a: 13).

Auf die Frage nach den Gründen für die nicht bzw. kaum stattfindende Beratung antwortete ein Großteil der Befragten wie dieser Gesamtschullehrer: „Weil wir keine Zeit haben, wir haben einfach keine Zeit. Wir haben keine Zeit“ (Decker/Kaplan 2014a: 19). Wie dieses Zitat verdeutlicht, stellt die Betreuung der Facharbeiten für die Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung zu allen anderen Verpflichtungen dar und wird aus diesem Grund meist vernachlässigt. Sitta (2013: 232) fordert daher, dass die Betreuung der Facharbeiten durch Reduktion der Stunden entgolten wird⁷⁶. Zudem sollten die Lehrerinnen und Lehrer

76 Einen anderen Weg zeigen Schindler/Fischbach (2013) auf: Sie stellen ein Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und dem Albertus-Magnus-Gymnasium in Köln vor. Im Rahmen dieses Projektes agieren Studierende des Lehramtes als Schreibberater und unterstützen Oberstufenschüler/innen beim Verfassen ihrer Facharbeiten. Der erste Projektdurchlauf wird als erfolgreich beschrieben: Die Erwartungen von Seiten der Lehrkräfte an das Projekt, „die u. a. eine Reduktion der eigenen Betreuungstätigkeit umfassen, konnten mehrheitlich erfüllt werden“ (Schindler/Fischbach 2013: 4).

die Möglichkeit erhalten, sich auf diese „harte Sprach- und Sacharbeit“ (Sitta 2013: 232) durch spezielle Fortbildungen⁷⁷ vorzubereiten (vgl. Decker 2015 (im Ersch.)).

Angesichts der nicht bzw. kaum stattfindenden Beratung und den weiter oben beschriebenen hohen Anforderungen sind die Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler mit der Schreibaufgabe „Facharbeit“ haben, nicht verwunderlich⁷⁸. Diese tragen unter anderem dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler immer häufiger das Internet nutzen, um nach bereits „fertigen“ Facharbeiten zu suchen. Diese werden dann kopiert und unreflektiert abgegeben (vgl. Decker/Kaplan 2014a: 13).

Die Ergebnisse der Experteninterviewstudie deuten also zusammenfassend darauf hin, dass es für die Facharbeit schwierig ist, ihre Funktion als didaktische Brücke zwischen Schule und Universität zu erfüllen. Dies liegt jedoch nicht nur an der in der Regel kaum stattfindenden Vorbereitung und Beratung, sondern auch an den zwischen Fach- und Seminararbeit bestehenden Unterschieden hinsichtlich der institutionellen Einbindung, die Ehlich/Steets (2003b: 226) wie folgt beschreiben (vgl. auch Pohl 2007: 42):

„Sie [die Seminararbeit, LD] ist eingebunden in die systematische, themenbezogene, durch das Semester verlaufende (Pro-)Seminarartätigkeit, in der Lernende und Lehrende sich den wissenschaftlichen Kenntnisstand zu einem Gebiet gemeinsam und kritisch erarbeitet haben. Die (Pro-)Seminararbeiten haben hier ihren Ausgangspunkt. Dadurch ergibt sich für die Erfassung, Verarbeitung und Präsentation von Wissen eine präzise Fragestellung. Die zu nutzende Methodik ist im allgemeinen zuvor vorgestellt worden.“

Einen solchen Lernkontext kann die Schule kaum nachbilden, da die dazu notwendigen Voraussetzungen fehlen: Wissenschaftliches Schrei-

⁷⁷ Sinnvoll wären m. E. von Experten aus der Schreibforschung geleitete Workshops zu einzelnen Themenbereichen, beispielsweise die gezielte Vorbereitung der Facharbeit durch das Verfassen von „Textvorformen“ (Anfertigen von Exzerpten zu wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsätzen etc.) (vgl. Decker 2015 (im Ersch.)).

⁷⁸ Nach Steets (2003a: 319 ff., 2003b: 63 ff.) bereiten den Schülerinnen und Schülern unter anderem die Formulierung einer zielgerichteten und präzisen Fragestellung, die logische Entwicklung und Benennung des Gegenstandes und des Ziels der Facharbeit in dem einleitenden Kapitel, die Auswahl und Verarbeitung von Fachliteratur sowie die sprachliche und gedankliche Verknüpfung von fremden und eigenen Text große Probleme.

ben ist immer Schreiben in einer Diskursgemeinschaft. Diese fehlt jedoch in der Schule – auch in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Pohl 2007: 42, Beste 2003: 280).

Tabelle 4: Vergleich – Zu rezipierende und zu produzierende Textformen bzw. -sorten an Schule (gymnasiale Oberstufe) und Hochschule

	Gymnasiale Oberstufe	Hochschule
Zu rezipierende Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - Dominanz literarischer Texte - Sachtexte werden bearbeitet bzw. didaktisch aufbereitet 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominanz wissenschaftlicher Texte - Wissenschaftliche Texte werden nicht bearbeitet bzw. didaktisch aufbereitet
Zu produzierende Textformen bzw. -sorten	<ul style="list-style-type: none"> - Schreiben durch Aufgabenarten der EPA bestimmt, welche sich bei Sachtexten in der Regel auf <i>einen</i> Text beziehen - selten werden die wissensverarbeitenden Schreibformen „Mitschrift“, „Protokoll“ und „Exzerpt“ gefordert - Facharbeit als einmalige wissenschaftspropädeutische Schreibaufgabe, die in ihren Grundzügen zwar der Seminararbeit ähnelt, sich aber von dieser hinsichtlich der institutionellen Einbindung unterscheidet 	<ul style="list-style-type: none"> - Schreiben u. a. durch primäre Textformen bzw. -sorten bestimmt, welche sich auf <i>mehrere</i> wissenschaftliche Texte beziehen, die mit dem eigenen Text verknüpft werden müssen - sehr häufig werden die sekundären Textformen „Mitschrift“, „Protokoll“ und „Exzerpt“ gefordert

Mindestens genauso wichtig wie die primären Textformen sind an der Hochschule die sekundären Textformen „Mitschrift“, „Protokoll“ und „Exzerpt“. Diese sind zwar auch in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe verankert, werden von den Schülerinnen und Schülern aber erstens deutlich weniger häufig verlangt als die verbindlichen Aufsatzarten und zweitens auch nicht so detailliert

angeleitet. Auch die in den Lehrwerken bereitgestellten Hilfen zum Bewältigen dieser Schreibaufgaben sind deutlich geringer. So wird das Anfertigen von Mitschriften und Protokollen in „Texte, Themen und Strukturen“ auf zwei Seiten abgehandelt (vgl. Schurf/Wagener 2009: 103 ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei den Studienanfänger*innen die spezifischen Fähigkeiten, die zum akademischen Lesen und Schreiben befähigen, noch nicht vorhanden sein können, da diese „im schulischen Kontext nicht relevant sind und dementsprechend dort auch nicht angeeignet und eingeübt werden“ (Furchner/Ruhmann/Tente 2003: 62). Die Schwierigkeiten, die Studierende mit dem akademischen Lesen und Schreiben haben, sind also nicht auf die angeblich abnehmenden schriftsprachlichen Fähigkeiten der jüngeren Generation zurückzuführen⁷⁹, sondern auf die mangelnde Passung zwischen den an der Schule und den an der Hochschule zu rezipierenden und zu produzierenden Textformen bzw. -sorten. Diese Erkenntnis hat sich in den letzten Jahren auch in der Forschung durchgesetzt, wie die folgenden Zitate renommierter Schreibforscher belegen:

„Wenn man aber AbiturientInnen unterstellt, daß [sic!] sie [...] ohne weiteres auch in der Lage sein sollten, wissenschaftlich zu schreiben, dann programmiert man Probleme vor. Für wissenschaftliche Texte gelten im wesentlichen die allgemein für eine Sprache gültigen orthographischen und grammatikalischen Festlegungen und Regeln. Darüber hinaus verlangt ihre Produktion jedoch eine Reihe spezifischer Fähigkeiten, die Studierende nicht intuitiv erfassen, sondern die gelernt werden müssen [...]“ (Kruse/Jakobs 1999: 23).

„Studierende, die im *schulischen* Schreiben einigermaßen kompetent sind, gleichen, wenn sie sich im akademischen Schreiben versuchen, einigermaßen geübten Wanderern, die ohne besondere Vorbereitung bei einem Marathon-Lauf eine zumindest passable Leistung erbringen sollen“ (Ortner 2006: 77).

„Allzu schnell werden die Probleme der studentischen Schreiber auf eine angebliche Abnahme schriftsprachlicher Fähigkeiten der jüngeren Generation zurück-

79 Klagen über studentische Schreibprodukte lassen sich bis ins vorletzte Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Pohl 2007: 25 f.). Furger/Nänny (2014) zeigen, dass jedoch nicht nur zu fast jeder Zeit über die Schreibfähigkeiten von Studierenden geklagt wurde, sondern auch über die Schreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. So konstatiert beispielsweise Wurst (1865: 1, zit. nach Furger/Nänny 2014: 2) im Jahr 1865: „So viel Zeit und Fleiß [...] auf den Sprachunterricht verwendet wird [...], die von den Schülern gelieferten schriftlichen Arbeiten [sind] wenig befriedigend.“

geführt. Dabei wird übersehen, dass das wissenschaftliche Schreiben ‚eine Tätigkeit *sui generis*‘ (Dittmann et al. 2003: 163) ist, deren kompetente Ausführung spezifische, vom Studienanfänger nicht erwartbare Fähigkeiten voraussetzt“ (Steinhoff 2007a: 2).

„Zu bedenken ist ja, dass mit dem wissenschaftlichen Schreiben auch neue Prozessaktivitäten auf die Studierenden zukommen, die so in der Schule nicht gefordert waren [...] etwa verschiedene Strategien des wissenschaftlichen Rezipierens [...], ein gezieltes Exzerpieren wissenschaftlicher Literatur [...] und dergleichen mehr“ (Pohl 2007: 16).

„Es ist unzutreffend und ungerecht, der Schule vorzuwerfen, sie mache keinen Schreibunterricht; allenfalls kann man ihr vorwerfen, die Ergebnisse des Unterrichts seien nicht tauglich für das, was die Hochschule verlangt“ (Sitta 2013: 224).

Durch die neuen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch und den darin enthaltenen neuen Aufgabenarten sind jedoch Änderungen erwartbar und es bleibt zu hoffen, dass die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe demnächst die Kompetenzen erwerben, die sie für das akademische Lesen und Schreiben benötigen.

Bezüglich der Kompetenzforschung lässt sich resümierend festhalten, dass im schulischen Bereich vor allem im letzten Jahrzehnt zahlreiche Studien erschienen sind, welche die Lese- und Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler (vor allen der Primar- und der Sekundarstufe I) erfassen. Hier hat der Hochschulbereich – „[g]eht man von dem Referenzkriterium einer large-scale angelegten objektiven Messung von akademisch vermittelten (domänenspezifischen und generischen) Fertigkeiten und Kenntnissen von Studierenden und Hochschulabsolventen unterschiedlicher Fachdisziplinen aus“ (Troitschanskaia/Kuhn 2010: 7) – nach Auffassung der gerade zitierten Autorinnen einiges an Forschung nachzuholen.

In diesem Kapitel wurde auf der Grundlage von

- Literaturstudien zum Thema „schulisches und akademisches Lesen und Schreiben“;
- Dokumentenanalysen und
- einer im Rahmen des Projektes „AkaTex“ durchgeführten Experteninterviewstudie

dargestellt, mit welchen Textformen bzw. -sorten sich Schülerinnen und Schüler und Studierende an Schule und Hochschule rezeptiv und vor allem produktiv auseinandersetzen müssen und welche Unterschiede sich hierbei feststellen lassen.

Insbesondere für die Bewältigung der zu produzierenden Textformen bzw. -sorten müssen die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe und vor allem die Studierenden ein spezifisches Sprachregister, welches auch als „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) bezeichnet wird, beherrschen (vgl. hierzu auch Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013). Was genau darunter zu verstehen ist bzw. welche Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache durch die sprachwissenschaftliche Forschung zugeschrieben werden, wird im folgenden Kapitel ausführlich thematisiert.

3 Deutsch als Wissenschaftssprache als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung

Die deutsche Wissenschaftssprache und ihre charakteristischen Merkmale sind in der bisherigen sprachwissenschaftlichen Forschung aus verschiedenen Perspektiven beschrieben worden. In der traditionellen Fachsprachenforschung wird der Fokus auf die Darstellungsfunktion der Wissenschaftssprache gelegt. Vier Postulate stehen dabei im Mittelpunkt. Diese werden in Kap. 3.1 beschrieben und kritisch reflektiert. Die pragmatisch-kommunikative Wende innerhalb der Fachsprachenforschung führt dazu, dass stärker die kommunikativen Funktionen von Wissenschaftssprache in den Blick genommen werden. Darauf wird detailliert in Kap. 3.2 eingegangen. In Kap. 3.3 werden schließlich das von Konrad Ehlich in Kritik und Abgrenzung zur traditionellen Fachsprachenforschung entwickelte Konzept der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ und das von Helmuth Feilke erarbeitete Konzept der „Literalen Prozeduren“ beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch detailliert auf die diskursstrukturierenden Prozeduren eingegangen.

3.1 Traditionelle Fachsprachenforschung – vier Postulate

Die traditionelle Fachsprachenforschung hat zu den Verwendungseigenschaften von Fach-/Wissenschaftssprache verschiedene Postulate aufgestellt. Wie Steinhoff (2007a: 10) zeigt, spielen dabei

- das Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung,
- das Postulat der Ein(ein)deutigkeit,
- das Postulat der Ökonomie und
- das Postulat der Anonymität

eine zentrale Rolle. Diese Postulate sind eng mit der Darstellungsfunktion von Fach-/Wissenschaftssprache verknüpft. Andere Funktionen, wie beispielsweise die Ausdrucks- oder Appellfunktion (vgl. Bühler 1999: 28), sind hier von vergleichsweise geringer Bedeutung.

Im Folgenden werden die vier Postulate erläutert und es wird dargelegt, wie sich diese konkret in wissenschaftlichen Fachtexten zeigen und wo ihre historischen Wurzeln zu suchen sind. Anschließend folgt eine kritische Diskussion der Postulate.

3.1.1 Sachbezogenheit/Gegenstandsbindung

Nach Schwanzer (1981: 217) ist die *Sachbezogenheit* bzw. *Gegenstandsbindung* „wesentlichstes Merkmal aller wissenschaftlichen und Fachtexte.“ Auch von anderen Autoren wird die Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung von Fach-/Wissenschaftssprache ausdrücklich betont: So dient diese Möhn/Pelka (1984: 26) zufolge der „Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände“ und Fluck (1996: 12) nennt als ihre Aufgabe „die Bereitstellung eines Zeicheninventars zur Verständigung über bestimmte Gegenstands- und Sachbereiche.“⁸⁰ Nicht der Autor oder der Adressat stehen demnach im Mittelpunkt wissenschaftlicher Texte, sondern die behandelte Sache bzw. der behandelte Gegenstand.

Dem Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung liegt nach Gardt (1998: 32 f.) eine bestimmte erkenntnistheoretische Position zugrunde, die er als „realistisch“ bezeichnet:

„Die Rede von *Gegenständen*, auf die sich Fachsprachen⁸¹ beziehen, [...] scheint eine bestimmte Sicht des Verhältnisses von Fachsprache und Welt zu beinhalten:

⁸⁰ Für weitere relevante Textstellen zum Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung vgl. Gardt (1998: 32).

⁸¹ Der Terminus „Fachsprache“ wird von Gardt (1998: 31) in einem umfassenden Sinne verstanden und schließt auch die Wissenschaftssprache ein.

die Wirklichkeit wird als gegeben vorausgesetzt, und die Sprache bezieht sich auf sie. Damit scheinen zugleich, auch dies zumindest implizit, erkenntnistheoretische Positionen ausgeblendet zu werden, die dieses Verhältnis von Sprache und Welt insofern relativieren, als sie der Sprache nicht nur eine Wirklichkeitsabbildende, sondern auch eine Wirklichkeitskonstituierende Funktion zusprechen.“

Auf diese realistische erkenntnistheoretische Position wird in Kap. 3.1.5 nochmals eingegangen.

Kommen wir nun zu der Frage, welche Belege für die Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung von wissenschaftlichen Texten in der Forschung angeführt werden. Zu nennen ist hier vor allem der häufige Gebrauch von Nomina⁸². Nach Ansicht von Köhler (1974: 293) haben diese den entscheidenden Vorteil, „daß [sic!] sie zur Hervorhebung der Begrifflichkeit, zur Vergegenständlichung und meßbaren [sic!] Vereinzelung wie auch zur Verallgemeinerung des Dargestellten fähig sind.“ Auch für Kretzenbacher (1991: 121) stellen Nomina aufgrund der folgenden Eigenschaften die idealen Informationsträger dar: Sie sind syntaktisch flexibel, eignen sich in besonderem Maße für die Bildung eines neuen Wortes durch die Verbindung mindestens zweier bereits vorhandener Wörter (Komposition)⁸³ und bieten „eine reiche Auswahl durch die schiere Fülle ihrer Lexikoneinträge“ (Kretzenbacher 1991: 121, vgl. auch Punkki-Roscher 1995: 38).

Nach Steinhoff (2007a: 11) steht das Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung im engen Zusammenhang mit der bis in die sechziger/siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts vorherrschenden „Gleichsetzung von Fachwortschatz/Terminologie und Fach-Sprache“ (Adamzik/Niederhauser 1999: 23): Es dominiert nicht nur unter Experten, sondern vor allem auch unter Laien die Auffassung, dass das Besondere der Fach-/Wissenschaftssprache in ihrem speziellen Wortschatz liegt (vgl. Porzig 1971: 259). Dessen Beschreibung und Analyse gilt lange

82 Nach Zählungen von Erk (1975: 9 ff.) und Kretzenbacher (1990: 55 ff.) stellen die Nomina in wissenschaftlichen Texten die am meisten verwendete Wortart dar. Auch Löffler (2010: 105) weist in seiner „Germanistischen Soziolinguistik“ auf den hohen Anteil an Nomina und nominalen Ausdrücken in Fach- und Wissenschaftstexten hin.

83 Neben Zusammensetzungen wie *Regressionsgerade* gehören zu den Verfahren der kompositionellen Wortbildung beispielsweise Mehrwortbildungen (z. B. *win-win-Situation*) und Kombinationen mit Eigennamen (z. B. *Gaussche Normalverteilung*) (vgl. Auer/Baßler 2007: 15).

Zeit das Hauptinteresse der Fach-/Wissenschaftssprachenforschung, wie Knobloch/Schaeder (1996: 9) hervorheben:

„Die Lexik war es, die nach verbreiteter Auffassung das genuin Fachsprachliche fachsprachlicher Texte, von Fachsprache überhaupt ausmacht. Die Analyse und Beschreibung von Fachwortschätzen war lange Zeit auch das zentrale und nahezu einzige Thema aller Fachsprachenforschung. Ja, die Fachsprachenforschung ließ sich bis in die jüngere Zeit hinein durchaus gleichsetzen mit: Fachlexik- bzw. Terminologieforschung.“

Gegen Ende der sechziger Jahre wird diese Gleichsetzung erstmals von einigen Forschern kritisch betrachtet. Neben der Lexik werden von der Fach-/Wissenschaftssprachenforschung nun vermehrt auch andere Ebenen der Sprache – wie Morphologie und Syntax – in den Blick genommen. Dies wird unter anderem von Möhn (1968: 316) positiv gewürdigt:

„Ein bemerkenswerter Fortschritt wird in den Arbeiten deutlich, die das Fachwort nicht isoliert, sondern als Teil eines Ganzen sehen, d. h. die Fachsprachen nicht auf die Terminologie einschränken, sondern ihnen gesamtsprachliche Eigenschaften zuerkennen.“

Dennoch sind und bleiben die Fachtermini – welche in der Alltagssprache bzw. -kommunikation nicht bzw. kaum vorkommen – auffälligstes Element der Fach-/Wissenschaftssprache. Grammatische Besonderheiten der Fach-/Wissenschaftssprache sind dagegen deutlich weniger präsent und folglich bislang vergleichsweise selten erforscht worden (vgl. Roelcke 2005: 71).

Die historischen Wurzeln des Postulats der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung reichen bis ins 17. Jahrhundert zurück. Die frühen Mitglieder der „Royal Society for the Improving of Natural Knowledge“ propagierten für die experimentellen Naturwissenschaften einen neuen wissenschaftlichen Sprachstil, den sogenannten „plain style“ (vgl. Kretzenbacher 1992: 8, Kretzenbacher 1995: 20). Dieser sollte sich „ganz auf die Seite der Sachen schlagen [...], in erbitterter Gegnerschaft zum traditionellen, rhetorisch geprägten Stil der scholastischen Wissenschaften“ (Kretzenbacher 1995: 20, vgl. auch Gardt 1998: 41). Die Wissenschaftler wurden demnach dazu aufgefordert, die Sprache möglichst transparent zu verwenden, so dass die Sachen bzw. Gegenstände nicht von der Sprache überdeckt werden, sondern hinter dieser deutlich erkennbar bleiben (vgl. Kretzenbacher 1995: 21). Die (einzige) Aufgabe der Sprache war also die „sachadäquate Bezeichnung der Gegenstände“ (Gardt 1998: 39).

Diese Idealvorstellung eines „plain style“, eines durchsichtigen wissenschaftlichen Sprachstils, hatte Jahrhunderte lang Bestand und findet sich gegen Ende der 1970er Jahre bei Gusfield (1976) in Form des „windowpane style“ wieder (vgl. Kretzenbacher 1995: 19). Gusfield (1976: 16 f.) ist der Ansicht, dass die Sprache eine transparente Fensterscheibe darstellen soll, durch die das Augenmerk des Lesers eines wissenschaftlichen Textes unmittelbar auf die behandelten Sachen bzw. Gegenstände gelenkt wird:

„[The windowpane style] insists on the intrinsic irrelevance of language to the enterprise of Science. The aim of presenting ideas and data is to enable the audience to see the external world as it is. In keeping with the normative prescription of scientific method, language and style must be chosen which will approximate, as closely as possible, a pane of clear glass. As an empirical reality, the normative order of Science is approximated in this perspective. Scientists do express their procedures, findings and generalizations in „neutral“ language. Their words do not create or construct the very reality they seek to describe and analyze.“

Eine fundamentale Strategie des gerade beschriebenen „windowpane style“ ist das Erzählverbot (vgl. Weinrich 1989): In wissenschaftlichen Texten soll nicht „erzählt“ werden, sondern es sollen – wie bereits erläutert – Sachen bzw. Gegenstände dargestellt werden.

3.1.2 Ein(ein)deutigkeit

Neben Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung wird von vielen Autoren gegenüber Fach-/Wissenschaftssprache *Ein(ein)deutigkeit* (auch: *Exaktheit*, vgl. beispielsweise Auer/Bassler 2003: 13) gefordert⁸⁴. Diese Forderungen lassen sich beschreiben als der Wunsch, „fachsprachliche Äußerungen mögen sich auf einen jeweiligen Gegenstandsbereich der Wirklichkeit in einer Weise beziehen, die zeichenrational präzise und daher aus der Sicht der Sprachbenutzer unmißverständlich [sic!] ist“ (Gardt 1998: 35). Es geht bei dem Eindeutigkeitspostulat also um die eindeutige Zuordnung von Zeichen und Bezeichneten (vgl auch das Zeichenmodell von de Saussure).

In die traditionelle Fachsprachenforschung eingeführt wird dieses

⁸⁴ Vgl. beispielsweise Beneš (1981: 187), Bungarten (1981: 39), Fluck (1996: 12 f.), Hahn (1980: 390), Oksaar (1986: 104) und Schwanzer (1981: 215).

Postulat im Jahr 1931 von Eugen Wüster (vgl. Roelcke 1991: 195). Eindeutigkeit wird bei ihm noch gesteigert zur *Eineindeutigkeit*:

„Eine Zuordnung zwischen einem Zeichen und einem Bezeichneten ist eineindeutig, wenn einem Zeichen nur ein Bezeichnetes („Eindeutigkeit“ im engeren Sinn) und einem Bezeichneten nur ein Zeichen entspricht“ (Wüster 1970: 86)⁸⁵.

Wie dieses Zitat verdeutlicht, beinhaltet das Ein(ein)deutigkeitspostulat unter anderem die Unerwünschtheit von Synonymie in der Fach-/Wissenschaftssprache. Diese Unerwünschtheit wird häufig auch damit begründet, dass mehrere Bezeichnungen für einen Begriff ein enormes Hindernis für die fachliche Verständigung über bestimmte Sachverhalte und Gegenstände und einen Anlass zu kommunikativen Missverständnissen darstellen können (vgl. Roelcke 2005: 64).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass fach-/wissenschaftssprachliche Termini ein(ein)deutig und kontextautonom – also „ohne den (Satz-/Text-/Situations-) Kontext verständlich“ (Auer/Baßler 2007: 14) – sein sollen/müssen. Damit unterscheiden sie sich von den Wörtern der Alltagssprache bzw. -kommunikation, welche sich durch ihre Vagheit und Kontextabhängigkeit auszeichnen (vgl. Fluck 1996: 47).

Neben den Wörtern der Alltagssprache bzw. -kommunikation haben auch Metaphern⁸⁶ nach Lakoff/Turner (1989: 126 f.) häufig unklare (oder gar keine) Bedeutungen, die stark kontextabhängig sind. Aus diesem Grund sind die Metaphern in der Wissenschaftssprache tabuisiert. Dieses „Metaphern-Tabu“ (vgl. Kretzenbacher 1995: 28) lässt sich historisch weit zurückverfolgen. So wendet sich beispielsweise schon Thomas Hobbes im *Leviathan* – einer staatstheoretischen Schrift aus dem Jahr 1651 – gegen Metaphern in der Wissenschaft⁸⁷. Nach ihm ist es gegen die Vernunft, anstelle von „klaren“ Wörtern Metaphern und zweideutige Wörter zu verwenden, da diese nicht nur unbrauchbar für das neue

⁸⁵ Für eine detaillierte Analyse dieses Zitats vgl. Roelcke (1991: 195 ff.).

⁸⁶ Nach einer linguistischen Definition der Metapher von Weinrich (1976: 311) ist eine Metapher „ein Wort in einem Kontext, durch den es so determiniert wird, daß [sic!] es etwas anderes meint, als es bedeutet.“

⁸⁷ Erwähnenswert ist, dass Hobbes für den Titel seiner Schrift selbst eine Metapher verwendet: „Leviathan“ ist ein biblisches Meeresungeheuer, welches Züge eines Krokodils, eines Drachens, einer Schlange und eines Wales trägt (vgl. Psalm 104, 26). Die Unbezwingbarkeit dieses Ungeheuers steht im „Leviathan“ für die Allmacht des Staates.

Wissen, sondern auch gefährlich sind, da sie die Menschen in die Irre und sogar in den Krieg führen (vgl. auch Wahrig-Schmidt 1997: 23 f.):

„Klare Wörter sind das Licht des menschlichen Geistes, aber nur, wenn sie durch exakte Definitionen geputzt und von Zweideutigkeit gereinigt sind. Die Vernunft ist der Schritt, die Mehrung der Wissenschaft der Weg und die Wohlfahrt der Menschen das Ziel. Und im Gegensatz dazu sind Metaphern und sinnlose und zweideutige Wörter wie Irrlichter, und sie dem Denken zugrunde legen heißt durch eine Unzahl von Widersinnigkeiten wandern, und an ihrem Ende stehen Streit und Aufruhr oder Ungehorsam“ (Hobbes 2008: 73).

Kommen wir nun zu der Frage, wie sich das Postulat der Ein(ein)deutigkeit konkret in wissenschaftlichen Texten zeigt. Auf der Ebene des Satzes offenbart sich das Streben nach Ein(ein)deutigkeit durch die häufige Erweiterung von Satzgliedern durch Attribute, wie es im folgenden Ausschnitt aus einem soziologischen Fachtext der Fall ist (vgl. Auer/Baßler 2007: 15):

„Die Diskussion über die situativen und die dispositionellen Bedingungen (überdauernden Persönlichkeitseigenschaften) des Gehorsamsverhaltens dauert an und lenkt den Blick wieder stärker auf differentielle Aspekte.“

Wie das Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung bezieht sich aber auch das Ein(ein)deutigkeitspostulat hauptsächlich auf die Lexik, insbesondere auf die Nomina. Nach Beneš (1971: 130) haben die fach-/wissenschaftssprachlichen Termini die Aufgabe „einem im betreffenden Fach exakt definierten oder durch eine Konvention festgelegten Begriff oder Gegenstand eindeutig und einnamig zu bezeichnen.“ Auch Auer/Baßler (2007: 13) betonen, dass „präzise definierte Fachtermini [...] ein besonders markantes Kennzeichen von Wissenschaftstexten“ sind und dem Ideal der Ein(ein)deutigkeit entsprechen.

Die Annahme, dass Ein(ein)deutigkeit eine zentrale Eigenschaft von fach-/wissenschaftssprachlichen Termini ist, hat eine lange Tradition in der Geschichte der Sprachwissenschaft und findet sich schon zur Zeit der Aufklärung (vgl. Steinhoff 2007a: 13). Dies zeigt sich beispielsweise an der zu dieser Zeit geäußerten Kritik an Synonymen, wie sie sich beispielsweise bei Johann Gottfried Herder findet, wenn er hervorhebt, dass Synonyme „dem Dichter eben so vorteilhaft waren, als sie dem Grammatischen Philosophen zum Aergerniß gereichen“ (Herder 1968: 9 f., zitiert nach Gardt 1998: 43).

3.1.3 Ökonomie

Zu den idealtypischen Merkmalen von Fach-/Wissenschaftssprache zählt auch die *Ökonomie*. Ökonomie bedeutet nach Polenz (1981: 86), dass die Fach-/Wissenschaftssprache „mit möglichst geringem Aufwand an Ausdrucksmitteln einen möglichst hohen Ertrag erzielen“ soll. Ökonomie sorgt also für eine maximale fachliche Darstellung bei einem minimalen sprachlichen Einsatz (vgl. Roelcke 2005: 29).

In der Fach-/Wissenschaftssprache tritt Ökonomie auf mehreren sprachlichen Ebenen auf. Auf lexikalischer Ebene wird Ökonomie vor allem durch den Gebrauch von fach-/wissenschaftssprachlichen Nomina erzeugt, wie Kretzenbacher (1991), Köhler (1974) und Steiger (1993) betonen:

„Durch Nomina läßt [sic!] sich große semantische Intension bei geringer Extension mit geringem sprachlichem Aufwand erreichen, weshalb die Häufung von Nomina in wissenschaftlichen Fachtexten sehr zu der textsortentypischen ‚Ökonomie der sprachlichen Darstellung‘ (Beier 1979: 278) beiträgt“ (Kretzenbacher 1991: 121).

Fach-/wissenschaftssprachliche Nomina bieten die Möglichkeit „sprachliche Ökonomie durch Komposition und Einsparung redundanter Redeteile zu bewirken [...]“ (Köhler 1974: 293).

Fach-/wissenschaftssprachliche Nomina sind „die sprachlich dichtesten und ökonomischsten Formen der kognitiven Bewältigung von Inhalten eines bestimmten Fachgebietes“ (Steiger 1993: 90).

Neben den Nomina stellen auf lexikalischer Ebene die *Univerbierung* und die *Abbrüviaturen* wichtige sprachökonomische Mittel in deutschen Fach-/Wissenschaftstexten dar (vgl. Fijas 1998: 392 f.). Unter Univerbierung ist nach Dimova (1985: 342) „die Komprimierung von Mehrwortbenennungen zu Einwortbenennungen“ zu verstehen. Hier ist besonders die Komposition geeignet, um dem Postulat der Ökonomie gerecht zu werden.

Zwei Beispiele aus Fijas (1998) und Dimova (1985) sollen dies verdeutlichen:

- die Wortgruppe „Schweißen mit Hilfe eines elektrischen Lichtbogens“ wird verdichtet zu „Lichtbogenschweißen“ (vgl. Fijas 1998: 392)

- die Wortgruppe „Älterung unter Einwirkung von Wärme“ wird verdichtet zu „Wärmeälterung“ (vgl. Dimova 1985: 343)

Abkürzungen sind Hoffmann (1985: 175) zufolge Initial- und Silbenabkürzungen. Diese werden als die „letzte Stufe der Straffung von Termini“ (Hoffmann 1985: 175) eingesetzt. Beispiele für Abkürzungen sind die bereits an anderer Stelle verwendeten Abkürzungen OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) und PISA (Programme for International Student Assessment). Hoffmann (1985: 175) weist jedoch zu Recht darauf hin, dass durch die stetig wachsende Verwendung von Initialabkürzungen viele von ihnen nicht mehr eindeutig sind. Hier liegt also ein Widerspruch zwischen dem Postulat der Ein(ein)deutigkeit und dem Postulat der Ökonomie vor.

Auf syntaktischer Ebene wird Ökonomie vor allem durch die vielfache Verwendung von Partizipial-, Adverbialpartizipial-, Gerundial- und Infinitivkonstruktionen erreicht (vgl. Fijas 1998: 393). Ein Beispiel für eine in wissenschaftlichen Texten häufig verwendete Partizipialkonstruktion ist der Ausdruck „ausgehend von der Tatsache“, wie er sich beispielsweise in dem folgenden Ausschnitt aus einem Klappentext eines politikwissenschaftlichen Lehrbuches findet:

„Ausgehend von der Tatsache, dass Politik in zunehmendem Maße die Grenzen von lokalen, regionalen oder nationalen Gebietskörperschaften überschreitet und zwischen Ebenen koordiniert werden muss, behandelt das Buch Möglichkeiten und Grenzen einer demokratischen Politik in Mehrebenensystemen“ (Benz 2009: Klappentext).

Ebenso wie das Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung geht auch das Postulat der Ökonomie historisch auf die Forderung zurück, dass sich der wissenschaftliche Stil ganz auf die Sachen bzw. Gegenstände konzentrieren und von Redundanzen ablassen soll (vgl. Steinhoff 2007a: 15). Oder anders ausgedrückt: „Die Fakten, Zahlen, Ergebnisse sollen ‚unmittelbar‘ mitgeteilt werden [...]“ (Kretzenbacher 1995: 18).

3.1.4 Anonymität

Anonymität (von gr. *anonymos* „namenlos, unbekannt“) gilt in der Forschungsliteratur ebenfalls als ein auf Fach-/Wissenschaftstexte

bezogenes Postulat (vgl. Roelcke 2005: 30). Durch Anonymität wird in wissenschaftlichen Texten vom Textproduzenten und Textrezipienten abstrahiert, um den Fokus auf die Objekte, also auf die Sachverhalte und Gegenstände zu zentrieren. Neben dieser „Konzentration auf die Sache“ (Möhn/Pelka 1984: 21) hat die Anonymität nach Oksaar (1998: 397) die Funktion, „die an einen Autor gebundene Subjektivität zu eliminieren und den Wahrheitsgrad sowie die Objektivität und mögliche Allgemeingültigkeit der fachbezogenen Aussagen zu verstärken.“

Anonymität wird in wissenschaftlichen Texten durch unterschiedliche Mittel ausgedrückt, die sich sowohl auf lexikalischer als auch auf morphosyntaktischer Ebene finden lassen. Auf lexikalischer Ebene gehört zu den Mitteln der Anonymisierung ein (weitgehender) Verzicht auf die erste Person Singular (vgl. Oksaar 1998: 397 f.). So stellt Polenz (1981: 105) fest, dass es „zum ‚sozialen Klima‘ (Bausinger) des wissenschaftlichen Redens und Schreibens gehört [...], die Nennung der eigenen Person zu vermeiden.“ Anstelle von „ich“ finden sich in wissenschaftlichen Texten nach Oksaar (1998: 398) vor allem Ausdrücke der dritten Person Singular (z. B. „*der Autor* versteht unter X ...“), der dritten Person Plural (z. B. „kommen *wir* nun zu X“) oder unpersönliche Pronomina wie „man“ oder „es“ (z. B. „unter X versteht *man* Y“ oder „bei X handelt *es* sich um Y“). Ebenso wie Oksaar (1998) weist auch Beneš (1981: 195) in seiner Untersuchung zum „Ich-Gebrauch“ in wissenschaftlichen Texten nach, dass die erste Person Singular kaum Verwendung findet. Ausgehend von diesem Befund stellt Weinrich (1989: 132) ein „Ich-Verbot“ – das zugleich ein „Du-Verbot“ mit einschließt – für wissenschaftliche Texte fest:

„*Ein Wissenschaftler sagt nicht ‚ich‘*: Auszählungen des tschechischen Linguisten Eduard Beneš zum Gebrauch der Personalformen des Verbs in wissenschaftlichen Fachtexten haben ergeben, daß [sic!] die Ichform eine außerordentlich niedrige Frequenz hat, die bei 0,2% liegt. Das kann man wohl nicht anders als mit einem Ich-Verbot erklären.“

Das Weinrichsche „Ich-Verbot“ wird von Kretzenbacher (1995) aufgegriffen. Er vertritt jedoch die These, dass die Bezeichnung „Tabu“ besser geeignet ist, „da sie sowohl die Absolutheit als auch die geringe Tendenz zu rationaler Auseinandersetzung mit [diesem Verbot] anschaulicher macht“ (Kretzenbacher 1995: 26).

Auf syntaktischer Ebene wird Anonymität vor allem durch die Verwendung des Passivs erreicht. Dieses rückt die handelnden Personen in den Hintergrund, hebt den Gegenstand bzw. die Sache hervor und drückt allgemein Gültiges aus, was es zum wichtigsten Ausdrucksmittel der Entpersönlichung und Generalisierung der Fach-/Wissenschaftssprache macht (vgl. Schwanzer 1981: 217 f.). Anonymität wird in wissenschaftlichen Texten auch durch verschiedene Passivsynonyme hergestellt. Zu diesen zählen unter anderem das Modalpassiv („X *sollte* weiter beforscht *werden*“) oder verschiedene Konstruktionen wie beispielsweise „sich lassen + Infinitiv“ („aus X *lassen sich* folgende Theorien *ableiten*“) (vgl. Oksaar 1998: 398 f.).

Das Postulat der Anonymität hängt, so Steinhoff (2007a: 18), mit den „(früh)neuzeitlichen Idealen von Wissenschaft und wissenschaftlicher Kommunikation“ zusammen. Das wissenschaftliche Handeln sollte frei sein „von den individuellen Besonderheiten der einzelnen Forscherpersönlichkeit“ (Weinrich 1989: 133). Man zweifelte daran, dass das menschliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen ein zuverlässiges Fundament für die Erfassung der Welt darstellt, wie das folgende Zitat von Francis Bacon verdeutlicht:

„Es ist nämlich ein Irrtum zu behaupten, der menschliche Sinn sei das Maß der Dinge; ja, das Gegenteil ist der Fall; alle Wahrnehmungen der Sinne wie des Geistes geschehen nach dem Maß der Natur des Menschen, nicht nach dem des Universums. Der menschliche Verstand gleicht ja einem Spiegel, der die strahlenden Dinge nicht aus ebener Fläche zurückwirft, sondern seine Natur mit der der Dinge vermischt, sie entstellt und schänder“ (Bacon 1620, zit. nach Steinhoff 2007a: 18).

Aus diesem Grund sollte der Wissenschaftler seine „Spuren“ aus seinem Text tilgen, so dass der Leser den Eindruck erhält, dass in diesem Text ein „allgemein gültiges und wichtiges Ergebnis erzielt wurde, das von der Individualität des Forschers unabhängig ist“ (Graefen 1997: 201).

3.1.5 Kritische Reflexion

Die gerade beschriebenen vier Postulate dürfen nicht unreflektiert hingenommen werden, da sie durchaus einige Probleme beinhalten und einer empirischen Überprüfung nicht bzw. nur bedingt standhalten. So

basiert das Postulat der *Sachbezogenheit* bzw. *Gegenstandsbindung* auf einer umstrittenen sprach- und erkenntnistheoretischen Position, die davon ausgeht, dass die Fach-/Wissenschaftssprache die Wirklichkeit ontologisch zuverlässig abbilden kann. Eine relativistische erkenntnistheoretische Position hingegen spricht der Fach-/Wissenschaftssprache auch immer eine wirklichkeitskonstituierende Funktion zu (vgl. Gardt 1998: 50).

Des Weiteren ist in Bezug auf dieses Postulat kritisch anzumerken, dass in wissenschaftlichen Texten nicht nur Sachen bzw. Gegenstände dargestellt werden, sondern durchaus auch „erzählt“ wird. So zeigen Auer/Baßler (2007), dass narrative Teiltexthe in wissenschaftlichen Texten häufiger als vermutet vorkommen „und zum Kanon der Darstellungstechnik gehören“ (Auer/Baßler 2007: 21).

So wird beispielsweise in dem folgenden Ausschnitt aus einem linguistischen Fachtext erzählt, wie dieser überhaupt zustande gekommen ist (vgl. Auer/Baßler 2007: 22):

„Der vorliegende Beitrag ist aus zwei Vorträgen an den Universitäten Siegen und Wuppertal hervorgegangen.“

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt an dem Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung wird von Steinhoff (2007a: 12) vorgetragen. Er stellt kritisch fest, dass durch die Fixierung auf die fach-/wissenschaftssprachlichen Termini ein wesentlicher Teil des sprachlichen Materials der Fach-/Wissenschaftskommunikation vernachlässigt wird. Zu denken ist hier beispielsweise an für Wissenschaftstexte typische Nomen-Verb-Kollokationen wie „einer Frage nachgehen“, „eine Theorie entwickeln“ oder „ein Thema behandeln“. Solche Konstruktionsmuster haben nicht die Funktion, Sachen bzw. Gegenstände abzubilden, sondern sind „vielmehr der Spezifik wissenschaftlichen Handelns geschuldet“ (Steinhoff 2007a: 12).

Auch das *Ein(ein)deutigkeitspostulat* ist kritisch zu betrachten. So weist beispielsweise Roelcke (1991: 198) darauf hin, „daß [sic!] Termini keineswegs semantisch eineindeutig, sondern vielmehr oft und stark polysem und synonym verwendet werden“ und führt als Beispiel Immanuel Kant an, der in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ die Fachtermini

Vernunft und *Verstand* unter insgesamt zwölf bzw. sieben verschiedenen transzendental-epistemologischen Bedeutungen gebraucht (vgl. Roelcke 1991: 199):

<u>Vernunft:</u>	<u>Verstand:</u>
1. Erkenntnisvermögen	1. Vermögen zu denken
2. Vermögen zu denken	2. Vermögen, begrifflich zu denken
3. Vermögen, spekulativ zu denken	3. Vermögen zu begrifflichem Erfahrungsdanken
4. Vermögen, syllogistisch zu schließen	4. Vermögen, Grundsätze begrifflichen Erfahrungsdankens überhaupt aufzustellen
5. Fähigkeit zu spekulativer Erfahrungserkenntnis	5. Denken
6. Vermögen, metaphysisch zu denken	6. Begrifflichen (Erfahrungs-)Denken
7. Spekulatives Denken	7. Gotteswesen
8. Formale Ordnung des spekulativen Denkens	
9. Syllogistisches Schließen	
10. Metaphysisches Denken	
11. Objektivität	
12. Gotteswesen	

Zählt man noch die terminologisierten und allgemeinsprachlichen Verwendungsweisen dieser Fachtermini dazu, so kommt man sogar auf insgesamt dreiundzwanzig verschiedene Bedeutungen für *Vernunft* und auf insgesamt neunzehn verschiedene Bedeutungen für *Verstand* (vgl. Roelcke 1991: 203).

Aktuellere Beispiele stellen die Fachtermini „Kompetenz“ und „Kernsatz“ dar: Während in der strukturellen Linguistik seit Chomsky (1969) unter „Kompetenz“ die angeborene Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers verstanden wird, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen unendlich viele grammatisch korrekte Sätze bilden und verstehen zu können, bezeichnet der Terminus „Kompetenz“ in der Bildungsforschung hingegen die im Laufe des Lebens erworbenen Fähigkeiten und Bereitschaften, die ein Individuum benötigt, um eine bestimmte Problemstellung in einem spezifischen Handlungsfeld bearbeiten zu können (vgl. auch Weinert 2001: 27 f.).

Semantisch vage ist auch der Terminus „Kernsatz“: Während in der traditionellen Grammatik die Bezeichnung „Kernsatz“ für einen Verb-Zweit-Satz steht, wird in der Generativen Grammatik unter „Kernsatz“

„eine endl. Menge von Basis-Strukturen [verstanden], aus welchen mittels fakultativer Transformationen abgeleitete Strukturen (z. B. negierte Sätze, Passivsätze, Fragesätze usw.) gebildet werden“ (Glück 2010: 329).

Wie diese Beispiele zeigen, entspricht das fach-/wissenschaftssprachliche Ideal der Ein(ein)deutigkeit nicht der sprachlichen Wirklichkeit. Dessen war sich auch Wüster (1970: 95) durchaus bewusst:

„Homonyme sind schädlich, weil sie die Genauigkeit beeinträchtigen. Der Partner weiß nicht immer, welche der nebeneinander vorkommenden Bedeutungen eigentlich gemeint ist. Völlig vermeidbar sind Homonyme jedoch nicht. Zum mindesten ist es unmöglich, für jeden Begriff ein besonderes Worthelement zu verwenden.“

Dass die semantische Vagheit fach-/wissenschaftssprachlicher Termini aber nicht nur „schädlich“ ist, sondern in bestimmten Fällen auch zu einem Erkenntnisgewinn beitragen kann, indem sie beispielsweise „Anschlussmöglichkeiten für die Theoriekonstitution“ (Steinhoff 2007a: 14) bietet, wird von Wüster nicht erwähnt.

Vergleichbares gilt auch für die Metaphern. Schaut man sich Texte von Wissenschaftlern genauer an, so zeigt sich, dass diese durchaus Metaphern verwenden. Das Metaphern-Verbot hat sich also – ähnlich wie das Erzählverbot – nicht durchgesetzt. Zu fragen ist, welche Funktionen Metaphern in wissenschaftlichen Texten erfüllen. Zunächst ist eine *Verbundenheit zwischen Metaphern und Modellen* hervorzuheben: Nach Scholz (1983: 21) sind Metaphern „eines von vielen Mitteln auf Analogien zwischen zwei Gegenstandsbereichen hinzuweisen.“ Daneben können Metaphern in der Wissenschaftssprache insbesondere zwei Funktionen erfüllen: Zum einen die von unterschiedlichen Metapherntheorien anerkannte *Erkenntnisfunktion* (vgl. Scholz 1983: 29) und zum anderen die *illustrative Funktion*, d. h. die Metapher wird zur „Komplexitätsreduktion“ bzw. zur „didaktischen Vereinfachung“ (Münkler 1994: 127) des vom Autor Gesagten eingesetzt.

Ein weiterer Kritikpunkt an dem Ein(ein)deutigkeitspostulat ist, dass es – wie auch das Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung – zu einer „lexikalisch-semantischen Verengung des Themas Wissenschaftssprache“ (Steinhoff 2007a: 15) führt. So merkt Steinhoff (2007a: 15) zu Recht kritisch an, dass durch die Fokussierung auf die Lexik beispielsweise diejenigen sprachlichen Mittel außer Acht gelassen

werden, die in wissenschaftlichen Texten zur Begriffsbildung gebraucht werden (z. B. Nomen-Verb-Kollokationen wie „einen Begriff definieren“ oder „einen Begriff gebrauchen“).

Ähnlich wie das Postulat der Ein(ein)deutigkeit lässt sich auch das Postulat der *Ökonomie* empirisch nur bedingt bestätigen. So findet man in wissenschaftlichen Texten beispielsweise besonders häufig die sogenannten Funktionsverbgefüge (vgl. Schwanzer 1981: 224 f.), also semantische Einheiten, „die aus der festen Verbindung von Substantiv u. Funktionsverb“ (Duden 2010: 363) bestehen. Schwanzer (1981: 225) weist darauf hin, dass solche Einheiten zwar zur Steigerung der Effizienz beitragen, aber gegen das Postulat der Ökonomie verstoßen: Zum einen tritt an die Stelle eines einfachen Verbs eine Mehrwortgruppe, zum anderen wird das Prädikat gespalten. Ein Beispiel: Aus „Die Ergebnisse **widersprechen** unseren Berechnungen“ wird in einem wissenschaftlichen Text in der Regel der folgende Satz mit einem unökonomischen Funktionsverbgefüge: „Die Ergebnisse **stehen** mit unseren Berechnungen **in Widerspruch**“. Ähnlich wie Schwanzer (1981: 225) ist auch Roelcke (2005: 81) der Ansicht, dass Funktionsverbgefügen nur in Einzelfällen „eine ausdrucksökonomische Funktion [...] zuzusprechen“ ist.

Bezüglich des Postulats der Anonymität lässt sich festhalten, dass die von Weinrich (1989: 132) festgestellte Regel „ein Wissenschaftler sagt nicht ‚ich‘“ nicht immer befolgt wird: Mir sind drei empirische Studien aus der letzten Zeit bekannt, die zeigen, dass Wissenschaftler durchaus auf sich selbst mit „ich“ verweisen. Diese Studien sollen im Folgenden kurz dargestellt werden:

Kresta (1995) weist nach, dass in den von ihm untersuchten achtzig deutschen linguistischen Fachtexten die erste Person Singular – wenn auch vergleichsweise selten – verwendet wird und kommt so zu dem Ergebnis, „daß [sic!] wir es hier nicht mit einem ‚Ich-Verbot‘ zu tun haben, sondern eher mit einer tendenziellen Vermeidung von *Illich*“ (Kresta 1995: 66). Zudem zeigt Kresta (1995: 66 ff.), dass die erste Person Singular insbesondere zusammen mit den folgenden fünf Handlungen auftritt: Textstrukturierung, Berichten, Untermauern einer These, Angabe metalingualer Äußerungen und Danksagung.

Eine weitere Untersuchung, die prüft, ob und welche Formen von „ich“ in wissenschaftlichen Texten verwendet werden, stammt von

Graefen (1997). Sie stellt, ähnlich wie auch Kresta (1995), bezüglich der von ihr analysierten zwanzig Texte der Fachrichtung Naturwissenschaft und Technologie, Mathematik, Geisteswissenschaft und Sozialwissenschaft fest, dass „ich“ auftritt und zwar „typischerweise an Stellen [...], an denen die Autoren ihre Planung hinsichtlich der Anordnung der Textelemente zum Thema machen“ (Graefen 1997: 205).

Die neueste Studie zum „Ich-Gebrauch“ in wissenschaftlichen Texten ist von Steinhoff (2007b) vorgelegt worden. Auch er belegt anhand von wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsätzen der Fächer Linguistik, Literaturwissenschaft und Geschichtswissenschaft, dass die erste Person Singular in beinahe sechzig Prozent aller Texte mindestens einmal eingesetzt wird (durchschnittlich 3,4-mal pro Text). Nicht in jeder Disziplin wird „ich“ jedoch gleich häufig verwendet: Die höchsten Werte finden sich in den linguistischen Texten (5,55-mal), gefolgt von den literaturwissenschaftlichen (3,09-mal) und den geschichtswissenschaftlichen Texten (1,58-mal) (vgl. Steinhoff 2007b: 8)⁸⁸. Des Weiteren zeigt Steinhoff (2007b), dass in wissenschaftlichen Texten verschiedene „Ich-Typen“ existieren: das Verfasser-Ich (der Autor beschreibt, welche Handlungen er im Text vollzieht, z. B. „Im Folgenden werde ich ...“), das Forscher-Ich (der Autor setzt sich mit wissenschaftlichem Wissen auseinander, z. B. „Ich fasse X als Y auf“) und das Erzähler-Ich (der Autor äußert sich narrativ, z. B. „ursprünglich hatte ich geplant ...“). Während die ersten beiden „Ich-Typen“ für wissenschaftliche Texte von Experten typisch sind, findet sich der dritte Typ fast ausschließlich in Lernertexten (z. B. in studentischen Seminararbeiten) (vgl. Steinhoff 2007b: 11 ff.).

Wie gezeigt werden konnte, bemühen sich Wissenschaftler in ihren Texten keineswegs immer um Anonymität. Dies zeigt sich jedoch nicht nur an der Verwendung der selbstreferentiellen ersten Person, sondern Auer/Baßler (2007: 19) zufolge unter anderem auch daran, „dass die Autoren ihre Aussagen häufig relativieren beziehungsweise abschwächen und damit ihre Haltung zum Wahrheitsgehalt der Aussage ausdrücken.“

⁸⁸ Neben solchen disziplinentypischen zeigen sich auch kulturelle Differenzen: So stellt beispielsweise Breitkopf (2006) fest, dass deutsche Soziologen die erste Person Singular häufiger verwenden als russische Soziologen. Bei diesen zeigt sich eher „eine Präferenz zur Verwendung der 1. Person Plural [...], auch dann, wenn es um den Ausdruck persönlicher Meinungen des Verfassers geht“ (Breitkopf 2006: 173).

Ein Beispiel dafür ist der folgende Ausschnitt aus einem medizinischen Fachtext (vgl. Auer/Baßler 2007: 20):

„Diese Spezies **scheinen** im Sinne eines Organotropismus bevorzugt bestimmte Systeme des Körpers zu befallen, wodurch die unterschiedlichen Manifestationen der Lyme-Borreliose erklärt werden.“

Das Verb „scheinen“ übernimmt in diesem Satz die Aufgabe, „wirkliche von vermeintlicher Objektivität zu trennen“ (Graefen 2013: 157): Der Verfasser bringt mit diesem Verb zum Ausdruck, dass seine Behauptung nicht der Wirklichkeit entsprechen *muss*, sondern lediglich *kann* (Abschwächung des Wahrheitsanspruches).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vier Postulate „eine theoretisch-abstrakte Zielvorstellung der Wissenschaftssprache [bilden], die jedoch nicht in der gegenwärtigen Praxis umgesetzt wird“ (Vogt 2013: 314). Kritisch ist vor allem auch, dass durch die starke Terminologiefixierung andere wissenschaftssprachliche Phänomene nahezu außer Acht gelassen werden.

Die vier Postulate sind m. E. nicht nur kritisch zu reflektieren, da sie – wie gerade dargelegt – einer empirischen Überprüfung nicht bzw. kaum standhalten und sich zu stark auf die Lexik konzentrieren, sondern auch aufgrund des durchaus diskussionswürdigen Wissenschaftsverständnisses, welches sie transportieren, nämlich die Konzeption von Wissenschaft als, um es überspitzt zu formulieren, „Gemeinschaft einträchtig forschender Wahrheitsproduzenten“ (Steinhoff 2008: 4). Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden.

Wissenschaftliche Texte stellen – wie andere Texte auch – bestimmte Gegenstände dar (vgl. auch Ehlich 1993: 24). Entscheidend ist aber, dass diese Gegenstände niemals isoliert auftreten, sondern in der Regel bereits konstituiert sind durch den wissenschaftlichen Diskurs. Das bedeutet, dass in wissenschaftlichen Texten nicht nur über bestimmte Gegenstände geschrieben wird (*Gegenstandsdimension*), sondern vor allem auch darüber, was bestimmte Wissenschaftler zu diesen Gegenständen bereits gesagt haben (*Diskursdimension*) (vgl. Pohl 2010: 100, Steinseifer 2012: 63 f.)⁸⁹. Dies kann sich – wie bereits in der Einleitung dargelegt

⁸⁹ Ehlich (1993: 28) spricht in diesem Zusammenhang von der „eristischen Struktur“ wissenschaftlicher Texte.

– zum Teil erheblich voneinander unterscheiden: Wer sich intensiv mit einem bestimmten wissenschaftlichen Gegenstand befasst, wird in der Regel feststellen, dass zu diesem Gegenstand verschiedene Positionen, Theorien, Modelle etc. existieren. Es gibt in der Wissenschaft also nicht die absolute Wahrheit, sondern es liegen häufig mehrere Wahrheiten vor. Der wissenschaftliche Diskurs ist demnach nicht eindeutig und geradlinig, sondern vielstimmig und diskursiv. Er folgt nach Assmann (2007: 288) dem Prinzip der Hypolepse (vgl. auch Steinhoff 2008: 3):

„Der mythische Diskurs ist insofern beruhigt, als er keinen Widerspruch sichtbar werden und alle Aussagen und Bilder gleichberechtigt nebeneinander stehen lässt [sic!]. Der kanonische Diskurs ist beruhigt, weil er keinen Widerspruch duldet. Der hypoleptische Diskurs ist demgegenüber eine Kultur des Widerspruchs. Er beruht auf einer verschärften Wahrnehmung von Widersprüchen, d. h. Kritik, bei gleichzeitiger Bewahrung der kritisierten Positionen.“

Widerspruch, Kritik und Auseinandersetzung sind die wesentlichen Merkmale moderner Wissenschaft (vgl. Dascal 2006: 22, Kneer/Moebius 2010: 8 f.). Sie durchziehen ihre gesamte Geschichte und sind in allen ihren Disziplinen vorzufinden⁹⁰. Dies ist jedoch nicht als negativ einzuschätzen, im Gegenteil. Karl Raimund Popper charakterisierte Widerspruch und Kritik sogar als Motor des geistigen Fortschritts: „Ohne Widerspruch, ohne Kritik, gäbe es kein vernünftiges Motiv für die Änderung unserer Theorien: es gäbe keinen geistigen Fortschritt“ (Popper 2009: 484).

Die Forderung, dass wissenschaftliche Texte nur aus sach- bzw. gegenstandsbezogenen Aussagen bestehen sollen, lässt das gerade Beschriebene außer Acht und verkennt somit den diskursiven Charakter von Wissenschaft.

Ähnliches gilt für das Postulat der Ein(ein)deutigkeit. Auch dieses

⁹⁰ Beispiele für populäre Auseinandersetzungen in der Sozialwissenschaft sind der Positivismusstreit (vgl. Ritsert 2010) und die Habermas-Luhmann-Debatte (vgl. Füllsack 2010), der Historikerstreit (vgl. Augstein et al. 1987, Wehler 1988) lässt sich als ein berühmtes Beispiel für eine geisteswissenschaftliche Kontroverse anführen und die verschiedenen Theorien zur Erklärung des Klimawandels sind exemplarisch für die Debatten, die in den Naturwissenschaften geführt werden. Dass es bei solchen Auseinandersetzungen zwischen Wissenschaftlern nicht immer sachlich und mit fairen Mitteln zugeht und diese auch eskalieren können, zeigt Zankl (2012) in seinem Buch „Kampfhähne der Wissenschaft“.

missachtet, dass Wissenschaft ein durch Auseinandersetzung geprägter Dialog ist und es aus diesem Grund vorkommen kann, dass Wissenschaftler die Frage, was genau unter einem bestimmten Fachterminus zu verstehen ist, kontrovers beantworten. Dies ist – ähnlich wie die verschiedenen Positionen, Theorien etc. zu einem bestimmten wissenschaftlichen Gegenstand – aber nicht als „schädlich“ – um es mit den Worten Wüsters auszudrücken – einzuschätzen, sondern als positiv zu bewerten:

„Eben *weil* die Termini semantisch (noch) vage sind, bringen sie die Forschung „in Gang“: Sie geben Anstöße und bieten Anschlussmöglichkeiten für die Theoriekonstitution“ (Steinhoff 2007a: 14).

Somit lässt sich festhalten, dass das Postulat der Ein(ein)deutigkeit in der Regel nicht nur nicht erfüllt werden kann, sondern auch nicht unter allen Umständen erfüllt werden muss, da das Nebeneinander unterschiedlicher Definitionen zu einem Erkenntnisfortschritt führen kann.

Neben der weiter oben beschriebenen Gegenstands- und Diskursdimension gehört zum wissenschaftlichen Schreiben nach Pohl (2010: 100) auch die Argumentationsdimension⁹¹: In einem wissenschaftlichen Text soll der Autor nicht nur einen wissenschaftlichen Diskurs darstellen, sondern sich auch in diesem positionieren, d. h. er soll eine eigene, fachlich begründete Position zu diesem Diskurs entwickeln und diese als individuellen Beitrag kennzeichnen. Auch das Postulat der Anonymität blendet somit den diskursiven Charakter von Wissenschaft weitestgehend aus, da es im Widerspruch zu dieser Forderung steht.

Lediglich das Postulat der Ökonomie nimmt – wenn man mit Polenz (1981) argumentiert – auf den diskursiven Charakter von Wissenschaft Bezug: Eine ökonomische Darstellungsweise trägt dazu bei, dass die Leser des Textes nicht „durch zuviel [sic!] Zeitaufwand und Ablenkung“ (Polenz 1981: 86) daran gehindert werden, sich am wissenschaftlichen Diskurs zu beteiligen.

91 Diese drei Dimensionen bilden zusammen laut Pohl (2010: 100) das „epistemische Relief“ wissenschaftlicher Texte.

3.2 Pragmatisch-kommunikative Neuausrichtung der Fachsprachenforschung – vom Fachwort zum Fachtext

In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts kommt es aus den im vorigen Kapitel genannten Gründen innerhalb der Fachsprachenforschung zu einer pragmatisch-kommunikativen Wende, die bewirkt, dass man nicht mehr nur der Darstellungsfunktion, sondern vermehrt auch der kommunikativen Funktion von Fach-/Wissenschaftssprache Aufmerksamkeit schenkt. Dies zeigt sich vor allem in der Hinwendung „vom Wort zum Text als der zentralen sprachlichen Einheit“ (Gardt 1998: 48, vgl. auch Schröder 1987: 65)⁹²:

„The recent trend in the field of LSP research seems to be characterized by a reaction against the traditional approaches which have concentrated on the analysis of the formal lexical and syntactical features of special languages. It is now widely argued that LSP research must primarily be concerned with the classification and analysis of special-purpose text types“ (Weber 1982: 219).

So widmen sich zahlreiche Wissenschaftler in ihren Forschungsarbeiten über Deutsch als Wissenschaftssprache Fragestellungen im Bereich der Makro- und Mikrostruktur wissenschaftlicher Texte. In Kap. 3.2.1 werden zunächst einige Ergebnisse dieser Arbeiten dargestellt, wobei der Fokus auf die mikrostrukturellen Analysen gelegt wird, da diese der Frage nach dem typischen wissenschaftlichen Sprachgebrauch und seinen Funktionen nachgehen. Anschließend wird in Kap. 3.2.2 in einem Exkurs auf die diachronen Untersuchungen eingegangen, welche die historische Entwicklung der Veränderung der Wissenschaftssprache Deutsch im 20. und 21. Jahrhundert und ihre heutige Situation beschreiben.

⁹² Nach Göpferich (1995: 1) kann Kalverkämpfers Aufsatz „Textuelle Fachsprachen-Linguistik als Aufgabe“ (1983) „als Markstein für den Übergang einer noch stark lexikologisch orientierten zu einer textorientierten Fachsprachenforschung angesehen werden.“

3.2.1 Synchroner Untersuchungen

3.2.1.1 Makrostruktur wissenschaftlicher Texte

Unter der Makrostruktur eines wissenschaftlichen Textes ist nach Hoffmann (1988: 163) dessen gedankliche Gliederung zu verstehen, „die an der Textoberfläche als lineare Abfolge von Textteilen mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck kommt.“ Die „lineare Abfolge“ der Textteile stellt beispielsweise auch Baumann (1992: 82) in seiner Definition zur Makrostruktur heraus, wenn er diese „als ein linear-sequentiell geordnetes und hierarchisch organisiertes System von Beziehungen, Teilen und Elementen des Textes“ bestimmt. In diesem Zusammenhang werden Makrostrukturen oftmals als „Textbaupläne“ charakterisiert und dargestellt. Textbaupläne stellen „je nach Kommunikationsbereich mehr oder weniger konventionalisierte Handlungsmuster [dar], die zur Erfüllung der kommunikativen Funktion der jeweiligen Textsorte einen wichtigen Beitrag leisten“ (Öncü 2013: 122). Sie sind eine Art Gerüst für die Systematisierung und Präsentation von Informationen und bewirken, dass beim Leser bestimmte Erwartungshaltungen hervorgerufen werden (vgl. auch Göpferich 2008: 30).

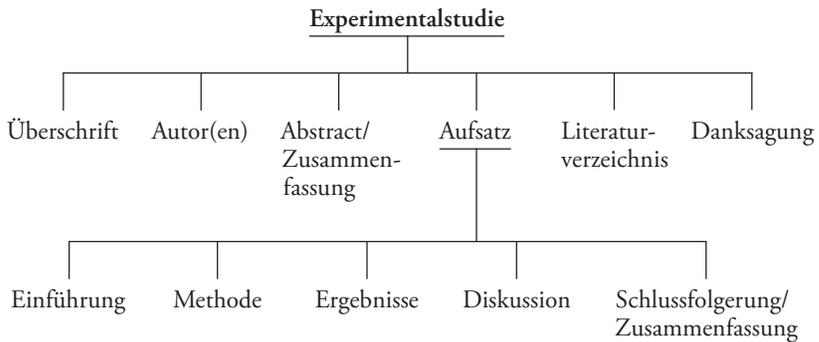
Zu Makrostrukturen bzw. Textbauplänen wissenschaftlicher Texte liegen zahlreiche Untersuchungen vor, so beispielsweise für die Textsorten „Rezension“ (vgl. Rust 1992 und Ripfel 1998), „Gutachten zu wissenschaftlichen Arbeiten“ (vgl. Hoffmann 1998), „Laudationes auf Wissenschaftler“ (vgl. Zimmermann 1995) und „Einführungswerke“ (vgl. Gaberell 2001).

Im Folgenden soll detaillierter auf die Textsorte „naturwissenschaftlicher Zeitschriftenaufsatz“, genauer auf die Textsortenvariante „Experimentalstudie“ eingegangen werden, da diese – im Unterschied zu sozial- und geisteswissenschaftlichen Texten – eine relativ „feste“, international konventionalisierte Makrostruktur aufweist (vgl. auch Gläser 1998: 483).

Busch-Lauer (1991: 95, 1992: 17) untersucht die Makrostruktur englischer Experimentalstudien und kommt zu folgendem Ergebnis:

(Abbildung folgt auf der nächsten Seite!)

Abbildung 7: Makrostruktur englischer Experimentalstudien nach Busch-Lauer (1991: 95)



Eine weitgehend identische Makrostruktur ist auch für deutsche Experimentalstudien charakteristisch. Nach Gläser (1998: 483 f.) bestehen diese aus den Textteilen

- Aufsatzüberschrift und Angaben zum Verfasser (Name, akademischer Grad, Arbeitsstelle)
- *Abstract*/Zusammenfassung (meist in Englisch, seltener nur in der Sprache des Aufsatzes) Fakultativ: Schlüsselwörter/*Keywords*
- Textkörper
 - Einleitung/*Introduction* (mit den thematischen Einzelschritten/“*moves*” Darstellung der Forschungssituation – Formulierung des Neuansatzes)
 - Material und Methoden/*Material and Methods* (Darstellung des Gegenstandes und des methodischen Ansatzes)
 - Untersuchungsverlauf/*Procedure/Study Design*
 - Ergebnisse/*Results*
 - Diskussion/*Discussion*
 - Zusammenfassung/*Summary*
 - Schlußfolgerungen/*Conclusion*
- Danksagung/*Acknowledgements* (fakultativ)
- Literaturverzeichnis/*References*

Wie diese beiden Beispiele verdeutlichen, orientiert sich die Struktur von (natur-)wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsätzen an dem so ge-

nannten „IMRD-Schema“ (Introduction – Methods/Material – Results – Discussion)⁹³. Bei einigen Aufsätzen findet sich zusätzlich noch eine Schlussfolgerung (Conclusion). Umrahmt wird das IMRD-Schema von sogenannten „Paratexten“⁹⁴. Zu solchen Begleit- oder Ergänzungstexten, welche zwischen dem Text und seinen Rezipienten vermitteln, zählen beispielsweise die Zusammenfassung/das Abstract am Anfang und das Literaturverzeichnis am Ende eines Aufsatzes (vgl. Weinreich 2010: 76).

Einige der gerade vorgestellten Textteile sind in ihrer Struktur nochmals ausführlich beschrieben worden. Eine einschlägige Untersuchung zu einzelnen thematischen Schritten bzw. „moves“ der *Einleitung* stammt von Swales (1990). In seinem „CARS“⁹⁵ model, welches eine Überarbeitung des 1981 entwickelten und in der Forschung kontrovers diskutierten „4-move-models“ darstellt, gliedert er die für amerikanische Zeitschriftenaufsätze prototypischen „moves“ des Einleitungsteils in

1. *Establishing a territory* (Bedeutung des Themas herausstellen, thematische Behauptungen aufstellen, aktuelle Forschungsliteratur bewerten),
2. *Establishing a niche* (Gegenargumente, Forschungslücke aufzeigen, Forschungsfrage formulieren oder Forschungstradition fortsetzen) und
3. *Occupying the niche* (Ziel definieren, Ergebnisse ankündigen, Struktur des Artikels aufzeigen) (vgl. Swales 1990: 141).

93 Das „IMRD-Schema“ – oder auch „IMRAD-Schema“, wobei das „A“ für „and“ steht – geht nach Weinreich (2010: 76) auf Sir Austin Bradford Hill zurück, der 1965 die folgenden vier Fragen zum Verfassen eines wissenschaftlichen Artikels als Struktur formulierte:

- (1) Why did you start?
- (2) What did you do?
- (3) What answer did you get?
- (4) What does it mean anyway?

94 Der Terminus „Paratext“ wurde von Gérard Genette (1989) zunächst im Hinblick auf literarische Werke entwickelt, dann aber von ihm selbst auch auf andere Werke ausgedehnt. Paratexte gliedern sich nach Genette (1989: 12 f.) wiederum in die *Peritexte* und die *Epitexte*. Erstere befinden sich im direkten Umfeld des Textes (Titel, Vorwort, Kapitelüberschriften etc.), letztere enthalten hingegen Mitteilungen über den Text, welche in der Regel an einem anderen Ort platziert sind, beispielsweise Interviews oder Tagebücher.

95 Das Akronym „CARS“ steht für „Create a Research Space“ (vgl. Swales 1990: 140). Nach Swales (1990) geht es in Einleitungen demnach vor allem darum, „einen Forschungsraum zu schaffen.“

Dieses Modell hat zwar in der Forschung eine breite Rezeption erfahren, kann aber nicht als generell gültiger Bauplan des Textteils „Einleitung“ gelten, da es nicht ohne weiteres auf andere Fächer bzw. Disziplinen⁹⁶ und Kulturen anwendbar ist. Es gibt vielmehr einen groben Rahmen vor, „der in jedem einzelnen (vor allem geisteswissenschaftlichen) Textexemplar wiederum auf ganz unterschiedliche Art und Weise realisiert sein kann“ (Griffing 2006: 114).

Weitere Untersuchungen liegen unter anderem für die Textteile *Aufsatz- bzw. Artikelüberschrift* (vgl. beispielsweise Gnutzmann 1988, Dietz 1995), *Abstract* (vgl. beispielsweise Gnutzmann 1991a, Ickler 1993) und *Zusammenfassungen/Conclusions* (vgl. Oldenburg 1992a & b) vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die makrostrukturellen Analysen zeigen, dass in wissenschaftlichen Texten Wissen nicht einfach nur gegenstandsgetreu dargestellt wird, „sondern dass verschiedene argumentative Strategien adressatenorientiert eingesetzt werden“ (Steinhoff 2007a: 23).

3.2.1.2 *Mikrostruktur wissenschaftlicher Texte*

Im Zuge der pragmatisch-kommunikativen Neuausrichtung der Fachsprachenforschung beschäftigt man sich jedoch nicht nur mit der Makrostruktur unterschiedlicher wissenschaftlicher Textsorten, sondern führt auch „mikrostrukturelle“ Analysen durch, die zeigen, wie Wissenschaftler in den einzelnen Textteilen „sprachlich handeln“ (vgl. auch Vogt 2013: 315). Im Folgenden sollen einige ausgewählte Ergebnisse dieser Analysen dargestellt werden.

Zwei interessante Untersuchungen, welche sich mit sprachlichen Indikatoren zur Formulierung von „Zielsetzungen“ in den Textteilen *Einleitung* und *Zusammenfassung/Conclusion* von deutschen und englischen Zeitschriftenaufsätzen aus unterschiedlichen Fachgebieten auseinandersetzen, stammen von Gnutzmann (1991b) und Oldenburg (1992a).

Ersterer identifiziert in Einleitungen wissenschaftlicher Texte die in der folgenden Abbildung dargestellten vier Grundmuster sprachlicher Indikatoren:

⁹⁶ So zeigen beispielsweise Berkenkotter/Huckin (1995: 56 ff.), dass Einleitungen in biologischen Zeitschriftenaufsätzen völlig anders aufgebaut sind.

Abbildung 8: Sprachliche Indikatoren zur Formulierung von Zielsetzungen in Einleitungen nach Gnutzmann (1991b: 11 f.)

- | | |
|---|--|
| 1. (Adverbial) + | I/we (will/shall) Verb
möchte(n)/werde(n) ich/wir Verb
Verb ich/wir [...] |
| 2. (Adverbial) + | Passivkonstruktion (häufig unpersönliches Passiv)
it is/will be Partizip II
wird Partizip II
soll Partizip II werden |
| 3. The aim/purpose/object of this study is ... | Ziel/Zweck/Gegenstand dieser Arbeit ist/stellt dar/bildet ... |
| 4. This paper/article/study/investigation + Verb (wie unter 1.) | Diese(r) Aufsatz/Beitrag/Studie/Untersuchung + Verb (beschäftigt, befaßt [sic!] sich mit, will der Frage nachgehen, zielt darauf ab ...) |

Diese vier Grundmuster finden sich Oldenburg (1992a) zufolge auch im Textteil „Zusammenfassung/Conclusion“. Zur Angabe des Ziels der Untersuchung, des Hauptuntersuchungsgegenstandes und/oder des allgemeinen Forschungsfeldes, dem die Untersuchung zuzuordnen ist, verwenden Wissenschaftler die folgenden wissenschaftssprachlichen Konstruktionen:

Abbildung 9: Sprachliche Indikatoren zu Formulierung von Zielsetzungen in Zusammenfassungen/Conclusions nach Oldenburg (1992a: 175 ff.)

- | | |
|---|---|
| 1. (Adverbial) + | I/we have + Partizip II
Ich/Wir habe(n) + (Adverbial) + zu zeigen versucht [...] |
| 2. (Adverbial) + | Passivkonstruktion
In this paper [...] is developed/derived/examined [...]
In diesem Aufsatz/Beitrag wurde [...] untersucht/
vorgeschlagen/analysiert/herausgearbeitet |
| 3. The purposes/aim/main point of this paper/exercise/investigation has been/was to [...] | Das Ziel/der Gegenstand dieses Papiers/dieser Arbeit/
der [...] Untersuchung war [...] |

4. This paper/article explores/outlines/provides/has been concerned with/has employed/has tried to combine/presented [...]

Das letzte Grundmuster kommt in den deutschen Zusammenfassungen nicht vor. Englische und deutsche Zusammenfassungen unterscheiden sich nach Oldenburg (1992a) aber nicht nur hinsichtlich der sprachlichen Indikatoren zur Realisierung der Subkategorie „Angabe des Ziels der Untersuchung, des Hauptuntersuchungsgegenstandes und/oder des allgemeinen Forschungsfeldes, dem die Untersuchung zuzuordnen ist“, sondern auch hinsichtlich der sprachlichen Indikatoren zur Realisierung anderer Subkategorien wie beispielsweise „Offene Fragen, mögliche Lösungsansätze und Forschungsdesiderata“ (vgl. Oldenburg 1992a: 202). Diese Unterscheide betreffen „sowohl die Art der sprachlichen Indikatoren als auch ihre Homogenität und – in geringerem Umfang – ihre Häufigkeit“ (vgl. Oldenburg 1992a: 213).

Die gerade in Ansätzen vorgestellten Untersuchungen von Gnutzmann (1991b) und Oldenburg (1992a) sind nur zwei Beispiele für das seit Mitte der 1980er aufkommende Forschungsinteresse an sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen wissenschaftlichen Texten verschiedener Kulturen⁹⁷. Neben dem Einfluss der Kultur auf die Sprache in wissenschaftlichen Texten weckt auch der Einfluss der Disziplin das Interesse der Forschung (vgl. Trumpp 1998: 3). Man findet heraus, dass auch zwischen verschiedenen Disziplinen bzw. Diskursgemeinschaften die Konventionen und Normen für die sprachliche Darstellung fachlicher Inhalte zum Teil erheblich divergieren. Dies zeigt beispielsweise der Vergleich des Textteils „Aufsatzüberschrift“ von geistes- und naturwissenschaftlichen Texten: In den Geisteswissenschaften steht es dem Verfasser frei, den Titel seines wissenschaftlichen Textes semantisch offen zu formulieren. Der Titel sollte dem Leser aber dennoch Auskunft über den Inhalt des Textes geben (vgl. Jakobs 1999a: 174). Ein Titelgebungstyp, der aus diesem Grund sehr häufig in den Geisteswissenschaften Verwendung findet, ist Dietz (1995: 135 ff.) zufolge die

⁹⁷ Für detaillierte Informationen zum Forschungsstand zum Bereich „kontrastive Untersuchung von wissenschaftlichen Texten“ vgl. Thielmann (2009: 28 ff.).

Kombination aus „rätselhaftem Obertitel und informativem Untertitel“. Zwei Beispiele sollen diesen Titelgebungstyp verdeutlichen. Moll (2003a) wählt für ihren Beitrag in „Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen“ den Titel „Für mich ist es sehr schwer!“ oder: *Wie ein Protokoll entsteht*. Der Obertitel – in diesem Fall ein Zitat einer Studierenden – gibt dem Leser zunächst ein Rätsel auf. Dieses wird dann aber durch den Untertitel gelöst: Der Leser wird darüber informiert, dass es in dem Beitrag um die Entstehung der Textform „Protokoll“ geht.

Ein weiteres Beispiel ist der Titel *Vom Kopfaufdie Füße. Das Schreiben wissenschaftlicher Texte*, mit welchem Sachtleber (1994) ihren Beitrag für „Rhetoric and stylistics today“ überschreibt. Auch hier gibt der Obertitel dem Leser keine Auskunft über den Inhalt des Textes. Erst der Untertitel verrät ihm, dass sich der Beitrag mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte auseinandersetzt.

Titel dieser Art findet man bei naturwissenschaftlichen Texten kaum, da sich diese nicht durch Originalität oder Kreativität auszeichnen sollen, sondern durch knappe und klare Benennung des Textinhaltes (vgl. Dietz 1995: 121). Wird diese Regel missachtet, so führt dies in den Naturwissenschaften in der Regel zur Diskreditierung eines Fachtextes (vgl. Jakobs 1999a: 175)⁹⁸.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass wissenschaftliche Texte eine bestimmte Makrostruktur aufweisen und aus verschiedenen Textteilen bestehen, welche verschiedene kommunikative Funktionen erfüllen. Wie gezeigt werden konnte, verwenden Wissenschaftler in diesen Textteilen bestimmte wissenschaftssprachliche Konstruktionen, beispielsweise „Dieser Aufsatz will der Frage nachgehen“ im Textteil Einleitung.

Etwas, was sich in nahezu allen Textteilen – insbesondere im eigentlichen „Textkörper“ – findet und somit ein „prototypisches Merkmal“ (Jakobs 1999b: 54) wissenschaftlicher Texte darstellt, ist die Bezugnahme

98 Jakobs (1999a: 174) merkt an, dass solche diskurstypischen sprachlichen Konventionen und Normen gruppenkonstituierend sind: Das Befolgen dieser Konventionen und Normen identifiziert einen Schreiber „sowohl für die Gruppenmitglieder selbst als auch für Außenstehende“ (Bungarten 1981: 44) als Mitglied einer bestimmten wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft.

auf andere Texte, welche auf der Sprachoberfläche unter anderem in den verschiedenen Formen des Zitierens und Referierens anderer Positionen aus der Forschungsliteratur sichtbar wird (vgl. Steinseifer 2012: 64, Vogt 2013: 315). Für die Wiedergabe und den Vergleich von Forschungspositionen haben sich bestimmte „Routineformeln“ herausgebildet, welche von erfahrenen Schreibern angemessen und unbewusst verwendet werden, beispielsweise:

- X stellt die These auf, dass ...
- Nach Einschätzung von X ...
- X teilt die Auffassung von Y, dass ...
- Im Unterschied zu Y betont X ...

Neben Bezügen zu anderen Autoren bzw. deren Positionen zu einem bestimmten wissenschaftlichen Thema finden sich in wissenschaftlichen Texten auch Bezüge zum Autor des Textes selbst, die wiederum in bestimmten wissenschaftssprachlichen Formen sichtbar werden, beispielsweise in Meinungsäußerungen wie

- Meines Erachtens
- m. E.
- Ich bin der Auffassung, dass ...
- Ich vertrete die Ansicht, dass ...

In Formen wie „Im Unterschied zu Y betont X“ oder „Meines Erachtens“ artikuliert sich ein spezifisches Verständnis von Wissenschaft, „nämlich die Konzeption von Wissenschaft als Auseinandersetzung“ (Thielmann 2013: 48): Wissenschaft wird also nicht mehr – wie in der traditionellen Fachsprachenforschung – als curricularisierbares Wissen missverstanden, sondern es wird erkannt, dass die „moderne Wissenschaft [...] hinsichtlich ihrer Gegenstände offen ist und dass ihre Erkenntnisse in der Gemeinschaft der mit einem Gegenstandsbereich befassten Wissenschaftler ratifiziert werden“ (Thielmann 2013: 47).

Die in diesem Kapitel vorgestellten wissenschaftssprachlichen Formen bzw. Konstruktionen, auf die man durch die Neuorientierung aufmerksam wurde, sind Teil der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“. Bevor genauer auf dieses Konzept von Konrad Ehlich eingegangen wird, sollen im Folgenden in einem Exkurs die diachronen Untersuchungen

behandelt werden, welche sich vor allem mit der historischen Entwicklung der Veränderung der Wissenschaftssprache Deutsch im 20. und 21. Jahrhundert und ihrer heutigen Situation beschäftigen.

3.2.2 Exkurs: diachrone Untersuchungen

Während des 19. Jahrhunderts avancierte Deutsch – auch bedingt durch den Ausbau der deutschen Universitäten – vor allem in den Naturwissenschaften zu einer weltweit bedeutenden Wissenschaftssprache: Deutsch wurde nicht nur von muttersprachlich deutschen Wissenschaftlern für die wissenschaftliche Kommunikation verwendet, sondern auch von Wissenschaftlern anderer Sprachgemeinschaften⁹⁹ (vgl. Ammon 2008: 25 f.). So stellt Savory (1953: 152, zit. nach Ammon 2008: 26) fest: „Indeed at one time it was true to say that the language of science was the language of Heidelberg and Göttingen“. Diese Weltgeltung des Deutschen, so Ammon (1998: 1 f.), war jedoch nie exklusiv, denn sowohl Englisch als auch Französisch spielten für die wissenschaftliche Kommunikation ebenfalls eine wichtige Rolle. Reinbothe (2006: 25) spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Vorherrschaft der Dreisprachigkeit“ in der Wissenschaft.

Im Folgenden soll die Bedeutung des Deutschen als Weltwissenschaftssprache an einem Beispiel aus der Biologie und an einem Beispiel aus der Chemie verdeutlicht werden¹⁰⁰.

In *Zoological Record*, einer in England erstellten Bibliographie biologischer Fachliteratur aus dem Jahr 1910, findet sich ein beeindruckend hoher Anteil an deutschsprachigen Publikationen, wie der folgende von Ammon (1998: 3) zufällig herausgegriffene Auszug aus dieser Bibliographie illustriert:

⁹⁹ Für Wissenschaftler aus anderen Sprachgemeinschaften gab es zu dieser Zeit zahlreiche Lehrbücher für Wissenschaftsdeutsch, die immer wieder neu aufgelegt wurden. Zu nennen sind hier beispielsweise der *German Science Reader* von Gore (1891/1893) und die *Introduction to the Study of German Chemical Literature* von Philipps (1913/1915) (vgl. Ammon 2008: 30).

¹⁰⁰ Für weitere Beispiele vgl. Ammon (1998) und (2008).

**Abbildung 10: Auszug aus Zoological Record 1910
(vgl. Ammon 1998: 3)**

- Bachmann**, Hans. Die dänische arktische Situation auf Disko (Grönland). Arch. Hydrobiol. Stuttgart 5 1910 (199–216). 43
- Backmann**, E. Louis und **Runnström**, I. Physikalisch-chemische Faktoren bei der Embryonalentwicklung. Der osmotische Druck bei der Entwicklung von *Rana temporaria*. (Vorl. Mitt.) Biochem. Zs. Berlin 22 1909 (290–298). 44
- Baglioni**, S. Die Grundlagen der vergleichenden Physiologie des Nervensystems und der Sinnesorgane. [In: Handbuch d. vergl. Physiologie, hrsg. v. H. Winterstein. Bd. 4, 1. Hälfte.] Jena (G. Fischer) 1910 (1–22) 45
- Bailey**, Frederik R. and **Miller**, Adam M. Text-book of embryology. London 1909 (xvi + 209) 46
- Banks**, Charles S. The polyscopic cell. A new microscopical accessory. Philippine J. Sci. Manila D. Ethnol. Anthropol. Gen. Biol. 5 1910 (79–82) 47
- Doflein**, F. Studien zur Naturgeschichte der Protozoen. VI. Experimentelle Studien über die Trypanosomen des Frosches. Arch. Protistenkunde Jena 19 1910 (207–231) Taf. xi–xiii. 129
- Dogiel**, Valentin. Beiträge zur Kenntnis der Gregarinen. IV. *Callynthrochlamys phronimae* Frenz. u. a. m. Arch. Protistenkunde Jena 20 1910 (60–78) Taf. vii. 130
- Dogiel**, V. Untersuchungen über einige neue Catenata. Zs. wiss. Zool. Leipzig 94 1910 (400–446) pls. xiii & xiv. 131
- Dons**, Carl. Zoologische notiser. I. Bemerkninger om forveksling av *Folliculina* med *Filellum*. Med. 1 pl. [Verwechslung von *Folliculina* und *Filellum*.] Tromsø Mus. Aarsh. 31–33 1908–1909 (1910) (189–194) 1 pl. 132
- Douvillé**, Henri. La Craie et le Tertiaire des environs de Royan. Paris Bull. Soc. géol. sér. 4 10 1910 (51–61) 133
- Drew**, Harold G. Some notes on parasitic and other diseases of fish. (2nd series) Parasitol. Cambridge 3
- Hartmann**, Max. Notiz über eine weitere Art der Schizogonie bei *Schizotrypanum cruzi* Chagas. Arch. Protistenkunde Jena 20 1910 (361–363). 223
- Hartmann**, Max. Untersuchungen über Bau und Entwicklung der Trichonymphiden (*Trichonympha hertwigi* n. sp.). [In: Festschr für R. Hertwig. Bd. 1.] Jena (G. Fischer) 1910 (349–396) Taf. xxvii–xxx. 224
- Hartman**, Max. Nova ameba intestinal, *Entameba testudinis* n. sp. (Ueber eine neue Darmamebe, *Entameba testudinis* n. sp.). [Portuguese and German in parallel columns.] Rio de Janeiro Mem. Inst. Oswaldo Cruz 2 1910 (3–10) pl. i. 225
- Hartmann**, M. Ueber Chlamydozeon. Centralbl. Bakt. Jena Abt. 1 47 Referate Beih. 1910 (351–360) 226
- Hartmann**, Max und **Chagas**, Carlos. Vorläufige Mitteilung über Untersuchungen an Schlangenhämogregarinen nebst Bemerkungen zu der vorstehenden Arbeit von E. Reichenow über

Von den insgesamt sechzehn aufgeführten Titeln sind zehn deutschsprachig. Zudem finden sich hier Belege für die Funktion von Deutsch als *Lingua franca*: Deutsch wird unter anderem zur Übersetzung norwegi-

scher (siehe Dons, Carl) und lateinischer (siehe Hartmann, Max) Titel verwendet (vgl. Ammon 2000: 62).

Ähnlich hohe Anteile deutschsprachiger Titel lassen sich nach Ammon (1998: 2 f.) auch für die Chemie darlegen. Für diese Naturwissenschaft war Deutsch Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts eine besonders wichtige Wissenschaftssprache. Dies zeigt sich beispielsweise auch daran, dass für Chemie-Studierende in nicht-deutschsprachigen Ländern „der Erwerb mindestens von Lesefähigkeiten häufig obligatorischer Studienbestandteil war, da es als unverzichtbar galt, deutschsprachige Literatur regelmäßig zu Rate zu ziehen“ (Ammon 2008: 27).

Die gerade – zumindest in Ansätzen – beschriebene internationale Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache wurde durch eine Reihe von Ereignissen im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg stark beeinträchtigt. Neben dem Absterben wichtiger deutscher Referatenorgane – wie beispielsweise das *Zentralblatt für Zoologie* (1894–1918) (vgl. Ammon 2008: 30) – ist hier vor allem der von den Siegermächten verhängte Boykott gegen Deutsch als internationaler Wissenschaftssprache zu nennen, der von Reinbothe (2006) detailliert untersucht wurde. Durch diesen Boykott wurden deutsche und österreichische Wissenschaftler und mit ihnen die deutsche Sprache von der internationalen Kommunikation ausgeschlossen, was zu einem erheblichen „Statusverlust und Rückgang des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache“ (Reinbothe 2006: 11) führte.

Beeinträchtigungen für den internationalen Rang von Deutsch als Wissenschaftssprache ganz anderer Art brachte die Zeit des Nationalsozialismus hervor: Ab dem Jahr 1933 begann der durch das nationalsozialistische Regime verursachte Exodus von deutschen, vor allem jüdisch-deutschen Wissenschaftlern¹⁰¹, „deren Fortgang gleichzeitig den Übergang in eine andere Sprache, meistens das Englische/Amerikanische, bedeutete“ (Kollmann 2000: 12).

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte Deutsch seine einstige Stellung als internationale Wissenschaftssprache endgültig verloren (vgl. auch

101 Eine Liste emigrierter deutschsprachiger Wissenschaftler nach Fächern geordnet (1933–1939) findet sich in Kröner (1983). Die meisten der hier aufgelisteten Wissenschaftler wanderten in die USA aus (vgl. Kröner 1983: 12).

Wickler 1986: 26). Pei (1958: 228 f., zit. nach Ammon 1998: 12) beschreibt diesen Verlust treffend mit den folgenden Worten:

„You [gemeint ist die deutsche Sprache, LD] are, despite your extent, a highly localized language. What overseas possibilities you once had you have lost. [...] Your former scientific appeal is waning [...]. You are a tongue of the past, not of the future.“

Heute spielt Deutsch insbesondere in den Naturwissenschaften international kaum noch eine Rolle. Die „Weltsprache der Wissenschaften“ (Weinrich 1989: 146) ist – (fast) unabhängig von dem jeweiligen wissenschaftlichen Fachgebiet – Englisch. Dies gilt sowohl für Publikationen und deren Rezeption als auch für Konferenzen, Tagungen etc.

Wie dominant Englisch gegenüber Deutsch und anderen Sprachen vor allem in den Naturwissenschaften ist, verdeutlicht die folgende Tabelle mit Anteilen der Sprachen an den Publikationen der Biologie aufgrund von *Biological Abstracts*¹⁰² (vgl. Ammon 1998: 146):

**Tabelle 5: Anteile der Sprachen an den Publikationen
der Biologie (in Prozent, aufgrund von *Biological
Abstracts*) nach Ammon (1998: 146)**

	1980	1981	1986	1988	1990	1992	1994	1995	1996
Englisch	84,6	85,7	84,9	84,6	86,9	90,2	92,0	90,9	91,6
Russisch	4,7	3,9	4,0	3,8	3,4	2,1	1,8	1,9	1,9
Japanisch	2,1	1,9	2,4	2,3	2,1	1,8	1,3	1,4	1,1
Deutsch	2,6	2,5	2,3	2,4	1,9	1,5	1,1	1,3	1,1
Französisch	2,7	2,1	2,0	1,9	1,6	1,3	1,1	1,5	1,4

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für die Sozialwissenschaften (vgl. Tab. 6): Englisch ist die dominante Sprache, Deutsch spielt nur eine vergleichsweise geringe Rolle. Es gibt jedoch einen Unterschied gegenüber den Naturwissenschaften: Der Anteil der deutschen Sprache ist in den

102 Bei *Biological Abstracts* handelt es sich um eine vollständige Sammlung bibliografischer Referenzen für die Literatur zur Biowissenschaft und biomedizinischen Forschung aus mehr als 4.000 Zeitschriften weltweit (vgl. <http://www.ebscohost.com/international/default.php?id=340&language=german>, zuletzt aufgerufen am 05. 02. 2014).

Sozialwissenschaften höher und er fällt nicht ab, sondern steigt leicht an (vgl. Ammon 1998: 164 f.).

Tabelle 6: Anteile der Sprachen an den Publikationen der Soziologie (in Prozent, aufgrund von *SocioFile*¹⁰³) nach Ammon (1998: 164)

	1977	1980	1983	1986	1989	1992	1994	1995	1996
Englisch	80,2	84,1	79,0	82,0	82,8	81,2	83,7	84,0	85,8
Französisch	6,5	4,8	5,7	4,8	4,7	5,2	4,3	4,4	4,2
Deutsch	2,8	2,3	3,9	4,0	3,8	4,1	3,2	3,8	4,4
Spanisch	2,3	1,6	1,6	1,7	1,5	1,8	2,1	2,1	1,6
Italienisch	1,7	2,4	2,6	1,8	1,3	1,7	1,6	1,1	0,9

In den Geisteswissenschaften werden von deutschen Verlagen noch sogenannte „Nischenfächer“ angenommen, in denen Deutsch weiterhin zur internationalen Kommunikation verwendet wird. Zu nennen sind hier beispielsweise die klassische Archäologie, die klassischen Philologien, die Musikwissenschaft, die Theologie und die Philosophie. Ammon (1998: 178) weist allerdings daraufhin, dass „die gründliche Untersuchung der Lage in den Nischenfächern des Deutschen“ ein Forschungsdesiderat darstellt, welches es zu beheben gilt.

Nicht nur in der Forschung, sondern auch in der wissenschaftlichen Lehre hat die deutsche Sprache kein Monopol mehr: „Im Zuge der Internationalisierung der Hochschulen werden in Deutschland immer mehr (meist postgraduale) Studienangebote angeboten, deren Lehre teilweise oder vollständig in englischer Sprache stattfindet“ (Fandrych/Sedlaczek 2012: 9). In einigen dieser Studiengänge ist der Besuch von deutschsprachigen Lehrveranstaltungen obligatorisch, so dass die deutsche Sprache zwar hier noch eine – zumindest kleine – Rolle spielt. Fandrych/Sedlaczek (2012: 142) weisen in ihrer empirischen Studie zur

¹⁰³ *SozioFile* ist eine soziologische Datenbank, welche auf den Sociological Abstracts beruht und knapp 400.000 Titel der Soziologie und benachbarter Disziplinen ab 1974 nachweist (vgl. <http://www.ub.uni-freiburg.de/fileadmin/ub/expressum/1999-02/oid.html>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2014).

Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen allerdings nach, dass studienvorbereitende und -begleitende Deutschlernangebote an den Universitäten

- teils nicht vorhanden,
- teils nur unbefriedigend in die Studiengänge integriert und
- häufig nicht angemessen auf die Zielgruppe hin orientiert sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die deutsche Sprache Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts neben und teilweise vor Englisch und Französisch Weltwissenschaftssprache war. Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts hat sie „in den Wissenschaften als Darstellungs- und Kommunikationsmedium laufend an Gewicht und Wirkung verloren“ (Grosse 2000: 293). Heute spielt Deutsch vor allem in den Naturwissenschaften kaum noch eine Rolle. Nur in einigen „Nischenfächern“ (z. B. in den verschiedenen Philologien) wird Deutsch noch weiterhin zur internationalen Kommunikation verwendet.

3.3 Alltägliche Wissenschaftssprache und literale Prozeduren

Gegenstand dieses Unterkapitels sind zum einen das von Konrad Ehlich in Kritik und Abgrenzung zur traditionellen Fachsprachenforschung vorgelegte Konzept der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ und zum anderen das von Helmuth Feilke erarbeitete Konzept der „Literalen Prozeduren“. Zunächst wird in Kap. 3.3.1 erläutert, was Ehlich unter „Alltäglicher Wissenschaftssprache“ versteht. Anschließend wird sich in Kap. 3.3.2 genauer mit den zur „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ gehörenden „literalen Prozeduren“ und insbesondere mit den sogenannten „Textroutinen“ befasst: Es wird auf den Begriff, auf den Erwerb und auf die Didaktik „Literaler Prozeduren“ eingegangen¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Diese Gliederung orientiert sich an der Struktur des Handouts „Thesen zur Didaktik literaler Prozeduren“, welches Helmuth Feilke im Rahmen seines Vortrages beim Symposium Deutschdidaktik am 17. 09. 2012 in Augsburg vorgelegt hat (vgl. Feilke 2012b).

3.3.1 Das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache

Das Konzept der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“¹⁰⁵ stammt von Konrad Ehlich und ist von ihm in mehreren Aufsätzen ausführlich beschrieben worden (Ehlich 1993, 1995, 1999). Dieses in Anlehnung an die Auseinandersetzung der *Ordinary Language Philosophy*¹⁰⁶ entwickelte Konzept bezieht sich auf die „fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaftler gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich 1993: 33)¹⁰⁷. Damit richtet Ehlich die Aufmerksamkeit nicht – wie die traditionelle Fachsprachenforschung – auf die wissenschaftssprachlichen Fachtermini, sondern auf das, „was sozusagen ‚zwischen den Fachtermini‘ steht“ (Ehlich 1999: 8), also auf die allgemeinen Ausdrucks- und Konstruktionsmuster der Wissenschaftssprache¹⁰⁸. Als Beispiele für solche Muster führt Ehlich (1995) die in deutschen Wissenschaftstexten sehr häufig vorkommenden Kollokationen „eine Erkenntnis setzt sich durch“ (Ehlich 1995: 331) und „aus etwas einen Grundsatz ableiten“ (Ehlich 1995: 334) an. Zur AWS zählen beispielsweise aber auch die in Kap. 3.2.1.2 vorgestellten Ausdrucks- und Konstruktionsmuster zur Formulierung von Zielsetzungen wie „Gegenstand dieses Beitrages

105 Im Folgenden AWS abgekürzt.

106 Die *Ordinary Language Philosophy* („Philosophie der Alltagssprache“) stellt eine Richtung der analytischen Philosophie dar, die sich in Abgrenzung zur *Ideal Language Philosophy* herausgebildet hat. Während Vertreter der „Ideal Language Philosophie“ eine „unzweideutige, wissenschaftlichen Zwecken gemäße und von Missverständnissen freie Kalkülsprache“ entwickeln wollten, war es das Ziel der Vertreter der Ordinary Language Philosophie, „die gewöhnliche Alltagssprache mit ihrem Reichtum und ihren analytischen Fähigkeiten wieder zu einem Werkzeug der logischen Analyse sprachlicher Ausdrücke zu machen“ (http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?title=Ordinary%20Language%20Philosophy&tx_gwbphilosophie_main%5Bentry%5D=641&tx_gwbphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gwbphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=3c7fcc2d93db7d7e674778554c80ffb, zuletzt aufgerufen am 28.07.2014).

107 Alltäglich wissenschaftssprachlicher Mittel kann man sich mündlich oder schriftlich bedienen: In der AWS kommen die Kommunikationsbedingungen der „konzeptionellen Schriftlichkeit“ (Koch/Oesterreicher 1985) zum Tragen „und zwar tendenziell auch dann, wenn es sich um Sprache im Medium des Mündlichen handelt“ (Gogolin 2007: 73).

108 Nicht unerwähnt bleiben sollte allerdings, dass Ehlich nicht der erste Wissenschaftler war, der auf die Bedeutung alltäglicher, wiederkehrender wissenschaftssprachlicher Wendungen und Strukturen hinwies (vgl. beispielsweise Scheppling 1976).

ist ...“ oder die verschiedenen Muster der intertextuellen Bezugnahme wie „X weist darauf hin, dass ...“.

Ein weiteres Beispiel, welches Steinhoff (2007a: 80 f.) für die AWS anführt, ist das Formulierungsmuster „im Folgenden“, welches – wie im folgenden Ausschnitt aus einem linguistischen Fachartikel – meist in textorganisierenden Abschnitten (z. B. Einleitungen) verwendet wird:

„**Im Folgenden** sollen Beispiele zeigen, welche ‚Not‘-Strategien (also Lernerformen i. S. der Herausgeber) schwache, im Schreiben von Sachtextzusammenfassungen ungeschulte HauptschülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache verwenden“ (Berkemeier 2010: 217).

Ausdrücke bzw. Konstruktionen der AWS wie „eine Erkenntnis setzt sich durch“, „X weist darauf hin“ oder „im Folgenden“ gehören nach Feilke (1993) zum wissenschaftssprachlichen „Common sense“¹⁰⁹ und weisen damit zwei Merkmale auf:

Erstens: Sie sind *sozial normativ*, d. h. verbindlich für alle, die sich an der Wissenschaftskommunikation beteiligen (vgl. Feilke 1993: 8 f.). Der Ausdruck „im Folgenden“ besteht beispielsweise aus den Elementen „im“ und „Folgenden“. Es wird in der Wissenschaftskommunikation verlangt, „dass der Ausdruck so und nicht anders verwendet wird“ (Steinhoff 2007a: 80).

Beispiele für eine fehlerhafte Verwendung von „im Folgenden“ stellen die folgenden Ausschnitte aus studentischen Seminararbeiten aus Steinhoff (2013c: 103) dar:

„Es sollen nun **folgend** die Verhaltens- und Vorgehensweisen der Besatzer, die Folgen dieses Handelns für die Beziehungen zwischen den hispanischen Stämmen und Rom, sowie mögliche Gründe des Senats für die Provinzialisierung Hispaniens nachgezeichnet werden.“

„Da es primär um die Gegenüberstellung ägyptischen und griechischen Gedankenguts geht, soll **in Folge** die zweite Tradition als Einheit betrachtet werden.“

Zweitens: Ausdrücke wie „im Folgenden“ sind *selektiv*, d. h. ihre „soziale Prägung besteht vor allem darin, daß [sic!] andere Möglichkeiten des Verhaltens, die prinzipiell auch gegeben wären(!), *ausgeschlossen* sind“ (Feilke 1993: 9). So stellen Ausdrücke wie „im Kommenden“ oder

109 Unter „Common sense“ versteht Feilke (1993: 8) allgemein ein „Urteilsvermögen, das im Unterschied zur analytisch reflexiven, wissenschaftlichen Erkenntnis aus der alltäglichen Erfahrung erwachsen ist.“

„in dem Weiteren“ zwar *mögliche* Alternativen für „im Folgenden“ dar, entsprechen aber nicht der „obligatorischen Präferenz“ (Feilke 1993: 13), d. h. sie sind für wissenschaftliche Texte nicht gebräuchlich bzw. unüblich (vgl. auch Steinhoff 2013c: 103).

Kommen wir nun zu der Frage, warum Ehlich von „*Alltäglicher* Wissenschaftssprache“ spricht. Der Aspekt der *Alltäglichkeit* ist in einem doppelten Sinn zu verstehen: Zum einen handelt es sich um Ausdrucks- und Konstruktionsmuster, die Wissenschaftler wiederholt, d. h. *alltäglich* in ihren Texten verwenden. Zum anderen haben diese wissenschaftssprachlichen Ausdrucks- und Konstruktionsmuster „ihr unüberwindbares und ihr unaufgebbares Substrat“ (Ehlich 1993: 33) in der *alltäglichen* Sprache. Die Wissenschaftssprache hat sich demnach aus Teilen der Alltagssprache entwickelt, genauer: Die Alltagssprache ist für die speziellen Zwecke der Wissenschaftsdomäne umgeformt worden, d. h. die Bedeutungen der alltagssprachlichen Mittel wurden erweitert bzw. spezifiziert (vgl. Ehlich 1999: 10 f.). Dies soll im Folgenden an dem Verb „behaupten“ beispielhaft erläutert werden.

Nach dem großen Wörterbuch der deutschen Sprache (vgl. Duden 1999: 498) hat das Verb „behaupten“ die folgenden Bedeutungen:

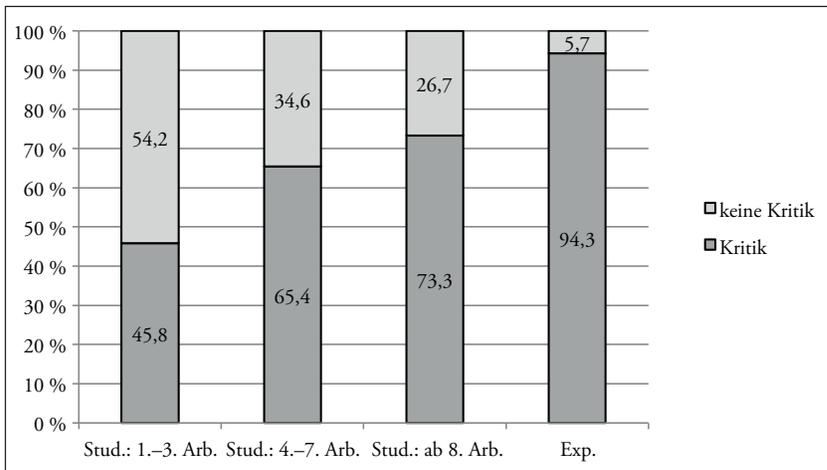
1. mit Bestimmtheit aussprechen, überzeugt sein;
noch Unbewiesenes als sicher ausgeben
2. a) erhalten, bewahren, erfolgreich verteidigen
b) sich gegen alle Widerstände halten [und durchsetzen]
c) (Sport) siegen

Für die wissenschaftliche Kommunikation sind in der Regel nur die Bedeutungen hinter Punkt 1 relevant. Steinhoff (2007a: 385 ff.) zeigt, dass das Verb „behaupten“ in wissenschaftlichen Texten so gut wie nie mit der Bedeutung „mit Bestimmtheit aussprechen, überzeugt sein“ benutzt wird, sondern fast ausschließlich mit der Bedeutung „noch Unbewiesenes als sicher ausgeben“ (vgl. Abb. 11). Dieses Verb hat somit in der Wissenschaftsdomäne eine Bedeutungsspezifizierung erfahren: Es dient zur Explizierung von Kritik, wie das folgende Beispiel aus einem linguistischen Fachtext verdeutlicht (vgl. Steinhoff 2007a: 386):

„Solche Substantivierungen machen deutlich, daß [sic!] nicht, wie von Sapir/Whorf behauptet, die Intelligenz der Sprache untergeordnet, sondern umgekehrt die Sprache der Intelligenz untergeordnet ist.“

Im Laufe ihres Studiums erfassen auch die Studierenden diese spezielle Gebrauchsweise des Verbs „behaupten“: Während es in den ersten Seminararbeiten noch häufig neutral – im Sinne von „sagen“ – gebraucht wird, erfährt es nach und nach die spezifische Bedeutung „noch Unbewiesenes als sicher ausgeben“ (vgl. Steinhoff 2007a: 386 f.):

Abbildung 11: Gebrauch des Verbs „behaupten“ (Kritik/keine Kritik) nach Steinhoff (2007a: 387)



Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der Routineausdruck „(wie von) X behauptet“ in der Wissenschaftsdomäne an ein bestimmtes Handlungs- bzw. Gebrauchsschema gekoppelt ist, nämlich „fremde Forschungsansätze kritisieren“. Nach Feilke (2012a) erfolgt diese Koppelung durch die zu den „Literalen Prozeduren“ gehörenden „Textroutinen“. Bevor im Folgenden genauer auf das Konzept der „Literalen Prozeduren“ eingegangen wird, sollen abschließend zur Verdeutlichung anhand des folgenden Textausschnittes aus Graefen/Moll (2011: 18 ff.) weitere typische Ausdrucks- und Konstruktionsmuster der AWS aufgezeigt werden:

Abbildung 12: Typische Ausdrucks- und Konstruktionsmuster der AWS nach Graefen/Moll (2011: 18 ff.)

Textausschnitt und Fußnote	Typische Ausdrucks- und Konstruktionsmuster der AWS
<p>Die Aspekte, unter denen das Thema, ‚Latein und Deutsch‘ in den vorangegangenen drei Kapiteln betrachtet wurde, dienten dem Zweck, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehende These historisch zu verankern und zu belegen. Mit jedem der gewählten Zugänge – dem sozialgeschichtlichen, wissenschaftsgeschichtlichen und sprachgeschichtlichen – konnte die These erhärtet werden: Der innerhalb der Universität an der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert einsetzende Sprachenwechsel, die Ablösung des Gelehrtenlateins durch die Volkssprache, stellt kein isoliertes, auf rein Sprachliches zu reduzierendes Phänomen dar, sondern ist verknüpft mit einem gesellschaftlichen Funktionswandel der Institution ‚Universität‘ selbst und mit einem Denkstilwandel der in ihr betriebenen Wissenschaft. Auch der folgende Exkurs „Die europäischen Universitäten zwischen Latein und Volkssprache“ wird diese These noch einmal stützen. Engt man die Perspektive auf die Merkmale ‚Sprachenwahl‘, ‚gesellschaftliche Funktion‘ und ‚wissenschaftlicher Denkstil‘ ein, dann lassen sich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zwei unterschiedliche Typen von Universität charakterisieren: die mittelalterliche Universität, deren Existenzform sich gegen Ende des 17. Jahrhunderts aufzulösen beginnt und im Laufe des 18. Jahrhunderts durch den zweiten Typus, die neuzeitliche Universität, ersetzt wird. Die Tabelle 2 [folgende Seite] stellt die Kennzeichen beider Typen, wie sie in den vorangegangenen beiden Kapiteln deskriptiv und argumentativ erarbeitet worden sind, noch einmal in übersichtlicher Form gegenüber. Selbstverständlich handelt es sich bei einer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thema X wird unter einem Aspekt betrachtet - X steht im Mittelpunkt der Arbeit - eine These wird ... verankert und belegt - ein Zugang wird gewählt - These X wird erhärtet - X stellt ein Phänomen dar - X stellt kein isoliertes Phänomen dar - das Phänomen ist nicht auf X zu reduzieren - das Phänomen ist verknüpft mit X - Wissenschaft wird betrieben - der folgende Exkurs - eine These stützen - F engt die Perspektive auf A ein - zwei Typen lassen sich charakterisieren - vor dem Hintergrund von D - vor dem Hintergrund der Ausführungen - die Tabelle stellt die Kennzeichen von D und D gegenüber - die Kennzeichen, wie sie ... erarbeitet wurden - etwas deskriptiv und argumentativ erarbeiten - es handelt sich bei X um A

Textausschnitt und Fußnote	Typische Ausdrucks- und Konstruktionsmuster der AWS
<p>solchen Gegenüberstellung um eine zugespitzte Typisierung. Für einzelne Merkmale, die der neuzeitlichen Universität beigelegt werden, wie zum Beispiel eine stärker praxisorientierte und berufsbezogene Ausrichtung der Wissenschaften, gab es schon im 16. und 17. Jahrhundert fruchtbringende Ansätze. Umgekehrt bewahrt die Universität bis heute in Teilen der akademischen Selbstverwaltung und der akademischen Prüfungen (Magister, Promotion, Habilitation) eine gewisse Autonomie, in der noch Relikte mittelalterlicher Traditionen greifbar sind. Dennoch hat sich gerade an der Geschichte der Universität Halle und an der Person Christian Thomasius' gezeigt, daß der Wandel von der mittelalterlichen zur neuzeitlichen Universität in der hier typisierten Weise nicht nur im historischen Rückblick konkret zu (re)konstruieren ist, sondern von den Zeitgenossen auch als ein solcher empfunden und von den Beteiligten intendiert wurde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - eine Typisierung ist zugespitzt - D werden Merkmale beigelegt - für ein Merkmal gab es Ansätze - ein Ansatz ist fruchtbringend - umgekehrt - eine gewisse ... - an/in/bei D hat sich gezeigt ... - in der hier typisierten Weise - ein Phänomen rekonstruieren (konkret)
<p><i>Fußnote:</i> Ausdrücklich betont werden soll, daß für eine bis in die Gegenwart reichende Charakterisierung der Universitätsgeschichte die neuzeitliche Universität noch genauer differenziert werden müßte. So wäre der Typus Halle und Göttingen, der hier für den Umriß der neuzeitlichen Universität vor allem herangezogen wurde, von dem im 19. Jahrhundert entwickelten Typus Berlin zu unterscheiden. Seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich dann noch ein weiterer Typus herausgebildet, die Universität als Großbetrieb. Da die hier vorgeschlagene Charakterisierung der neuzeitlichen Universität aber grundlegend für alle drei soeben genannten Typen ist und zudem unser Untersuchungszeitraum die beiden letzten Typen (Typus Berlin, Typus Universität als Großbetrieb) nicht mehr umfaßt, wird auf eine Ausführung und Berücksichtigung dieser Differenzierung verzichtet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - F betont A ausdrücklich - für eine Charakterisierung - N muss genauer differenziert werden - F zieht A (einen Typus) heran - A ist von D zu unterscheiden - etwas bildet sich heraus - eine Charakterisierung wird vorgeschlagen - eine Charakterisierung ist grundlegend - der Untersuchungszeitraum A umfaßt - auf eine Ausführung wird verzichtet

3.3.2 Literale Prozeduren

Nach der Behandlung des Konzepts der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ soll nun auf die „Literalen Prozeduren“ eingegangen werden. Zunächst wird erläutert, wie literale Prozeduren und vor allem die „Textroutinen“ theoretisch gefasst und geordnet werden können (Kap. 3.3.2.1). Anschließend wird mit Hilfe des Entwicklungsmodells von Feilke/Steinhoff (2003) und Steinhoff (2007a) beispielhaft beschrieben, wie Studierende bestimmte literale Prozeduren bzw. Textroutinen – nämlich die in dieser Arbeit im Vordergrund stehenden „diskursstrukturierenden Prozeduren“ – erwerben und welche Probleme sich bei diesem Erwerb zeigen (Kap. 3.3.2.2). Zum Schluss dieses Unterkapitels wird dargelegt, wie die Hochschule auf diese Probleme didaktisch reagiert und welche Konzeptionen zur systematischen Unterstützung der Aneignung wissenschaftlicher Textprozeduren in den letzten Jahren in der Forschung entwickelt wurden (Kap. 3.3.2.3).

3.3.2.1 Der Begriff „Literale Prozedur“

Das Konzept der „Literalen Prozeduren“ wurde von einer Forschergruppe um Helmuth Feilke¹¹⁰ in Gießen erarbeitet und knüpft an das Konzept der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ an. Unter „Literalen Prozeduren“ versteht Feilke (2012a) die stabilen Komponenten erfolgreicher Textproduktion, welche zwischen dem Prozess- und dem Produktaspekt des Schreibens stehen:

„So, wie vom Prozess kein bestimmter Weg zum Produkt zu führen scheint, bleibt das Produkt umgekehrt intransparent im Blick auf die Handlungen, durch die es zustande gekommen ist. Wie viele andere Antinomien auch, provoziert der Gegensatz von Prozess und Produkt deshalb die Suche nach einer dritten, vermittelnden Größe. Dafür bietet sich das Konzept *Prozedur* an, und im Blick auf die typischen Routinebildungen beim Schreiben spreche ich übergreifend von *literalen Prozeduren*“ (Feilke 2012a: 7).

110 Zu dieser Forschergruppe gehören neben Helmuth Feilke Olaf Gätje, Katrin Lehnen, Sara Rezat, Torsten Steinhoff und Martin Steinseifer.

Feilke (2012a: 9 f.) unterteilt die literalen Prozeduren zum einen in Schreib- und zum anderen in Textroutinen¹¹¹ bzw. -prozeduren¹¹² (vgl. Abb. 13). Da letztere in dieser Arbeit im Vordergrund stehen, soll an dieser Stelle auf die Schreibprozeduren nur kurz eingegangen werden.

Abbildung 13: Literale Prozeduren: Schreibprozeduren und Textprozeduren (vgl. Feilke 2012a: 11)

Prozessebene	
Schreibprozesse:	situativ und individuell kontingent
Prozedurenebene:	kompetenzrelevant
Schreibprozeduren:	Komponenten der Schreibhandlung individuell geprägt (Strategien) etwa Planungsprozeduren, Überarbeitungsprozeduren ...
Textprozeduren:	sprachliche gefasste Textkompetenzen textbildende Verfahren z. B. Positionierungsprozeduren z. B. Gliederungsprozeduren z. B. Intertextuelle Prozeduren
Produktebene	
Textprodukt:	individuelle Ergebnis, „Werk“ i. S. Bühlers

Schreibprozeduren sind Prozeduren des Schreibens im engeren Sinne, welche das Organisieren des Schreibprozesses betreffen. Dazu zählen nach Feilke (2012a: 9) beispielsweise

¹¹¹ Feilke (2012a) nimmt hier Bezug auf Berger/Luckmann (1969) und auf die Überlegungen von Coulmas (1981) zur Bedeutung von Routinen in der mündlichen Kommunikation.

¹¹² In neueren Publikationen spricht Feilke – nach der Diskussion des Begriffs beim Symposium Deutschdidaktik 2012 – nicht mehr von „Schreib- und Textroutinen“, sondern von „Schreib- und Textprozeduren“ (vgl. Feilke 2014b: 11). Dem Begriff „Textprozedur“ wird auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit der Vorzug gegeben, da er „mit „Prozedur“ die Mittlerstellung zwischen dem Prozess- und dem Produktspekt des Schreibens [hervorhebt] und [deutlich macht], dass es um eine auf *Texte* und deren Komponenten bezogene Kompetenz geht“ (Feilke 2014b: 11).

- Planungsprozeduren (einen Schreibplan entwerfen, Prozessschritte zeitlich einteilen etc.),
- Überarbeitungsprozeduren (Abstand zum Text gewinnen, Korrekturgang und inhaltliche Überarbeitung differenzieren etc.) und
- Strategien im Umgang mit der Lektüre wissenschaftlicher Texte (relevante Textstellen unterstreichen und/oder kommentieren etc.).

Feilke (2012a: 9) betont, dass derartige Schreibprozeduren sehr individuell ausgeprägt sein können und sie lehr- und lernbar sind. Empirisch untersucht werden sie im Sinne von Schreibstrategien¹¹³.

Anders als Schreibprozeduren betreffen *Textprozeduren* die Textproduktion im engeren Sinne, genauer die sprachliche Gestaltung des Textes. Sie sind, so Feilke (2012a: 11),

„textkonstituierende sprachlich konfundierte literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (*Gebrauchsschema*) und eine saliente Ausdrucksform (*Routineausdruck*) semiotisch koppeln. [...]. Sie können lexikalisch als Kollokationen, syntaktisch als grammatische Konstruktionen und textlich als Makroroutinen auftreten und in vielfacher Weise ineinander eingebettet sein.“

Im Folgenden soll diese Kopplung zwischen Gebrauchsschema und Routineausdruck an einem Beispiel genauer erläutert werden: Der Routineausdruck „als X wird Y bezeichnet“ verweist zeichenhaft auf das Gebrauchsschema „einen wissenschaftlichen Begriff definieren“. Oder anders ausgedrückt: Man kann das Gebrauchsschema „einen wissenschaftlichen Begriff definieren“ passend durchführen, *indem* man den dafür einschlägigen Routineausdruck „als X wird Y bezeichnet“ verwendet. Gebrauchsschema und Routineausdruck sind also „prozedural im Sinne einer indem-Relation gekoppelt“ (Feilke 2012a: 12). Weitere Beispiele für Kopplungen im Sinne einer „indem-Relation“ finden sich in der folgenden Tabelle (vgl. Kühtz 2012: 71 ff.):

113 Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 24) legen dar, dass es eine Vielzahl individueller Schreibstrategien gibt, „die in der Literatur von einzelnen (meist professionellen) Schreibern belegt, in der Forschung untersucht und in unterschiedlichen Modellen kategorisiert und strukturiert worden sind.“ Die vier wichtigsten Schreibstrategiemodelle stammen ihres Erachtens von Bereiter/Scardamalia (1987), Molitor-Lübbert (2002), Perrin (2002) und vor allem von Ortner (2000). Für einen Überblick über diese Modelle vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 24 ff.).

Tabelle 7: Beispiele für Kopplungen im Sinne einer „indem-Relation“ nach Kühtz (2012: 71 ff.)

Kopplungen im Sinne einer „indem-Relation“	
Gebrauchsschema	Routineausdruck (AWS)
„ein (Zwischen-)Fazit ziehen“	z. B. „ <i>zusammenfassend lässt sich sagen, dass X</i> “
„Forschungslücken aufzeigen“	z. B. „ <i>noch unzureichend/ungenügend beschrieben/betrachtet wurde X</i> “
„Ziele einer wissenschaftlichen Arbeit festlegen“	z. B. „ <i>noch unzureichend/ungenügend beschrieben/betrachtet wurde X</i> “
„ein Gegenargument thematisieren“	z. B. „ <i>Zwar ..., aber ...</i> “
„in eine wissenschaftliche Arbeit einleiten“	z. B. „ <i>Gegenstand/Thema der Arbeit (Untersuchung) ist X</i> “

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich Textprozeduren immer in Routineausdrücken manifestieren und auf der Textoberfläche in Form von einzelnen Wörtern und vor allem in Form von Ausdrucks- und Konstruktionsmustern sichtbar werden.

Zu fragen ist nun, wie sich das große Feld von Textprozeduren in eine sinnvolle Ordnung bringen lässt. Steinhoff (2013c: 104f.) schlägt folgende Einteilung vor:

1. Verfasserreferentielle Prozeduren
2. Intertextuelle Prozeduren
3. Konzessive argumentative Prozeduren
4. Textkritische Prozeduren
5. Begriffsbildende Prozeduren

Im Folgenden sollen diese Prozeduren beispielhaft erläutert werden:

Verfasserreferentielle Prozeduren wie „ich beziehe mich auf X“ koppeln das Gebrauchsschema „auf sich selbst als Verfasser des Textes verweisen“ mit dem Routineausdruck „ich beziehe mich auf X“. Beispiel:

„*Ich beziehe mich in diesem Beitrag auf die Erhebung vom März 2008, bei der ich die Bilderbuch-Geschichte *Der Grüffelo* von Axel Scheffler und Julia Donaldson verwendet habe*“ (Merklinger 2010: 122).

Intertextuelle Prozeduren wie „X weist darauf hin, dass“ koppeln das Gebrauchsschema „eine Forschungsposition wiedergeben“ mit dem Routineausdruck „X weist darauf hin, dass“. Beispiel:

„Steets (2003) **weist darauf hin, dass** sich die Brückenfunktion dieser Textsorte (hier: Textart) nicht ohne weiteres in die Praxis umsetzen lässt (ebd.: 61)“ (Venohr 2013: 59).

Konzessiv argumentative Prozeduren wie „zwar ..., aber ...“ koppeln das Gebrauchsschema „ein Gegenargument thematisieren“ mit dem Routineausdruck „zwar ..., aber ...“. Beispiel:

„Diese Texte sind **zwar** eher kurz und unscheinbar, **aber** dennoch nicht wegzudenken aus den studentischen Alltag, denn sie haben elementaren Anteil an der Aneignung, Verarbeitung und Weiterentwicklung von Wissen [...]“ (Moll 2003a: 29).

Textkritische Prozeduren wie „die Auffassung von X kann nicht geteilt werden“ koppeln das Gebrauchsschema „einen fremden Forschungsansatz kritisieren“ mit dem Routineausdruck „die Auffassung von X kann nicht geteilt werden“. Beispiel:

„Wassmann (2002) S. 73 weist den Emotionen eine so starke Bedeutung zu, dass die Freiheit des Handelns und Denkens durchaus in Frage gestellt wird; eine **Auffassung, die ich nicht teilen kann**“ (Berg 2005: 227).

Begriffsbildende Prozeduren wie „mit X kann man Y bezeichnen“ koppeln das Gebrauchsschema „einen wissenschaftlichen Begriff bilden“ mit dem Routineausdruck „mit X kann man Y bezeichnen“. Beispiel:

„In diesem Sinne **kann man mit** dem Begriff Lesekompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten **bezeichnen**, die notwendig sind, um schriftliche Texte zu verstehen und damit etwas anfangen zu können“ (Günther 2010a: 113).

Zu ergänzen sind an dieser Einteilung m. E. die folgenden zwei Punkte:

Erstens: Da das Vergleichen „zu den grundlegenden Vorgehensweisen in den Wissenschaften gehört“ (Gnutzmann 1992: 273), zählen zu den intertextuellen Prozeduren nicht nur solche Prozeduren, mit denen man Forschungspositionen referieren, sondern vor allem auch solche,

mit denen man verschiedene Forschungspositionen vergleichend aufeinander beziehen kann¹¹⁴:

Intertextuelle Prozeduren wie „X weist ebenso wie Y auf Z hin“ koppeln das Gebrauchsschema „Forschungspositionen vergleichend aufeinander beziehen“ mit dem Routineausdruck „X weist ebenso wie Y auf Z hin“. Beispiel:

„Wenn Berthele betont, dass die Metaphorisierung in Fundament (Theorie) und Aufbau (Unterrichtspraxis) die Gefahr in sich birgt, „die Natur wissenschaftliche[n] Arbeit[ens] und deren Produkte zu verkennen“, da wissenschaftliches Wissen „naturgemäß dynamisch und unstabil“ sei (2009, 11), dann **weist er ebenso wie** auch schon Günther (1998) **auf** die Dynamik des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht **hin**“ (Siebert-Ott 2010: 156).

Zweitens: Feilke (2002: 60) betont, dass da,

„wo es (wenigstens zwei) verschiedene Positionen gibt, [...] der Leser als Autor auch selbst Farbe bekennen [muss]. Er muss zum Mindesten zwischen den verschiedenen Autoren und sich selbst unterscheiden und für das eigene Schreiben jeweils deutlich machen, wer spricht“:

„Farbe bekennen“ – also „eine „reflektiert subjektive“ Perspektive zu einem bestimmten Thema [einnehmen] und schriftkommunikationsadäquat [darstellen]“ (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 125) – kann man jedoch nicht nur, indem man fremde Forschungsansätze kritisiert (textkritische Prozeduren), sondern auch, indem man sich einem fremden Forschungsansatz anschließt (textzustimmende Prozeduren, z. B. „ähnlich wie X vertrete auch ich die These, dass ...“) oder seine Position darlegt, ohne sich auf einen Forschungsansatz zu beziehen („neutrale“ Prozeduren, z. B. „die Erforschung von X stellt m. E. ein wesentliches Forschungsdesiderat dar). Diese Prozeduren lassen sich in Anlehnung an Gätje/Rezat/Steinhoff (2012) als *Positionierungsprozeduren* charakterisieren.

Intertextuelle Prozeduren I und II und Positionierungsprozeduren möchte ich – wie bereits in der Einleitung dargelegt – zusammenfassend als „diskursstrukturierende Prozeduren“ bezeichnen. Diskursstrukturie-

114 Erstere bezeichne ich auch als „intertextuelle Prozeduren I“, letztere als „intertextuelle Prozeduren II“.

rende Prozeduren zählen m. E. zu den wichtigsten wissenschaftlichen Textprozeduren, da

- das Wiedergeben von Forschungspositionen zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs,
- das Vergleichen dieser Positionen und
- die Entwicklung einer eigenen, fachlich begründeten Position zu diesem Diskurs

zu den wesentlichen Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens gehören (vgl. auch Schindler/Siebert-Ott 2011: 100f.). Auch Knorr (1993: 149) weist daraufhin, „dass die Wissenschaftlichkeit eines Textes [...] daran gemessen [wird], inwieweit der Verfasser die einschlägige Literatur kritisch verarbeitet und dargestellt hat.“

3.3.2.2 *Der Erwerb literaler Prozeduren und seine Probleme*

Das Konzept der AWS stammt aus dem DaF-Kontext. Ehlich/Graefen (2001: 373) stellen die These auf, dass es vor allem die Deutsch als Fremdsprache-Lerner sind, die beim Erwerb der AWS große Probleme haben:

„Die Alltägliche Wissenschaftssprache bereitet dem native speaker nur geringe Probleme, hat er erst einmal diese spezifische Facette seiner sprachlichen Möglichkeiten als solche zur Kenntnis genommen und für sich selbst aktualisiert. Ganz anders für den Fremdsprachensprecher. Während Fachterminologien aufgrund ihrer häufig internationalistischen Struktur von den Lernenden vergleichsweise leicht angeeignet werden, stoßen sie bei den Ausdrücken und vor allem den Ausdrucksverbindungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache auf größte Schwierigkeiten.“

Feilke/Steinhoff (2003) und Steinhoff (2007a) zeigen jedoch, dass nicht nur Studierende mit Deutsch als Fremdsprache, sondern auch muttersprachlich deutsche Studierende vor allem zu Beginn ihres Studiums zum Teil erhebliche Schwierigkeiten mit der AWS und den wissenschaftlichen Textprozeduren haben. Ihrem Modell¹¹⁵ zufolge erwerben die

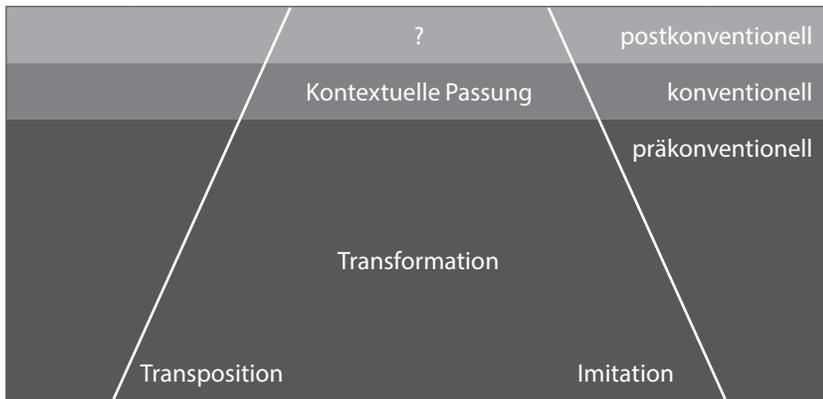
115 Im Unterschied zu den allgemeineren Schreibentwicklungs- bzw. Schreiberwerbsmodellen – beispielsweise die Modelle von Bereiter (1980), Feilke/Augst (1989) und Becker-Mrotzek (1997) – befasst sich dieses Modell explizit mit dem Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz.

Studierenden die wissenschaftlichen Textprozeduren phasenförmig. In der ersten Phase, der Phase der *Transposition/Imitation*, versuchen die Studierenden das neue Problem „Verfassen eines Langtextes in der Domäne der Wissenschaft“ (Ortner 2006: 77) mit den aus dem Bereich des schulischen Aufsatzunterrichtes oder aus dem Bereich des Journalismus bekannten, domänenuntypischen Mitteln zu lösen und/oder ahmen den wissenschaftstypischen Sprachgebrauch nach. Anschließend folgt die Phase der Transformation, in welcher die Studierenden beginnen, das wissenschaftliche Ausdrucksspektrum aufzubauen. Die noch in der ersten Phase dominierenden domänenuntypischen Formen werden hier durch wissenschaftssprachliche Formen ersetzt, allerdings noch nicht kontextuell passend, so dass es häufig zu Ausdrucks- bzw. Formulierungsbrüchen kommt (vgl. Steinhoff 2007a: 146f.). Der Erwerb literaler Prozeduren endet dann, wenn die Studierenden die Fähigkeit besitzen, „die domämentypischen Ausdrücke und Konstruktionsmuster kontextuell passend einzusetzen“ (Feilke/Steinhoff 2003: 125). Diese Phase bezeichnet Steinhoff (2007a) demnach als *kontextuelle Passung*¹¹⁶.

116 Steinhoff (2012: 96) vermutet, dass „die wissenschaftliche Schreibentwicklung nicht mit der Konventionalität endet, sondern sich in einem postkonventionellen Sprachgebrauch fortsetzt.“ Als Merkmale dieses Sprachgebrauchs nennt er unter anderem „intendierte, kreative Interferenzen“, „Abgrenzung vom Common sense“ und „gezielter Gebrauch domänenfremder sprachlicher Mittel“ (Steinhoff 2010: 24). So hält sich beispielsweise Harald Weinrich in dem folgenden Textausschnitt nicht an domämentypische Normen, er bricht bewusst mit den von ihm selbst aufgestellten Verboten:

„Schließlich darf ich vielleicht noch etwas erwähnen, daß [sic!] ich selber einmal vor einigen Jahren das Problem des Erzählens für eine Wissenschaft aufgeworfen habe, nämlich für die Theologie. Ich habe nämlich auf einem von Theologen veranstalteten interdisziplinären Kolloquium [...] die Frage aufgeworfen, warum die Theologen (auch sie!) nicht oder jedenfalls nicht mehr gerne erzählen. Das erschien mir höchst verwunderlich, da sich die christlichen Theologen, um mich auf diese zu beschränken, zu einer Religion bekennen, deren Stifter die wesentlichen Bestandteile seiner Botschaft erzählend vorgetragen hat und dessen Leben und Sterben selber dann Gegenstand von Erzählungen geworden sind, die zum wichtigsten Glaubensgut des Christentums gehören.“ (Weinrich 2006: 235, zit. nach Steinhoff 2012: 105).

Abbildung 14: Modell zum Erwerb literaler Prozeduren
nach Steinhoff 2007a: 138¹¹⁷



Der Erwerb – oder begrifflich genauer die „Aneignung“¹¹⁸ (vgl. Feilke 2012b) – wissenschaftlicher Textprozeduren verläuft nach Feilke/Steinhoff (2003) und Steinhoff (2007a) also nicht rein zufällig, sondern folgt einer überindividuellen Ordnung, die bestimmte Erwerbsstufen umfasst. Mit zunehmender Schreiberfahrung nähern sich die Studierenden dem wissenschaftssprachlichen Common sense an. Im Folgenden soll dies zum einen beispielhaft an der Aneignung der Positionierungsprozeduren (vgl. Gätje/Rezat/Steinhoff 2012) und zum anderen an der Aneignung der intertextuellen Prozeduren (Muster N [Quelle] & V & Zitat) (vgl. Steinhoff 2007a) dargelegt werden, da diese Prozeduren – wie bereits beschrieben – im Fokus dieser Arbeit stehen.

1. *Aneignung der Positionierungsprozeduren:* Zu Beginn ihrer studentischen Laufbahn verwenden die Studierenden in ihren Texten in der

117 Diese Abbildung entstammt dem Vortrag von Tortsen Steinhoff „Der Korpusvergleich als Methode zur Untersuchung wissenschaftlicher Schreibfähigkeit“ (online abrufbar unter: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/dies/veranstaltungen/ordnertagungen/ta26270608/vorsteinhoffpdf>).

118 Die Aneignung einer Sprache erfolgt, so Graumann (1990: 124), „im sozialen Kontext in dem doppelten Sinne, daß [sic!] der angemessene Umgang erstens gesellschaftlich quasi präformiert und tradiert und zweitens in der Regel interpersonal vermittelt bzw. gelehrt wird“ (doppelte Sozialität) (vgl. auch Feilke 2012b und Feilke 2014a & b).

Regel domänenuntypische, vor allem aus dem schulischen Aufsatzunterricht bekannte Positionierungsprozeduren wie beispielsweise „meiner Meinung nach“ (*Transposition*). So finden sich in den ersten Seminararbeiten von Studierenden häufig Passagen wie die folgende (vgl. Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 148):

„Eine Empfehlung, die **meiner Meinung nach** überflüssig ist, die an dieser Stelle aber sehr gut verdeutlicht, mit welcher Hilfflosigkeit man dem Problem eines attraktiven und motivierenden Grammatikunterrichts gegenübersteht.“

(Stud., 3. Hausarbeit im Studium, 3. Semester)

Im weiteren Verlauf ihres Studiums erfahren die Studierenden vor allem durch das Lesen wissenschaftlicher Fachtexte, dass Positionierungsprozeduren wie „meiner Meinung nach“ in der Wissenschaftsdomäne unüblich und stattdessen die Verwendung von „Meines Erachtens“ und insbesondere die Verwendung von „m. E.“ prototypisch sind (vgl. Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 148). Da ihnen diese domänentypischen Prozeduren aber noch nicht hinreichend vertraut sind, kommt es in dieser Phase der Transformation häufig zu Formulierungsbrüchen, wie das folgende Beispiel aus Gätje/Rezat/Steinhoff (2012: 149) zeigt:

„Durch die Widersprüchlichkeit untereinander kann **m. E. nach** keine konkrete Aussage gemacht werden.“

(Stud., 5. Hausarbeit im Studium, 6. Semester)

Die in diesem Ausschnitt verwendete Prozedur „m. E. nach“ ist eine Prozedur, in der „sich Versatzstücke von zwei verschiedenen Positionierungsprozeduren überlagern“ (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 145): Das bereits in der Schulzeit erworbene Muster „meiner Meinung nach“ wird mit dem neu „entdeckten“ Muster „m. E.“ verbunden, wodurch es zu dem Formulierungsbruch „m. E. nach“ kommt¹¹⁹. Eine vergleichbarer Formulierungsbruch findet sich auch im folgenden Textausschnitt eines Studierenden aus Petersen (2013: 75):

¹¹⁹ Augst/Faigel (1986) zeigen in ihrer Querschnittsstudie, dass die Formulierung „meines Erachtens nach“ schon in Texten von Oberstufenschülerinnen und -schülern vorkommt.

„Ich persönlich finde, dass Frau Waltraud Lucic, Vorsitzende des Münchner Bezirksverbandes, **aus meiner Ansicht nach** falsch liegt, denn Schüler und Schülerinnen, die schlecht in der Schule sind, haben mehr Vorteile als Schüler und Schülerinnen, die gut in der Schule sind, denn schwachen und faulen SchülerInnen wird eine neue Chance gegeben sich zu verbessern.“

Die Kollokation „aus meiner Ansicht nach“ stellt – ähnlich wie „m. E. nach“ – eine Vermischung der beiden festen Wendungen „aus meiner Sicht“ und „meiner Meinung nach“ dar. Hinzu kommt, dass der Ausdruck „aus meiner Ansicht nach“ überflüssig ist, da schon am Anfang des Satzes die Formulierung „ich persönlich finde“ gebraucht wurde, „um die Äußerung der eigenen Meinung einzuleiten“ (Petersen 2013: 76).

Formulierungsbrüche bzw. Lernerformen im Sinne nicht adäquater Verwendungen wie „m. E. nach“ oder „aus meiner Ansicht nach“ werden von Gätje/Rezat/Steinhoff (2012: 146) als „Interferenzen“ bezeichnet¹²⁰. Interessant an dieser Stelle zu erwähnen ist, dass die Interferenz „meines Erachtens nach“ schon im Jahr 1912 von dem Professor für Geschichte in Greifswald Ernst Bernheim in seinem Aufsatz „Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden“ als typischer Verstoß in studentischen Arbeiten angeführt wird (vgl. Pohl 2009: 150).

In der letzten Phase, der Phase der *kontextuellen Passung*, befinden sich die Studierenden dann, „wenn der Gebrauch des Ausdrucks „m. E.“ an den sprachlichen Usus der Experten anschließt“ (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 149). Dies ist meist erst in Seminararbeiten, welche gegen Ende des Studiums verfasst werden, der Fall:

„Zwar wurden diese Pläne nicht mehr in die Tat umgesetzt, nachdem de Gaulle an die Macht zurückgekehrt war, doch auch als theoretisches Konstrukt sind sie **m. E. außergewöhnlich.**“

(Stud., II. Hausarbeit im Studium, II. Semester)

120 In der Psycholinguistik würde man in diesem Zusammenhang nicht von einer „Interferenz“, sondern von einer „Kontamination“ aus „meiner Meinung nach“ und „meines Erachtens“ sprechen. Unter einer „Kontamination“ (auch Wortkreuzung, Wortverschmelzung, Wortmischung, Kontraktion oder Blending genannt) ist nach Schmid (2003: 265) die „Umgestaltung von Wörtern [oder Wortverbindungen, LD] durch partielle Angleichung an andere Wörter [oder Wortverbindungen, LD]“ zu verstehen (vgl. beispielsweise auch Donalies 2005: 89 f.).

2. *Aneignung der intertextuellen Prozeduren (Muster N [Quelle] & V & Zitat)*: Studierende bedienen sich nach Steinhoff (2007a: 287 ff.) bei der Wiedergabe von Forschungspositionen unterschiedlicher intertextueller Prozeduren, die sich in vier verschiedene Muster gruppieren lassen:

1. Nomen und Verb und Zitat,
2. Nomen und Präposition und Zitat,
3. Konjunktivgebrauch,
4. implizite Integration von Zitaten.

Im Folgenden soll nur auf die Aneignung des ersten Musters, also N [Quelle]¹²¹ & V & Zitat, eingegangen werden, da es ein sehr häufig verwendetes Muster darstellt (vgl. Steinhoff 2007a: 289). Alle aufgeführten Beispiele stammen aus Steinhoff (2007a).

Beim Wiedergeben von Forschungspositionen mit diesem Muster orientieren sich Studierende Steinhoff (2007a: 295 ff.) zufolge vor allem in den ersten Semestern an dem journalistischen Sprachgebrauch. Er gibt drei unterschiedliche Beispiele für diese *Transposition* journalistischer Standards:

(1) Ellipsen: Ein Indiz für die Transposition journalistischer Standards sind, so Steinhoff (2007a: 295), elliptische Konstruktionen wie die folgende:

„Dazu Eggers 1963, S. 114 f.: „Truhtin übersetzt lat. dominus, und dominus war Bezeichnung und Anrede des Kaisers im spätantiken Westrom.“

(Stud., I. Arbeit, I. Semester)

Der Studierende spart das Verb in der Konstruktion N [Quelle] & V & Zitat aus. Ein solches Auslassen des Verbs ist untypisch für wissenschaftliche Texte, aber charakteristisch für journalistische Texte, wie der folgende Ausschnitt aus einem Zeitungsartikel belegt:

„Dazu der Karlsruher Pfarrer Heinrich Heck (60): ‚[...]‘“

(Frankfurter Rundschau, 03. 01. 1998, S. 7)

121 Als Quelle wird in der Regel der Originalsprecher genannt.

(2) Vagheit der Quellenangaben: Ein weiteres Indiz, welches Steinhoff (2007a: 295 f.) für die Transposition journalistischer Standards anführt, sind vage bzw. undifferenzierte Bezeichnungen wie „die Wissenschaftler“ oder „die Forscher“. Solche Bezeichnungen werden in wissenschaftlichen Texten von Experten nicht bzw. kaum verwendet, da sie gegen „die Anforderung der intersubjektiven Nachprüfbarkeit“ (vgl. Steinhoff 2007a: 296 f.) verstoßen. In studentischen Texten kommen sie dagegen häufiger vor:

„Die Forscher sprechen deshalb von einer multilokalen Mehrgenerationenfamilie, die sich als Gegensatz zur traditionellen Haushaltsfamilie herausbildet. Die Funktion der Familie habe sich geändert, **meinen die Forscher**, sie habe außer der Sozialisations- und Reproduktionsfunktion nun auch die Funktion der Generationensolidarität übernommen.“

(Stud., 7. Arbeit, 7. Semester)

Ein anderes Beispiel für zeitlich und textlich diffuse und implizite Diskursreferenzen geben Feilke/Steinseifer (2014a: 1):

„Früher folgte man dem Prinzip alle Kinder werden von einer „Stunde Null“ aus schrittweise und gleichzeitig belehrt. Es zählte nicht, wie weit der Einzelne ist, alle bekommen zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben. Natürlich ruft das bei dem einen Schüler Überforderung und bei dem anderen Unterforderung hervor. **Man hat herausgefunden**, dass sich die Erfahrungen bei Erstklässlern mit der Schrift in einer Breite von drei bis vier Jahren unterscheiden können [...]“

(Stud., 2. Arbeit)

Diese Textauszüge mit ihren Formulierungen wie „die Forscher sprechen“ oder „man hat herausgefunden“ erwecken den Anschein, als ob die Studierenden einen Diskurs zu einem wissenschaftlichen Thema als außenstehende Beobachter wiedergeben, sich aber selbst nicht als Teil dieser Diskursgemeinschaft verstehen (vgl. Siebert-Ott/Decker 2013: 166 f.). Die Ausschnitte sind so verfasst, als sollen sie „einem breiten Publikum von neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen [...] berichten“ (Steinhoff 2007a: 296). Genau dies ist aber die Hauptaufgabe journalistischer Texte:

„Seit Jahrzehnten **glauben manche Forscher**, daß [sic!] Koffein auch in niedriger Dosierung bereits schadet, **andere Wissenschaftler meinen**, der Nutzen von Koffein sei bedeutender als gemeinhin angenommen wird.“

(Frankfurter Rundschau, 15. 02. 1997, S. 8)

(3) unnötige Appositionen: Ein anderes Indiz für die Transposition eines journalistischen Sprachgebrauchs sind unnötige Appositionen. Dies soll beispielhaft an dem folgenden Textausschnitt aus einer philosophischen Seminararbeit verdeutlicht werden (vgl. Steinhoff 2007a: 299):

„Der australische Philosoph Peter Singer kommt in seiner ‚obligation to assist‘ [FN] zu ähnlichen Ergebnissen wie James Rachels [...]“

(Stud., 2. Arbeit, 2. Semester)

Der Studierende gibt hier nähere Informationen zu dem Originalsprecher Peter Singer: Es wird erwähnt, dass dieser Australier und Philosoph ist. Solche Zusatzinformationen werden in wissenschaftlichen Texten aber nur dann gegeben, wenn die Originalsprecher fachfremd sind. Dass Peter Singer ein australischer Philosoph ist, muss im Rahmen einer philosophischen Seminararbeit demnach nicht extra angeführt werden. Ganz anders in journalistischen Texten: Da hier bezüglich des Wissenstandes eine sehr heterogene Leserschaft angesprochen wird, werden die in diesen Texten genannten Personen in der Regel genauer beschrieben (vgl. Steinhoff 2007a: 299).

Kommen wir nun zur zweiten Entwicklungsstufe. Ein Indiz für eine *Transformation* des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs stellen Formulierungsbrüche dar (vgl. Steinhoff 2007a: 301):

„Mit **Anlehnung an** die Unterrichtsforschung (vgl. Bleyhl, S. 20) **weist Bleyhl darauf hin**, daß weniger die Instruktion von sprachlichem Wissen (besonders grammatikalischem Wissen), als die eigene, selbstständig durchgeführte Verinnerlichung durch den Lerner das Lernen und Behalten des Erlernten ermöglicht.“

(Stud., 6. Arbeit, 6. Semester)

In diesem Textausschnitt liegt ein Präpositionsfehler vor: Richtig wäre „*in* Anlehnung an“.

Ein weiteres Indiz für die Entwicklungsstufe der Transformation ist nach Steinhoff (2007a: 301) der „übermäßige Gebrauch bestimmter Realisierungen des Musters [N [Quelle] & V & Zitat].“ So verwendet beispielsweise dieser Studierende in seiner Seminararbeit immer wieder das Verb „schreiben“, um die Positionen verschiedener Autoren zu referieren (vgl. Steinhoff 2007a: 302):

„Norman Melcom schreibt hierzu: ‚[...]‘.
 [...]
 A. Schellenberg schreibt dazu: ‚[...]‘.
 [...]
 In 'The Concept of Mind' schreibt er: ‚[...]‘.
 [...]
 Hans-Walter Leonard schreibt: ‚[...]‘.
 [...]
 David Cohen schreibt in seiner Biographie Watsons: ‚[...]‘.
 [...]
 David Cohen schreibt: ‚[...]‘.“

(Stud., 1. Arbeit, 1. Semester)

Ein Indiz dafür, dass die Entwicklungsstufe der *kontextuellen Passung* erreicht worden ist, ist das kompetente und variierende Verwenden des Musters N [Quelle] & V & Zitat, wie es im folgenden Textausschnitt der Fall ist (vgl. Steinhoff 2007a: 303):

„So **unterscheidet DOHSE** beispielsweise die Kontrollfunktion, die Anreizfunktion, die pädagogische Funktion und die rechtliche Funktion (DOHSE 1967, S. 67f.). FUNKE **stellt** drei Funktionen der Noten **heraus**. [...]. **TILLMANN unterscheidet** zwischen der gesellschaftlichen Funktion der Noten, die die Erwartungen der Gesellschaft durch die schulische Leistungsbewertung erfüllen soll, und der pädagogischen Funktion der Noten. [...] Die pädagogischen Funktionen **gliedert TILLMANN** nach Personengruppen **auf**. [...] In der Literatur finden sich noch vielfältigere Funktionszuschreibungen, so **identifiziert ZIELINSKI** beispielsweise zehn Funktionen der Notengebung. Fraglich bleibt allerdings, ob überhaupt ein Bewertungssystem derart unterschiedliche Anforderungen erfüllen kann, für die Zensuren **stellt INGENKAMP fest**, dass dieser Erfüllungsglaube schwer nachzuvollziehen ist (INGENKAMP 1985, S. 177).“

(Stud., 9. Arbeit, 9. Semester)

3.3.2.3 Die Didaktik literaler Prozeduren

Wie gerade mit Hilfe des Entwicklungsmodells von Feilke/Steinhoff (2003) und Steinhoff (2007a) gezeigt wurde, verfügen Studierende insbesondere zu Beginn ihres Studiums nicht über die erforderlichen wissenschaftlichen Textprozeduren. Vor allem die Aneignung der diskursstrukturierenden Prozeduren bereitet den Studierenden zum Teil erhebliche Probleme (vgl. Ruhmann 2003: 225, Steinhoff 2013b: 172 ff.). Bevor im Folgenden der Frage nachgegangen wird, ob und wenn ja wie die Hochschule auf diese Probleme didaktisch reagiert, soll zunächst

dargestellt werden, welche Rolle die Vermittlung von wissenschaftlichen Textprozeduren in der gymnasialen Oberstufe spielt, um mögliche Gründe für die Schwierigkeiten von Studienanfängern mit solchen Prozeduren aufdecken zu können.

Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer (2013: 7) beschreiben die schulische Situation bezüglich der Vermittlung der AWS folgendermaßen:

„Wir sprechen in diesem Zusammenhang von den Erfordernissen und Merkmalen der sogenannten Schul- bzw. Unterrichtssprache, die auch als Bildungssprache oder alltägliche Wissenschaftssprache bezeichnet wird. Wir haben es hier mit einem spezifischen Sprachregister zu tun, das typisch für den differenzierten Fachunterricht ist und dessen Beherrschung durch die Schülerinnen und Schüler von Seiten der Institution Schule in der Regel erwartet wird – ohne dass diese explizit gemacht oder in seinen Implikationen ausformuliert wird. Andererseits ist dieses Sprachregister in seiner Struktur und Eigenart noch nicht systematisch und umfassend beschrieben. Für viele Kinder und Jugendliche mit und auch ohne Migrationshintergrund stellt sich diese Erwartungshaltung der Schule deshalb oft wie ein ‚geheimes Curriculum‘ dar, an dem viele Lernende durch Unkenntnis oder durch mangelnde Unterstützung beim Erwerb dieses Sprachregisters scheitern.“

Die Antwort auf die Frage, welche Rolle die Vermittlung wissenschaftlicher Textprozeduren in der Institution Schule spielt, fällt also kurz und ernüchternd aus: Es findet keine systematische Vermittlung statt (vgl. auch Steinseifer 2014: 204f.). Dies bestätigen auch die Experteninterviewstudie (vgl. Decker/Kaplan 2014a: 10) und ein Blick in das Deutschbuch „Texte, Themen und Strukturen“ für die gymnasiale Oberstufe. Zwar werden den Schülerinnen und Schülern für das Wiedergeben von Positionen, für den Vergleich dieser Positionen und für die Formulierung einer eigenen Position verschiedene „Formulierungsbausteine“ an die Hand gegeben (vgl. Tab. 8¹²²) – von denen einige sicherlich diskussionswürdig sind, da es sich um wissenschaftsuntypische Formulierungen handelt (in der Tabelle kursiv hervorgehoben) –, systematische

122 Die Zahlen hinter den diskurstrukturierenden Prozeduren stellen die Seitenzahlen dar, auf denen sie in „Texte, Themen und Strukturen“ zu finden sind.

Informationen zur Form und Funktion dieser Bausteine¹²³ fehlen jedoch ebenso wie entsprechende Übungsaufgaben.

**Tabelle 8: Formulierungsbausteine in
„Texte, Themen und Strukturen“**

Formulierungsbausteine für die Wiedergabe einer Position	Formulierungsbausteine für den Vergleich von Positionen	Formulierungsbausteine für die Darstellung einer eigenen Position
X präsentiert (584)	X widerspricht Y (585)	<i>Ich denke</i> (82, 598)
X thematisiert (584)	X weist die Ansicht von Y zurück (585)	Ich vertrete die Ansicht, dass (601)
X geht auf den Aspekt des ... ein (584)	Anders als Y bestreitet X, dass (585)	<i>Ich gebe aber zu bedenken, dass</i> (601)
X führt an (584)	<i>X geht mit Y scharf ins Gericht</i> (585)	<i>Alles in allem kann man sagen, dass</i> (601)
X spricht von (584)		Ich bin der Überzeugung, dass (601)
X weist darauf hin, dass (584)		Abschließend komme ich zu dem Ergebnis, dass (602)
X vertritt die Ansicht, dass (584)		
X spricht sich dafür aus (584)		
X stellt vor/fest/klar/dar (503, 584)		
<i>X bemängelt</i> (585)		
<i>X zeigt sich befremdet darüber, dass</i> (585)		
X gibt zu bedenken (585)		
X behauptet (82, 503)		

Die von Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer (2013: 7) beschriebenen Desiderata gelten auch für den Hochschulbereich. Meines Erachtens lässt sich diese Bestandsaufnahme in wesentlichen Punkten auf diesen Bereich übertragen (vgl. Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 209): Wissenschaftliche Textprozeduren werden auch an der Hochschule häufig nicht systematisch vermittelt, sondern in aller Regel von Seiten der Institution vorausgesetzt bzw. als quasi natürliche Begleitung

123 So wird den Schülerinnen und Schülern beispielsweise nicht deutlich gemacht, dass die intertextuelle Prozedur „X behauptet“ in wissenschaftlichen Texten fast ausschließlich für kritische Bezüge auf andere Fachtexte verwendet wird (vgl. Kap. 3.3.1).

fachlicher Entwicklung angesehen¹²⁴ und können sich damit auch hier als „geheimes Curriculum“ für Studierende darstellen und damit deren Studienerfolg gefährden (vgl. hierzu auch Schindler/Siebert-Ott 2011, Siebert-Ott/Decker 2013, Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014). Dieses Nichtvorhandensein einer systematischen Vermittlung wird auch von Kruse/Jakobs (1999: 31) kritisiert: „Aus unserer Sicht fehlen z. B. Methoden, die die Studierenden auf der Ebene des Vertextens und Formulierens von Inhalten unterstützen.“

Eine Ausnahme stellen die inzwischen an zahlreichen Hochschulen in Deutschland eingerichteten Schreib- oder Kompetenzzentren¹²⁵ dar, die sich als sogenannte „Service-Center“ als Anlaufstelle bei Problemen oder Orientierungsbedarf verstehen. Ihre Angebote reichen von der individuellen Einzelberatung, in der Studierende anhand ihrer Schreibprodukte Schwierigkeiten thematisieren können, die sich beispielsweise während der Formulierungsphase ergeben haben, über Kurse bzw. Workshops zu unterschiedlichen Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens (z. B. wissenschaftlicher Stil, Gliedern, Strukturieren, Argumentieren) bis hin zu verschiedenen Arbeitsgemeinschaften wie Schreib- oder Selbsthilfegruppen, in denen unter anderem die Möglichkeit besteht, sich mit Kommilitonen und Kommilitoninnen über Probleme mit dem wissenschaftlichen Formulieren auszutauschen¹²⁶. Warum ich der Ansicht bin, dass es insbesondere für Studierende des Lehramtes

124 Dieser „deutsche“ Weg unterscheidet sich damit ganz maßgeblich von der Schreibdidaktik an den Hochschulen in anderen Ländern. In den USA beispielsweise ist die Schreibausbildung fester Bestandteil des Studiums. Bereits seit Beginn des 20. Jh. wird Schreiben zur Sicherstellung des universitären Niveaus in speziellen Kursen (Composition) unterrichtet (vgl. Girgensohn 2005: 428, für detaillierte Informationen zur Schreibausbildung in den USA vgl. Bräuer 1996).

125 Als erste Einrichtung dieser Art in Deutschland entstand 1993 das Schreiblabor an der Universität Bielefeld nach dem Vorbild us-amerikanischer „Writing Center“ (vgl. Frank/Haacke/Tente 2003, Frank/Haacke 2006). Für eine aktuelle Auflistung der akademischen Schreibzentren im deutschsprachigen Raum vgl. <http://www.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/kompetenzzentrum-schreiben/schreibzentren-und-schreibdidaktik> (zuletzt aufgerufen am 08. 02. 2014).

126 Vgl. hierzu beispielsweise die Angebote der Schreibzentren der Universitäten zu Köln, Bochum und Duisburg-Essen: <http://www.schreibzentrum.phil-fak.uni-koeln.de/7609.html>, <http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de>, <http://www.uni-due.de/schreibwerkstatt/> (zuletzt aufgerufen am 26. 10. 2012).

wichtig ist, die systematische Vermittlung der wissenschaftlichen Textprozeduren im Fachstudium zu verankern und nicht an „Service-Center“ auszulagern, wird im Schlusskapitel ausführlich dargelegt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass wissenschaftliche Textprozeduren weder an der Schule noch an der Hochschule systematisch vermittelt werden und es an geeigneten Methoden fehlt. Die Forschung hat jedoch erkannt, dass angesichts der Probleme von Studierenden bezüglich der Aneignung wissenschaftlicher Textprozeduren eine Arbeit mit solchen Methoden unbedingt notwendig ist und spezifische Förderkonzeptionen entwickelt. Im Folgenden sollen einige dieser Konzeptionen dargestellt werden, da das entwickelte didaktische Konzept auf diesen basiert. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dabei auf der Vermittlung der diskursstrukturierenden Prozeduren.

Die „Urkonzeption“, wie ich sie nennen möchte, trägt den Namen „Aus Alt mach Neu“¹²⁷ und wurde von Kruse/Ruhmann (1999) insbesondere für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften entwickelt¹²⁸. Ein wesentliches Lernziel dieser Konzeption besteht darin, den Studierenden deutlich zu machen, wie man in einem wissenschaftlichen Text zum einen die Position eines Autors und zum anderen den eigenen Standpunkt sprachlich sichtbar machen kann. Es geht also vor allem um die Vermittlung von diskursstrukturierenden Prozeduren. Folgende vier Schritte müssen von den Studierenden durchlaufen werden:

1. *Einen Text auf seine Hauptaussagen reduzieren*: Die Studierenden erhalten in diesem ersten Schritt einen geeigneten¹²⁹ wissenschaftlichen Text, dessen Inhalte sie mit Hilfe der folgenden Fragen Absatz für Absatz zusammenfassen sollen:

127 Für Erfahrungen mit dieser Konzeption im Rahmen eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts für Germanistikstudierende vgl. Rieder (2014).

128 Kruse/Ruhmann (1999) setzen diese Konzeption „vor allem in Schreibgruppen ein, in denen Grundelemente des wissenschaftlichen Schreibens vermittelt werden sollen“ (Kruse/Ruhmann 1999: 111). Sie ist also nicht in erster Linie für die Integration in die Fachlehre konzipiert.

129 Geeignet ist nach Kruse/Ruhmann (1999: 111) ein Text, „der nicht länger als ein- bis zwei Druckseiten ist, optisch klare und nicht zu lange Absätze enthält, etwas redundant geschrieben ist und ein Thema behandelt, das auch ohne große Fachkenntnis mit dem Alltagswissen erschließbar ist.“

1. Welches *Thema* wird in diesem Absatz behandelt? Das Thema soll jeweils in einer Überschrift (*einem* Schlagwort oder *einer* Frage) formuliert werden.
2. Welche *Hauptaussage* wird zu diesem Thema in diesem Absatz formuliert?

Diese Hauptaussage soll in *einem* Aussagesatz festgehalten werden (vgl. Kruse/Ruhmann 1999: 111 f.).

2. *Von einzelnen Aussagen zu einer fließenden Zusammenfassung:* Auf der Grundlage von Schritt 1 soll nun eine Zusammenfassung geschrieben werden. Dabei können die Studierenden so vorgehen, dass sie die einzelnen Aussagen einfach aneinander reihen, sie können aber auch einen ganz neuen Text produzieren, indem sie beispielsweise die Aussagen anders formulieren oder die Reihenfolge ändern (vgl. Kruse/Ruhmann 1999: 113). Kruse/Ruhmann (1999: 114) legen dar, dass die Studierenden in diesem Schritt häufig „die gelesene Position auf direkte Weise [wiedergeben], ohne daß [sic!] im Text erkennbar ist, daß [sic!] *sie* es sind, die über diese Position *Bericht erstatten*.“ Ein Beispiel: Im Originaltext findet sich der folgende Satz:

Kurzum, die beratende Beziehung stellt eine Form sozialer Bindung dar, die sich von jedweder anderen Bindung unterscheidet, die der Klient bis dahin erfahren hat (Rogers 1972, S. 83).

Dieser wird von den Studierenden beispielsweise folgendermaßen zusammengefasst:

Die Beziehung zwischen Therapeut und Klient ist für den Klienten eine unbekannte Form sozialer Bindung.

Aus der Problematik heraus, dass man bei zusammengefassten Sätzen wie diesem nicht weiß, „wer spricht“, resultiert Schritt 3.

3. *Von einer einstimmigen zu einer zweistimmigen Wiedergabe:* In diesem dritten Schritt werden die Studierenden auf das Hauptmerkmal wissenschaftlicher Texte aufmerksam gemacht: Sie lernen, dass in wissenschaftlichen Texten die Positionen von Autoren nicht unmarkiert wiedergegeben werden dürfen, sondern an jeder Stelle im Text erkennbar sein muss, „wer spricht“. Die Studierenden erhalten die Aufgabe,

ihre Zusammenfassungen so zu überarbeiten, dass immer und überall im Text deutlich wird, um wessen Position es sich handelt. Für diese Überarbeitung schlagen Kruse/Ruhmann (1999: 114 f.) vor, den Studierenden zunächst domänentypische intertextuelle Prozeduren vorzugeben (vgl. Abb. 15) und dann gemeinsam weitere Prozeduren zu sammeln und für alle sichtbar festzuhalten¹³⁰.

Abbildung 15: Formulierungsvorgaben für die Wiedergabe von Forschungspositionen nach Kruse/Ruhmann (1999: 115)

<p>Nach Meinung des Autors ist ... Der Autor vertritt die Position ... Der Autor betont, so der Autor sei ...</p>

Anschließend werden einige überarbeitete Texte vorgelesen. Die Studierenden diskutieren gemeinsam die Wirkung und die Funktion der verschiedenen intertextuellen Prozeduren und erkennen, „daß [sic!] bereits das Wiedergeben einer Position ein aktiver Vorgang ist, in dem etliche gedankliche und sprachliche Festlegungen getroffen werden müssen“ (Kruse/Ruhmann 1999: 115). Nach dieser Übung ist in den Zusammenfassungen „die Stimme“ des Autors deutlich vernehmbar, wie dieses Beispiel verdeutlicht (vgl. Kruse/Ruhmann 1999: 115):

Überarbeitete Zusammenfassung: „Rogers (1972, S. 83) betont, dass die Beziehung zwischen Therapeut und Klient für die Klienten eine unbekannt Form der sozialen Bindung ist.“

¹³⁰ Kruse/Ruhmann (1999: 115) sprechen nicht von Prozeduren, sondern von „Formulierungsvorgaben für die *neutrale* Wiedergabe einer Position.“ Zu erwähnen ist allerdings, dass viele dieser Vorgaben nicht neutral sind, sondern ihnen Einschätzungen kommunikativer Handlungen zugrunde liegen. Verben wie „betonen“ drücken zugleich die Intention des zitierten Autors aus (vgl. auch Rieder 2014: 3).

4. *Von einer neutralen Berichterstattung zu einem Kommentar:* Hier geht es um die Frage, wie man in einem wissenschaftlichen Text zu einer referierten Position Stellung beziehen kann. Zu Beginn sollen die Studierenden eine Hauptaussage aus Schritt 1 in ihr Gegenteil verkehren, zum Beispiel:

Aussage: Die Beziehung zwischen Klient und Therapeut ist eine ganz andere Art sozialer Bindung, als sie der Klient in seinem bisherigen Leben erfahren hat.

Negation der Aussage: Nein! Die Beziehung zwischen Klient und Therapeut ist keine ganz andere Art sozialer Bindung, als sie der Klient in seinem bisherigen Leben erfahren hat (vgl. Kruse/Ruhmann 1999: 116).

Anschließend wird gemeinsam darüber diskutiert, welche Gründe sich für die gegenteilige Auffassung nennen lassen und welche dieser Gründe für eine kritische Auseinandersetzung brauchbar sind. In einem nächsten Schritt sollen die Studierenden ausprobieren, wie man solche Gründe im Rahmen eines wissenschaftlichen Textes sprachlich ausdrücken kann. Dazu werden zunächst einige textkritische und textzustimmende Prozeduren vorgegeben (z. B. „Ganz zu Recht betont der Autor ...“ oder „Der Autor stellt ohne Begründung die These auf, dass ...“) und anschließend gemeinsam weitere Prozeduren dieser Art gesammelt (vgl. Kruse/Ruhmann 1999: 116 f.).

Die letzte Aufgabe der Studierenden besteht darin, den Kommentar in die bereits geschriebene Zusammenfassung einzubauen.

An die gerade dargestellte Förderkonzeption haben sich unter anderem die Konzeptionen von Feilke (2002), Ruhmann (2003) und Steinhoff (2008) angelehnt. Ein wesentlicher Unterschied zur „Urkonzeption“ besteht darin, dass diese Autoren eine Orientierung an *zwei* Texten, welche zu einem bestimmten Thema einander widersprechende Positionen vertreten, vorschlagen. Die Studierenden müssen also nicht nur wie bei Kruse/Ruhmann (1999) *einen* einzelnen Text exzerpieren, sondern *zwei* Texte vergleichend referieren und kommentieren. Damit berücksichtigen diese Konzeptionen, dass der wissenschaftliche Diskurs – wie bereits dargelegt – „eristisch“ (Ehlich 1993: 28), also „prinzipiell strittig ist“ (Thielmann 2009: 27) und dass die Studierenden die für das

wissenschaftliche Schreiben zentrale Fähigkeit „im eigenen Schreiben aus der Textrezeption bekannte widerstreitende Positionen darzustellen und für die eigene Problembearbeitung zu nutzen“ (Feilke/Steinseifer 2014a: 2)¹³¹ nicht durch das Exzerpieren einzelner Texte erwerben:

„Während die Zusammenfassung einzelner Texte in aller Regel auch sprachlich sehr dicht am Bezugstext erfolgt, zwingt der Bezug auf verschiedene Texte zum selben Thema zu textbezogenen Operationen, die im üblichen Exzerpt- und Zusammenfassungskontext kaum erforderlich sind [...]. [So] ist es unabdingbar, eine rhetorische Beziehung zwischen den Texten herzustellen. Worin unterscheiden sich die Positionen, welche Gemeinsamkeiten gibt es? Es geht um „kritisches Lesen“. Abgrenzungen und Vergleiche sind gefordert“ (vgl. Feilke 2002: 60).

Für dieses vergleichende Referieren von Forschungspositionen spielen die entsprechenden intertextuellen Prozeduren II eine zentrale Rolle. Feilke (2002: 64) schlägt in seinem für die gymnasiale Oberstufe konzipierten Modell vor, die Lernenden an einem geeigneten Beispieltext intertextuelle Prozeduren I und II „markieren und in Listen zusammenstellen zu lassen“:

Tabelle 9: Formulierungsvorgaben für die Wiedergabe und den Vergleich von Forschungspositionen nach Feilke (2002: 64)

Intertextuelle Prozeduren I	Intertextuelle Prozeduren II
Der Autor	- Während X behauptet, kommt Y zu dem Ergebnis, dass ...
- geht der Frage nach	- Beide stellen in den Vordergrund, dass ...
- vertritt die Auffassung	- usw.
- gliedert seine Ausführungen in X	
- stellt die These auf	
- usw.	

Da in einem wissenschaftlichen Text in der Regel auch immer eine eigene Position zum jeweiligen Diskurs vertreten wird, werden in der

131 Feilke/Steinseifer (2014a: 2) bezeichnen diese Fähigkeit als „eristische Literalität“.

Konzeption von Feilke (2002) zudem gemeinsam geeignete Positionierungsprozeduren gesammelt und diskutiert.

Eine ähnliche Vorgehensweise empfiehlt auch Steinhoff (2008) in seinem „Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits“: Die intertextuellen Prozeduren I und II und die Positionierungsprozeduren können den Studierenden vorgegeben oder auch gemeinsam gesammelt werden. Es sollte nach Steinhoff (2008: 11) jedoch darauf geachtet, dass diese Prozeduren „an den jeweils passenden Stellen eingebracht werden, dann also, wenn für die Studierenden die eigene Formulierungsarbeit ansteht und ersichtlich ist, welche Funktion sie für die Textproduktion haben.“

Ein innovatives Konzept, welches die Studierenden unter anderem bei der Aneignung von intertextuellen Prozeduren unterstützt, ist das von Helmuth Feilke, Katrin Lehnen und Martin Steinseifer im Rahmen des LOEWE-Schwerpunktes „Kulturtechniken und ihre Medialisierung“ entwickelte Schreibkontroversenlabor „SKOLA“¹³².

Diese auf den Einsatz in universitären Lehrveranstaltungen zugeschnittene webbasierte Lernumgebung setzt bei dem kontroversen bzw. diskursiven Charakter von Wissenschaft an und umfasst die folgenden zwei Teile (vgl. Abb. 16):

1. SKOLA-Schreibtisch
2. SKOLA-Toolbox

Im Folgenden soll genauer auf die SKOLA-Toolbox eingegangen werden, da diese die intertextuellen Prozeduren¹³³ in den Mittelpunkt stellt:

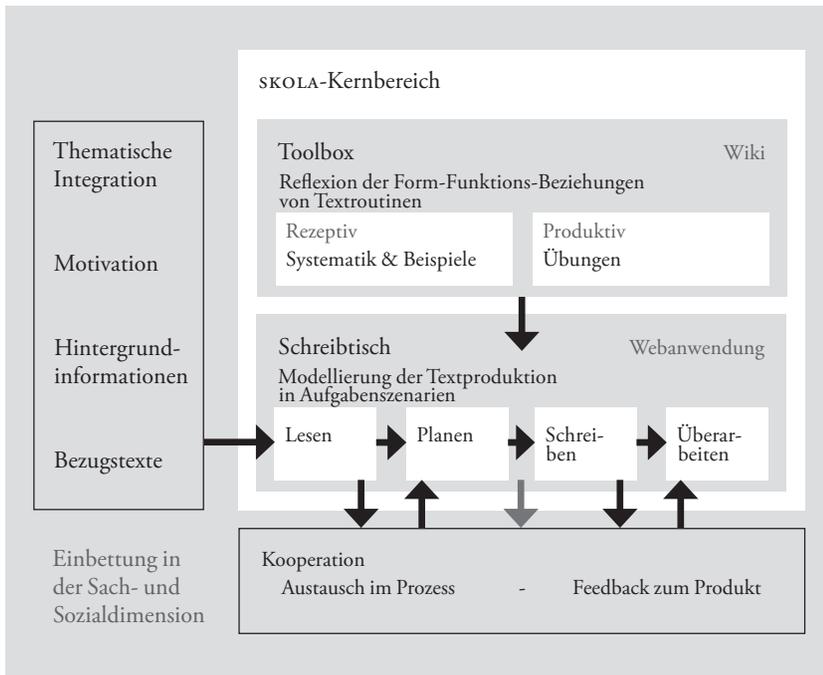
Die SKOLA-Toolbox stellt den Studierenden eine „Kombination aus systematischen Informationen, Beispielen und Übungsaufgaben zu Textroutinen – derzeit konzentriert auf Routinen der intertextuellen Bezugnahme“ (Steinseifer 2012: 75) – zur Verfügung. Sie bietet zum einen

132 Für nähere Informationen zu SKOLA siehe auch: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/absprache/mediensprachdidaktik/forschung/projekt-schreib-und-textroutinen-kultur-fach-und-medienbezogene-perspektiven> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

133 Zu den intertextuellen Prozeduren zählen nach Steinseifer (2012: 64 f.) typische Ausdrücke, die die Handlungen *Referieren* (z. B. „Müller (2007, 85) schreibt ...“), *Qualifizieren* (z. B. „Aus pragmatischer Sicht fordert Meier, dass ...“ – intertextuelle Prozeduren I – und *Diskutieren* (z. B. „Im Unterschied zu Meier betont Müller, dass ...“ – intertextuelle Prozeduren II – anzeigen.

einen rezeptiv-reflexiven und zum anderen einen produktiv-reflexiven Zugang zu diesen Prozeduren. Im Mittelpunkt des ersten Zugangs stehen sowohl längere wissenschaftliche Beispieltex-te als auch Einzelbeispiele für intertextuelle Prozeduren aus wissenschaftlichen Texten, welche bezüglich Formen und Funktion erklärt sind. Kern des zweiten Zugangs bilden Aufgaben und Übungen zu intertextuellen Prozeduren. Die Studierenden müssen beispielsweise in einem Text passende rede-einleitende Verben einfügen oder den Text hinsichtlich dieser Verben überarbeiten (vgl. Steinseifer 2012: 75).

Abbildung 16: Die Architektur von SKOLA nach Steinseifer (2012: 68)



Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass einige vielversprechende Konzeptionen existieren, welche die Studierenden unter anderem bei der Aneignung wissenschaftlicher Textprozeduren unterstützen können.

In diesem Kapitel wurden die verschiedenen Perspektiven, aus denen die deutsche Wissenschaftssprache beschrieben worden ist, dargestellt. Im Zentrum standen dabei das von Konrad Ehlich entwickelte Konzept der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ und das von Helmuth Feilke erarbeitete Konzept der „Literalen Prozeduren“. Es wurde dargelegt, dass Studierende insbesondere zu Beginn ihres Studiums häufig nicht über die erforderlichen wissenschaftlichen Textprozeduren verfügen und dass ihnen vor allem die Aneignung der diskursstrukturierenden Prozeduren zum Teil erhebliche Probleme bereitet. Zudem wurden einige Förderkonzepte vorgestellt, die die Studierenden bei dieser Aneignung unterstützen sollen.

Die Fähigkeit, wissenschaftliche Textprozeduren und insbesondere die diskursstrukturierenden Prozeduren kontextuell passend zu verwenden, sehen wir im Projekt „AkaTex“ (Teilprojekt Siegen) als einen wichtigen Bestandteil der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne an. Dies soll im folgenden Kapitel genauer erläutert werden.

TEIL II
THEORIE UND METHODE

4 Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne

Gegenstand dieses Kapitels sind die Modellierung und die Erfassung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne. Unter akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne verstehen wir im Teilprojekt Siegen – wie bereits in der Einleitung dargelegt – in Anlehnung an Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2008: 5)¹³⁴, Becker-Mrotzek (2009: 7)¹³⁵ und Feilke/Köster/Steinmetz (2013: 7)¹³⁶ die Fähigkeiten und Fertigkeiten, „die ein Individuum benötigt, um in Prozessen der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung in institutionellen Kontexten Bezug nehmend auf fremde Texte erfolgreich eigene Texte zu verfassen“ (Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 207). Wie man bereits an dieser Definition erkennt, ist die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden, für akademische Textkompetenzen im engeren Sinne von besonderer Bedeutung.

134 Nach Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2008: 5) bezeichnet Textkompetenz die „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können.“

135 Becker-Mrotzek (2009: 7) definiert Textkompetenz als die Fähigkeit, „Texte schriftlich zu produzieren, Texte zu lesen (Lesekompetenz), sich in Prozessen der Wissensaneignung und -verarbeitung mündlich auf Texte zu beziehen [und] Texte und textähnliche Produkte auch mündlich zu produzieren, z. B. in Referaten, bei der Darstellung von Arbeitsergebnissen, bei Sachverhaltserklärungen, [...]“

136 Feilke/Köster/Steinmetz (2012: 7) zufolge verknüpfen Textkompetenzen „die Rezeption und die Produktion von Texten“ (vgl. auch Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 257).

Ausgangspunkt für die Modellierung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne ist zum einen die bereits in Kap. 2 thematisierte Experteninterviewstudie. Auf diese wird in Kap. 4.1.1 detailliert eingegangen. Ausgangspunkt für die Modellierung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne sind zum anderen Literaturstudien zum Thema „Kompetenzen und Kompetenzmodelle“. Diese werden in Kap. 4.1.2 dargestellt. Das Kompetenzmodell des Projektes „AkaTex“ ist schließlich Gegenstand des Kap. 4.1.3. Nach der Darstellung der Modellierung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne wird in Kap. 4.2 auf die Erfassung dieser Kompetenzen eingegangen, für die am Projektstandort Siegen anknüpfend an die aktuelle Forschungsdiskussion ein besonderes Aufgabenformat – das *Diskursreferat* – entwickelt wurde.

4.1 Kompetenzmodellierung

4.1.1 Die Experteninterviewstudie¹³⁷

Um ein sinnvolles Kompetenzmodell entwickeln zu können, musste zunächst ermittelt werden, welche Kompetenzen Studienanfängerinnen und -anfänger in Bezug auf das fachliche Lesen und Schreiben von Texten von der Schule (gymnasiale Oberstufe) her mitbringen. Dabei reichte es unseres Erachtens nicht aus, Curricula – wie die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) und die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife – zu analysieren. Vielmehr war es unser Ziel, empirisch zu untersuchen, was in der gymnasialen Oberstufe in Bezug auf das fachliche Lesen und Schreiben von Texten „tatsächlich passiert“ und über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler tatsächlich verfügen. Aus diesem Grund wurden Lehrerinnen und Lehrer der gymnasialen Oberstufe als Mitglieder der Professional Community befragt. Ihr Wissen ist bezüglich unserer Forschungsfrage nach Meuser/Nagel (2002) als Expertenwissen einzustufen¹³⁸.

¹³⁷ Vgl. dazu ausführlicher das working paper 1 des Projektes „AkaTex“ (Decker/Kaplan 2014a).

¹³⁸ Noch genauer betrachtet handelt es sich um Wissen über „Kontextbedingungen des Handelns einer Zielgruppe“ (Meuser/Nagel 2002: 75).

Als Erhebungsmethode wurde das leitfadengestützte Experteninterview nach Meuser/Nagel (2002) gewählt, da es unseres Erachtens eine gute Grundlage zur Klärung der Forschungsfrage bietet:

„Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematischen begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers. Die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt. So wird verhindert, dass der Experte es früher oder später bereut, in das Gespräch eingewilligt zu haben. Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren“ (Meuser/Nagel 2002: 77).

Neben Meuser/Nagel (2002) spricht sich auch Vogel (1995: 76) zum einen für die Erhebungsmethode „Experteninterview“, da sie eine „systematisierende Materialgewinnung“ gewährleistet, und zum anderen für die Verwendung eines Leitfadens aus, „der für die Untersuchung relevanten Themen(komplexe), die im Gespräch behandelt werden sollen, enthält.“

Um die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer auszuwerten, also das gemeinsam geteilte Wissen der Experten zu bestimmen, erschien uns im Teilprojekt Siegen die Auswertungsstrategie nach Meuser/Nagel (2002) sinnvoll, da diese mit Hilfe der einzelnen Schritte die Kernaussagen immer weiter verdichtet, so dass schließlich Kategorien hervorgebracht werden können, welche die Forschungsfrage beantworten. Folgende fünf Schritte werden bei dieser Auswertungsstrategie – nach der Transkription der Interviews – vollzogen:

1. *Paraphrasierung*: Den ersten Schritt des Verdichtens der Daten bildet die *Paraphrasierung*. Ziel der Paraphrasierung ist es, „die Gesprächsinhalte der Reihe nach wiederzugeben und den propositionalen Gehalt der Äußerungen zu einem Thema explizit zu machen“ (Meuser/Nagel 2002: 84). In diesem ersten Schritt geht es also darum, darzulegen, was der Experte insgesamt äußert.

2. *Überschriften*: Anschließend werden die paraphrasierten Passagen thematisch geordnet mit *Überschriften* versehen. Diese geben eine Übersicht über die Kernaussagen des Experten, dabei soll seine Terminologie beibehalten werden.

3. *Thematischer Vergleich*: Ab der Phase des *thematischen Vergleichs* geht die Auswertung über das einzelne Interview hinaus. Jetzt wird

nach thematisch vergleichbaren Passagen aus verschiedenen Interviews gesucht. Diese werden anschließend gebündelt, wobei Überschriften durch die Bildung textnaher Überschriften vereinheitlicht werden. Durch diesen Schritt wird das Material weiter verdichtet, wobei der Fokus auf die relevanten Aussagen der Experten gerichtet ist (vgl. Meuser/Nagel 2002: 85 f.).

4. *Soziologische Konzeptualisierung*: Im nächsten Schritt, der *soziologischen Konzeptualisierung*, „erfolgt eine Ablösung von den Texten und auch von der Terminologie der Interviewten“ (Meuser/Nagel 2002: 88). Die zuvor den Interviews entnommenen Begriffe und Überschriften werden in Fachtermini übersetzt, um diese im Anschluss an eine allgemeinere disziplinäre Diskussion anzubinden. Das gemeinsame geteilte Wissen (eines Teils) der Experten wird in Kategorien überführt und damit explizit gemacht.

5. *Theoretische Generalisierung*: Den letzten Schritt der Auswertung bildet die *theoretische Generalisierung*. Hier werden die entwickelten Kategorien in Bezug zum aktuellen Forschungsstand gesetzt (vgl. Meuser/Nagel 2002: 89).

Wie die gerade beschriebenen Methoden – also die Erhebungs- und die Auswertungsmethode – im Rahmen der Experteninterviewstudie angewendet wurden, soll im Folgenden dargestellt werden.

Durchgeführt wurden insgesamt neun Interviews¹³⁹. Tabelle 10 zeigt den Ort der Schule, die Schulform sowie das Alter, das Geschlecht, die Berufserfahrung und die Unterrichtsfächer der Interviewten. Wie man an dieser Tabelle erkennen kann, erfolgte die Auswahl der Interviewpartner nach folgenden Kriterien:

- *Unterrichtsfach Deutsch*: Alle Interviewpartner unterrichten das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe. Die Zweit- bzw. Drittfächer wurden miterhoben, um eventuelle Unterschiede zwischen einzelnen Fächern in Bezug auf das Lesen und Schreiben von Texten aufdecken zu können (vgl. auch Frage 4 des Leitfadens).

139 Die Durchführung der Interviews wurde von Ina Kaplan und mir geleitet, wobei Ina Kaplan die Fragen stellte und ich dafür verantwortlich war, dass alle Themen des Leitfadens angesprochen wurden.

Tabelle 10: Die Experten der Interviewstudie

Ort	Schulform	Lehrkraft	
Siegen	Gymnasium	Alter:	42 Jahre
		Geschlecht:	männlich
		Berufserf.:	12 Jahre
		Fächer:	Deutsch, kath. Religion, Mathematik, Musik
	Gesamtschule	Alter:	27 Jahre
		Geschlecht:	weiblich
		Berufserf.:	6 Jahre
		Fächer:	Deutsch, kath. Religion, Pädagogik
	Berufskolleg	Alter:	32 Jahre
		Geschlecht:	weiblich
		Berufserf.:	4 Jahre
		Fächer:	Deutsch, Wirtschaftswissenschaft
Köln	Gymnasium	Alter:	45 Jahre
		Geschlecht:	weiblich
		Berufserf.:	19 Jahre
		Fächer:	Deutsch, Spanisch
	Gesamtschule	Alter:	63 Jahre
		Geschlecht:	männlich
		Berufserf.:	38 Jahre
		Fächer:	Deutsch, Philosophie
	Berufskolleg	Alter:	55 Jahre
		Geschlecht:	männlich
		Berufserf.:	3 Jahre
		Fächer:	Deutsch, kath. Religion
<u>Ruhrgebiet</u>			
Herten	Gymnasium	Alter:	28 Jahre
		Geschlecht:	weiblich
		Berufserf.:	4 Jahre
		Fächer:	Deutsch, kath. Religion, Englisch
Dortmund	Gesamtschule	Alter:	58 Jahre
		Geschlecht:	männlich
		Berufserf.:	15 Jahre
		Fächer:	Deutsch, Sport
Bochum	Berufskolleg	Alter:	44 Jahre
		Geschlecht:	weiblich
		Berufserf.:	7 Jahre
		Fächer:	Deutsch, Geschichte, Niederländisch

- *Wissen über wissenschaftliches Lesen und Schreiben:* Alle Interviewpartner verfügten über Wissen bezüglich des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens, so dass sie auch Auskunft über die Unterschiede zwischen schulischem und wissenschaftlichem Lesen und Schreiben geben konnten (vgl. auch Frage 6 des Leitfadens).
- *Unterschiedliche Schulformen:* Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde zudem darauf geachtet, dass alle Schulformen, die den Zugang zu einem Lehramtsstudium ermöglichen – also Gymnasium, Gesamtschule und Berufskolleg – berücksichtigt wurden.
- *Ort der Schule:* Um möglichst unterschiedliche Rahmenbedingungen vorzufinden, wurden Interviewpartner ausgewählt, deren Schulen in verschiedenen Gebieten von Nordrhein-Westfalen liegen (Siegerland, Kölner Raum und Ruhrgebiet).

Kommen wir nun zu dem verwendeten Leitfaden (vgl. Abb. 17). Unter einem Interviewleitfaden ist nach Bortz/Döring (2002: 314 f.) eine Interviewanweisung bzw. eine schriftlich festgelegte Richtlinie zu verstehen, nach der der Interviewer in der Interaktion mit dem Interviewten vorzugehen hat. Er dient als Gerüst für die Datenerhebung und macht so die Ergebnisse der unterschiedlichen Interviews vergleichbar. Der von uns verwendete Leitfaden enthält die übergeordnete Fragestellung: *Über welche Fähigkeiten in Bezug auf das fachliche Lesen und Schreiben von Texten verfügen die Schülerinnen und Schüler am Ende der gymnasialen Oberstufe?* Aus dieser Fragestellung wurden die folgenden sechs Themenblöcke entwickelt:

Abbildung 17: Der Leitfaden der Experteninterviewstudie

1. Lesen von Sachtexten in der gymnasialen Oberstufe

- Welche Sachtexte werden in der gymnasialen Oberstufe gelesen? Nennen Sie Beispiele!
- Werden die Sachtexte verändert bzw. vereinfacht? Wenn ja, inwiefern?
- Werden verschiedene Sachtexte zu einem Thema miteinander verglichen? Werden Kontroversen behandelt?

2. **Schreiben von Texten in der gymnasialen Oberstufe**
 - Welche Texte werden in der gymnasialen Oberstufe geschrieben? Nennen Sie Beispiele!
 - Was sind in der gymnasialen Oberstufe typische Schreibaufgaben zu Sachtexten? Nennen Sie Beispiele!
 - Was sind typische Abituraufgaben zu Sachtexten? Nennen Sie Beispiele!
 - Beziehen sich die Schreibaufgaben zu Sachtexten auf einen oder mehrere Texte? Werden Kontroversen behandelt?
3. **Beurteilung der Texte**
 - Nach welchen Kriterien werden die Texte beurteilt?
 - Wie schätzen Sie die Leistungen Ihrer Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund dieser Bewertungskriterien ein?
4. **Schreiben und Lesen von Texten in anderen Fächern**
 - Unterscheidet sich das fachliche Lesen und Schreiben von Texten im Deutschunterricht von dem fachlichen Lesen und Schreiben von Texten in anderen Fächern? Wenn ja, inwiefern?
5. **Übergang Sekundarstufe I – Sekundarstufe II**
 - Mit welchen Kompetenzen in Bezug auf das fachliche Lesen und Schreiben von Texten kommen die Schülerinnen und Schüler von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe?
6. **Wissenschaftspropädeutik**
 - Ist es Ihrer Ansicht nach die Intention der gymnasialen Oberstufe, auf die Anforderungen der Universität vorzubereiten?
 - Wie stehen Sie zur Fach- bzw. Seminararbeit?

Jedes Interview begann mit Themenblock 1 und der Frage, welche Sachtexte im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe gelesen werden. Die weitere Reihenfolge der Themenblöcke und Fragestellungen richtete sich nicht eng nach dem Leitfaden, sondern nach dem sich entwickelnden Gesprächsverlauf. Somit wurde den interviewten Lehrpersonen genügend Raum für eigene Eindrücke, Meinungen und Ideen gegeben und sie wurden in ihren Gedankengängen nicht unterbrochen.

Zur Auswertung wurden die auf Tonband protokollierten Interviews transkribiert, wobei von der leitenden Fragestellung abweichende Passagen lediglich paraphrasiert wurden, da sie für die Beantwortung dieser nicht relevant waren und somit auch nicht detailliert ausgewertet werden mussten (vgl. auch Meuser/Nagel 2002: 83). Die Transkriptionsweise orientierte sich im Wesentlichen an dem Gesprächsanalytischen

Transkriptionssystem (GAT)¹⁴⁰ (vgl. Selting et al. 2009), da dieses System ein verhältnismäßig schnelles Transkribieren ohne spezielle Programme ermöglicht¹⁴¹.

Die transkribierten Interviews wurden zur Durchführung der ersten drei Auswertungsschritte – Paraphrasierung, Überschrift und thematischer Vergleich – in eine Tabelle eingefügt (vgl. Tab. II).

Tabelle II: Beispiel Datenauswertung

	Paraphrasierung	Überschrift	Vergleich
3 I: erstmal würde ich gerne wissen ähm			
4 welche sachtexte so in der			
5 sekundarstufe zwei gelesen werden			
6 B: das sind a die primärtexte zum	Beim Thema	Sachtext als	Sachtexte nur
7 thema sprachtheorie analyse von	Sprachtheorie	Primärlitera-	beim Thema
8 sprache geschichte von sprache	werden Sachtexte	tur ausschließ-	Sprachursprung,
9 also wenn wir jetzt zum beispiel	als Primärtexte	lich bei	Sprachwandel
10 einen herdertext im original lesen	behandelt	Sprachwandel	(Herder,
11 dann ist das natürlich ein sach-	Beispiel Herder	(Stufe 13)	Chomsky, Man-
12 text, ja? ähm der zwar auch			fred Spitzer)
13 möglicherweise literarische			
14 qualitäten hat die aber da in diesem	Vordergründig	Bearbeitung	
15 falle nicht im vordergrund stehen	wird der Text von	des Textes	
16 sondern wirklich die	Herder als Sach-	von Herder	
17 sachinformationen	text behandelt	als Sachtext	

Der erste Schritt bestand darin, das Gesagte zu verstehen und eine passende *Paraphrase* zu formulieren. Diese Paraphrase wurde im zweiten Schritt zu einer Überschrift verdichtet, welche die Entwicklung der Kategorien unterstützte. Nachdem diese zwei Schritte für alle neun

140 Das GAT wurde von der Autorengruppe Magret Selting, Peter Auer, Birgit Barden, Jörg Bergmann, Elizabeth Couper-Kuhlen, Susanne Günther, Christoph Meier, Uta Quasthoff, Peter Schlobinski und Susanne Umann erarbeitet, um einheitliche Transkriptionskonventionen zu schaffen und so ein schnelles Lesen und Verstehen auch von „Fremdtranskripten“ zu ermöglichen und den Austausch von Materialien zu unterstützen (vgl. Selting et al. 2009).

141 Es wurden einige wenige Anpassungen vorgenommen: Die Analyse der Interviews zielte auf den Inhalt des Gesagten ab, so dass eine Transkription in Form einer literarischen Umschrift, die umgangssprachliche und dialektale Äußerungen berücksichtigt, nicht erforderlich war. Außerdem wurden Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und paraverbale Elemente nicht berücksichtigt (vgl. Meuser/Nagel 2002: 83). Um die Lesbarkeit zu verbessern, wurden die Redebeiträge mit Hilfe vertikaler Striche in Segmente eingeteilt. Zudem erfolgte eine Kennzeichnung von Fragen durch Fragezeichen, Refrainfragen wurden durch Kommata und Fragezeichen kenntlich gemacht.

Interviews durchgeführt worden waren, konnte nach *thematisch vergleichbaren Passagen* aus diesen Interviews gesucht werden. Diese wurden dann unter noch weiter vereinheitlichenden Überschriften zusammengestellt, um das gemeinsam geteilte Wissen der Experten zu erhalten.

Der vierte Auswertungsschritt – die *soziologische Konzeptualisierung* – bestand darin, diese Überschriften in die wissenschaftliche Terminologie zu übersetzen, um im letzten Schritt der *theoretischen Generalisierung* die aufgedeckten Kategorien mit den aktuellen Theorien der Forschung vergleichen zu können.

Einige zentrale Ergebnisse dieser Studie wurden in Kap. 2 dargestellt¹⁴². Im Folgenden sollen diese Ergebnisse noch einmal stichpunktartig zusammengefasst werden:

- Dominanz literarischer Themen und Texte
- Didaktische Aufbereitung und Kürzung von Sachtexten
- Schreibaufgaben beziehen sich in der Regel nur auf einen Text, wodurch die Vermittlung von Einsichten in den diskursiven Charakter von Wissenschaft erheblich erschwert wird
- Wissenschaftliche Textprozeduren werden häufig nicht systematisch vermittelt
- Facharbeit: häufig keine systematische Vorbereitung und Begleitung im Prozess

Ein für die Modellierung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne wichtiges Ergebnis ist, dass das wissenschaftliche Schreiben im Unterschied zum schulischen Schreiben ein – um es mit den Worten von Jakobs (2003) auszudrücken – „writing from sources“ ist, welches unter anderem die Fähigkeit verlangt, fremde und eigene Äußerungen im Text angemessen vergleichend wiederzugeben und zu kennzeichnen.

4.1.2 Literaturstudien „Kompetenzen und Kompetenzmodelle“

Im Anschluss an die bildungswissenschaftliche Diskussion wurde auch in der Fachdidaktik Deutsch eine Diskussion über „das Für und Wider von Bestrebungen zur Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung“

142 Zur Erinnerung: Für alle Ergebnisse vgl. Decker/Kaplan (2014a).

(Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 259) geführt. Diese Diskussion ist ein weiterer Ausgangspunkt der Modellierung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne im Projekt „AkaTex“.

Das im Rahmen des Teilprojektes Siegen entwickelte dreidimensionale Kompetenzmodell (vgl. Abb. 19) knüpft an die Modelle von Ossner (2006 & 2008), Becker-Mrotzek/Schindler (2007) und Schindler/Siebert-Ott (2013) an. Aus diesem Grund sollen diese drei Modelle mit ihrer jeweils unterschiedlichen Reichweite im Folgenden kurz skizziert werden (vgl. auch Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014 und Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015).

Ossner (2006 & 2008) hat für den Deutschunterricht ein analytisches Kompetenzmodell entwickelt, welches Fachinhalte („Kompetenzinhalte“) mit Wissensarten („Kompetenzdimensionen“) kombiniert. Für die Zusammenstellung der Inhalte des Faches Deutsch knüpft er an die gängigen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts an, nämlich „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (vgl. auch Kap. 2.2.4), strukturiert sie jedoch entlang der Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit neu (vgl. auch Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 8), sodass insgesamt sechs inhaltlich bestimmte Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts vorliegen:

- Mündlichkeit: Sprechen und Zuhören
- Schriftlichkeit: Texte schreiben
- Schriftlichkeit: Richtig schreiben
- Schriftlichkeit: Motorisch schreiben
- Schriftlichkeit: Lesen, Literatur, Medien
- Sprachthematisierung

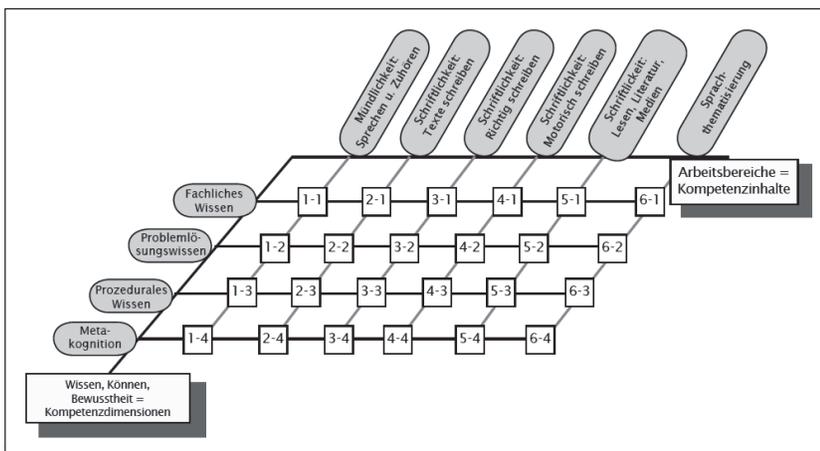
Nach Decker/Kaplan/Siebert-Ott (2015: 4) bedürfen allerdings die „Kompetenzinhalte“, die in den jeweiligen Arbeitsbereichen zu vermitteln sind, ebenso einer weiteren Konkretisierung wie die Arbeitsbereiche übergreifenden „Kompetenzinhalte“.

Für eine Differenzierung des Wissensbegriffs verwendet Ossner (2006 & 2008) die vier Wissensarten, die in der Pädagogischen Psychologie diskutiert werden (vgl. Mandl/Friedrich/Horn 1986). Diese sollen im Folgenden kurz genannt und erläutert werden, da sie bei Becker-

Mrotzek/Schindler (2007) und Schindler/Siebert-Ott (2013) ebenfalls Verwendung finden.

In der Pädagogischen Psychologie wird zwischen *deklarativem Wissen*, *Problemlösewissen*, *prozeduralem Wissen* und *metakognitivem Wissen* unterschieden. Wissen, Können und Bewusstsein spielen bei der Beschreibung dieser Wissensarten eine unterschiedliche Rolle (vgl. auch Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015: 3): Unter *deklarativem Wissen* – welches Ossner (2006: 12) als *fachliches Wissen* bezeichnet – ist ein Wissen über Sachverhalte („Faktenwissen“) zu verstehen. Dieses Wissen würde man umgangssprachlich ebenfalls als *Wissen* charakterisieren (vgl. Ossner 2008: 32). *Problemlösewissen* ist ein „Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen“ (Ossner 2008: 32) und entspricht in umgangssprachlicher Ausdrucksweise einem *Können*. Dem *prozeduralem Wissen* – ebenfalls ein *Können* – liegen psychomotorische und kognitive Fähigkeiten zugrunde. Bei diesem Wissen stehen Routinen, die Fertigkeiten steuern, im Vordergrund (vgl. Ossner 2008: 32). *Metakognitives Wissen* beschreibt Wissen, „das die Reflexion über das eigene Wissen und die eigenen Handlungen steuert“ (Ossner 2008: 32). Es wird auch als *Bewusstsein* bezeichnet.

Abbildung 18: Kompetenzmodell des Deutschunterrichts (Grundmodell) nach Ossner (2006: 12) (vgl. auch Ossner 2008: 45)



Ossner (2006) hat aus den gerade dargestellten sechs Fachinhalten und den vier Wissensarten eine Matrix erzeugt (vgl. Abb. 18), welche er als Grundmodell für ein Kompetenzmodell ansieht. Dieses Grundmodell kann dann entweder durch deskriptiv-empirische Entwicklungsniveaus oder durch normative Anforderungsniveaus erweitert werden, sodass ein dreidimensionaler Raum entsteht (vgl. Ossner 2006: 14 f./2008: 45 f.).

Während Ossner (2006 & 2008) sich – wie gerade dargelegt – bei der Strukturierung der Inhalte des Faches Deutsch an den Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts orientiert, fokussieren Becker-Mrotzek/Schindler (2007) auf einen dieser Arbeitsbereiche – das Schreiben – und gehen von folgenden inhaltlichen „Anforderungsbereichen“ aus, denen die Kompetenzinhalte zuzuordnen und aus denen heraus die Kompetenzinhalte zu entwickeln sind (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 12 f.):

1. *Medium*: Dieser Anforderungsbereich impliziert, dass sprachliche Äußerungen „immer in einer der Modalitäten *gesprochen*, *geschrieben* oder *gebärdet*“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 13) realisiert werden. Die Kompetenzinhalte, die in diesem Anforderungsbereich zu entwickeln sind, stehen aus diesem Grund in enger Beziehung zu den anderen genannten Anforderungsbereichen. Im Hinblick auf die Modalität *geschrieben* können sich die zu entwickelnden Kompetenzinhalte beispielsweise auf das Hand- oder Tastaturschreiben beziehen (vgl. auch Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015: 5).
2. *Orthographie*: Die Kompetenzinhalte dieses Anforderungsbereichs werden in der Deutschdidaktik gegenwärtig umfassend – und durchaus auch kontrovers – diskutiert. Das „Entdecken von Schriftstrukturen“ und der produktive „Umgang mit orthographischen Zweifelsfällen“ spielen dabei eine wichtige Rolle (vgl. beispielsweise Bredel 2006, Bredel/Reißig 2011 und Fuhrhop/Müller 2010). Hierzu sollte nach Auffassung der gerade in Klammern genannten Autorinnen und Autoren auch die Beschäftigung mit Schreibvarianten – wie sie z. B. in der Werbung oder in der Kommunikation in sozialen Netzwerken zu finden sind – zählen. Diese Beispiele machen deutlich, dass bei der Entwicklung von Kompetenzinhalten auch immer Wechselbeziehungen zwischen den Anforderungsbereichen (hier: Medien

- Orthographie – Textmuster) zu berücksichtigen sind (vgl. auch Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015: 5).
3. *Lexik*: Die in dem Anforderungsbereich *Lexik* zu entwickelnden Kompetenzinhalte spielen für die Sprachentwicklung und die Sprachförderung im Rahmen des Deutschunterrichts eine zentrale Rolle. Trotzdem wurde die Beschäftigung mit diesen Kompetenzinhalten in der wissenschaftlichen Deutschdidaktik zeitweilig vernachlässigt (vgl. Ulrich 2011). Der Anforderungsbereich *Lexik* rückt aber – auch in Verbindung mit Fragen der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen – gegenwärtig auch disziplinenübergreifend wieder stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Pohl/Ulrich 2011, Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013).
 4. *Syntax*¹⁴³: Entsprechendes lässt sich auch für die Beschäftigung mit Kompetenzinhalten des Anforderungsbereichs *Syntax* festhalten. Zwar hat die Beschäftigung mit Sprachreflexion und Grammatikunterricht in der Germanistik ebenso wie in der wissenschaftlichen Deutschdidaktik eine lange Tradition, die Sicht auf den Gegenstand ist aber eine andere als in den Fremdsprachenphilologien. Die Beschäftigung mit Fragen der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen hat auch hier zu einer neuen Sicht auf den Anforderungsbereich beigetragen. Daran haben die von Jakob Ossner und anderen vorgeschlagene Strukturierung der Anforderungsbereiche entlang der Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit und die Einsicht, dass die konzeptionelle Ebene als Kontinuum zu modellieren ist, einen wesentlichen Anteil (Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013, Feilke 2003 & 2012a & 2012d, Gogolin/Lange/Michel/Reich 2013).
 5. *Textmuster*: *Textmuster/Textsorten/Textformen* (vgl. Kap. 2.1) sind – speziell auch im Hinblick auf die Beschäftigung mit Kompetenzinhalten und Fragen der Modellierung, Erfassung und Förderung von Kompetenzen – insbesondere in der internationalen Forschung

143 Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 12 f.) weisen darauf hin, dass die Verwendung von Lexikon und Syntax nicht auf das Schreiben beschränkt ist, sondern auch für den mündlichen Sprachgebrauch gilt. Aus diesem Grund fassen die beiden Autoren die Verwendung von Lexikon und Syntax zur *Sprachproduktion i. e. S.* zusammen.

bereits seit geraumer Zeit Forschungsgegenstand der Schreibprozess- und Schreibentwicklungsforschung sowie der wissenschaftlichen Schreibdidaktik (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007, vgl. auch Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, Feilke/Pohl 2014, Pohl/Steinhoff 2010).

6. *Leserorientierung*: Der Leserorientierung wird kein eigener Anforderungsbereich zugewiesen, „weil jede denkbare Form der Leserorientierung ihren Ausdruck in einem der übrigen Bereiche findet“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 13). Aus analytischen Gründen wird sie von den beiden Autoren jedoch im Modell eigens dargestellt, weil sie eine zentrale Anforderung der schriftlichen Kommunikation repräsentiert: die Orientierung an einem abwesenden Adressaten.

Diese sechs Anforderungsbereiche¹⁴⁴ des Schreibens werden mit den bereits weiter oben thematisierten vier Wissensarten der Pädagogischen Psychologie kreuzklassifiziert¹⁴⁵, so dass ersichtlich wird, welches Wissen in den einzelnen Anforderungsbereichen erforderlich ist. Ein Beispiel: Zum Problemlösewissen im Bereich „Syntax“ gehören Verfahren zur Prüfung der syntaktischen Korrektheit. Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 14) nennen hier die verschiedenen „Proben“ wie die Umstell-, Ersatz- oder Erweiterungsprobe¹⁴⁶.

Schindler/Siebert-Ott (2013) modifizieren das gerade vorgestellte Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek/Schindler (2007) zum einen für den Bereich des Mediums, welchen sie breiter fassen wollen¹⁴⁷,

144 Die Anforderungsbereiche 2–6 rechnen Becker-Mrotzek/Schindler (2007) zur *Textproduktion i. u. S.*, die Anforderungsbereiche 3–6 zur *Textproduktion i. e. S.*

145 Dieses Vorgehen wird von Feilke (2014a: 40) kritisiert, da das Schema der Wissenstypen „auf jedes beliebige Handeln und jede beliebige Wissensstruktur bezogen werden kann“ und somit „schreibunspezifisch“ ist. Ein Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben, in welchem die Wissensarten der Pädagogischen Psychologie aus diesem Grund nur als externe Faktoren außerhalb des Kernmodells platziert sind, stammt von Baurmann/Pohl (2011: 97).

146 Für genauere Informationen zu den verschiedenen „Proben“ vgl. beispielsweise Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert (2012).

147 Der Bereich des Mediums umfasst für die beiden Autorinnen auch eine Medienkompetenz, verstanden als die Fähigkeit zur Nutzung des jeweiligen Mediums zum Schreiben von Texten (vgl. auch Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015: 6).

und zum anderen für den Bereich der Syntax, den sie umfassender als „Grammatik“ bezeichnen (vgl. Siebert-Ott/Schindler 2013: 159). Der Fokus der Modellbildung ist hier bereits auf die Modellierung akademischer Textkompetenzen gerichtet, speziell auf das Schreiben zum Zwecke der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung in institutionellen Kontexten. Damit verbunden ist die Beteiligung an wissenschaftlichen Diskursen und in Verbindung damit die Bezugnahme auf fremde Texte beim Verfassen eigener Texte. Das hieraus entstehende Problem einer Überschneidung von Kompetenzen bzw. einer Vervielfachung von Teilkompetenzen lässt sich nach Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 12) grundsätzlich „in Form einer rekursiven Inanspruchnahme von Kompetenzen lösen, was beispielsweise heißen könnte, die Schreibkompetenz kann die Lesekompetenz in Anspruch nehmen und umgekehrt“ (vgl. auch Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 211).

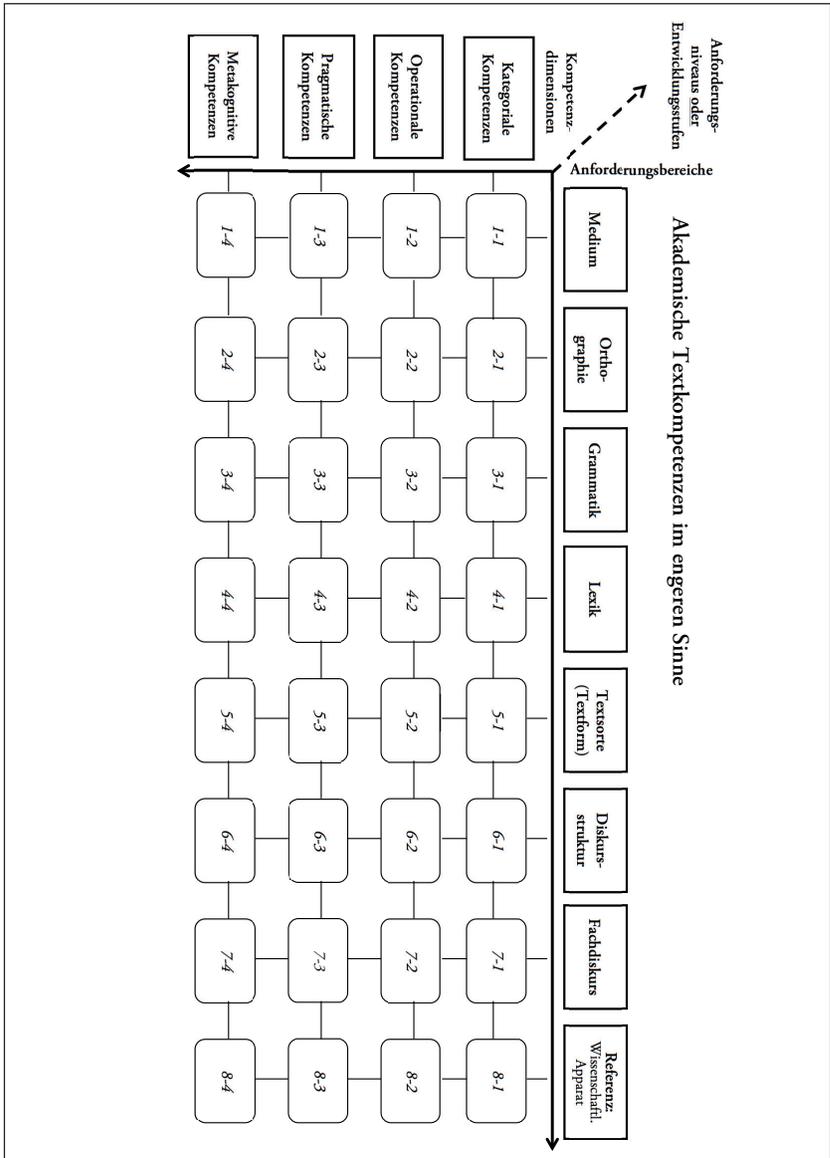
Schindler/Siebert-Ott (2013: 159) gehen davon aus, dass das Wissen um Medium, Orthographie, Lexik, Grammatik, Textmuster und Leserorientierung die Basis für die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne bildet. Wie genau akademische Textkompetenzen im engeren Sinne im Projekt „AkaTex“ (Teilprojekt Siegen) modelliert werden, soll im Folgenden dargelegt werden.

4.1.3 Das im Rahmen des Teilprojektes Siegen entwickelte Kompetenzmodell

Wir haben anknüpfend an die gerade vorgestellten Modelle ein dreidimensionales Kompetenzmodell entwickelt, mit dem (a) (inhaltliche) „Anforderungsbereiche“, (b) Kompetenzdimensionen (Wissensarten) und (c) Anforderungsniveaus oder (c') Entwicklungsstufen miteinander in Beziehung gebracht werden können:

(Abbildung folgt auf der nächsten Seite!)

Abbildung 19: Kompetenzmodell „Akademische Textkompetenzen im engeren Sinne“ (vgl. Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015: 6, Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 261)



Im Folgenden sollen die Kompetenzdimensionen und die „Anforderungsbereiche“ genauer beschrieben werden.

Wie bereits dargelegt, unterscheiden Ossner (2006 & 2008), Becker-Mrotzek/Schindler (2007) und Schindler/Siebert-Ott (2013) die folgenden vier Wissenstypen:

- Deklaratives Wissen
- Problemlösewissen
- Prozedurales Wissen
- Metakognitives Wissen

Wir im Teilprojekt Siegen intendieren durchgängig eine stärkere Annäherung an die im Weinert'schen Kompetenzbegriff¹⁴⁸ enthaltene Vorstellung von Kompetenzen als *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* und bevorzugen aus diesem Grund anstelle von „deklarativem Wissen“ den Terminus „*kategoriale Kompetenz*“, da er nach unserem Verständnis nicht nur die Fähigkeit zur Kategorienbildung umfasst, sondern auch „die Fertigkeit zur Erfassung von Einheiten, die der jeweiligen Kategorie zugeordnet werden können“ (Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 261).

Problemlösewissen und prozedurales Wissen ersetzen wir in unserem Modell mit *operationaler Kompetenz* und *pragmatischer Kompetenz*. Die *operationale Kompetenz* beschreibt diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, „die benötigt werden, um bei der Lösung von neuen Anforderungen individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln“ (Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 261). Routinewissen kann sich hier individuell „aus der Habitualisierung erfolgreicher Verfahrensweisen“ (Feilke 2012a: 2) entwickeln.

Unter *pragmatischer Kompetenz* – die uns im besonderen Maße interessiert (vgl. auch Abb. 22) – sind in Anlehnung an Feilke (2012a) die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Nutzung sozialer Handlungsmuster (Routinen), welche gesellschaftlich konstruiert und tradiert sind, zu

148 Unter Kompetenzen versteht Weinert (2001: 27 f.) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

verstehen. Bei Textprozeduren handelt es sich dabei – wie in Kap. 3.3.2.1 dargelegt – um „textkonstituierende sprachlich konfundierte literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (*Gebrauchsschema*) und eine saliente Ausdrucksform (*Routineausdruck*) semiotisch koppeln“ (Feilke 2012a: 11).

Metakognitives Wissen wird in unserem Modell *metakognitive Kompetenz* genannt. Damit ist die Fähigkeit gemeint, „das eigene Handeln und die eigene Kognition zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ und die Fertigkeit, „aus diesen Überlegungen Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen“ (Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 212, vgl. auch Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015: 7).

Wir gehen weiter von den folgenden acht „Anforderungsbereichen“ aus, denen die Kompetenzinhalte jeweils zuzuordnen und aus denen heraus die Kompetenzinhalte zu entwickeln sind:

1. Medium
2. Orthographie
3. Grammatik
4. Lexik
5. Textsorte (Textform)¹⁴⁹
6. Diskursstruktur
7. Fachdiskurs
8. Referenz: Wissenschaftlicher Apparat

Auf diese „Anforderungsbereiche“, die unseres Erachtens alle für die Modellierung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne bedeutsam sind, soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

Medium: Als Speichermedium für geschriebene akademische Texte kommen sowohl traditionelle (z. B. Stift und Papier) als auch elektronische Speichermedien in Betracht (vgl. Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 262).

Orthographie: Die Produktion eines akademischen Textes verlangt die konsequente Einhaltung standardspezifischer Normen im Bereich Rechtschreibung und Zeichensetzung.

149 Zur Unterscheidung von Textsorte und Textform vgl. Kap. 2.1.

Grammatik: Die Produktion eines akademischen Textes verlangt die konsequente Einhaltung standardspezifischer Normen im Bereich Grammatik.

Lexik: Die Produktion eines akademischen Textes verlangt die angemessene Verwendung wissenschaftlicher Textprozeduren.

Textsorte (Textform): Die Produktion eines akademischen Textes verlangt Wissen über die Strukturen von akademischen Textformen bzw. -sorten. So muss ein Studierender für das Verfassen einer Seminararbeit beispielsweise wissen, aus welchen Bestandteilen sich diese Textform zusammensetzt bzw. welche Makrostruktur sie aufweist (Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Textteil mit Einleitung, Hauptteil und Schluss, Literaturverzeichnis und gegebenenfalls Anhang).

*Diskursstruktur*¹⁵⁰: Was wir unter „Diskursstruktur“ verstehen, soll mit dem folgenden Zitat von Segev-Miller (2004: 6, zit. nach Feilke/Jost 2014: 1) verdeutlicht werden:

„When synthesizing, however, students are required to create their own macro-proposition, or rather ‘superproposition’, from different – sometimes even contradictory – macropropositions of several source texts, and to organize these in a previously non-existent conceptual structure. Discourse synthesis, therefore, requires conceptual transforming and the production of personal and creative perspectives on the part of students [...]. Discourse synthesis is thus an act of literacy in line with the recent educational emphasis on the development of academic discourse [...; mit nachfolgender Beschreibung derselben nach Hayes].“

Die Produktion eines akademischen Textes verlangt somit die Fähigkeit, Inhalte nicht nur zu reproduzieren, sondern Inhalte selbständig *aus verschiedenen Texten* zu synthetisieren (vgl. auch Nelson 2001: 28 f.¹⁵¹).

150 Für diesen Anforderungsbereich gilt das oben für den Bereich *Leserorientierung* Gesagte: Der *Leserorientierung* wird – wie dargelegt – bei Becker-Mrotzek/Schindler (2007) zwar kein eigener Anforderungsbereich zugewiesen, „weil jede denkbare Form der Leserorientierung ihren Ausdruck in einem der übrigen Bereiche findet“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 13). Aus analytischen Gründen wird der Anforderungsbereich *Diskursstruktur* daher auch in unserem Modell eigens dargestellt, weil er eine zentrale Anforderung an akademische Textkompetenzen repräsentiert.

151 Nelson (2001: 28 f.) definiert den Terminus „discourse synthesis“ wie folgt: „My own research has focused on acts of reading an writing in which writers use multiple texts as they create their own. The term I use for the process is discourse synthesis, (Spivey, 1984; cf. N. Nelson, in press), since a *discourse* (a verbal treatment of a subject) is produced through *synthesis* (combining and reconciling) of other discourses.“

Fachdiskurs: Die Produktion eines akademischen Textes verlangt thematisches Wissen zu dem jeweiligen wissenschaftlichen Diskurs. So müssen die Studierenden unter anderem wissen, was andere Wissenschaftler bereits zum Diskurs gesagt bzw. geschrieben haben (vgl. auch Pohl 2010). Des Weiteren müssen sie das Gesagte bzw. Geschriebene sachlich richtig darstellen und sich dazu positionieren können.

Referenz (wissenschaftlicher Apparat): Die Produktion eines akademischen Textes verlangt die Fähigkeit, alle Textstellen, welche direkt oder indirekt fremdes Gedankengut enthalten, angemessen auszuweisen.

An dieser Stelle soll noch einmal genauer auf die Schnittstelle zwischen dem gerade vorgestellten Kompetenzmodell und meiner Interventionsstudie eingegangen und verdeutlicht werden, welche Kompetenzdimensionen und welche Anforderungsbereiche im Rahmen dieser Studie fokussiert werden sollen: Schreib- und Textprozeduren, die – wie bereits dargelegt – den pragmatischen Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Nutzung gesellschaftlich konstruierter und tradierter Handlungsmuster zuzurechnen sind, mit einem Schwerpunkt auf den diskursstrukturierenden Prozeduren (Anforderungsbereich „Lexik“), d. h. ich lokalisiere die in meiner Arbeit im Fokus stehenden diskursstrukturierenden Prozeduren im Modell mit Hilfe einer Kreuzklassifikation der Kompetenzdimension „pragmatische Kompetenzen“ mit dem Anforderungsbereich „Lexik“ (Punkt 4-3). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden, für akademische Textkompetenzen im engeren Sinne eine wichtige Rolle spielt. Diese Fähigkeit werde ich im Folgenden auch als „Diskurskompetenz“ bezeichnen.

Nachdem die Modellierung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne beschrieben wurde, soll es im Folgenden um die Erfassung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne gehen.

4.2 Kompetenzerfassung

Am Projektstandort Siegen haben wir für die Erfassung von akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne – und somit auch für die

Erfassung von Diskurskompetenz – anknüpfend an die aktuelle Forschungsdiskussion ein besonderes Aufgabenformat – das *Diskursreferat* – entwickelt. Im Folgenden soll genauer auf diese Textform eingegangen werden: Zunächst wird in Kap. 4.2.1.1 das Diskursreferat mit seinen Anforderungen und Rahmenbedingungen beschrieben, anschließend wird in Kap. 4.2.1.2 auf die Vorteile dieser Textform für die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne eingegangen.

4.2.1 Die Textform „Diskursreferat“¹⁵²

4.2.1.1 *Anforderungen und Rahmenbedingungen*

Wir im Teilprojekt Siegen gehen davon aus, dass sich die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden (Diskurskompetenz) als Teil der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne an durch Schreibaufgaben initiierten Textprodukten erfassen lässt (vgl. auch Schindler/Siebert-Ott 2013: 161). Für die Erfassung dieser Fähigkeit ist unseres Erachtens besonders die Schreibaufgabe „Diskursreferat“ geeignet, die textlinguistisch bereits gut beschrieben und empirisch gut erforscht ist (vgl. Feilke 2002 & 2009, Steinhoff 2008, Steinseifer 2010 & 2012). Neben Feilke (2009) verwendet auch Steinseifer (2010 & 2012) anstelle von „Diskursreferat“ den Terminus „Kontroversenreferat“ und versteht darunter „einen kurzen Text, der auf 2 bis 3 Druckseiten eine wissenschaftlich relevante Kontroverse darstellt, die [...] in Gestalt mehrerer, ebenfalls kurzer Bezugstexte zur Verfügung gestellt und durch Hintergrundinformationen ergänzt wird“ (Steinseifer 2012: 66 f.). Wir im Projekt „AkaTex“ geben dem Terminus „Diskursreferat“ den Vorzug, da wissenschaftliche Diskurse zwar häufig kontrovers geführt werden, es aber auch durchaus vorkommt, dass Wissenschaftler bezüglich einer bestimmten Fragestellung, Theorie etc. ähnliche Positionen vertreten.

In Anlehnung an die gerade vorgestellte Definition von Steinseifer (2012) definiere ich ein Diskursreferat als einen schriftlichen Vergleich mindestens zweier, zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs

152 Vgl. dazu das working paper 4 des Projektes „AkaTex“ (Decker 2014).

differierende (oder eben ähnliche) Positionen beziehender Texte im Kontext einer vorgegebenen Aufgabenstellung mit eigener Stellungnahme¹⁵³. An die Studierenden stellt diese Schreibaufgabe somit die folgenden Anforderungen (vgl. auch Decker 2014):

- Auswählen und sachgerechtes Darstellen von Forschungspositionen

Zunächst müssen die Primärtexte im Kontext der vorgegebenen Aufgabenstellung gelesen werden, d. h. der erste (kognitive) Arbeitsschritt besteht darin, die Primärtexte im Hinblick darauf auszuwerten, welche Positionen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung relevant sind. Diese gedankliche Auseinandersetzung mit den Primärtexten ist eine notwendige Voraussetzung für ein Diskursreferat (vgl. auch Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 192). Anschließend müssen die Positionen sachgerecht dargestellt werden. Dabei geht es nicht nur um die Frage, was die Autoren in den verschiedenen Absätzen *sagen*, sondern vor allem auch darum, was die Autoren *tun*, indem sie das sagen (vgl. Ruhmann 2003: 215). Die Studierenden müssen demnach die sprachlichen Handlungen der Autoren ermitteln und benennen, wodurch sie die Gedankengänge der Autoren und die argumentative Struktur der Primärtexte nachzeichnen.

- Zueinander-in-Beziehung-Setzen dieser Positionen

In einem nächsten Arbeitsschritt müssen die Studierenden „das Sagen und Tun der Autoren“ (vgl. Ruhmann 2003: 215) vergleichend aufeinander beziehen, sodass keine additiv-referierende, sondern eine diskursive Lösung der Schreibaufgabe „Diskursreferat“ vorliegt.

- Entwickeln einer eigenen, fachlich begründeten Position

Zu einem Diskursreferat gehört auch, dass die Studierenden an dafür geeigneten Stellen¹⁵⁴ gezielt und fachlich begründet Position beziehen. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen: Die Studierenden können sich beispielsweise der Position eines Autors anschließen bzw.

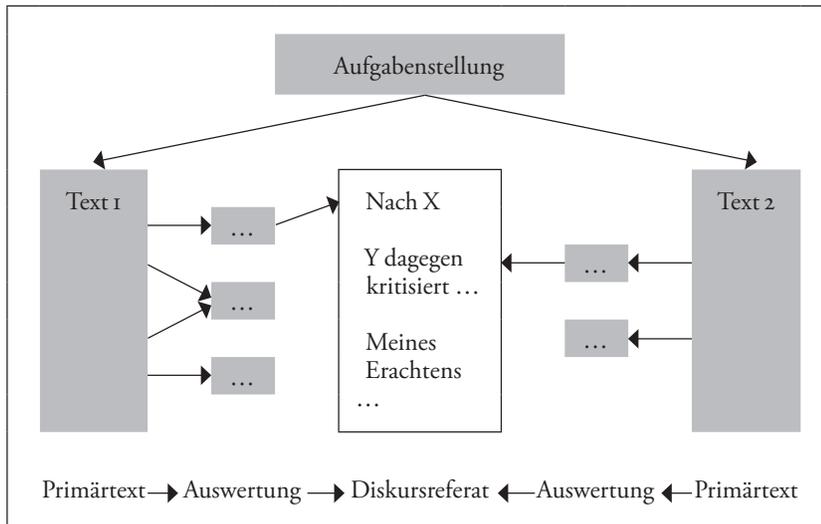
153 Durch die Formulierung einer eigenen Position zum Thema des Diskurses unterscheidet sich das Kontroversenreferat nach Steinseifer (2012) vom Diskursreferat.

154 So kann die Formulierung einer eigenen Position am Ende des Textes erfolgen oder die Position eines Autors und die eigene Position werden durchgehend aufeinander bezogen.

sich von dieser distanzieren, d. h. sie stellen dar, „was sie vom Sagen und Tun der Autoren *halten*“ oder sie entwickeln eine neue, eigene Position (vgl. Steinhoff 2008: 11). Letzteres setzt jedoch ein erhebliches thematisches Wissen voraus, welches man von Studienanfängern in der Regel nicht erwarten kann (vgl. auch Steinseifer 2014: 218).

Die gerade beschriebenen Anforderungen an ein Diskursreferat lassen sich in Anlehnung an Feilke (2009: 15) graphisch folgendermaßen darstellen:

Abbildung 20: Anforderungen an ein Diskursreferat in Anlehnung an Feilke (2009: 15)



Wie diese Abbildung zeigt, ist das Diskursreferat eine vergleichsweise komplexe Schreibaufgabe. So ist das Anforderungsniveau bei einem Diskursreferat höher als bei einer Zusammenfassung, da hier „stärker Inhalte für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden müssen“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2008: 99).

Zudem spielen die diskursstrukturierenden Prozeduren bei dieser Textform eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund ist das Diskursreferat gut geeignet, um zu überprüfen, in welchem Maße die Studierenden

über die Fähigkeit verfügen, diese Prozeduren kontextuell passend zu verwenden.

Nachdem die Anforderungen an ein Diskursreferat beschrieben worden sind, sollen nun mit Hilfe der folgenden Tabelle die Rahmenbedingungen für diese Schreibaufgabe – so wie sie an der Universität Siegen gelten – dargestellt werden, um sie später mit den Rahmenbedingungen anderer zu produzierender primärer Textformen bzw. -sorten an der Hochschule vergleichen zu können:

Tabelle 12: Rahmenbedingungen Diskursreferat

Quantitativer Umfang	2,5–5 Seiten
Bearbeitungsdauer	2 Wochen
Anzahl Quellen	mindestens 2 Texte
Kreditierung (Arbeitsaufwand)	1,5 Leistungspunkte

Die Textlänge der Diskursreferate soll – je nach Thema und Anzahl der auszuwertenden Texte – ca. 2,5–5 Seiten betragen (eine Seite = ca. 2.500 Zeichen ohne Leerzeichen/Arial 11 oder Times New Roman 12).

Für das Verfassen der Diskursreferate haben die Studierenden zwei Wochen Zeit. Nach Ablauf dieser zwei Wochen sollen die Texte auf der Lernplattform „moodle“ eingestellt und zudem eine Papierversion im Seminar abgegeben werden.

Kreditiert wird ein Diskursreferat mit 1,5 Leistungspunkten (LP). Erklärung: Da nach der Prüfungsordnung für das Bachelorstudium im Lehramt an der Universität Siegen für 3 LP beispielsweise eine kurze schriftliche Leistung à 6–8 Seiten zu erbringen ist (vgl. Universität Siegen 2012a, § 8 (7)), werden zwei Diskursreferate à 2,5–5 Seiten mit jeweils 1,5 Leistungspunkten kreditiert.

Dass die Textform „Diskursreferat“ in besonderem Maße geeignet ist, Diskurskompetenz als Teil der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne zu erfassen, wurde bereits erläutert. Uns erscheinen Diskursreferate daneben aber auch besonders gut geeignet, die Entwicklung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne als Ganzes fachnah zu fördern, da sie (a) bausteinartig zur Bearbeitung komplexe-

rer Schreibaufgaben im Fachstudium verwendet werden können und (b) explizit auf den diskursiven Charakter von Wissenschaft Bezug nehmen (vgl. Siebert-Ott/Decker 2013: 170, Siebert-Ott/Schindler 2013: 162, Decker 2015 (im Ersch.)). Dies soll in den folgenden Kapiteln – mit einem Fokus auf Studierende des Lehramtes – genauer erläutert werden.

4.2.1.2 *Vorteile für die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne*

4.2.1.2.1 *Baustein für die Bearbeitung komplexerer Schreibaufgaben im Fachstudium*

Lehramtsstudierende müssen im Laufe ihres Bachelor- und Masterstudiums verschiedene schriftliche Leistungen erbringen (vgl. auch Kap. 2.3.2.2). Schaut man in die entsprechenden Regelwerke der einzelnen Universitäten (Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Fachspezifische Bestimmungen¹⁵⁵ etc.), so stellt man fest, dass neben dem Schreiben einer Klausur in den Einführungsveranstaltungen¹⁵⁶ das Verfassen der folgenden drei primären Textformen bzw. -sorten für den Erwerb von Prüfungsleistungen obligatorisch ist:

- Seminararbeit
- Bachelorarbeit
- Masterarbeit

Um zu verdeutlichen, dass das Diskursreferat bausteinartig für die Anfertigung dieser drei „wichtigsten schriftlichen Prüfungsarbeiten“ (Theisen 2008: 8) verwendet werden kann, werden sie im Folgenden genauer beschrieben und dabei hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen und Anforderungen mit der Textform „Diskursreferat“ verglichen. Begonnen wird mit der Seminararbeit. Anschließend folgen die Bachelorarbeit und die Masterarbeit.

155 Im Folgenden FSB abgekürzt.

156 Im Unterschied zu den schriftlichen Prüfungsarbeiten sind die Einführungsklausuren (unbenotete) Präsenzleistungen, die besonderen Bedingungen unterliegen (vgl. Disterrer 2011: 1 f., Bünting/Bitterlich/Pospiech 2006: 46 ff.). Die Textform „(Einführungs-)Klausur“ wird im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

Seminararbeiten, die ebenso wie Diskursreferate als *Textformen* (vgl. Pohl/Steinhoff 2010, zur Unterscheidung von *Textsorte*, *Textform*, und *Textvorform* vgl. Kap. 2.1) verstanden werden sollen, da sie in einem zu den Abschlussarbeiten vorbereitenden Verhältnis stehen, werden in vielen Lehramtsstudiengängen und in annähernd allen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen ab den ersten Semestern als Prüfungsleistung verlangt (vgl. auch Pohl 2009: 138)¹⁵⁷. Dieses „gängigste Genre im Studium an deutschsprachigen Hochschulen“ (Kruse 2007: 187) ist aber – wie bereits dargelegt – nicht nur eine Prüfungs-, sondern auch eine Übungsform, die in ihrer äußeren und inneren Form annähernd der Textsorte „wissenschaftlicher (Zeitschriften-)Aufsatz“ entsprechen soll (vgl. Standop/Meyer 2008: 12). Studierende müssen sich beim Verfassen einer Seminararbeit also an den Normen und Konventionen orientieren, „die auch Wissenschaftler/innen beachten müssen, wenn sie ihre Texte publizieren“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 133).

Pohl (2009) hat die Geschichte und Entstehung der studentischen Seminararbeit untersucht und ist dabei vor allem der Frage nachgegangen, wie es zu dieser „Doppel- oder Parallelstruktur von Prüfungs- und Übungsform“ (Pohl 2009: 14) gekommen ist: Seminararbeiten mit wissenschaftlichem Anspruch wurden zunächst nur in den Ende des 18. Jahrhunderts gegründeten Seminaren verfasst, an welchen nur die fachlich begabtesten und forschungsambitioniertesten Studierenden teilnahmen (vgl. Pohl 2009: 35 ff.). Für alle anderen Studierenden wurde das Schreiben dieser Arbeiten erst mit der Ausweitung des Seminars zu einer Standard-Lehrveranstaltungsform Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts obligatorisch. Die hohen wissenschaftlichen Ansprüche an die Seminararbeiten blieben jedoch, sodass Klagen über die mangelnden Schreibfähigkeiten der Studierenden zu dieser Zeit vermehrt auftraten (vgl. Pohl 2009: 97 ff.). Als zu Beginn des 20. Jahrhunderts die an den Universitäten eingeführten Prüfungsordnungen die

157 In den eher naturwissenschaftlichen Disziplinen hat die Seminararbeit als Prüfungsleistung ein deutlich geringeres Gewicht (vgl. Ehlich/Steets 2003a: 141 ff.).

Seminararbeit als obligatorisches Studienelement festlegten¹⁵⁸, kam es schließlich

„zu der für die deutsche Schreibpraxis charakteristischen Überlagerung von *Übungsform* und *Prüfungsform*. Erstere fordert vom Studierenden zumindest der Form nach einen vollwertigen wissenschaftlichen Beitrag, letztere hingegen spricht dem studentischen Schreibwerk ‚aus Prinzip‘ einen solchen Status ab und unterwirft es dem institutionellen Selektionsprozess von Zulassung, Evaluierung und Zensur“ (Pohl 2009: 136).

Dieser Widerspruch lässt sich nur dadurch auflösen, dass Übender und Prüfender, also Studierender und Dozent, für eine kurze Zeit einen Rollentausch vollziehen: Der Übende nimmt als Verfasser einer Seminararbeit die Rolle des Behlehenden ein, der gegenüber dem Leser, also dem Prüfendem, einen Wissensvorsprung hat. Der Prüfende hingegen wechselt beim Lesen der Seminararbeit in die Rolle des zu Behlehenden, der sich beispielsweise über ein bestimmtes Thema informieren möchte (vgl. Hermanns 1979: 206). Dieser Rollentausch ist in der Regel aber nur fiktiv, da der Prüfende, der die Rolle des zu Behlehenden einnimmt, in Wirklichkeit „doch die Person mit dem überlegenen Sachwissen und mit der Notenkompetenz bleibt: die Situation, in der scheinbar der [Studierende] den Dozenten belehrt, ist in Wirklichkeit eine Situation, in der der Dozent den [Studierenden] prüft“ (Hermanns 1979: 206). Seminararbeiten haben nach Pieth/Adamzik (1997: 34) daher einen „Als-ob-Status“, da die Fiktion aufrechterhalten wird, dass es sich um ein Kommunizieren zwischen Experten handelt.

Kommen wir nun zu den Rahmenbedingungen. Für Seminararbeiten ist die Frage nach den einzuhaltenden Rahmenbedingungen schwieriger zu beantworten als für Bachelor- und Masterarbeiten, da diese nicht bzw. nicht vollständig den Regelwerken zu entnehmen sind, sondern für gewöhnlich von der betreuenden Dozentin/dem betreuenden Dozenten festgelegt werden. Folgende Angaben können jedoch als grobe Orientierung angenommen werden:

158 So forderte beispielsweise die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1917 als verpflichtend zu erbringende Vorleistung für die Zulassung zur ersten Staatsprüfung das Verfassen von Seminararbeiten (vgl. Pohl 2009: 134 f.).

Tabelle 13: Rahmenbedingungen Seminararbeit

Quantitativer Umfang	12–18 Seiten
Bearbeitungsdauer	4–6 Wochen
Anzahl Quellen	themenabhängig, Anzahl aber höher als beim Diskursreferat
Kreditierung (Arbeitsaufwand)	3–4 Leistungspunkte ¹⁵⁹

Ebenso wie ein Teil der Rahmenbedingungen sind auch die an eine Seminararbeit gestellten Anforderungen im Allgemeinen nicht in den Regelwerken vermerkt, werden aber in den einschlägigen Ratgebern bzw. Leitfäden zum wissenschaftlichen Schreiben detailliert beschrieben: In Seminararbeiten müssen sich Studierende intensiv mit einer bestimmten wissenschaftlichen Fragestellung befassen (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 134). Diese ist jedoch nicht wie bei der Textform „Diskursreferat“ vorgegeben, sondern muss in der Regel von den Studierenden eigenständig formuliert werden. Das Formulieren der Fragestellung ist ein wichtiger Arbeitsschritt beim Verfassen einer Seminararbeit und stellt eine wesentliche wissenschaftliche Leistung dar (vgl. Franck/Stary 2011: 24 ff., Karmasin/Ribing 2011: 23 ff., Kruse 2007: 127 f.). Von der Fragestellung hängen Aufbau, Struktur und Inhalt der gesamten Arbeit ab, „sie trägt alles, und um sie dreht sich alles“ (Schlichte 2005: 44). Ein typischer, häufig von Studienanfängern begangener Fehler bei diesem Arbeitsschritt ist die ungenügende Präzisierung der Fragestellung. Diese ist dann zu allgemein gehalten und kann daher in der zur Verfügung stehenden Zeit kaum angemessen beantwortet werden (vgl. Furchner/Ruhmann/Tente 2003: 64, Esselborn-Krumbiegel 2002: 52). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Studierende sich bezüglich der Formulierung der Fragestellung von der jeweiligen Dozentin/dem jeweiligen Dozenten beraten lassen.

Die nächsten Arbeitsschritte beim Verfassen einer Seminararbeit gleichen zum größten Teil denjenigen, die auch beim Verfassen eines

159 Die Note der Seminararbeit kann, wenn sie zugleich Modulabschlussnote ist – entsprechend der Leistungspunkte, die für ein Modul vergeben werden –, auch ein höheres Gewicht haben.

Diskursreferates durchgeführt werden müssen: Die Studierenden haben zunächst die Aufgabe, die Literatur im Hinblick darauf auszuwerten, welche Positionen zu der zu bearbeitenden Fragestellung in der Forschung vertreten werden (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 135). Diese müssen anschließend – unter angemessener Verwendung der diskursstrukturierenden Prozeduren – logisch nachvollziehbar dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, d. h. es müssen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Positionen der Autoren herausgearbeitet werden. Zu den anspruchsvollsten Leistungen einer Seminararbeit gehört dann die Bewertung der dargestellten Positionen, auf deren Basis ein eigener Standpunkt entwickelt und angemessen formuliert werden muss (vgl. Sommer 2009: 52 ff.).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Unterschiede zwischen einem Diskursreferat und einer Seminararbeit sowohl quantitativer als auch qualitativer Art sind. So zeichnet sich eine Seminararbeit zum einen durch

- einen größeren Umfang,
- eine längere Bearbeitungsdauer und
- eine höhere Anzahl an auszuwertenden Quellen aus (vgl. Tab. 13).

Zum anderen verlangt eine Seminararbeit durch die Formulierung einer eigenen Fragestellung von den Studierenden eine höhere wissenschaftliche Leistung als ein Diskursreferat.

Diskursreferat und Seminararbeit haben aber auch eine zentrale Gemeinsamkeit: Für das Verfassen beider Textformen sind die Fähigkeiten, Positionen von Forschern zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs darzustellen, aufeinander zu beziehen und eine eigene Position zu formulieren, von zentraler Bedeutung.

Aufgrund der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse müssen Studierende des Lehramtes bereits im 6. Semester – und nicht erst zum Ende ihres Studiums – ihre erste größere Arbeit, die *Bachelorarbeit* („Bachelor-Thesis“), verfassen. Im Gegensatz zu einem Diskursreferat und einer Seminararbeit stellt diese Arbeit m. E. keine *Textform*, sondern eine *Textsorte* dar, da sie ein akademisches Studium abschließt und ihre Bewertung für die Endnote des Abschlusszeugnisses eine nicht unerhebliche Rolle spielt. Studierende

müssen bei der Anfertigung dieser Abschlussarbeit noch genauer die Vorgaben bezüglich der Form und die Technik und Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens berücksichtigen. Wird gegen diese Vorschriften verstoßen (z. B. Plagiate), so führt dies in der Regel zur Ablehnung der Prüfungsleistung.

Tabelle 14: Rahmenbedingungen Bachelorarbeit

Universität	Rahmenbedingungen			
	Quantitativer Umfang	Bearbeitungsdauer	Kreditierung (Arbeitsaufw.)	Anzahl Quellen
Aachen ¹⁶⁰	50 Seiten	4 Monate	10 LP	Zur Anzahl der zu verwendenden Quellen werden in den PO aufgrund der Themenabhängigkeit keine Angaben gemacht. Man kann jedoch davon ausgehen, dass die Anzahl höher ist als bei einer Seminararbeit.
Bielefeld ¹⁶¹	ca. 35 Seiten	4 Monate	10 LP	
Bochum ¹⁶²	30 Seiten	6 Wochen	8 LP	
Bonn ¹⁶³	30–40 Seiten	5 Monate	12 LP	
Dortmund ¹⁶⁴	regeln die FSB	8 Wochen	8 LP	
Duisburg-Essen ¹⁶⁵	50 Seiten	8 Wochen	8 LP	
Köln ¹⁶⁶	?	10 Wochen	12 LP	
Münster ¹⁶⁷	?	8 Wochen	10 LP	
Paderborn ¹⁶⁸	30–40 Seiten	12 Wochen	12 LP	
Siegen ¹⁶⁹	30 Seiten	8 Wochen	8 LP	
Wuppertal ¹⁷⁰	?	4 Monate	10 LP	
Mittelwert	ca. 38 Seiten	ca. 3 Monate	ca. 10 LP	

160 Vgl. Universität Aachen (2013a), § 6 (3)a, § 16 (6).

161 In der Prüfungs- und Studienordnung für das Bachelorstudium an der Universität Bielefeld werden keine Angaben zu den Rahmenbedingungen gemacht. Diese finden sich aber beispielsweise in den FSB für das Fach Germanistik (vgl. Universität Bielefeld 2012, S. 83)

162 Vgl. Universität Bochum (2012), § 21 (1), (4).

163 Vgl. Universität Bonn (2011), § 19 (5), (7).

164 Vgl. Universität Dortmund (2013a), § 22 (1), (7).

165 Vgl. Universität Duisburg-Essen (2011a), § 10 (3), § 21 (5), (9).

166 Vgl. Universität zu Köln (2011), § 8 (1), § 20 (6).

167 Vgl. Universität Münster (2011a), § 7 (3), § 11 (6).

168 Vgl. Universität Paderborn (2011), § 21 (1), (4).

169 Vgl. Universität Siegen (2012a), § 12 (1), (2), (3).

170 Vgl. Universität Wuppertal (2011a), § 20 (7).

Um die für die Bachelorarbeit geltenden Rahmenbedingungen zu recherchieren, habe ich die entsprechenden (fachübergreifenden) Prüfungsordnungen derjenigen Universitäten in NRW analysiert, an denen ein Lehramtsstudium absolviert werden kann¹⁷¹. Die Ergebnisse dieser Recherche werden in Tabelle 14 dargestellt.

Neben den Rahmenbedingungen ist in den Prüfungsordnungen auch festgelegt, „welches Wissen und Können Studierende im Rahmen [der Bachelorarbeit] unter Beweis stellen sollen“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 142). In der Prüfungsordnung für das Bachelorstudium im Lehramt an der Universität Siegen findet sich dazu beispielsweise die folgende Aussage:

„Die Bachelorarbeit soll zeigen, dass die Kandidatin oder der Kandidat in der Lage ist, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem selbstständig mit wissenschaftlichen oder künstlerisch-praktischen Methoden zu bearbeiten und die Ergebnisse sachgerecht darzustellen“ (Universität Siegen 2012a, § 12 (5)).¹⁷²

Dieser abstrakt und allgemein formulierte Satz soll im Folgenden genauer betrachtet werden, um detaillierter die an eine Bachelorarbeit gestellten Anforderungen beschreiben zu können¹⁷³:

In der Bachelorarbeit soll ein (wissenschaftliches) *Problem selbstständig bearbeitet* werden. Dazu gehört, das Problem zunächst einmal zu definieren, d. h., eine eigene Fragestellung zu entwickeln. Zum Bearbeiten eines Problems gehört auch, dass man die Forschungsliteratur hinsichtlich wichtiger wissenschaftlicher Erkenntnisse zu diesem Problem auswertet, diese wiedergibt, vergleichend aufeinander bezieht und selbst für dieses Problem Lösungsansätze entwickelt. Wichtig ist, dass sowohl die Forschungserkenntnisse (im Vergleich) als auch die eigene Position *sachgerecht* dargestellt werden, d. h., die Studierenden sollen in der Bachelorarbeit nachweisen, dass sie die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ und

171 Es handelt sich dabei um die Universitäten Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Paderborn, Siegen und Wuppertal (vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Lehramtsstudium/index.html>, zuletzt aufgerufen am 18. 03. 2013)

172 Eine fast identische Formulierung kommt auch in den Prüfungsordnungen für das Bachelorstudium im Lehramt an den anderen Universitäten vor.

173 Für eine ausführliche semantische Analyse eines ähnlichen Satzes aus einer Prüfungsordnung vgl. auch Disterer (2011: 9 ff.).

die wissenschaftlichen Textprozeduren kennen und kontextuell passend verwenden können.

Wie man sieht, sind die gerade beschriebenen Leistungen vergleichbar mit denjenigen, die auch beim Verfassen einer Seminararbeit (und zum Teil natürlich auch beim Verfassen eines Diskursreferates) erbracht werden müssen. Der Unterschied zwischen einer Seminar- und einer Bachelorarbeit besteht nun darin, dass bei letzterer das Problem *mit wissenschaftlichen Methoden* bearbeitet werden soll. Studierende müssen bei einer Bachelorarbeit demnach in einem höheren Maße nachweisen, dass sie die anerkannten Methoden des jeweiligen Fachgebietes kennen, sich begründet für eine geeignete Methode entscheiden und diese anschließend anwenden können.

Das gerade Dargestellte zeigt, dass die Anforderungen an eine Bachelorarbeit nicht gering sind. Es müssen in dieser Arbeit zwar keine neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse hervorgebracht werden, wie dies beispielsweise bei einer Dissertation gefordert wird, „aber es müssen Leistungen erbracht werden, für die eine vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten nötig ist“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 143).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich auch zwischen Seminar- und Bachelorarbeiten sowohl Unterschiede quantitativer als auch qualitativer Art feststellen lassen: Neben Umfang, Bearbeitungsdauer und der Anzahl der auszuwertenden Quellen (vgl. Tab. 14) nehmen bei einer Bachelorarbeit auch die Anforderungen dahingehend zu, dass die Studierenden in einem höheren Maße zeigen müssen, dass sie die elementaren Methoden eines Faches kennen, sinnvoll auswählen und anwenden können. Es gibt jedoch auch einen wesentlichen Berührungspunkt zwischen der Textsorte „Bachelorarbeit“ und den Textformen „Diskursreferat“ und „Seminararbeit“: Alle drei Schreibaufgaben fordern die Darstellung von Forschungspositionen zu einer bestimmten wissenschaftlichen Fragestellung, das Zueinander-in-Beziehung-Setzen dieser Positionen und die Entwicklung einer eigenen Position.

Für die Zulassung zu einem lehramtsbezogenen Masterstudiengang ist – wie bei allen anderen Masterstudiengängen auch – ein erfolgreich abgeschlossenes Bachelorstudium grundlegende Voraussetzung. Zentraler Bestandteil aller Masterstudiengänge ist die Anfertigung einer

Masterarbeit („Master-Thesis“)¹⁷⁴. Auch diese Abschlussarbeit ist eine Textsorte, für die bezüglich der Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards und der Bedeutung für die Gesamtnote des Abschlusszeugnisses dasselbe gilt wie für die Bachelorarbeit. Darüber hinaus erfüllt die Masterarbeit aber noch einen wichtigen Zweck:

„Sie dient für diejenigen [...], die nach [dem Abschluss des Masterstudiums] noch weiter wissenschaftlich arbeiten wollen und einen Dokortitel anstreben, als ‚Eintrittskarte‘ in die Welt der universitären Forschung“ (Sommer 2009: 44).

Details zu den Rahmenbedingungen einer Masterarbeit in den lehramtsbezogenen Masterstudiengängen finden sich in den entsprechenden Prüfungsordnungen der einzelnen Universitäten (vgl. Tab. 15).

Was die an eine Masterarbeit gestellten Anforderungen betrifft, kann man der Prüfungsordnung für das Masterstudium im Lehramt an der Universität Siegen das Folgende entnehmen:

„Die Masterarbeit soll zeigen, dass die Kandidatin oder der Kandidat in der Lage ist, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem selbstständig mit wissenschaftlichen oder künstlerisch-praktischen Methoden zu bearbeiten und die Ergebnisse sachgerecht darzustellen“ (Universität Siegen 2012b, § 12 (5)).¹⁷⁵

Da dieser Satz mit dem weiter oben näher betrachteten Satz aus der Bachelor-Prüfungsordnung weitestgehend übereinstimmt, lässt sich der Unterschied zwischen Bachelor- und Masterarbeiten bezüglich der an sie gestellten Anforderungen durch Analyse der Prüfungsordnungen nicht bestimmen. Generell wird dieser Unterschied aber darin liegen, dass in Masterarbeiten „ein **höheres Maß an eigenständiger Forschungsleistung** erwartet wird“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 144) und somit die Anforderungen an die wissenschaftliche Eigenständigkeit und Originalität bei Masterarbeiten höher sind als bei Bachelorarbeiten.

174 Da die lehramtsbezogenen Masterstudiengänge an den meisten Universitäten erstmals zum Wintersemester 2014/15 angeboten werden, sind die ersten Masterarbeiten von Lehramtsstudierenden zum Ende des Sommersemesters 2016 zu erwarten.

175 Eine fast identische Formulierung kommt auch in den Prüfungsordnungen für das Masterstudium im Lehramt an den anderen Universitäten vor.

Tabelle 15: Rahmenbedingungen Masterarbeit

Universität	Rahmenbedingungen				Anzahl Quellen
	Quantitativer Umfang	Bearbeitungs- dauer	Kreditierung (Arbeitsaufw.)		
Aachen ¹⁷⁶	60 Seiten	6 Monate	18 LP		Zur Anzahl der zu verwendenden Quellen werden in den PO aufgrund der Themenabhängigkeit keine Angaben gemacht. Man kann jedoch davon ausgehen, dass die Anzahl höher ist als bei einer Bachelorarbeit.
Bielefeld ¹⁷⁷	?	3 Monate	15 LP		
Bochum ¹⁷⁸	60 Seiten	3 Monate	15 LP		
Bonn ¹⁷⁹	80.000–120.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen) ¹⁸⁰	5 Monate	15 LP		
Dortmund ¹⁸¹	regeln die FSB	15 Wochen	20 LP		
Duisburg-Essen ¹⁸²	80 Seiten	15 Wochen	20 LP		
Köln ¹⁸³	?	15 Wochen	15 LP		
Münster ¹⁸⁴	60 Seiten	4 Monate	18 LP		
Paderborn ¹⁸⁵	60–80 Seiten	4 Monate	18 LP		
Siegen ¹⁸⁶	60 Seiten	15 Wochen	20 LP		
Wuppertal ¹⁸⁷	?	6 Monate	15 LP		
Mittelwert	ca. 65 Seiten	ca. 4 Monate	ca. 17 LP		

Bachelor- und Masterarbeiten unterscheiden sich also zum einen quantitativ durch den größeren Umfang, die längere Bearbeitungszeit und die höhere Anzahl an auszuwertenden Quellen (vgl. Tab. 15) und

176 Vgl. Universität Aachen (2013b), § 21 (6), § 22 (4).

177 Vgl. Universität Bielefeld (2009), § 11 (3).

178 Vgl. Universität Bochum (2005), § 20 (1), (6) & 2010, § 20 (1).

179 Vgl. Universität Bonn (2014) § 19 (6), (7).

180 Das entspricht 50–75 Seiten.

181 Vgl. Universität Dortmund (2013b), § 22 (1), (8).

182 Vgl. Universität Duisburg-Essen (2011b), § 9 (3), § 20 (6), (10).

183 Vgl. Universität zu Köln (2014), § 23 (2), (5).

184 Vgl. Universität Münster (2011b), § 8 (3), § 12 (2), (7).

185 Vgl. Universität Paderborn (2014), § 21 (1), (4).

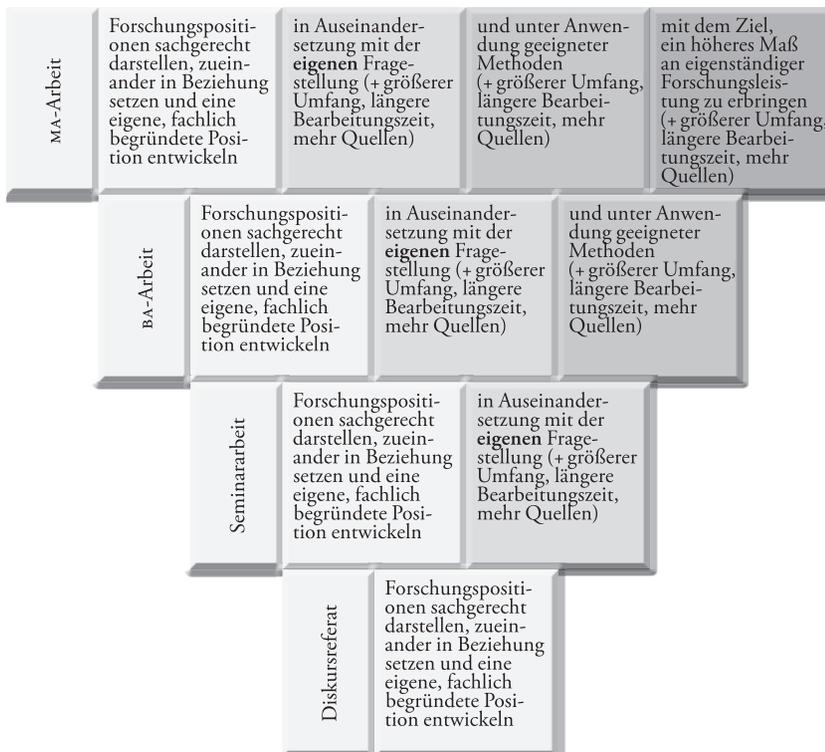
186 Vgl. Universität Siegen (2012b), § 12 (1), (2), (3).

187 Vgl. Universität Wuppertal (2011b), § 20 (7).

zum anderen qualitativ durch den steigenden Anspruch an die wissenschaftliche Selbstständigkeit. Die Fähigkeit, Forschungspositionen sachgerecht darzustellen, zueinander in Beziehung zu setzen und eine eigene Position zu entwickeln, verbindet die Masterarbeit jedoch mit den anderen Prüfungsarbeiten und dem Diskursreferat.

Der auf den letzten Seiten gezogene Vergleich sollte verdeutlichen, dass die Textform „Diskursreferat“ die Entwicklung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne fördern kann, da Studierende durch diese Textform bausteinartig auf das Anfertigen von Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten vorbereitet werden. Diese bausteinartige Vorbereitung soll durch die folgende Abbildung nochmals zusammenfassend dargestellt werden:

Abbildung 21: Das Diskursreferat als Baustein für die Anfertigung der wichtigsten Prüfungsarbeiten



4.2.1.2.2 *Explizite Bezugnahme auf den diskursiven Charakter von Wissenschaft*

Wie bereits an einigen Stellen in dieser Arbeit dargelegt, ist Wissenschaft in der Regel nicht eindeutig, sondern von Auseinandersetzungen geprägt: Sie besitzt einen diskursiven Charakter. Dass Studienanfänger häufig über ein Konzept von Wissenschaft verfügen, in dem dieser diskursive Charakter nicht existent ist (vgl. auch Steinhoff 2008: 4), hat m. E. insbesondere die folgenden Gründe:

1. *Massenmedien*: Schaut man sich an, wie Wissenschaft in den Massenmedien – für einen Großteil der Menschen die einzige Informationsquelle zu wissenschaftlichen Themen und somit die wichtigste Vermittlungsinstanz zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit (vgl. Gaus/Wildt 2001: 20, Lukosch 2009: 50, Hömberg 1989: 15) – dargestellt wird, so stellt man fest, dass der „diskursive Charakter von Wissenschaft weitgehend ausgeblendet oder allenfalls am Rande erwähnt“ (Weitze/Liebert 2006: 10) wird. Die Massenmedien beschränken sich häufig darauf, Faktenwissen bzw. Ergebnisse aus der Wissenschaft zu vermitteln. Kritische Auseinandersetzungen über wissenschaftliche Fragen, das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Positionen von Wissenschaftlern bzw. Wissenschaftsgruppen zu einem bestimmten Themenbereich werden dagegen kaum thematisiert (vgl. Weitze/Liebert 2006: 8 ff.). Diese Darstellung von Wissenschaft in den Massenmedien führt häufig zu der Falschannahme, dass Wissenschaft nur *eine* Wahrheit und nicht *verschiedene* Wahrheiten herstellen kann.

2. *Schule*: Ein ähnliches Bild von Wissenschaft wird häufig auch in der Schule vermittelt: Auch hier wird Wissenschaft durch die Beschränkung der Vermittlung auf Faktenwissen nach Weitze/Liebert (2006: 8) „als geradlinige Erfolgsgeschichte dargestellt“¹⁸⁸. Dies wird auch durch

¹⁸⁸ Dass Schülerinnen und Schüler genau dies gerne möchten, verdeutlicht das folgende Zitat einer Gymnasiallehrerin aus unserer Experteninterviewstudie (vgl. Decker/Kaplan 2014a: 20):

„Also für die Schüler ist das [der diskursive Charakter von Wissenschaft, LD] schwer auszuhalten, ne? Ich glaube, dass es oft passiert, dass nicht wir vereinfachen, sondern dass die Schüler das vereinfachen, weil sie meinen: Da muss es doch irgendwie was geben, eine Richtlinie und einen Maßstab, an dem man das messen kann.“

unsere Experteninterviewstudie bestätigt: In der gymnasialen Oberstufe wird die Kontroversität innerhalb einer wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft in der Regel nicht thematisiert. Lediglich beim Thema „Sprachursprung“ kommt es vor, dass Positionen von Wissenschaftlern miteinander verglichen werden. Allerdings handelt es sich hier um Positionen von Wissenschaftlern *verschiedener* Diskursgemeinschaften (Herder = Philosoph, Chomsky = Linguist, Spitzer = Psychologe) (vgl. Decker/Kaplan 2014a). Dadurch – so meine Vermutung – werden die Schülerinnen und Schüler in der Annahme bestärkt, dass *innerhalb* einer Diskursgemeinschaft keine Widersprüche, Auseinandersetzungen etc. existieren.

Ein weiterer Aspekt, an dem sich die „Diskursferne“ (Steinhoff 2013a: 118) der gymnasialen Oberstufe festmachen lässt, sind – wie bereits in Kap. 2 dargelegt – die typischen Schreibaufgaben, die sich in der Regel nur auf *einen* Text beziehen und dadurch den diskursiven Charakter von Wissenschaft ausblenden.

3. *Einführungsveranstaltungen und -bände*: Zu dem Missverständnis von Wissenschaft als einer „Gemeinschaft einträchtig forschender Wahrheitsproduzenten“ (Steinhoff 2008: 4) tragen auch Einführungsveranstaltungen und die dort verwendeten Einführungsbände bei: Um den Studienanfängern den Einstieg in ihr Studium zu erleichtern, wird wissenschaftliches Wissen dort meist als ein von inneren Widersprüchen freies Wissen vorgestellt. Verschiedene Positionen bzw. Theorien zu den jeweiligen wissenschaftlichen Themen werden bewusst nicht thematisiert, wie diese beiden Passagen aus sprachwissenschaftlichen Einführungsbänden illustrieren:

„Man kann die Sprache unter sehr vielen verschiedenen Gesichtspunkten und Fragestellungen betrachten. Das führt dazu, dass sich Linguisten und Linguistinnen ständig uneinig sind – wie Sie sehen werden, sogar über grundlegende Begriffe wie ‚Wort‘ und ‚Satz‘. Das ist an sich nicht schlimm, weil man durch kontroverse Diskussionen Erkenntnisse gewinnen kann. Kontroversen werden in dieser Einführung aber weitgehend außen vor bleiben, weil ich Sie zunächst mit wichtigen Beschreibungsmethoden vertraut machen möchte“ (Lüdeling 2009: 8).

„Die AutorInnen haben sich bemüht, in der Auswahl der Sachgebiete, in der sprachlich-stilistischen Darstellung und der Illustration durch Beispiele und Graphiken vor allem die Bedürfnisse der StudienanfängerInnen im Auge zu haben [...]. Zielsetzung war eine lesbare, übersichtliche und dennoch sachlich angemessene Darstellung von anerkannten bzw. bereits weithin verwendeten

linguistischen Modellen und Erklärungsansätzen, die sich vielfach in Gebrauchsgrammatiken, z. T. auch in neueren Sprachbüchern finden. Die übersichtliche und notwendigerweise oft verkürzte Präsentation von Wissensbeständen hatte also Vorrang vor einer Problematisierung und Ausdifferenzierung von Einzelaspekten [...]. Zur wissenschaftlichen Literatur: Im Sinne einer guten Lesbarkeit und Verständlichkeit haben wir innerhalb der Texte so sparsam wie möglich zitiert; die Literaturhinweise selbst wurden bewusst auf wenige einschlägige Titel beschränkt“ (Vollmert 2005: Vorwort).

Das gerade Beschriebene trifft jedoch nicht nur auf die Sprachwissenschaft, sondern auch auf die Naturwissenschaften zu: So kritisiert Rothman (2012), dass den Studierenden in physikalischen Einführungsvorlesungen und -bänden Themen als vollständig verstanden präsentiert werden. Paradoxien bzw. Schwierigkeiten wie die Unvereinbarkeit des zweiten Hauptsatzes der Thermodynamik mit anderen grundlegenden Theorien der Physik werden ausgelassen.

Dass Studierende vor allem zu Beginn ihres Studiums wissenschaftliche Ergebnisse häufig nicht als Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses, sondern als geprüfte Wahrheit ansehen und unterschiedliche Positionen, Theorien etc. daher als störend oder überflüssig empfinden, zeigt sich auch in ihren Texten, wie der folgende Auszug aus einer studentischen Arbeit aus Siebert-Ott/Decker (2013: 167) – von dem ein Teil auch für den Titel dieser Arbeit verwendet wurde – belegt:

„Die Wissenschaftler sind sich im Diskurs nicht immer einig, welches Rechtschreibgebiet welchem Prinzip zuzuordnen ist [...].“

(Studentin, Hauptstudium, Linguistik)

Das Diskursreferat soll dazu beitragen, das in Massenmedien, Schule und universitären Einführungsveranstaltungen und -bänden vermittelte Wissenschaftskonzept zu widerlegen. Durch das vergleichende Referieren und Kommentieren von einer Mehrzahl von Primärtexten hat die Textform „Diskursreferat“ gegenüber anderen Textformen, welche sich nur auf einen Text beziehen (beispielsweise „Exzerpt“ oder „Zusammenfassung“), den entscheidenden Vorteil, dass es den diskursiven Charakter von Wissenschaft nicht ausblendet, sondern explizit darauf Bezug nimmt (vgl. Steinhoff 2008: 10, Steinseifer 2010: 98). Auf diese Weise werden

„Denk- und Schreibverfahren herausgefordert, die für das wissenschaftliche Schreiben besonders wichtig sind, z. B. die Trennung relevanter von weniger

relevanten Inhalten, die Ermittlung von Argumentationsstrukturen, die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen, die Herstellung von Querbezügen zwischen den Quellen im eigenen Text sowie die Bewertung der Positionen“ (Steinhoff 2008: 10).

In diesem Kapitel wurde zum einen dargestellt, auf welchen Grundlagen akademische Textkompetenzen im engeren Sinne im Teilprojekt Siegen modelliert worden sind und es wurde ein Kompetenzmodell vorgeschlagen. Zum anderen wurde auf die Textform „Diskursreferat“ eingegangen, welche zur Erfassung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne entwickelt wurde.

Die Diskursreferate wurden im Teilprojekt Siegen im Hinblick auf die folgenden Bereiche, die auf Basis des entwickelten Kompetenzmodells hergeleitet wurden, beurteilt (vgl. Abb. 22):

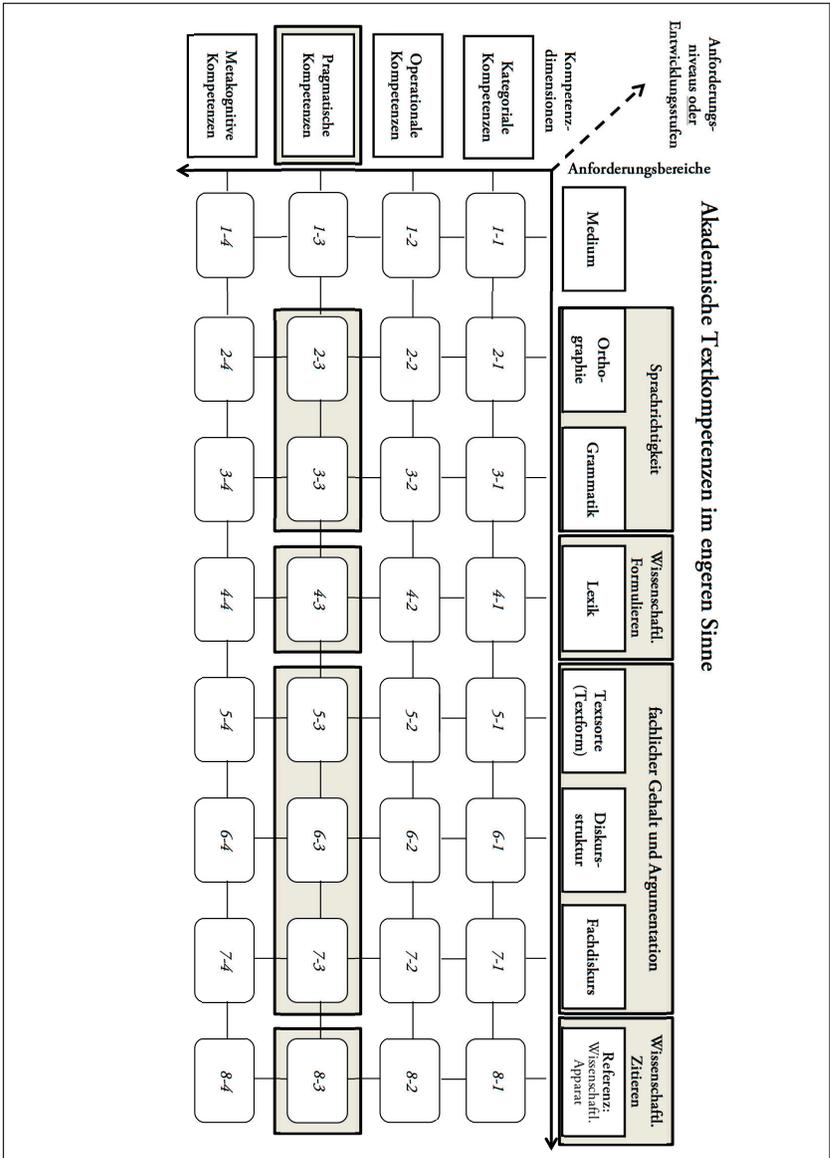
1. „Wissenschaftliches Formulieren“ (Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“) (mit Bezug auf Anforderungsbereich 4),
2. „Fachlicher Gehalt und Argumentation“ (mit Bezug auf die Anforderungsbereiche 5, 6 und 7),
3. „Wissenschaftliches Zitieren“ (mit Bezug auf Anforderungsbereich 8) und
4. „Sprachrichtigkeit“ (mit Bezug auf Anforderungsbereich 2 und 3)¹⁸⁹

Ziel der Erfassung dieser Bereiche ist es, aufzeigen zu können, wie sich die Kompetenzen – insbesondere die pragmatischen Kompetenzen – in den einzelnen Bereichen entwickeln, in welchen Bereichen besonderer Unterstützungsbedarf vorliegt und ob – und ggf. wie – die verschiedenen Bereiche miteinander korrelieren (vgl. Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 264).

Die zwei letzten Bereiche wurden „intern“ überprüft, da sich hier der Wert aus der Häufigkeit der Fehler ableitet. Die zwei ersten Bereiche – welche im Zentrum dieser Arbeit stehen – wurden im Rahmen eines Ratingverfahrens beurteilt, welches im folgenden fünften Kapitel detailliert erläutert wird. Zunächst soll es jedoch um die quasiexperimentelle Interventionsstudie und ihre Ziele gehen.

¹⁸⁹ Für eine genaue Beschreibung dieser Bereiche vgl. Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha (2015: 263 f.).

Abbildung 22: Kompetenzmodell „Akademische Textkompetenzen im engeren Sinne“ mit Hervorhebungen



5 Ziele und Methode

In diesem Kapitel werden zunächst die Ziele der empirischen Untersuchung dargestellt (Kap. 5.1): Das Hauptziel ist – wie bereits dargelegt – die Überprüfung der Wirksamkeit eines didaktischen Konzeptes zur Förderung der Fähigkeit von Studienanfängern, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden (Diskurskompetenz). Zudem soll der Frage nachgegangen werden, ob ein Zusammenhang zwischen dieser Fähigkeit und der Fähigkeit, Texte mit einem hohen fachlichen Gehalt zu verfassen, existiert.

Nach der Darstellung der Ziele wird erläutert, mit welcher Methodik diese Ziele erreicht werden sollen: In Kap. 5.2. wird in einem ersten Schritt die quasiexperimentelle Interventionsstudie mit Prätest-Posttest-Follow-up-Kontrollgruppendesign beschrieben, im Anschluss wird auf das zweiteilige Ratingverfahren des Teilprojektes Siegen zur Beurteilung der Diskursreferate eingegangen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet schließlich eine Diskussion der angewandten Methodik (Kap. 5.3).

5.1 Ziele der Studie

Die Ziele der Studie schließen an die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln an: Es soll zum einen die Wirksamkeit des entwickelten

didaktischen Konzeptes zur Förderung der Fähigkeit von Studienanfängern, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden, überprüft und zum anderen untersucht werden, ob die kontextuell passende Verwendung diskursstrukturierender Prozeduren mit dem fachlichen Gehalt eines Textes korreliert.

Im Folgenden werden meine Hypothesen zur Wirksamkeit des didaktischen Konzeptes (Hypothese 1) und zur Korrelation (Hypothese 2) genannt und erläutert:

Hypothese 1: Studierende der Interventionsgruppe verfügen nach der Intervention in einem höheren Maße über die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in kontextuell passender Weise zu verwenden als diejenigen der Kontrollgruppe.

Ich gehe aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse davon aus, dass die Studierenden sowohl der Kontroll- als auch der Interventionsgruppe im Prätest häufig domänenuntypische diskursstrukturierende Prozeduren und/oder diskursstrukturierende Prozeduren mit Formulierungsbrüchen verwenden und auch Probleme mit der Variation dieser Prozeduren haben. Nach der Intervention – so meine Hypothese – finden sich in den Diskursreferaten (Posttest) der Studierenden der Interventionsgruppe mehr domänentypische und variierende diskursstrukturierende Prozeduren als in den Diskursreferaten der Studierenden der Kontrollgruppe.

Meine zweite Hypothese lautet:

Hypothese 2: Die kontextuell passende Verwendung diskursstrukturierender Prozeduren korreliert mit dem fachlichen Gehalt eines Textes.

Ich nehme also an, dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden, und der Fähigkeit, Texte mit einem hohen fachlichen Gehalt zu verfassen.

Im Folgenden soll genauer dargelegt werden, welche Methodik zur empirischen Überprüfung der gerade vorgestellten Hypothesen angewandt wurde.

5.2 Methode¹⁹⁰

In diesem Unterkapitel wird zunächst einleitend über Interventionsstudien informiert (Kap. 5.2.1.1). Anschließend werden das Forschungsdesign der Interventionsstudie (Kap. 5.2.1.2) und der Ablauf der Intervention dargestellt (Kap. 5.2.1.3). Gegenstand des Kap. 5.2.2 ist das Ratingverfahren des Projektes „AkaTex“ zur Beurteilung der Qualität der Diskursreferate. Auch hier wird zunächst einleitend über Ratingverfahren informiert (Kap. 5.2.2.1). Anschließend wird detailliert auf die zwei Teilratings („Wissenschaftliches Formulieren“ und „Fachlicher Gehalt und Argumentation“) eingegangen (Kap. 5.2.2.2).

5.2.1 Interventionsstudien

5.2.1.1 *Einleitende Bemerkungen*

Interventionsstudien lassen sich nach Knigge (2013: 4) als die Evaluation einer konkreten Intervention begreifen, wobei unter *Evaluation* „jegliche Art der Festsetzung des Wertes einer Sache“ (Mittag/Hager 2000: 103) und unter *Intervention* „eine Maßnahme, mit der in einen laufenden Prozess eingegriffen wird“ (Leutner 2010: 63), verstanden wird. Interventionsstudien haben also das Ziel, die Wirkung einer Maßnahme (unabhängige Variable¹⁹¹) auf ein Merkmal, das Gegenstand der Untersuchung ist (abhängige Variable¹⁹²), zu bestimmen (vgl. Sedlmeier/Renkewitz 2011: 176). Um dieses Ziel zu erreichen, kann entweder ein experimentelles oder ein quasiexperimentelles Studiendesign „gewählt“¹⁹³ werden. Im Folgenden soll genauer auf diese beiden Möglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen eingegangen werden.

Der wesentliche Unterschied zwischen experimentellen und quasiexperimentellen Interventionsstudien besteht darin, dass bei letzteren

190 Vgl. dazu das working paper 5 des Projektes „AkaTex“ (Decker/Kaplan 2014b).

191 Im Folgenden UV abgekürzt.

192 Im Folgenden AV abgekürzt.

193 In manchen Fällen ist dem Versuchsleiter diese Wahl jedoch nicht gegeben, da die Gruppen vorgegeben sind. Nähere Erläuterungen hierzu folgen im laufenden Text.

die Versuchsteilnehmer nicht zufällig – beispielsweise durch Lose oder Münzwurf (vgl. Huber 2009: 108) – auf die Interventions-¹⁹⁴ und die Kontrollgruppe aufgeteilt werden bzw. aufgeteilt werden können. Eine quasiexperimentelle Untersuchung vergleicht demnach natürliche Gruppen (beispielsweise Schulklassen oder Seminargruppen), eine experimentelle Untersuchung hingegen untersucht zufällig zusammengestellte, d. h. randomisierte Gruppen. Durch diese Randomisierung wird sichergestellt, dass alle personenbezogenen Störvariablen – wie beispielsweise Intelligenz oder Motivation – gleich verteilt sind, so dass sich bei einer experimentellen Untersuchung die Interventions- und die Kontrollgruppe vor der Durchführung der Intervention hinsichtlich aller Variablen, die einen potentiellen Einfluss auf die AV haben können, ähneln. Die Ergebnisse im Posttest können bei einer experimentellen Interventionsstudie also mit großer Sicherheit auf die Intervention zurückgeführt werden (vgl. Bortz/Döring 2002: 57 f.). Bei quasiexperimentellen Interventionsstudien hingegen kann durch die nicht-zufällige Aufteilung nicht ausgeschlossen werden, dass sich die beiden Vergleichsgruppen hinsichtlich unterschiedlicher Variablen systematisch unterscheiden. Dadurch können eventuelle Gruppenunterschiede im Posttest in Bezug auf die AV nicht eindeutig auf die UV zurückgeführt werden (vgl. Bortz/Döring 2002: 57 ff.). Ein Beispiel aus Sedlmeier/Renkewitz (2011: 176 f.) soll dies verdeutlichen: Ein Versuchsleiter möchte eine Studie zum Effekt einer neuen Unterrichtsmethode (UV) auf die Englischkenntnisse von Schülerinnen und Schülern (AV) durchführen. In einer Klasse – der Interventionsgruppe – wird die neue Unterrichtsmethode eingesetzt, in einer anderen – der Kontrollgruppe – nicht. Da es sich um natürliche, nicht randomisierte Gruppen handelt, kann der Versuchsleiter nicht ausschließen, dass sich diese Gruppen schon vor der Untersuchung unterscheiden, beispielsweise hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse. Findet sich ein Effekt der neuen Methode, „könnte dieser Effekt also auch auf andere Unterschiede zwischen den Gruppen als auf die unterschiedliche Unterrichtsmethodik zurückgehen“ (Sedlmeier/

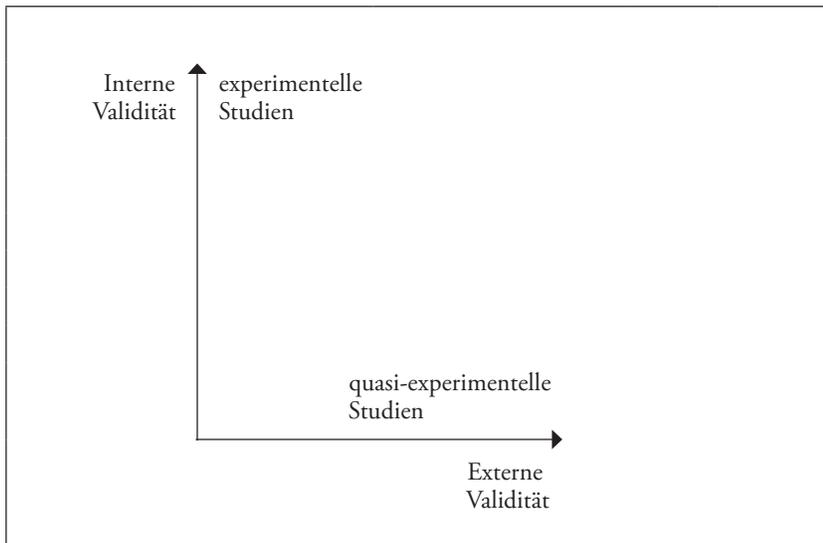
194 Neben „Interventionsgruppe“ findet man in der Literatur auch die Bezeichnungen „Experimentalgruppe“ (vgl. beispielsweise Rogalla/Vogt 2008) und „Treatmentgruppe“ (vgl. beispielsweise Stanat et al. 2012).

Renkewitz 2011: 176f.). Die Ergebnisse dieser quasiexperimentellen Untersuchung sind also unterschiedlich interpretierbar.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass quasiexperimentelle Untersuchungen im Vergleich zu experimentellen Untersuchungen über eine geringere interne Validität verfügen (vgl. Bortz/Döring 2002: 58). Dies stellt natürlich einen entscheidenden Nachteil dar.

Vorteilhaft an quasiexperimentellen Untersuchungen ist jedoch, dass sie aufgrund der natürlichen Umgebung, in der sie durchgeführt werden, eine höhere externe Validität¹⁹⁵ aufweisen:

Abbildung 23: Interne und externe Validität bei experimentellen und quasiexperimentellen Studien



Da – wie bereits dargelegt – in quasiexperimentellen Interventionsstudien keine Randomisierung vorgenommen wird bzw. vorgenommen

¹⁹⁵ Unter „externer Validität“ wird das Maß verstanden, in welchem „das gefundene Ergebnis auf andere Personen, Situationen oder Zeitpunkte generalisiert werden kann“ (vgl. Bortz/Döring 2002: 57). Die externe Validität gibt also den Grad der Generalisierbarkeit eines Ergebnisses an (vgl. auch Aaker/Kumar/Day 1998: 759).

werden kann, müssen andere Techniken angewendet werden, um die personengebundenen Störvariablen zu kontrollieren und somit die interne Validität zu erhöhen. Im Folgenden sollen die wichtigsten Techniken kurz erläutert werden.

Eine gängige Technik zur Kontrolle personengebundener Störvariablen ist die *Konstanthaltung*. Durch diese Technik werden – wie der Name schon sagt – a priori vermutete Störvariablen konstant gehalten. Ein Beispiel: Ein Versuchsleiter möchte das Abstraktionsvermögen (AV) von Physikern und Mathematikern (UV) vergleichend untersuchen. Er vermutet jedoch, dass die individuelle Berufserfahrung einen Einfluss auf die AV haben könnte und dass sich in der Gruppe der Physiker durchschnittlich Personen mit mehr Berufserfahrung befinden als in der Gruppe der Mathematiker. Aus diesem Grund entscheidet er, nur diejenigen Personen zur Untersuchung „zuzulassen“, die sich in ihrem ersten Berufsjahr befinden (vgl. Bortz/Döring 2002: 527).

Die Technik der *Parallelisierung* „forms groups in such a way that the composition of units is similar across groups with respect to one or more specific characteristics“ (Parasuraman/Grewal/Krishnan 2007: 229). Durch diese Blockbildung werden die Ausgangsunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen hinsichtlich potentieller Störvariablen minimiert, so dass nahezu homogene Gruppen vorliegen. Die Untersuchung des Abstraktionsvermögens, um auf das o.g. Beispiel zurückzukommen, führt zu eindeutigeren Resultaten, wenn man dafür sorgt, „daß [sic!] sich die beiden Vergleichsgruppen im Durchschnitt ähnlich lange im Beruf befinden und daß [...] die Anzahl der Berufsjahre in beiden Gruppen annähernd gleich streut“ (Bortz/Döring 2002: 527).

Personengebundene Störvariablen können zudem mit einer *kovarianzanalytischen Auswertung* statistisch kontrolliert werden:

„Läßt [sic!] sich schon vor der Untersuchung ein Merkmal identifizieren, das die abhängige Variable vermutlich ebenfalls beeinflusst [sic!], wird dieses als Kontrollvariable vorsorglich miterhoben, um nach der Untersuchung die abhängige Variable bezüglich dieser Kontrollvariable statistisch zu ‚bereinigen‘“ (Bortz/Döring 2002: 544).

Neben den personengebundenen Störvariablen beeinflussen auch untersuchungsbedingte Störvariablen die interne Validität. Diese Störvariablen sind durch Randomisierung nicht zu kontrollieren und betreffen

somit auch experimentelle Untersuchungen (vgl. Bortz/Döring 2002: 528). Im Folgenden soll kurz auf die wichtigsten Techniken zur Kontrolle untersuchungsbedingter Störvariablen eingegangen werden.

Bei der Kontrolloption der *Elimination* – nach Huber (2009: 109) die radikalste und wirksamste Technik – werden mögliche Störvariablen durch Spezifizierung des Untersuchungsaufbaus ausgeschaltet. So könnte der Versuchsleiter beispielsweise störenden Lärm, der in den Untersuchungsraum dringt, durch eine geeignete Schalldämmung eliminieren (vgl. Huber 2009: 109).

Ist es nicht möglich, untersuchungsbedingte Störvariablen durch Elimination zu kontrollieren, sollte darauf geachtet werden, dass die Störungen in beiden Gruppen in gleicher Ausprägung vorliegen, also *konstant gehalten* werden. „Wird beispielsweise angenommen, dass die Art des Experimentalraumes die Untersuchungsergebnisse beeinflusst [sic!], dann sollten die Probanden alle im selben Raum untersucht werden“ (Koschate 2002: 124). Dadurch kann ausgeschlossen werden, dass mögliche Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe auf unterschiedliche Räumlichkeiten zurückzuführen sind.

Können untersuchungsbedingte Störvariablen in den Vergleichsgruppen nicht konstant gehalten werden, sollten deren Art und Intensität *registriert* und auch protokolliert werden (beispielsweise störende Geräusche, Stromausfall oder unerwartete Zwischenfragen). Der Einfluss der Störvariablen kann dann gegebenenfalls nachträglich „herausgerechnet“ werden (vgl. Bortz/Döring 2002: 528).

Zusammenfassend werden die wichtigsten Techniken zur Kontrolle von personengebundenen und untersuchungsbedingten Störvariablen in der folgenden Tabelle illustriert:

Tabelle 16: Techniken zur Kontrolle von personengebundenen und untersuchungsbedingten Störvariablen nach Bortz/Döring (2002: 527 f.)

bei personengebundenen Störvariablen	bei untersuchungsbedingten Störvariablen
- Konstanthaltung	- Elimination
- Parallelisierung	- Konstanthaltung
- Kovarianzanalytische Kontrolle	- Registrieren

5.2.1.2 *Forschungsdesign der Studie*

Um die in Kap. 5.1 vorgestellte erste Hypothese zu überprüfen, habe ich mich für ein quasiexperimentelles Forschungsdesign mit (nicht randomisierter) Kontrollgruppe¹⁹⁶ entschieden, bei dem vor (Prätest) und nach (Posttest) der Interventionsmaßnahme das interessierende Merkmal gemessen wurde. Diese Vorher- und Nachher-Messungen wurden sowohl bei der Interventions- als auch bei der Kontrollgruppe durchgeführt. Ergänzt wurde die Studie durch eine Follow-up-Messung, die allerdings nur bei der Interventionsgruppe verwirklicht werden konnte¹⁹⁷. Bevor genauer auf die Interventions- und die Kontrollgruppe eingegangen wird, soll im Folgenden kurz erläutert werden, warum es aus forschungstechnischen Gründen sinnvoll ist, zusätzlich zu dem Prä- und Posttest einen Follow-up durchzuführen.

Nach Hager/Hasselhorn (2000: 58) wird in der Literatur für die Evaluation einer Intervention traditionell ein Prätest-Posttest-Design empfohlen. Die beiden Autoren weisen jedoch ebenso wie Knigge (2013: 24) darauf hin, dass es wichtig ist, nach Abschluss einer Intervention nicht nur den Posttest, sondern zusätzlich noch (mindestens) einen weiteren Erhebungszeitpunkt zu realisieren. Es ist nämlich durchaus möglich, dass „zwar unmittelbar nach Beendigung der Intervention kein Leistungsvorteil bzgl. des Fernziels der Intervention [...] beobachtbar ist, dafür aber zum Zeitpunkt des Follow-up“ (Hager/Hasselhorn 2000: 58). Hall/Hall/Sirin (1996) sprechen in diesem Zusammenhang auch von dem sogenannten „sleeper effect“ (vgl. Abb. 24).

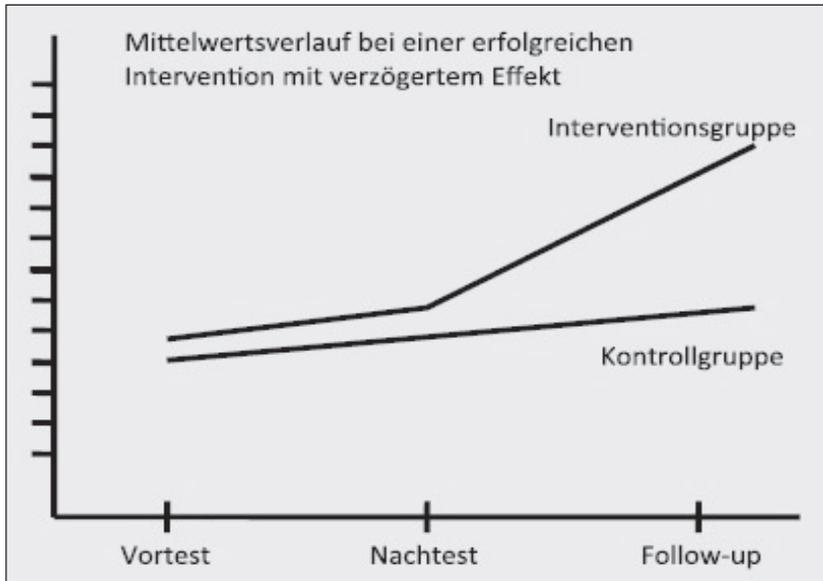
Zurück zur Beschreibung der Interventions- und der Kontrollgruppe: Studierende der kombinierten „Einführung in die Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik“ (Bachelorstudium Lehramt) bildeten die Interventionsgruppe. Im ersten Bachelor-Lehramtsjahrgang gab es drei Einführungen dieser Art, welche von insgesamt einhundertzwanzig

196 Streng genommen handelt es sich bei der Kontrollgruppe um eine „Wartegruppe“, da diese keine Intervention erhalten hat. „Echte“ Kontrollgruppen erhalten hingegen immer „eine der Kontrolle dienende andere Interventionsmaßnahme“ (Hasselhorn/Mähler 2000: 99).

197 Der Grund dafür wird an anderer Stelle erläutert.

Studierenden besucht wurden. Für die Studie wurde sich für eine Einführung, an welcher vierzig Studierende teilnahmen, entschieden.

Abbildung 24: Der „sleeper effect“ bei Interventionsstudien
(vgl. Knigge 2013: 24)



Die Kontrollgruppe stellten Studierende der „Einführung in die Sprachdidaktik“ (altes Lehramtsstudium (PO 2004)) dar¹⁹⁸. An dieser

¹⁹⁸ Es wurde aus forschungstechnischen Gründen keine andere kombinierte „Einführung in die Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik“ als Kontrollgruppe gewählt, da es sich bei den Bachelor-Studierenden des Lehramtes um eine sehr homogene Gruppe handelt, die sich – bedingt durch die zeitlich aufeinander abgestimmten Lehrveranstaltungen – in der Regel alle untereinander kennen und somit auch miteinander kommunizieren. Es bestand daher die Gefahr, dass die beiden Gruppen auch Informationen über die Interventionsmaßnahme austauschen, was wiederum das Verhalten der Kontrollgruppe beeinflusst hätte. Dieses durch die Kommunikation zwischen Interventions- und Kontrollgruppe resultierende Problem wird in der Forschung als „Imitation des Treatments“ (Knigge 2013: 29) bezeichnet.

Einführung nahmen insgesamt achtundneunzig Studierende teil (vgl. Abb. 25), von denen vierzig für die Studie ausgewählt wurden¹⁹⁹.

Sowohl die Kontroll- als auch die Interventionsgruppe wurden von demselben Dozierenden geleitet, d. h. die potentielle Störvariable „Versuchsleiter“ wurde konstant gehalten. Somit konnte ausgeschlossen werden, dass unterschiedliche Versuchsleiter mit unterschiedlichen Versuchsleitermerkmalen wie Alter, Geschlecht, Zuwendung etc. das Ergebnis beeinflussen (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010: 116).

Die beiden Gruppen glichen sich aber nicht nur hinsichtlich des Dozierenden, sondern – bis auf die Intervention – auch hinsichtlich der Seminarinhalte und des Seminarverlaufs, sodass auch hier ein Einfluss ausgeschlossen werden konnte²⁰⁰.

Da die Interventions- und die Kontrollgruppe vor der Untersuchung nicht zufällig zusammengesetzt (randomisiert) werden konnten, gab es zwischen diesen Gruppen aber auch Unterschiede. Ein für die Untersuchung wesentlicher Unterschied bestand darin, dass sich die Studierenden der Kontrollgruppe nicht wie die Studierenden der Interventionsgruppe im ersten Studiensemester befanden, sondern – bedingt durch die Studienordnung²⁰¹ – höhere Studiensemester aufwiesen (vgl. Abb. 25).

Man konnte somit davon ausgehen, dass die Studierenden der Kontrollgruppe insgesamt über mehr wissenschaftliche Schreiberfahrung verfügten als die Studierenden der Interventionsgruppe. Um die interne Validität der Interventionsstudie nicht erheblich zu gefährden, wurde die Technik der Konstanthaltung (vgl. Kap. 5.2.1.1) angewendet, d. h. es

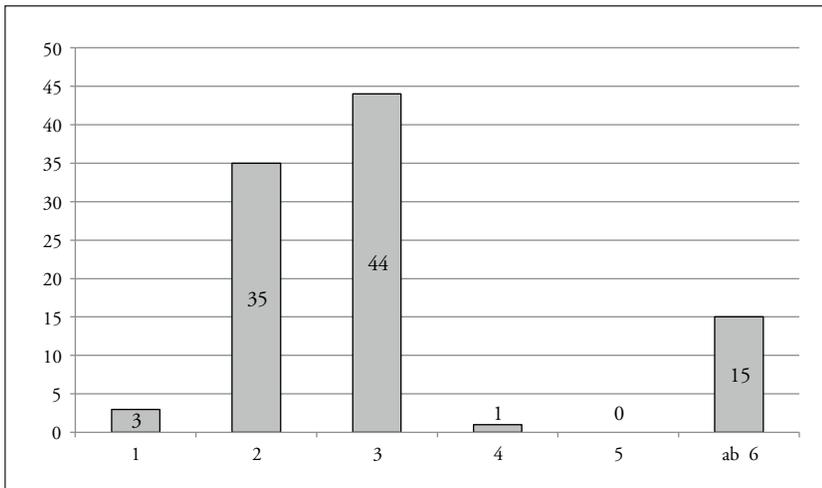
199 Die an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden wurden zuvor über die Ziele des Forschungsprojektes „AkaTex“ informiert und es wurde ihr Einverständnis eingeholt, dass ihre Texte – anonymisiert – für wissenschaftliche Zwecke (Lehr-/Lernforschung im Bereich der Entwicklung und Förderung akademischer Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden) genutzt werden dürfen.

200 Beide Seminare waren identisch aufgebaut, d.h. die sprachwissenschaftlichen Grundlagen (Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax etc.) waren auch Thema in der „Einführung in die Sprachdidaktik“. Die Kontrollgruppe wurde also genauso behandelt wie die Interventionsgruppe, mit der Ausnahme, dass sie nicht an der Interventionsmaßnahme teilnahm.

201 Die Studienordnung des „alten“ Lehramtes sieht vor, dass die „Einführung in die Sprachdidaktik“ erst im zweiten bzw. dritten Semester besucht wird.

wurden nur die Texte von den Studierenden aus dem ersten und zweiten Semester in das zu analysierende Textkorpus aufgenommen. Somit ähnelten sich die beiden Vergleichsgruppen hinsichtlich der wissenschaftlichen Schreiberfahrung. Um auf die Anzahl von insgesamt vierzig Texten zu kommen, wurde zusätzlich auf zwei zufällig ausgewählte Texte von Studierenden aus dem dritten Semester zurückgegriffen.

**Abbildung 25: Anzahl Studierende pro Studiensemester
Kontrollgruppe (N = 98)**



Tabellarisch lässt sich das aus insgesamt 193 Diskursreferaten²⁰² bestehende Textkorpus also wie folgt darstellen:

(Tabelle folgt auf der nächsten Seite!)

²⁰² Diese wurden zunächst anonymisiert und mit einem Code versehen, um sie den Gruppen und den Messzeitpunkten zuverlässig zuordnen zu können.

Tabelle 17: Zu untersuchendes Textkorpus

	Texte Kontrollgruppe	Texte Interventionsgruppe
Prätest	40	40
Posttest	40	40
Follow-up	—	33 ²⁰³

Im Folgenden soll nun genauer auf den Prätest (Messzeitpunkt 1), den Posttest (Messzeitpunkt 2) und den Follow-up (Messzeitpunkt 3) eingegangen werden.

Um die Eingangsvoraussetzungen zu testen, wurde von den Studierenden zu Beginn des Wintersemesters 2011/12 ein Diskursreferat zum Thema „Mehrsprachige Erziehung“ verfasst (Prätest). Aufgabe war es, Positionen unterschiedlicher Diskursteilnehmer zu einer „Deutschpflicht auf dem Schulhof“ vor dem Hintergrund der These „Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig“ darzustellen, vergleichend aufeinander zu beziehen und eine eigene Position zu diesem Thema zu entwickeln und zu formulieren (vgl. Abb. 26).

Bei der Auswahl der insgesamt drei Texte²⁰⁴ wurde darauf geachtet, dass diese nicht zu komplex sind, um die Studienanfänger nicht zu überfordern. Zur Erinnerung: Studierende haben zu Beginn ihres Studiums in der Regel keine Erfahrung mit dem Schreiben von mehreren komplexen Texten, da dies in der gymnasialen Oberstufe – abgesehen von der Facharbeit – kaum gefordert wird (vgl. Kap. 2).

²⁰³ Im Laufe der Studie waren insgesamt sieben Studierende aus unterschiedlichen Gründen (Wechsel des Studienortes, des Studienfaches etc.) nicht mehr in der Lage, an der Untersuchung teilzunehmen. Diese „Stichprobenmortalität“ stellt bei Interventionsstudien ein typisches Problem dar (vgl. auch Knigge 2013: 29).

²⁰⁴ (1) Schäfer, Anna (2006): Deutsch-Pflicht auf dem Schulhof. In: Helles Köpfchen – Wissensportal, Suchmaschine & Community. (2) Spiewak, Martin (2006): Do you play English? In: ZEIT online. (3) Hoffmann, Ludger (2006): Auf dem Schulhof nur Deutsch? In: UNIZET – Campuszeitung der Universität Dortmund.

Abbildung 26: Aufgabenstellung Diskursreferat Prätest**Aufgabe 1****Thema: Mehrsprachige Erziehung****Aufgabenstellung:**

Diskutieren Sie die von Hoffmann in Text (3) vertretene These „Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig“ vor dem Hintergrund der Debatte um eine „Deutschpflicht auf dem Schulhof“ (vgl. Text 1). Berücksichtigen Sie dabei Argumente aus den Texten (1)–(3), die Ihnen für diese Diskussion wichtig erscheinen. Beziehen Sie auch selbst begründet Position zum Thema.

Erwartet wird eine angemessene Darstellung der „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ mit eigener Stellungnahme.

Bitte machen Sie mit Hilfe geeigneter sprachlicher Mittel (z. B. Hoffmann vertritt die Meinung, dass ... oder Ich bin der Ansicht, dass ...) immer kenntlich, wo Sie Argumente aus einem Text übernehmen und wo Sie Ihre eigene Meinung vertreten.

Die Textlänge sollte ca. 2,5 (Minimum) – 3,5 (Maximum) Seiten betragen (1 Seite = ca. 2.500 Zeichen ohne Leerzeichen/Arial 11 oder Times New Roman 12).

Während des Wintersemesters 2011/2012 wurde in der Interventionsgruppe die Intervention durchgeführt. Auf diese wird in Kapitel 5.2.1.3 detailliert eingegangen. Die Studierenden der Kontrollgruppe durchliefen das normale Seminar.

Zwei Monate nach Abschluss der Interventionsmaßnahme verfassten die Studierenden beider Gruppen ein weiteres Diskursreferat (Posttest). Thema waren die „Anforderungen an den Deutschunterricht ‚vor und nach PISA 2000““. Gefordert wurde, die Forschungspositionen zu diesem wissenschaftlichen Diskurs darzustellen, Gemeinsamkeiten und

Unterscheide herauszuarbeiten und auch selbst fachlich begründet Stellung zu nehmen (vgl. Abb. 27)²⁰⁵.

Abbildung 27: Aufgabenstellung Diskursreferat Posttest

Aufgabe 2

Thema: Anforderungen an den Deutschunterricht „vor und nach PISA 2000“

Aufgabenstellung:

Bitte bearbeiten Sie das Thema Anforderungen an den Deutschunterricht ‚vor und nach PISA 2000‘. Stellen Sie dazu die Entwicklung der kontrovers geführten Diskussion zu diesem Thema auf der Basis der im Literaturverzeichnis aufgeführten Literatur dar und nehmen Sie selbst fachlich begründet dazu Stellung. Gehen Sie dabei insbesondere auch auf Fragen der Qualitätssicherung als Ziel der Standardisierung von Bildungsprozessen ein.

Die Textlänge soll e ca. 3 (Minimum) – 4 (Maximum) Seiten betragen (1 Seite = ca. 2.500 Zeichen ohne Leerzeichen/Arial 11 oder Times New Roman 12).

Bitte unterscheiden Sie deutlich zwischen eigener Position und zitierten Positionen und beachten Sie dabei genau die im Seminar besprochenen Anforderungen an wissenschaftliches Zitieren.

205 Bei den auszuwertenden Texten handelte es sich um die folgenden drei Artikel aus der Zeitschrift „Didaktik Deutsch“: (1) Sieber, Peter (2003): Sprachförderung – mit PISA in anderem Licht? In: Didaktik Deutsch 15, S. 4–17. (2) Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18, S. 4–13. (3) Becker-Mrotzek, Michael (2005): Nicht standardisieren, sondern sprachlich befähigen. In: Didaktik Deutsch 19, S. 11–13.

Das Besondere an den ersten beiden Texten ist, dass diese ursprünglich Rede waren, welche anlässlich der Verleihung des Erhard-Friedrich Preises für Deutschdidaktik beim Symposium Deutschdidaktik (sDD) gehalten wurden.

Um die Nachhaltigkeit der Intervention zu überprüfen, wurde im Wintersemester 2012/2013 – vierzehn Monate nach Beendigung der Interventionsmaßnahme²⁰⁶ – von den Studierenden das dritte Diskursreferat (Follow-up) verfasst, allerdings nur – wie bereits erwähnt – von den Studierenden der Interventionsgruppe. Das hatte den folgenden Grund: Die neuen Bachelor-Lehramtsstudiengänge sind modularisiert, d. h. die Studierenden müssen eine bestimmte, fest definierte Anzahl an Modulen absolvieren. Diese Module bestehen aus zeitlich (und natürlich thematisch) aufeinander abgestimmten Lehrveranstaltungen. Dadurch war es möglich, von denjenigen Studierenden, von denen im WiSe 2011/2012 ein Prä- und ein Posttest erhoben wurde, im WiSe 2012/2013 zusätzlich einen Follow-up zu erheben. Bei den Studierenden der „alten“ Lehramtsstudiengänge konnte ein weiterer Erhebungszeitpunkt nicht realisiert werden, da diese im WiSe 2012/2013 unterschiedliche Lehrveranstaltungen besuchten und somit als Kontrollgruppe nicht mehr zur Verfügung standen.

Der Follow-up schloss thematisch an den Posttest an: Bearbeitet werden sollte das Thema „Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts im Wandel – Die Diskussion um Chancen und Risiken einer stärkeren Kompetenzorientierung im Deutschunterricht aus der Perspektive der Deutschdidaktik“²⁰⁷ (vgl. Abb. 28).

Wie schon beim Prä- und beim Posttest sollte dieses Thema in der Form eines Diskursreferates bearbeitet werden, d. h. die Positionen der Autoren zu diesem Thema sollten dargestellt, zueinander in Beziehung gesetzt und es sollte selbst fachlich begründet Stellung bezogen werden. Die Grundlage stellten beim Follow-up nicht drei, sondern insgesamt

206 Damit wurde sich an die zeitliche Einteilung gehalten, wie sie beispielsweise von Gollwitzer/Jäger (2007) empfohlen wird: Der Prätest sollte zeitnah vor Beginn der Interventionsmaßnahme und der Posttest zeitnah nach Beendigung dieser angesiedelt sein, damit die kurzfristige Wirksamkeit abgeschätzt werden kann. Die Follow-up-Erhebung sollte hingegen einige Zeit nach Beendigung der Interventionsmaßnahme stattfinden, um die Nachhaltigkeit überprüfen zu können.

207 Bei allen drei Diskursreferaten mussten die Studierenden demnach für ihr Studium und ihren späteren Beruf als Lehrkraft (des Faches Deutsch) relevante Inhalte bearbeiten.

sechs Texte²⁰⁸ dar, von denen zwei – die Texte von Sieber und Spinner – allerdings durch den Posttest bekannt waren.

Abbildung 28: Aufgabenstellung Diskursreferat Follow-up

Aufgabe 3

Thema: „Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts im Wandel - Die Diskussion um Chancen und Risiken einer stärkeren Kompetenzorientierung im Deutschunterricht aus der Perspektive der Deutschdidaktik“

Aufgabenstellung:

Bearbeiten Sie das gestellte Thema in der Form eines Diskursreferates: Werten Sie dazu sorgfältig die im Literaturverzeichnis genannte Literatur aus, stellen Sie die Positionen der Autor/innen zum gestellten Thema sachgerecht dar, setzen Sie diese in Beziehung zueinander und nehmen Sie selbst fachlich begründet Stellung, indem Sie Vorschläge entwickeln, wie die Chancen erweitert und die Risiken minimiert werden könnten. Sie können dabei einen besonderen Fokus auf Ihr angestrebtes Berufsfeld Grundschule richten.

Bitte beachten Sie unbedingt die folgenden Hinweise:

1. Es soll deutlich zwischen eigenen und fremden Positionen unterschieden werden. Beachten Sie die Regeln zum Zitieren in wissenschaftlichen Arbeiten und verwenden Sie dabei bitte das im Seminar besprochene Harvard-Zitiersystem.
2. Der Umfang des Diskursreferates soll ca. 5 Seiten betragen (= ca. 12.500 Zeichen ohne Leerzeichen). Verwenden Sie bitte Arial 11 oder Times New Roman 12 mit dem Zeilenabstand 1,5 und Blocksatz.

²⁰⁸ (1) Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag. (Kap. 1 „Sprachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin“). (2) Kämper-van den Boogart, Michael (2011): Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: Didaktik Deutsch 30, S. 22–39 (insbesondere Abschnitte 4 und 5). (3) Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. Ber-

Neben der Aufgabenstellung war auf den drei Aufgabenblättern auch vermerkt, welchen Umfang das Diskursreferat haben soll und es wurde darauf hingewiesen, dass deutlich zwischen der eigenen und fremden Positionen unterschieden werden soll. Für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen hatten die Studierenden – wie bereits erwähnt – zwei Wochen Zeit. Anschließend sollten die Texte auf der Lernplattform moodle eingestellt und zudem eine „Papierversion“ im Seminar abgegeben werden (vgl. auch Siebert-Ott/Decker 2013).

Tabelle 18: Überblick über das Forschungsdesign

	Interventionsgruppe (40 Studierende des neuen Bachelorstudiums Lehramt Deutsch)	Kontrollgruppe (40 Studierende des „alten“ Lehramtsstudiums Deutsch)
Oktober 2011		Prätest Diskursreferat
November 2011	Normaler Seminarverlauf + Intervention <i>„Didaktisches Konzept zur Förderung der Diskurskompetenz“</i> (1 Seminarsitzung)	Normaler Seminarverlauf
Januar 2012		Posttest Diskursreferat
Januar 2013	Follow-up Diskursreferat	—

Nachdem in diesem Unterkapitel das Forschungsdesign der Interventionsstudie beschrieben wurde, soll im Folgenden die Interventionsmaßnahme – also das didaktische Konzept zur Förderung der Diskurskompetenz – genauer dargestellt werden.

lin: Akademie Verlag. (Kap. 1 „Was ist Literaturdidaktik“). (4) Zabka, Thomas (2011): Wir bilden auch ‚Humankapital‘. Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen. In: Didaktik Deutsch 31, S. 5–10.

5.2.1.3 *Die Interventionsmaßnahme*

Das didaktische, textprozedurenbezogene Förderkonzept umfasst eine Seminarsitzung – also neunzig Minuten – und basiert auf den in Kap. 3.3.2.3 vorgestellten Konzeptionen von Kruse/Ruhmann (1999), Feilke (2002), Ruhmann (2003) und Steinhoff (2008). Es stellt eine Kombination aus Modelllernen und Handlungslernen dar (vgl. auch Pohl 2014: 309, Feilke 2014b: 26 ff.) und umfasst die folgenden sechs Schritte:

1. *Vermittlung von Einsichten in den diskursiven Charakter von Wissenschaft*: Ziel des ersten Schrittes war es, den Studierenden „Einsichten in den diskursiven Charakter von Wissenschaft“ (Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 212) zu vermitteln. Es wurde ihnen – mit Hilfe einer Power-Point-Präsentation – deutlich gemacht, dass zu einem bestimmten wissenschaftlichen Themenbereich in der Regel nicht nur eine Position vorliegt, sondern mehrere, sich widersprechende Positionen existieren und dass dieses Nebeneinander von Positionen nicht als negativ aufzufassen ist, sondern den wissenschaftlichen Diskurs entscheidend voran treiben kann. Zudem wurde den Studierenden dargelegt, dass sie als zukünftige Lehrkräfte die Aufgabe haben, „an der wissenschaftlichen Diskursentwicklung teilzunehmen, ihr Fach betreffende gesellschaftliche Diskurse mitzuverfolgen und mitzugestalten und im Hinblick auf für ihr Fach relevante Sachverhalte und Werturteile [zu treffen]“ (Schindler/Siebert-Ott 2013: 151 f., vgl. auch Ossner 2008: 20).

2. *Vorstellen des Konzeptes der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ nach Ehlich (1999)*: In einem zweiten Schritt wurde das Konzept der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ nach Ehlich (1999) vorgestellt (vgl. Kap. 3.3.1): Die Studierenden wurden darauf aufmerksam gemacht, dass es bestimmte Routineformeln gibt, „derer sich die meisten Wissenschaftler gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich 1993: 33), beispielsweise um in eine wissenschaftliche Arbeit einzuleiten, eine Forschungslücke aufzuzeigen oder eben Forschungspositionen darzustellen und vergleichend aufeinander zu beziehen. Die Frage, wie man Forschungspositionen sprachlich darstellen und vergleichend aufeinander beziehen kann, wurde im nächsten Schritt beantwortet.

3. *Herausarbeiten diskursstrukturierender Prozeduren an einem wissenschaftlichen Beispieltext*: Nach Steinhoff (2013a: 127 f.) eignet sich vor

allem das „Lernen am Modell“, um die diskursstrukturierenden Prozeduren zum Analysegegenstand zu machen. Aus diesem Grund erhielten die Studierenden die Aufgabe, in dem folgenden wissenschaftlichen Beispieltext²⁰⁹ intertextuelle Prozeduren zu markieren, also zum einen diejenigen Prozeduren, mit denen über die Positionen anderer Autoren berichtet wird (intertextuelle Prozeduren I) und zum anderen diejenigen, mit denen die Positionen verschiedener Autoren vergleichend aufeinander bezogen werden (intertextuelle Prozeduren II) (vgl. auch Feilke 2002: 64):

Abbildung 29: Wissenschaftlicher Beispieltext

Textausschnitt	Diskursstrukturierende Prozeduren
<p>Das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht wird seit geraumer Zeit intensiv reflektiert und engagiert und zum Teil auch durchaus kontrovers diskutiert. Neuerdings hat sich Berthele in einer Fachzeitschrift mit Beiträgen zum Thema „Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?“ (In: Klein/Dimroth (Hrsg.) 2009) aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung zu diesem Thema mit dem provokativen Titel „Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis“ geäußert. Tatsächlich legt Berthele in seinem Beitrag aber dar, dass die aktuellen Arbeitsfelder von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht vielfältige Berührungspunkte und Überlappungen aufweisen und dass die Resultate sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis durchaus systematisch nutzbar gemacht werden können. Diese Auffassung wird auch in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion zum Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht vertreten (vgl. dazu schon Becker-Mrotzek 1997 und Günther 1998). Die Rolle der Sprachdidaktik in diesem Theorie-Praxis-Verhältnis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - X hat sich zu Y geäußert - X legt dar - Diese Auffassung wird auch in/von X vertreten

²⁰⁹ Es handelt sich bei diesem Beispieltext um die Einführung des Textes „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik)“ (Siebert-Ott 2010). Durch diese Einführung lernten die Studierenden nicht nur domänentypische intertextuelle Prozeduren kennen, sondern erfuhren fachlich zugleich auch etwas über das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht.

Textausschnitt	Diskursstrukturierende Prozeduren
<p>berührt Berthele in seinem Beitrag allerdings nur am Rande. Das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht wird dagegen von Hartmut Günther in seiner Antrittsvorlesung im Jahr 1996 auf eine Professur für „Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik“ systematisch reflektiert. Ausgehend von der Position, dass die wissenschaftliche Sprachdidaktik ebenso Teil der Sprachwissenschaft ist, wie etwa die Psycholinguistik und die Soziolinguistik, die Namenkunde und die Lexikographie oder eben auch die theoretische Linguistik, ist es nach Günther eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Sprachdidaktik, die didaktisch relevanten sprachwissenschaftlichen Teilbereiche genau zu bestimmen und deren Berücksichtigung im universitären Teil des Lehramtsstudiums durchzusetzen. Dazu muss die Sprachdidaktik zunächst gegebenenfalls auch die Bearbeitung notwendiger fachlicher Grundlagen für die Lehrerbildung von den anderen sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen systematisch einfordern. Günther (1998, 27) vertritt außerdem die Auffassung, dass „ein relevanter Ausschnitt aus der Fachwissenschaft selbst gelehrt werden“ muss und „nicht eine reduzierte Mickymausversion“. [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - X berührt Y nur am Rande - Y wird dagegen von X systematisch reflektiert
<p>Die Deutschdidaktik, verstanden als Muttersprachendidaktik, hat in den von Günther genannten drei Aufgabenbereichen im vergangenen Jahrzehnt schon viel erreicht. Sie bietet damit auch eine Grundlage für eine künftige Deutschdidaktik, die systematisch die sprachliche Entwicklung und Förderung von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern in ihre Überlegungen einbezieht. Wenn Berthele betont, dass die Metaphorisierung in Fundament (Theorie) und Aufbau (Unterrichtspraxis) die Gefahr in sich birgt, „die Natur wissenschaftliche[n] Arbeit[ens] und deren Produkte zu verkennen“, da wissenschaftliches Wissen „naturgemäß dynamisch und unstabil“ sei (2009, 11), dann weist er ebenso wie auch schon Günther (1998) auf die Dynamik des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht hin. Auch Ossner (2006a) rechnet zu den notwendigen fachlichen Kompetenzen eines Deutschlehrers nicht nur die Fähigkeit, Unterrichtsinhalte fachwissenschaftlich basierend zu beschreiben und erklären zu können, fachwissenschaftliche Methoden zur Erkenntnisgewinnung anzuwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nach X - X vertritt die Auffassung
<p>Die Deutschdidaktik, verstanden als Muttersprachendidaktik, hat in den von Günther genannten drei Aufgabenbereichen im vergangenen Jahrzehnt schon viel erreicht. Sie bietet damit auch eine Grundlage für eine künftige Deutschdidaktik, die systematisch die sprachliche Entwicklung und Förderung von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern in ihre Überlegungen einbezieht. Wenn Berthele betont, dass die Metaphorisierung in Fundament (Theorie) und Aufbau (Unterrichtspraxis) die Gefahr in sich birgt, „die Natur wissenschaftliche[n] Arbeit[ens] und deren Produkte zu verkennen“, da wissenschaftliches Wissen „naturgemäß dynamisch und unstabil“ sei (2009, 11), dann weist er ebenso wie auch schon Günther (1998) auf die Dynamik des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht hin. Auch Ossner (2006a) rechnet zu den notwendigen fachlichen Kompetenzen eines Deutschlehrers nicht nur die Fähigkeit, Unterrichtsinhalte fachwissenschaftlich basierend zu beschreiben und erklären zu können, fachwissenschaftliche Methoden zur Erkenntnisgewinnung anzuwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - X betont - X weist ebenso wie Y darauf hin - X rechnet Y zu

Textausschnitt	Diskursstrukturierende Prozeduren
<p>zu können und Anschlüsse an fachliches Wissen und fachliche Methoden herstellen zu können, sondern ausdrücklich auch die Fähigkeit, an der wissenschaftlichen Diskursentwicklung teilnehmen zu können (2006a, 19 ff.). Nicht nur der Beitrag von Günther, sondern auch der ein Jahrzehnt später entstandene Beitrag von Ossner beschreibt keineswegs einen Ist-Zustand im Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht. In diesem Dreiecksverhältnis ist nicht nur die Sprachwissenschaft ein „windiger Geselle“, wie Berthele (2009) es mit der oben zitierten Begründung, dass wissenschaftliches Wissen naturgemäß dynamisch und instabil sei, formuliert. Vergleichbares gilt für die wissenschaftliche Sprachdidaktik. Die Felder für das Expertenhandeln in diesem Bereich und ihre Beziehung zueinander werden auch heute noch mit Hilfe eines traditionsreichen didaktischen Modells, dem „Didaktischen Dreieck“ beschrieben (Ossner 2006, 17): Auch das Verhältnis von Lernfeld (Stoff, Gegenstand) – Personenfeld (Schülerinnen und Schüler) – Institutionsfeld (Lehrerinnen und Lehrer als Angehörige einer Institution) entwickelt sich dynamisch. Sieber (2003) zeigt mit Hilfe dieses Modells, dass nach einer Phase der Orientierung auf die Gegenstände in den 1960er und 1970er Jahren, in denen man sich eine Veränderung und Verbesserung von Schule durch eine Revision der Curricula erhoffte, eine Phase der Schülerorientierung folgte, die durch eine Phase abgelöst wurde, in der die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Lernprozesse gerichtet wurde. Mit den international vergleichenden Schulleistungsstudien, insbesondere mit der PISA-Studie, wird nach Einschätzung von Sieber eine neue Perspektive für die wissenschaftliche Sprachdidaktik wichtig: die Orientierung am Gelernten, die – wie Sieber (2004, 15 f.) betont – wichtige Perspektiven für den Sprachunterricht/die Sprachförderung eröffnet. Seine These, dass Sprachunterricht/Sprachförderung auf verbindlichen Standards aufbauen müsse, um wirksam zu sein, wird in der Deutschdidaktik durchaus auch kritisch diskutiert. So stellt Spinner (2005, 5) kritisch fest, dass sich unter dem Einfluss der durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz eingeleiteten Standardisierungsbestrebungen „neue didaktische Denk- und Verhaltensstrukturen“ entwickeln mit erheblichen, keineswegs immer nur positiven Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht. [...].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht nur X, sondern auch Y - X formuliert Y - X zeigt mit Hilfe von Y - Nach Einschätzung von X - wie X betont - Y wird kritisch diskutiert - X stellt kritisch fest

Anschließend trugen die Studierenden die markierten intertextuellen Prozeduren in eine zuvor ausgeteilte Liste – welche in Anlehnung an Steinhoff (2008: 11) erstellt wurde – ein (vgl. Tab. 19) und tauschten sich in Partnerarbeit über ihre Ergebnisse aus. Die herausgearbeiteten intertextuellen Prozeduren wurden danach im Plenum zusammengetragen, im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion analysiert²¹⁰ und für alle sichtbar auf einer Overhead-Folie schriftlich fixiert (vgl. auch Ruhmann 2003: 215).

4. *Gemeinsames Sammeln weiterer diskursstrukturierender Prozeduren:* In einem nächsten Schritt wurden im Plenum weitere diskursstrukturierende Prozeduren gesammelt, kritisch geprüft²¹¹ (und gegebenenfalls korrigiert) und in die Liste eingetragen. Da der wissenschaftliche Beispieltext keine Positionierungsprozeduren enthält, lag der Fokus auf der Frage, wie man die eigene Position zu einem wissenschaftlichen Diskurs sprachlich darstellen kann.

Das Ergebnis des dritten und vierten Schrittes war die folgende Liste mit domänentypischen diskursstrukturierenden Prozeduren²¹²:

210 So wurde beispielsweise darüber diskutiert, ob die intertextuelle Prozedur „X hat sich (nicht) geäußert“ – ähnlich wie „X behauptet“ – im Wissenschaftskontext negativ konnotiert ist. Tatsächlich finden sich in einigen wissenschaftlichen Texten Belege dafür, dass Konstruktionen mit dem Verb „sich äußern“ zur Explizierung von Kritik verwendet werden (dies müsste natürlich genauer überprüft werden). Ein Beispiel stellt der folgende Textauszug aus Günther (2010b: 95) dar:

„Als Ziel des Grammatikunterricht [sic!] wird nun korrektes Schreiben und Sprechen angesehen. Das steht auch im Lehrplan von 1890: ‚[Zweck des Grammatikunterrichts ist es], dem Schüler eine objektive Norm für die Beurteilung eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten und ihn auch später noch in Fällen des Zweifels zu leiten‘ (ZfdU 1890, 115 ff.). Über die Praxis, wie das zu geschehen habe, **äußern sich** die Lehrpläne allerdings kaum.“

211 So wurde beispielsweise von den Studierenden die intertextuelle Prozedur „X behauptet“ genannt. Daraufhin wurde ihnen deutlich gemacht, dass Wissenschaftler diese Prozedur in ihren Texten in der Regel nicht neutral oder wertfrei gebrauchen, sondern nur dann verwenden, wenn sie gegenüber der Position eines Autors eine zweifelnde oder sogar ablehnende Haltung einnehmen (vgl. Kap. 3.3.1).

212 Die fettgedruckten diskursstrukturierenden Prozeduren sind diejenigen, die im wissenschaftlichen Beispieltext von den Studierenden markiert wurden, die restlichen stellen die im Plenum gesammelten Prozeduren dar.

Tabelle 19: Liste mit diskursstrukturierenden Prozeduren in Anlehnung an Steinhoff (2008: 11)

Gebrauchsschema	Routineausdruck
Ausformulierung der Verfasserhandlungen (Intertextuelle Prozeduren I)	X hat sich geäußert; X legt dar; X betont/wie X betont; X vertritt die Auffassung/die These etc.; nach X; X stellt (kritisch) fest; X formuliert; nach Einschätzung von X; X zeigt; X berührt Y nur am Rande; X reflektiert; laut X; X beschreibt; X nennt; X weist darauf hin; X diskutiert; X geht davon aus ...
Ausformulierung der Verfasserhandlungen im Vergleich (Intertextuelle Prozeduren II)	X weist ebenso wie Y darauf hin; nicht nur X, sondern auch Y; diese Auffassung wird auch von X vertreten; Y wird dagegen von X systematisch reflektiert; im Gegensatz zu X ist Y der Ansicht; beide Autoren sind der Auffassung; X widerspricht Y; sowohl X als auch Y betonen; X teilt die Auffassung von Y; Während X die These vertritt ... betont Y; X stimmt mit Y überein; im Vergleich zu X formuliert Y; demgegenüber ist X der Ansicht ...
Kritischer Kommentar (Positionierungsprozeduren)	ich bin der Auffassung; ich vertrete die Position/Ansicht; meines Erachtens (m. E.); ich widerspreche X darin; ich teile die Ansicht von X nicht; ich stimme der These von X zu; ich schließe mich der These/den Ausführungen/dem Argument von X an; ohne Belege stellt X die These auf, dass; in dem Text von X wird nicht berücksichtigt, dass ...

5. *Einbau diskursstrukturierender Prozeduren in einen konstruierten Text:* Nachdem die Studierenden domänentypische diskursstrukturierende Prozeduren in einem wissenschaftlichen Beispieltext herausgesucht (Schritt 3) und weitere im Plenum gesammelt hatten (Schritt 4), erhielten sie einen auf Basis des Prätestes von mir konstruierten Text, welchem jegliche diskursstrukturierende Prozeduren fehlen (vgl. Abb. 30).

Diesen Text sollten die Studierenden überarbeiten, in dem sie die zuvor gesammelten und diskutierten diskursstrukturierenden Prozeduren einbauen (vgl. auch Kruse/Ruhmann 1999: 115). In diesem Schritt ging es vor allem darum, dass die Studierenden verschiedene diskursstrukturierende Prozeduren ausprobieren und erproben („Jonglieren“ mit diskursstrukturierenden Prozeduren).

Abbildung 30: Konstruierter Text ohne diskursstrukturierende Prozeduren

In dem Text „Auf dem Schulhof nur Deutsch?“ findet sich folgende These: „Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig“. Diese These soll vor dem Hintergrund der „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ diskutiert werden.

Die „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ entbrannte im Jahr 2005. An einer Berliner Realschule wurde beschlossen, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf, um die Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Hintergrund dieser Regelung ist, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen in der Schule und später auch auf dem Arbeitsmarkt größere Probleme haben als Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen. Eine Deutschpflicht an Schulen empfiehlt sich auch, um Ausgrenzungen vorzubeugen.

Eine solche Regelung schränkt allerdings auch die Persönlichkeitsentwicklung ein. Daher sollte jeder Mensch das Recht haben, seine eigene Sprache zu sprechen. Die Deutschpflicht fördert die Einheitskultur und schränkt die multikulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft ein. Des Weiteren wird die Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt, da die Muttersprache für Kinder der erste Zugang zur Welt ist und somit die Basis für das Erlernen von weiteren Sprachen darstellt. Wenn die Muttersprache entsprechend in der Schule gefördert wird, trägt dies zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes bei, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt.

Es ist richtig, dass gute Deutschkenntnisse sehr wichtig für den Schulerfolg und für das spätere (Arbeits-) Leben sind. Schülerinnen und Schüler sollen jedoch nicht gezwungen werden, Deutsch zu sprechen. Dieser Zwang kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gar keine Motivationen mehr besitzen, die deutsche Sprache zu lernen. Auch sind die Pausen viel zu kurz, um nachhaltig Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen. Sie sollen vielmehr dazu dienen, sich kurz vom Schulalltag zu erholen und mit anderen Kindern Spaß zu haben und zu spielen. Zudem soll Mehrsprachigkeit nicht als ein Problem, sondern als eine Chance angesehen werden. Zweisprachige Kinder haben ein sehr gutes Gefühl für Sprachen und ein gutes Gespür für kulturelle Unterschiede und Besonderheiten. Auch haben sie Vorteile beim Erlernen weiterer Sprachen zu einem späteren Zeitpunkt. Mehrsprachigkeit ist also ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig.

Einige überarbeitete Texte wurden anschließend im Plenum vorge-

tragen und es wurde über die individuelle Variationsbreite diskutiert. Eine mögliche Lösung dieser Aufgabe stellt der folgende Text dar:

Abbildung 31: Konstruierter Text nach Einbau der diskursstrukturierenden Prozeduren

In dem Text „Auf dem Schulhof nur Deutsch?“ wird von Hoffmann die folgende These vertreten: „Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig“. Diese These soll vor dem Hintergrund der „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ diskutiert werden.

Die „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ entbrannte im Jahr 2005. An einer Berliner Realschule wurde beschlossen, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf, um die Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Hintergrund dieser Regelung ist die von den Deutschpflicht-Befürwortern vertretene Auffassung, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen in der Schule und später auch auf dem Arbeitsmarkt größere Probleme haben als Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen. Eine Deutschpflicht an Schulen empfiehlt sich nach Böhmer auch, um Ausgrenzungen vorzubeugen.

Von Dömming ist demgegenüber der Ansicht, dass eine solche Regelung die Persönlichkeitsentwicklung einschränkt. Daher sollte ihm zufolge jeder Mensch das Recht haben, seine eigene Sprache zu sprechen. Zudem betont von Dömming, dass die Deutschpflicht die Einheitskultur fördert und die multikulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft einschränkt. Auch Meisel steht einer Deutschpflicht auf deutschen Schulhöfen kritisch gegenüber. Er weist darauf hin, dass die Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt wird, da die Muttersprache für Kinder der erste Zugang zur Welt ist und somit die Basis für das Erlernen von weiteren Sprachen darstellt. Wenn die Muttersprache entsprechend in der Schule gefördert wird, trägt dies laut Meisel zudem zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes bei, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt.

Ich stimme der Position der Deutschpflicht-Befürworter zu, dass gute Deutschkenntnisse sehr wichtig für den Schulerfolg und für das spätere (Arbeits-) Leben sind. Schülerinnen und Schüler sollen meines Erachtens jedoch nicht gezwungen werden, Deutsch zu sprechen. Dieser Zwang kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gar keine Motivationen mehr besitzen, die deutsche Sprache zu lernen. Auch vertere ich die Position, dass die Pausen viel zu kurz sind, um nachhaltig Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen. Sie sollen vielmehr dazu dienen, sich kurz vom Schulalltag zu erholen und mit anderen Kindern Spaß zu haben und zu spielen. Zudem soll Mehrsprachigkeit nach meiner Auffassung nicht als ein Problem,

sondern als eine Chance angesehen werden. Zweisprachige Kinder haben ein sehr gutes Gefühl für Sprachen und ein gutes Gespür für kulturelle Unterschiede und Besonderheiten. Auch haben sie Vorteile beim Erlernen weiterer Sprachen zu einem späteren Zeitpunkt. Ich stimme also der These Hoffmanns, dass Mehrsprachigkeit ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig ist, zu.

6. *Reflexion: Die Funktion diskursstrukturierender Prozeduren für die Textproduktion:* Den Abschluss des didaktischen Konzeptes bildete die Frage, welche Funktion die diskursstrukturierenden Prozeduren für die Textproduktion haben. Die Studierenden berichteten, dass sie vor Einbau dieser Prozeduren in den konstruierten Text nicht wussten, „wer gerade spricht“: Handelt es sich um die Position eines Autors – und wenn ja, um wessen Position – oder um die Position des Verfassers des Textes? Aus diesem Grund fehlte dem Text nach Auffassung der Studierenden auch eine eindeutige Struktur. Durch den Einbau der diskursstrukturierenden Prozeduren hat sich dies geändert: Die Studierenden haben „mehrere Stimmen sprechen lassen“ und so dem Text eine Struktur gegeben.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Studierenden im Zuge der aus Rezeption und Produktion bestehenden Übung erkannt zu haben scheinen, dass die diskursstrukturierenden Prozeduren „nützliche Textproduktionswerkzeuge sind, von denen sie bei ihren weiteren wissenschaftlichen Schreibvorhaben immer wieder Gebrauch machen können“ (Steinhoff 2008: 11)²¹³.

Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie die Qualität der Diskursreferate beurteilt wurde.

5.2.2 Beurteilung der Texte mittels Ratingverfahren

5.2.2.1 *Einleitende Bemerkungen*

Die Beurteilung der Qualität von Texten mittels Rating- bzw. Beurteilungsverfahren ist sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten weit verbreitet und zur gängigen Praxis geworden (vgl.

²¹³ Die Studierenden wurden darauf aufmerksam gemacht, dass sie die Liste jederzeit aktualisieren und als Stütze beim Verfassen von Referaten, Seminararbeiten etc. verwenden können.

auch Eckes 2004: 485). Beispiele für den systematischen Einsatz von Ratern stellen die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien dar (vgl. auch Kap. 2.2.3). So wurde in der *DESI-Studie* („Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“) die Qualität der Schülertexte – in diesem Falle Briefe – über ein Ratingverfahren erfasst (vgl. auch Neumann 2007: 86):

„Die Erfassung der Qualität der Schülertexte erfolgte mehrperspektivisch und zwar einerseits durch die Kodierung von Merkmalen des Inhalts und der Form und andererseits durch die gestufte Beurteilung der sprachlich-textuellen Eigenschaften. Jeder Brief wurde von zwei geschulten Personen beurteilt“ (DESI-Konsortium 2006: 7).

Auch die offenen Aufgabenformate des in PISA 2000 eingesetzten Lesekompetenztests wurden von geschulten Ratern²¹⁴ anhand von detaillierten Codieranweisungen beurteilt (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001: 42 und Artelt et al. 2001: 81).

Weitere Beispiele für den Einsatz von Ratern sind Fremdsprachentests wie der „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF). Bei diesem Test werden die Texte des Prüfungsteils „Schriftlicher Ausdruck“ von geschulten Beurteilerinnen und Beurteilern bewertet (vgl. www.testdaf.de, zuletzt aufgerufen am 03.03. 2014).

Ihrer großen Beliebtheit zum Trotz sind Ratingverfahren zur Beurteilung der Qualität von Texten – und zur Leistungsmessung überhaupt – mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden. Das Hauptproblem dieser Verfahren ist die in vielen Fällen unzureichende Übereinstimmung zwischen den Ratern, auch Interraterreliabilität genannt²¹⁵. Als wesentliche Ursache einer geringen Interraterreliabilität ist nach Eckes (2004: 486) die unterschiedlich ausgeprägte Tendenz zur Strenge bzw. Milde anzusehen: Strenge Rater tendieren generell zu niedrigeren Bewertungen und damit zu einer Unterschätzung der Qualität der Texte, wohingegen milde Rater generell höhere Bewertungen vergeben und somit dazu neigen, die Qualität der Texte zu überschätzen (vgl. Eckes

214 In Deutschland handelte es sich dabei um Studierende des Lehramts höherer Semester.

215 Für einen detaillierten Überblick über die unterschiedlichen Methoden zur Bestimmung der Interraterreliabilität vgl. Wirtz/Casper (2002).

2004: 494). Dies soll im Folgenden an einem Beispiel aus der weiter oben erwähnten TestDaF-Prüfung verdeutlicht werden:

In dem Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ wurden in einem Teilrating insgesamt einundzwanzig Texte von zwei Ratern – in diesem Fall Rater 13 und Rater 03 – bewertet. Die Ergebnisse dieses Ratings sind in Abb. 32 dargestellt. Wie man erkennen kann, liegen insgesamt fünf Übereinstimmungen (grau unterlegt) und sechzehn Nichtübereinstimmungen vor. Das ergibt eine Übereinstimmungsrate von nur 24 % ($\text{Kappa} = 0.21^{216}$). Diese unzureichende Interraterreliabilität liegt darin begründet, dass Rater 03 die Texte systematisch höher eingestuft hat als Rater 13. So hat letzterer beispielsweise vier Texte nach TDN 3 – was der Niveaustufe B2.1 des europäischen Referenzrahmens entspricht – eingestuft, ersterer dieselben Texte aber nach TDN 5 (= Niveaustufe C1.2)²¹⁷ (vgl. Eckes 2004: 494).

Abbildung 32: Bewertungen der Rater 13 und 03 in der TestDaF-Prüfung (Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“) nach Eckes (2004: 493)

Beurteiler 13	Beurteiler 03				Zeilensumme
	unter TDN 3	TDN 3	TDN 4	TDN 5	
unter TDN 3	1	2	2		5
TDN 3			6	4	10
TDN 4			2	2	4
TDN 5				2	2
Spaltensumme	1	2	10	8	21

Eine unzureichende Interraterreliabilität – wie sie gerade im Beispiel

²¹⁶ Zur Verdeutlichung: Eine gute Übereinstimmung erfordert κ -Werte über 0.7 (vgl. Bortz/Döring 2002: 277).

²¹⁷ Für eine genaue Niveaustufenübersicht vgl. https://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info_nivea_stufen.php.

verdeutlicht wurde – ist sehr problematisch, da dies bedeutet, dass die Ergebnisse nicht vom Rater unabhängig sind. Welche Übereinstimmungsrate im Ratingverfahren des Projektes „AkaTex“ (Teilprojekt Siegen) erreicht wurde, wird in den Kapiteln 6.1.1 (Teiltrating „Wissenschaftliches Formulieren“) und 6.3.1 (Teiltrating „Fachlicher Gehalt und Argumentation“) dargestellt. Im Folgenden soll zunächst genauer auf dieses Ratingverfahren mit seinen beiden Teilratings eingegangen werden.

5.2.2.2 *Das Ratingverfahren des Projektes „AkaTex“ (Teilprojekt Siegen)*

Das Ratingverfahren des Projektes „AkaTex“ (Teilprojekt Siegen) zur Beurteilung der Qualität der Diskursreferate bestand aus zwei Teilen: Begonnen wurde mit dem Raten der Kategorie „Wissenschaftliches Formulieren“ (Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“) (Teiltrating 1). Dieses Teiltrating habe ich genutzt, um die Wirksamkeit des didaktischen Konzeptes zu überprüfen. Anschließend wurden der „Fachliche Gehalt und die Argumentation“ der Diskursreferate beurteilt (Teiltrating 2). Dieses Teiltrating habe ich genutzt, um die Korrelationen berechnen zu können.

Für die Beurteilung der insgesamt 193 Texte (vgl. Tab. 17) standen zwei Rater, welche zuvor im Rahmen einer Raterschulung angeleitet wurden, zur Verfügung. Diese wurden ausgewählt nach den Kriterien:

- einschlägiges (philologisches) Studium,
- universitäre Lehrerfahrung und
- Erfahrung mit der Beurteilung von studentischen Texten im Kontext dieser Lehrerfahrung.

Grundlage für alle Textbeurteilungen bildeten zum einen Ratingbögen mit den einzelnen Bewertungskriterien²¹⁸ und zum anderen Kodierhandbücher („Manuals“), die diese Bewertungskriterien sowie die einzelnen Werte genau definieren und damit eine zuverlässige Grundlage für das Rating bieten sollen.

218 Diese stützen sich zum einen auf das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer/Sieber 1994) und zum anderen auf die Kriterienkataloge in Becker-Mrotzek/Böttcher (2012).

In den folgenden Unterkapiteln sollen die zwei Teilratings detailliert beschrieben werden. Im Fokus stehen dabei die Ratingbögen und die Kodierhandbücher.

5.2.2.2.1 *Teilrating I, „Wissenschaftliches Formulieren“*
(Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“)

Im ersten Teilrating „Wissenschaftliches Formulieren“ (Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“) sollten die Rater beurteilen, ob die Studierenden die Fähigkeiten besitzen, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden, also über Diskurskompetenz verfügen. Bevor genauer auf den Ratingbogen mit den einzelnen Kriterien und auf das Kodierhandbuch mit den genauen Definitionen eingegangen wird, soll im Folgenden zunächst kurz beschrieben werden, wie die zwei Rater im Rahmen der Raterschulung²¹⁹ auf das Beurteilen der Diskursreferate im Hinblick auf das „Wissenschaftliche Formulieren“ vorbereitet wurden. Der Ablauf der Schulung orientierte sich an dem Vorschlag von Neumann (2007: 87).

Um die Rater in ihre Arbeit einzuführen, wurden diese zunächst mit dem Forschungsprojekt „AkaTex“ vertraut gemacht, d. h. es wurden der theoretische Rahmen, die Zielsetzungen und die zentralen Forschungsfragen des Projektes erläutert. Anschließend stand die Textform „Diskursreferat“ im Mittelpunkt der Schulung: Mit Hilfe der in Kap. 4.2.1 vorgestellten Abbildung wurden den Ratern die zentralen Anforderungen, welche diese Textform an die Studierenden stellt, dargelegt. Danach folgte die Übermittlung der wesentlichen Informationen zu dem zu ratenden Textkorpus. Neben der Anzahl der Texte ging es hier vor allem um die Besprechung der drei Aufgabenstellungen und der dazugehörigen Primärtexte²²⁰ (vgl. Kap. 5.2.1.2). Kern der Schulung bildete die Erörterung zum einen des Ratingbogens und zum anderen des Kodierhandbuchs. In diesem Zusammenhang wurde auch detailliert auf das

219 Diese Raterschulung wurde von Ina Kaplan – Mitarbeiterin des Projektes „AkaTex“ – und mir durchgeführt.

220 Es wurde den Ratern natürlich nicht mitgeteilt, dass es sich um Prätest, Posttest und Follow-up handelt, sondern es wurde nur von Diskursreferat 1, Diskursreferat 2 und Diskursreferat 3 gesprochen.

Konzept der „Literalen Prozeduren“ und insbesondere auf die diskursstrukturierenden Prozeduren eingegangen. Zur Verdeutlichung wurde gemeinsam ein Diskursreferat, welches nicht zum zu ratenden Textkorpus gehört, im Hinblick auf das „Wissenschaftliche Formulieren“ beurteilt, d. h. es wurde für dieses Diskursreferat auf Basis des Kodierhandbuches ein Ratingbogen ausgefüllt. Den Abschluss der Raterschulung bildete ein Proberating: Die zwei Rater erhielten jeweils zehn ($5 \times$ Prätest, $5 \times$ Posttest) identische, nicht zum Korpus gehörige Diskursreferate, welche sie innerhalb einer Woche beurteilen sollten. Fragen, die während dieses Proberatings aufkamen, wurden entweder persönlich oder per Mail geklärt. Die Beurteilungen der Rater wurden dann verglichen und mit „Mustercodierungen“ abgeglichen. So konnten Probleme ermittelt werden, die anschließend im Rahmen einer individuellen Nachschulung gelöst wurden.

Kommen wir nun zum Ratingbogen der Kategorie „Wissenschaftliches Formulieren“ mit dem Schwerpunkt auf den diskursstrukturierenden Prozeduren (vgl. Abb. 33). Dieser enthält zum einen Kriterien, welche sich auf die „Domänentypik“ der diskursstrukturierenden Prozeduren beziehen: Die Kriterien 1a und 2a betreffen dabei die intertextuellen Prozeduren I und II, Kriterium 3a bezieht sich auf die Positionierungsprozeduren. Da die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden, jedoch nicht nur daran festgemacht wird, ob diese Prozeduren domänentypisch sind, sondern auch daran, wie häufig sie gebraucht werden, enthält der Ratingbogen zum anderen Kriterien, welche sich auf die Varianz der diskursstrukturierenden Prozeduren beziehen: Die Kriterien 1b und 2b betreffen dabei die Varianz der intertextuellen Prozeduren I und II, Kriterium 3b die Varianz der Positionierungsprozeduren.

Kriterium 4 bildet ein „Globalurteil“ des gesamten Diskursreferates hinsichtlich des „Wissenschaftlichen Formulierens“ und bezieht sich auf die Frage, ob eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ im Sinne von Ehlich (1999) verwendet wird. Bei diesem Kriterium geht es also nicht nur um die diskursstrukturierenden Prozeduren, sondern vor allem auch um andere wissenschaftliche Textprozeduren, beispielsweise Gliederungsprozeduren wie „In diesem Diskursreferat soll zunächst X thematisiert werden“.

Abbildung 33: Beispiel Ratingbogen „Wissenschaftliches Formulieren“

VERBUNDPARTNER:  UNIVERSITÄT SIEGEN	KOORDINIERUNG:  KoKoHS	GEFÖRDERT VOM:  Bundesministerium für Bildung und Forschung		
 Universität zu Köln				
 akateX				
Rating der Kategorie <i>Wissenschaftliches Formulieren</i>				
Code des Diskursreferats: NJ1.M1.1.A2.0.P2				
Rater: A				
1 a) Werden die wiedergegebenen Positionen und Argumente durch angemessene wissenschaftssprachliche Mittel gekennzeichnet?	1	2	3	4
1 b) Variieren die sprachlichen Mittel, die zur Kennzeichnung der wiedergegebenen Positionen und Argumente verwendet werden?	1	2	3	4
2 a) Werden die wiedergegeben Positionen und Argumente durch angemessene wissenschaftssprachliche Mittel vergleichend aufeinander bezogen?	1	2	3	4
2 b) Variieren die sprachlichen Mittel, die zum vergleichenden Aufeinanderbeziehen der Positionen und Argumente verwendet werden?	1	2	3	4
3 a) Wird die eigene Position durch angemessene wissenschaftssprachliche Mittel gekennzeichnet?	1	2	3	4
3 b) Variieren die sprachlichen Mittel, die zur Kennzeichnung der eigenen Positionen verwendet werden?	1	2	3	4
4 Wird eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ im Sinne von Ehlich verwendet?	1	2	3	4
Kommentar:				

Ob die Studierenden die Fähigkeit besitzen, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden, wurde also an insgesamt sechs Kriterien überprüft. Zusätzlich wurde ein siebtes Kriterium als holistisches Urteil des gesamten Diskursreferates bezüglich des „Wissenschaftlichen Formulierens“ mit in das Rating aufgenommen²²¹.

Die sieben Kriterien sollten von den Ratern anhand einer vierstufigen Ratingskala mit aufsteigenden Werten von eins bis vier bearbeitet werden²²². Die Wahl einer geraden vierstufigen Ratingskala lag zum einen darin begründet, dass den Ratern ein „Skalenmittelpunkt“ vorenthalten werden sollte: Gibt man eine Mittelkategorie vor, so läuft man Gefahr, dass diese von den Ratern vermehrt als „Fluchtkategorie“ genutzt wird. Man spricht bei diesem Verhalten auch von einer „Tendenz zur Mitte“ (vgl. auch Porst 2008: 81, Raab-Steiner/Benesch 2012: 63). Zum anderen wurde sich für eine vierstufige Ratingskala entschieden, da es bei einer fünf- oder sechsstufigen Skala erheblich schwieriger ist, die einzelnen Werte hinreichend voneinander abzugrenzen.

Damit die Rater die Kriterien bearbeiten konnten, musste ihnen natürlich mitgeteilt werden, was sich hinter den einzelnen Werten „verbirgt“. Aus diesem Grund erhielten sie – wie bereits erwähnt – ein Kodierhandbuch mit den Informationen zu den einzelnen Werten. Im Folgenden sollen diese Informationen in tabellarischer Form dargestellt werden:

I. Kriterium 1a

Kriterium 1a bezieht sich auf die Frage, ob die wiedergegebenen Positionen und Argumente durch angemessene wissenschaftssprachliche Mittel gekennzeichnet werden (intertextuelle Prozeduren I).

Wert 1 Ein Diskursreferat erhält den Wert 1, wenn während des gesamten Textes nicht deutlich wird „wer spricht“, d. h. die wiedergegebenen Positionen und Argumente **nicht bzw. kaum** durch sprachliche Mittel gekennzeichnet werden. Ein Beispielfür solch ein Diskursreferat ist

221 Inwiefern diese Kriterien die interessierende Fähigkeit angemessen operationalisieren, wurde im Dialog mit Experten aus der Schreibforschung validiert (Expertenvalidierung). Im Ergebnis wurde die Operationalisierung als schlüssig und vollständig bewertet.

222 Zudem wurden die Rater dazu aufgefordert, ihre Entscheidungen in einem Kommentarfeld kurz zu begründen.

Kriterium 1a bezieht sich auf die Frage, ob die wiedergegebenen Positionen und Argumente durch angemessene wissenschaftssprachliche Mittel gekennzeichnet werden (intertextuelle Prozeduren I).

-
- der in der Intervention verwendete konstruierte Text ohne diskursstrukturierende Prozeduren (vgl. Abb. 30).
- Wert 2* Im Unterschied zu Wert 1 werden bei Wert 2 die wiedergegebenen Positionen und Argumente im Diskursreferat zwar durch sprachliche Mittel gekennzeichnet, diese sind aber **überwiegend wissenschaftsuntypisch** (z. B. „X meint“, „X findet“, vgl. auch die Entwicklungsstufe der „Transposition“ in Kap. 3.3.2.2) und/oder weisen überwiegend Formulierungsbrüche auf (z. B. „X gibt Beispiele auf“, „X verweist darauf hin“, vgl. auch die Entwicklungsstufe der „Transformation“ in Kap. 3.3.2.2).
- Wert 3* Wert 3 liegt vor, wenn im Diskursreferat die wiedergegebenen Positionen und Argumente **überwiegend** durch **wissenschaftstypische Mittel** (z. B. „X stellt die These auf“, „X weist darauf hin“) gekennzeichnet werden. Wissenschaftsuntypische Mittel und/oder Formulierungsbrüche kommen bei diesem Wert aber dennoch vor.
- Wert 4* Hier ist die Entwicklungsstufe der „kontextuellen Passung“ (vgl. Kap. 3.3.2.2) erreicht: Die wiedergegebenen Positionen und Argumente werden im Diskursreferat **durchgehend** durch **wissenschaftstypische Mittel** gekennzeichnet.

II. Kriterium 1b

Kriterium 1b bezieht sich auf die Frage, ob die sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der wiedergegebenen Positionen und Argumente variieren (intertextuelle Prozeduren I).

-
- Wert 1* Ein Diskursreferat erhält den Wert 1, wenn die sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der wiedergegebenen Positionen und Argumente **nicht bzw. kaum** variieren, also ein bestimmtes Muster rekurrent verwendet wird.
- Wert 2* Bei Wert 2 variieren die sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der wiedergegebenen Positionen und Argumente **teilweise**, d. h. bestimmte sprachliche Mittel werden noch immer übermäßig gebraucht, daneben finden sich im Diskursreferat aber auch Mittel, welche nicht wiederholend verwendet werden.
- Wert 3* Hier liegt eine **überwiegende** Variation der sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der wiedergegebenen Positionen und Argumente vor: Die wiederholende Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel stellt bei diesem Wert eine Ausnahme dar, kommt aber dennoch vor.
- Wert 4* Diskursreferate, welche den Wert 4 erhalten, zeichnen sich durch eine **durchgehende** Variation der sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der wiedergegebenen Positionen und Argumente aus, d. h. es wird kein sprachliches Mittel übermäßig gebraucht.

III. Kriterium 2a

Kriterium 2a bezieht sich auf die Frage, ob die wiedergegebenen Positionen und Argumente durch angemessene wissenschaftssprachliche Mittel vergleichend aufeinander bezogen werden (intertextuelle Prozeduren II).

-
- Wert 1* Bei diesem niedrigsten Wert werden die wiedergegebenen Positionen und Argumente **nicht bzw. kaum** durch sprachliche Mittel vergleichend aufeinander bezogen. Die Schreibaufgabe „Diskursreferat“ ist hier also additiv-referierend gelöst worden.
- Wert 2* Diskursreferate mit dem Wert 2 zeichnen sich dadurch aus, dass die wiedergegebenen Positionen und Argumente **überwiegend** durch **wissenschaftsuntypische Mittel** (z. B. „X bemängelt an Y, dass ...“) **und/oder überwiegend** durch sprachliche Mittel mit **Formulierungsbrüchen** (z. B. „X kritisiert auf Y, dass ...“) vergleichend aufeinander bezogen werden.
- Wert 3* Wert 3 wird dann vergeben, wenn im Diskursreferat die wiedergegebenen Positionen und Argumente **überwiegend** durch **wissenschaftstypische Mittel** (z. B. „Ähnlich wie X vertritt auch Y die These, dass ...“) vergleichend aufeinander bezogen werden. Wissenschaftsuntypische Mittel oder sprachliche Mittel mit Formulierungsbrüchen kommen bei diesem Wert aber dennoch vor.
- Wert 4* Ein Diskursreferat erhält den Wert 4, wenn die wiedergegebenen Positionen und Argumente **durchgehend** durch **wissenschaftstypische Mittel** vergleichend aufeinander bezogen werden. Wissenschaftsuntypische Mittel oder sprachliche Mittel mit Formulierungsbrüchen kommen bei diesem Wert also nicht vor.

IV. Kriterium 2b

Kriterium 2b bezieht sich auf die Varianz der sprachlichen Mittel, die zum vergleichenden Aufeinanderbeziehen der Positionen und Argumente verwendet werden (intertextuelle Prozeduren II). Beurteilbar ist dieses Kriterium erst ab drei verwendeter sprachlicher Mittel, da sonst das Ergebnis verzerrt werden würde. Ein Beispiel: In einem Diskursreferat findet sich nur ein einziges sprachliches Mittel, welches die Positionen und Argumente vergleichend aufeinander bezieht. Streng genommen müsste in diesem Fall der beste Wert – also Wert 4 – vergeben werden, da kein sprachliches Mittel rekurrent verwendet wird.

-
- Wert 1* Ein Diskursreferat erhält den Wert 1, wenn die sprachlichen Mittel zum vergleichenden Aufeinanderbeziehen der Positionen und Argumente **nicht bzw. kaum** variieren.
- Wert 2* Bei Wert 2 variieren die sprachlichen Mittel zum vergleichenden Aufeinanderbeziehen der Positionen und Argumente **teilweise**, d. h. bestimmte sprachliche Mittel werden übermäßig gebraucht, daneben finden sich im Diskursreferat aber auch Mittel, welche nicht rekurrent verwendet werden.

Kriterium 2b bezieht sich auf die Varianz der sprachlichen Mittel, die zum vergleichenden Aufeinanderbeziehen der Positionen und Argumente verwendet werden (intertextuelle Prozeduren II). Beurteilbar ist dieses Kriterium erst ab drei verwendeter sprachlicher Mittel, da sonst das Ergebnis verzerrt werden würde. Ein Beispiel: In einem Diskursreferat findet sich nur ein einziges sprachliches Mittel, welches die Positionen und Argumente vergleichend aufeinander bezieht. Streng genommen müsste in diesem Fall der beste Wert – also Wert 4 – vergeben werden, da kein sprachliches Mittel rekurrent verwendet wird.

-
- Wert 3* Hier liegt eine **überwiegende** Variation der sprachlichen Mittel zum vergleichenden Aufeinanderbeziehen der Positionen und Argumente vor, d. h. die wiederholende Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel stellt bei diesem Wert eine Ausnahme dar, kommt aber dennoch vor.
- Wert 4* Diskursreferate, welche den Wert 4 erhalten, zeichnen sich durch eine **durchgehende** Variation der sprachlichen Mittel zum vergleichenden Aufeinanderbeziehen der Positionen und Argumente aus, d. h. es wird kein sprachliches Mittel übermäßig gebraucht.

V. Kriterium 3a

Kriterium 3a bezieht sich auf die Frage, ob die eigene Position durch angemessene wissenschaftssprachliche Mittel gekennzeichnet wird (Positionierungsprozeduren).

-
- Wert 1* Dieser Wert wird dann vergeben, wenn während des gesamten Textes nicht deutlich wird „wer spricht“, d. h. die eigene Position **nicht bzw. kaum** durch sprachliche Mittel gekennzeichnet wird. Ein Beispiel für solch ein Diskursreferat ist der in der Intervention verwendete konstruierte Text ohne diskursstrukturierende Prozeduren (vgl. Abb. 30).
- Wert 2* Im Unterschied zu Wert 1 wird bei Wert 2 die eigene Position im Diskursreferat zwar durch sprachliche Mittel gekennzeichnet, diese sind aber **überwiegend wissenschaftsuntypisch** (z. B. „Ich finde“, „Meiner Meinung nach“, vgl. auch die Entwicklungsstufe der „Transposition“ in Kap. 3.3.2.2) **und/oder** weisen **überwiegend Formulierungsbrüche** auf (z. B. „Meines Erachtens nach“, vgl. auch die Entwicklungsstufe der „Transformation“ in Kap. 3.3.2.2).
- Wert 3* Bei Diskursreferaten, welche den Wert 3 erhalten, wird die eigene Position **überwiegend durch wissenschaftstypische Mittel** (z. B. „Ich verrete die Position, dass ...“) gekennzeichnet. Wissenschaftsuntypische Mittel oder sprachliche Mittel mit Formulierungsbrüchen kommen bei diesem Wert aber dennoch vor.
- Wert 4* Hier ist die Entwicklungsstufe der „kontextuellen Passung“ erreicht: Die eigene Position wird im Diskursreferat **durchgehend durch wissenschaftstypische Mittel** (z. B. „meines Erachtens“ bzw. „m. E.“) gekennzeichnet.

VI. Kriterium 3b

Kriterium 3b bezieht sich auf die Frage, ob die sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der eigenen Position variieren (Positionierungsprozeduren). Wie das Kriterium 2b ist auch dieses Kriterium erst ab drei verwendeter sprachlicher Mittel beurteilbar.

-
- Wert 1* Ein Diskursreferat erhält den Wert 1, wenn die sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der eigenen Position **nicht bzw. kaum** variieren, also ein bestimmtes Muster rekurrent verwendet wird.
- Wert 2* Bei Wert 2 variieren die sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der eigenen Position **teilweise**, d. h. bestimmte sprachliche Mittel werden übermäßig gebraucht, daneben finden sich im Diskursreferat aber auch Mittel, welche nicht wiederholend verwendet werden.
- Wert 3* Hier liegt eine **überwiegende** Variation der sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der eigenen Position vor. Die wiederholende Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel stellt bei diesem Wert eine Ausnahme dar, kommt aber dennoch vor.
- Wert 4* Diskursreferate, welche den Wert 4 erhalten, zeichnen sich durch eine **durchgehende** Variation der sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der eigenen Position aus, d. h. es wird kein sprachliches Mittel übermäßig gebraucht.

VII. Kriterium 4

Kriterium 4 stellt ein Globalurteil des gesamten Diskursreferates bezüglich des „Wissenschaftlichen Formulierens“ dar und bezieht sich auf die Frage, ob eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ im Sinne von Ehlich (1999) verwendet wird.

-
- Wert 1* Dieser Wert wird dann vergeben, wenn im Diskursreferat **keine bzw. kaum** „Alltägliche Wissenschaftssprache“ verwendet wird, sondern eine Alltags- bzw. Umgangssprache.
- Wert 2* Hier wird **überwiegend** eine Alltags- bzw. Umgangssprache **und/oder** eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“, die Formulierungsbrüche aufweist (z. B. „Folgend werde ich die These von Hoffmann diskutieren“), verwendet.
- Wert 3* Ein Diskursreferat erhält den Wert 3, wenn **überwiegend** eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ verwendet wird. Alltags- bzw. Umgangssprache und eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“, welche Formulierungsbrüche aufweist, kommen bei diesem Wert selten vor.
- Wert 4* Diskursreferate, welche den Wert 4 erhalten, zeichnen sich dadurch aus, dass **durchgehend** eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ verwendet wird.

Neben dieser Beschreibung der einzelnen Werte erhielten die Rater zu jedem Wert Ankerbeispiele und zusätzlich eine – unter anderem in Anlehnung an Jakobs (1999b: 94) – erstellte Liste mit domänentypischen, domänenuntypischen und falsch verwendeten diskursstrukturierenden Prozeduren. So wurde die Chance erhöht, dass die Rater bezüglich der „Domänentypik“ einer diskursstrukturierenden Prozedur zu einer übereinstimmenden Einschätzung gelangen.

Die Interraterreliabilität wurde zum ersten Mal nach vierzig gerateten Texten pro Rater mit Hilfe von SPSS überprüft. Da die Werte zufriedenstellend bis gut waren, wurde das Rating ohne Zwischenschulung fortgesetzt.

Zusammenfassend lässt sich der Ablauf des Ratingprozesses für das Teilrating 1 tabellarisch folgendermaßen darstellen (vgl. auch Neumann 2007: 87):

Tabelle 20: Ablauf des Ratingprozesses (Teilrating 1)

Zeitpunkt	Arbeitsschritte
Raterschulung (zwei Wochen vor Beginn des Ratings)	<ul style="list-style-type: none"> - Kurze Einführung in das Projekt „AkaTex“ und in die Textform „Diskursreferat“ - Informationen zum Textkorpus (Anzahl, Aufgabenstellungen, Primärtexte) - Besprechung der Bewertungskriterien und des Kodierhandbuchs (inklusive detaillierter Erörterung des Konzepts der „Literalen Prozeduren“ (Schwerpunkt diskursstrukturierende Prozeduren))
[Raterschulung (zwei Wochen vor Beginn des Ratings)]	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsames Raten eines Beispieltexes - Klärung von Fragen - Proberating (10 Texte) - Vergleich der Ratingergebnisse und Abgleich mit Musterkodierung - Individuelle Nachschulung der Rater - Klärung von Fragen, die während des Proberatings aufgetreten sind
Beginn des Ratings	<ul style="list-style-type: none"> - ständiges Monitoring durch Klärung spezifischer Fragen der Rater
Nach vierzig gerateten Texten pro Rater	<ul style="list-style-type: none"> - erste Überprüfung der Interraterreliabilität mit Hilfe von SPSS

Zeitpunkt	Arbeitsschritte
Fortsetzung und Ende des Ratings	<ul style="list-style-type: none"> - ständiges Monitoring durch Klärung spezifischer Fragen der Rater - abschließende Überprüfung der Interraterreliabilität mit Hilfe von SPSS

5.2.2.2.2 Teilrating 2 „Fachlicher Gehalt und Argumentation“

Im zweiten Teilrating sollten die Rater nicht den Sprachgebrauch, sondern den fachlichen Gehalt und die Argumentation der Diskursreferate mit Hilfe von insgesamt sechs Kriterien beurteilen: Die Kriterien 1a und 1b beziehen sich auf die Struktur des Diskursreferates, die Kriterien 2a und 2b auf die Relevanz und die sachliche Richtigkeit der dargestellten Positionen und Argumente und Kriterium 3 betrifft die fachliche Begründetheit der eigenen Position²²³. Kriterium 4 stellt – in Anlehnung an das Kriterium 4 der Kategorie „Wissenschaftliches Formulieren“ – ein Globalurteil des gesamten Diskursreferates bezüglich des fachlichen Gehalts und der Argumentation dar (vgl. Abb. 34).

Die Frage, ob diese Kriterien das interessierende Merkmal – also den fachlichen Gehalt und die Argumentation der Diskursreferate – angemessen operationalisieren, wurde ebenfalls im Dialog mit Experten validiert. Auch diese Operationalisierung wurde als schlüssig und vollständig bewertet.

Ebenso wie die sieben Kriterien zum „Wissenschaftlichen Formulieren“ sollten auch die Kriterien zum „Fachlichen Gehalt und zur Argumentation“ von den Ratern anhand einer vierstufigen Ratingskala mit aufsteigenden Werten von eins bis vier bearbeitet werden. Grundlage war auch hier ein Kodierhandbuch, welches im Folgenden – wieder in tabellarischer Form – erläutert werden soll.

²²³ Bezogen auf das Kompetenzmodell bedeutet das: Kriterium 1a bezieht sich auf den Anforderungsbereich „Textsorte (Textform)“, Kriterium 1b auf den Anforderungsbereich „Diskursstruktur“ und die Kriterien 2a, 2b und 3 nehmen Bezug auf den Anforderungsbereich „Fachdiskurs“.

Abbildung 34: Beispiel Ratingbogen „Fachlicher Gehalt und Argumentation“

 UNIVERSITÄT SIEGEN	VERBUNDPARTNER:  Universität zu Köln	KOORDINIERUNG: 	GEFÖRdert VOM:  Bundesministerium für Bildung und Forschung
---	---	--	--



Rating der Kategorie *Fachlicher Gehalt und Argumentation*

Code des Diskursreferats: N.J1.M1.1.A2.0.P2
Rater: A

1 a) Ist der Text inhaltlich sinnvoll strukturiert (im Hinblick auf die gestellte Aufgabe)?	1	2	3	4
1 b) Weist der Text eine diskursive Struktur auf?	1	2	3	4
2 a) Enthält der Text die für das Thema / die Aufgabenstellung relevanten Positionen und Argumente der Autoren?	1	2	3	4
2 b) Gibt der Text diese Positionen und Argumente sachlich richtig wieder?	1	2	3	4
3 Bezieht sich die eigene Position auf relevante Argumente der Autoren?	1	2	3	4
4 Gesamteindruck / Globalurteil	1	2	3	4

Kommentar:

1

I. Kriterium 1a

Kriterium 1a bezieht sich auf die Frage, ob der Text im Hinblick auf die gestellte Aufgabe inhaltlich sinnvoll strukturiert ist (Kohärenz).

Eine inhaltlich sinnvolle Strukturierung liegt zum einen dann vor, wenn die Reihenfolge der Darstellung der Positionen und Argumente logisch ist, also die Chronologie des wissenschaftlichen Diskurses deutlich gemacht wird²²⁴. Zum anderen zeigt sich eine inhaltlich sinnvolle Strukturierung an dem Vorhandensein strukturierender Elemente (auf der Makroebene *Einleitung und Schluss*, auf der Mikroebene *wissenschaftliche Textprozeduren* wie „Im Folgenden werde ich ...“ oder „Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ...“).

Wert 1	Dieser Wert wird dann vergeben, wenn die Reihenfolge der Darstellung der Positionen und Argumente nicht logisch ist und keine bzw. kaum sinnvolle strukturierende Elemente verwendet werden.
Wert 2	Ein Diskursreferat enthält den Wert 2, wenn die Reihenfolge der Darstellung der Positionen und Argumente nicht logisch ist und/oder nur teilweise sinnvolle strukturierende Elemente verwendet werden. Teilweise bedeutet, dass das Diskursreferat beispielsweise zwar eine Einleitung aufweist, die den Leser in das Thema einführt und ihm einen Einblick in die Struktur des Diskursreferates ermöglicht, aber keinen Schlussteil, der z. B. die wesentlichen Positionen zusammenfasst und einen Bezug zur Einleitung herstellt.
Wert 3	Hier ist die Reihenfolge der Darstellung der Positionen und Argumente logisch und es werden überwiegend sinnvolle strukturierende Elemente verwendet. Überwiegend bedeutet, dass das Diskursreferat beispielsweise eine Einleitung und einen Schlussteil aufweist, aber nur wenige strukturierende Elemente auf der Mikroebene.
Wert 4	Bei diesem höchsten Wert ist die Reihenfolge der Darstellung der Positionen und Argumente logisch und es werden durchgehend sinnvolle strukturierende Elemente verwendet. Durchgehend bedeutet, dass das Diskursreferat sowohl eine Einleitung als auch einen Schlussteil und sinnvolle strukturierende Elemente auf der Mikroebene aufweist.

224 So wäre es beispielsweise nicht logisch, bei dem Posttest mit der Position von Michael Becker-Mrotzek zu beginnen, da dessen Position zum wissenschaftlichen Diskurs nur vor dem Hintergrund der Positionen von Peter Sieber und vor allem Kaspar H. Spinner verständlich wird.

II. Kriterium 1b

Kriterium 1b bezieht sich auf die Frage, ob das Diskursreferat eine diskursive Struktur aufweist.

Diskursiv ist eine Struktur dann, wenn im Diskursreferat ein wissenschaftlicher Diskurs dargestellt wird, also zunächst das Thema bzw. der Gegenstand dieses Diskurses deutlich gemacht wird und anschließend die verschiedenen Positionen und Argumente zu diesem Diskurs vergleichend dargestellt werden.

- Wert 1* Hier wird das Thema des Diskurses **nicht** deutlich gemacht **und** die verschiedenen Positionen und Argumente zu diesem Diskurs werden **nicht bzw. kaum** vergleichend dargestellt. Bei diesem Wert weist das Diskursreferat demnach keine diskursive Struktur auf, sondern es liegen unverknüpfte Zusammenfassungen der einzelnen Texte vor (additiv-referierend).
- Wert 2* Dieser Wert wird dann vergeben, wenn das Thema des wissenschaftlichen Diskurses nicht deutlich gemacht wird **und/oder** die verschiedenen Positionen und Argumente zu diesem Diskurs nur **teilweise** vergleichend dargestellt werden. **Teilweise** bedeutet, dass nur wenige Bezüge (max. 3) zwischen den Positionen und Argumenten hergestellt werden.
- Wert 3* Bei diesem Wert wird das Thema des wissenschaftlichen Diskurses deutlich gemacht **und** es werden die verschiedenen Positionen und Argumente zu diesem Diskurs **überwiegend** vergleichend dargestellt. **Überwiegend** bedeutet, dass mehr Bezüge als bei Wert 2 hergestellt werden, zur angemessenen Darstellung eines wissenschaftlichen Diskurses aber noch einige wenige Bezüge fehlen.
- Wert 4* Ein Diskursreferat erhält den Wert 4, wenn das Thema des wissenschaftlichen Diskurses deutlich gemacht wird **und** die verschiedenen Positionen und Argumente zu diesem Diskurs **durchgehend** vergleichend dargestellt werden. Hier liegt also eine angemessene Darstellung eines wissenschaftlichen Diskurses vor.

III. Kriterium 2a

Kriterium 2a bezieht sich auf die Frage, ob der Text die für das Thema/die Aufgabenstellung relevanten Positionen und Argumente der Autoren enthält. Diese wurden zuvor in einem „Erwartungshorizont“, welcher den Ratern als Orientierung ausgehändigt wurde, zusammengestellt.

- Wert 1* Bei diesem Wert enthält das Diskursreferat **keine bzw. kaum** für das Thema/die Aufgabenstellung relevante(n) Positionen und Argumente. Das bedeutet, es werden fast ausschließlich Positionen und Argumente dargestellt, welche sich nicht auf das Thema/die Aufgabenstellung beziehen **oder** es werden **alle** Positionen und Argumente dargestellt, d. h. die relevanten Positionen und Argumente werden nicht von den weniger relevanten getrennt.

Kriterium 2a bezieht sich auf die Frage, ob der Text die für das Thema/die Aufgabenstellung relevanten Positionen und Argumente der Autoren enthält. Diese wurden zuvor in einem „Erwartungshorizont“, welcher den Ratern als Orientierung ausgehändigt wurde, zusammengestellt.

-
- Wert 2* Hier enthält das Diskursreferat **teilweise** die für das Thema/die Aufgabenstellung relevanten Positionen und Argumente. **Teilweise** bedeutet, dass es neben relevanten Positionen und Argumenten auch nicht relevante Positionen und Argumente enthält **oder keine bzw. kaum** nicht relevante(n) Positionen und Argumente, **aber zu wenig** relevante Positionen und Argumente.
- Wert 3* Dieser Wert wird dann vergeben, wenn das Diskursreferat **überwiegend** die für das Thema/die Aufgabenstellung relevanten Positionen und Argumente enthält. **Überwiegend** bedeutet, dass es **keine bzw. kaum** nicht relevante(n) Positionen und Argumente enthält **und nur wenige** relevante Positionen und Argumente nicht enthält.
- Wert 4* Hier enthält das Diskursreferat **keine** nicht relevanten und **alle** relevanten Positionen und Argumente.

IV. Kriterium 2b

Kriterium 2b bezieht sich auf die Frage, ob das Diskursreferat die für die Aufgabenstellung/das Thema relevanten Positionen und Argumente sachlich richtig wiedergibt. Die sachliche Richtigkeit der Darstellung konnten die Rater dem jeweiligen Erwartungshorizont und/oder den entsprechenden Primärtexten entnehmen.

-
- Wert 1* Das Diskursreferat erhält diesen Wert, wenn es die Positionen und Argumente **nicht bzw. kaum** sachlich richtig wiedergibt. Das bedeutet, dass die Positionen und Argumente fast ausschließlich sachlich falsch wiedergegeben werden **oder** die Positionen und Argumente den Autoren fast ausschließlich falsch zugeordnet werden.
- Wert 2* Hier werden die Positionen und Argumente **teilweise** sachlich richtig wiedergegeben. **Teilweise** bedeutet, dass das Diskursreferat neben sachlich richtig wiedergegebenen **auch sachlich falsch** wiedergegebene Positionen und Argumente enthält **und/oder** die Positionen und Argumente im Diskursreferat den Autoren **in einigen Fällen** falsch zugeordnet werden.
- Wert 3* Bei Wert 3 werden die Positionen und Argumente **überwiegend** sachlich richtig wiedergegeben. **Überwiegend** bedeutet, dass im Diskursreferat **kaum** sachlich falsche Positionen und Argumente vorkommen, sondern die Positionen und Argumente **weitestgehend** sachlich richtig wiedergegeben und den Autoren richtig zugeordnet werden. Maximal zwei Abweichungen sind bei diesem Wert zulässig.
- Wert 4* Wert 4 wird dann vergeben, wenn im Diskursreferat **alle** Positionen und Argumente sachlich richtig wiedergegeben und **alle** Positionen und Argumente den Autoren richtig zugeordnet werden.

V. Kriterium 3

Kriterium 3 bezieht sich auf die Frage, ob sich die eigene Position auf relevante Positionen und Argumente der Autoren bezieht und somit fachlich begründet ist.

Hier geht es darum, ob der Verfasser sich am jeweiligen wissenschaftlichen Diskurs beteiligt, also an geeigneten Stellen im Diskursreferat oder am Ende die dargestellten Positionen und Argumente der Autoren aufgreift und sich beispielsweise der Position eines Autors anschließt bzw. sich von dieser distanziert.

- Wert 1* Wert 1 wird dann vergeben, wenn sich die eigene Position **nicht bzw. kaum** (1×) auf relevante Positionen und Argumente der Autoren bezieht. Das bedeutet, dass die eigene Position entweder nichts mit dem Thema des Diskurses zu tun hat **oder** zwar auf das Thema des Diskurses Bezug nimmt, nicht aber auf die relevanten Positionen und Argumente der Autoren (stattdessen: Verfasser berichtet von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen).
- Wert 2* Hier bezieht sich die eigene Position **teilweise** auf relevante Positionen und Argumente der Autoren. **Teilweise** bedeutet, dass neben Bezügen zu den Positionen und Argumenten der Autoren auch von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen berichtet wird.
- Wert 3* Ein Diskursreferat erhält den Wert 3, wenn sich die eigene Position **überwiegend** auf relevante Positionen und Argumente der Autoren bezieht. **Überwiegend** bedeutet, dass **nicht bzw. kaum** (1×) von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen berichtet wird, sondern sich auf Positionen und Argumente der Autoren bezogen wird, diese Bezüge aber noch zu wenig sind.
- Wert 4* Dieser höchste Wert wird dann vergeben, wenn sich die eigene Position **durchgehend** auf relevante Positionen und Argumente der Autoren bezieht, also fachlich begründet dargelegt wird.

VI. Kriterium 4

Kriterium 4 stellt ein Globalurteil des gesamten Diskursreferates bezüglich des „Fachlichen Gehalts und der Argumentation“ dar und orientiert sich an den Schulnoten.

- Wert 1* Wert 1 bedeutet, dass der fachliche Gehalt und die Argumentation des Diskursreferates **ungenügend bis mangelhaft** sind.
- Wert 2* Wert 2 wird dann vergeben, wenn der fachliche Gehalt und die Argumentation des Diskursreferates **ausreichend bis befriedigend** sind.
- Wert 3* Hier sind der fachliche Gehalt und die Argumentation des Diskursreferates **gut**.
- Wert 4* Ein Diskursreferat erhält den höchsten Wert, wenn der fachliche Gehalt und die Argumentation des Diskursreferates **sehr gut** sind.

Der Ablauf des Ratingprozesses für das Teilrating 2 glich dem Ablauf des Ratingprozesses für das Teilrating 1 (vgl. Tab. 20). Bei der Schulung der Rater wurden lediglich die Einführung in das Projekt „AkaTex“ und in die Textform „Diskursreferat“ sowie die Informationen zu dem zu ratenden Textkorpus weggelassen.

5.3 Diskussion der angewandten Methodik

Wie bereits in Kapitel 5.2.1.1 dargestellt, haben quasiexperimentelle Designs gegenüber experimentellen Designs den Nachteil, dass durch die fehlende Randomisierung der Einfluss sämtlicher – auch unbekannter Störvariablen – nicht neutralisiert wird. In dem hier vorliegenden Fall war das quasiexperimentelle Design jedoch die einzig realisierbare Untersuchungsform, da die an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden nicht zufällig den verschiedenen Gruppen (Kontroll- und Interventionsgruppe) zugewiesen werden konnten. Es wurden jedoch andere Techniken angewandt (z. B. die Konstanthaltung), um die (personengebundenen) Störvariablen zu kontrollieren und somit die interne Validität zu erhöhen.

Auch das verwendete Mess- bzw. Erhebungsinstrument bedarf einer Erklärung: So ist es ungewöhnlich, in der Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung unterschiedliche Messinstrumente einzusetzen. Es wurde zwar bei allen drei Messzeitpunkten das Aufgabenformat „Diskursreferat“ verwendet, aber die Studierenden mussten nicht dreimal bei genau gleichbleibender Formulierung der Aufgabenstellung dieselben Texte bearbeiten. Dafür gab es die folgenden Gründe:

- Bei den Diskursreferaten handelte es sich um Studienleistungen, die die Studierenden im Rahmen der Seminare erbringen mussten. Da die Studierenden nicht dreimal dieselbe Studienleistung vorlegen konnten, wurden drei unterschiedliche Aufgabenstellungen verwendet.

- Studien wie die von Augst et al. (2007) zeigen, dass sich eine mehrmalige Bearbeitung derselben Aufgabe nachteilig auf die Motivation der Probanden und somit auch auf die Qualität ihrer Texte auswirkt²²⁵.

Ein weiterer erklärungswürdiger Punkt ist, dass im Projekt „AkaTex“ über die Diskursreferate hinaus keine Metadaten bzw. Hintergrundvariablen zu den Studierenden (Alter, Geschlecht, Intelligenz, sozio-kultureller Hintergrund, Sprachbiographie etc.) erhoben wurden. Hauptsächlich sprachen Gründe der Anonymität und des Datenschutzes gegen eine solche Erhebung, da es sich bei den Diskursreferaten – wie bereits dargelegt – um Studienleistungen handelt, durch die die Studierenden Leistungspunkte erwerben und die auch als „nicht bestanden“ bewertet werden können. Ein weiterer Grund war, dass Metadaten sehr sensible Daten sind und wir durch die Erhebung dieser Daten schon zu Beginn des Studiums keinen Vertrauensverlust auf Seiten der Studierenden herbeiführen wollten: Im Teilprojekt Siegen haben wir die Möglichkeit, den ersten Bachelor-Lehramtsjahrgang vom ersten Semester an hinsichtlich der Entwicklung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne zu begleiten, d. h. wir können neben Diskursreferaten auch die von den Studierenden verfassten Seminararbeiten und Bachelorarbeiten mit Hilfe des entwickelten Instrumentariums untersuchen. Des Weiteren haben wir die Möglichkeit, Daten von diesen Studierenden im Praxissemester (beispielsweise wissenschaftliche Texte und Lehrerkommentare) zu erheben, um so beispielsweise der Frage nachgehen zu können, ob ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, in Prozessen der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung in institutionellen Kontexten Bezug nehmend auf fremde Texte erfolgreich eigene Texte zu verfassen (akademische Textkompetenzen im engeren Sinne) und der Fähigkeit, Schülertexte fachlich und pädagogisch-didaktisch zu

225 So zeigt sich beispielsweise der Schüler Nico in der Studie von Augst et al. (2007: 36) „sehr unwillig“, dieselbe Aufgabe ein viertes Mal zu bearbeiten und schreibt folgendes:

„Mein Zimmer ist sehr groß, und hat vier Ecken. In einer Ecke stet mein großes Bett und davor eine Playstation und ein Fernseher. Einen sehr großen Schreibtisch habe ich an einer Wand und dafür ein Fenster. Auf dem Schreibtisch steht ein PC. | P. S: Ich habe keine Lust mehr auf die Aufsätze.“

rezipieren, zu bewerten und diese fördernd zu beurteilen und zu benoten (akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne) existiert²²⁶.

Nachdem im ersten Teil der Arbeit ein Überblick über den Forschungsgegenstand gegeben wurde und im zweiten Teil die theoretischen und methodischen Voraussetzungen der Studie geklärt wurden, soll es im Folgenden nun um die Ergebnisse der beiden Teilratings gehen.

226 Von den teilnehmenden Studierenden wird zu gegebener Zeit – wie bereits dargelegt – das Einverständnis eingeholt, dass ihre Texte – anonymisiert – für wissenschaftliche Zwecke (Lehr-/Lernforschung im Bereich der Entwicklung und Förderung akademischer Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden) genutzt werden dürfen.

TEIL III
ERGEBNISSE

6 Ergebnisse der Teilratings

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der beiden Teilratings dargestellt werden. Begonnen wird mit den – in dieser Arbeit im Fokus stehenden – Ergebnissen des Teilratings I „Wissenschaftliches Formulieren“ (Kap. 6.1): Zunächst wird auf die erreichte Interraterreliabilität eingegangen (Kap. 6.1.1), anschließend werden die Ergebnisse der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe im Prätest diskutiert und beschrieben (Kap. 6.1.2). In einem nächsten Schritt werden die Resultate beider Gruppen im Posttest (vergleichend) dargestellt (Kap. 6.1.3). Zuletzt wird auf die Ergebnisse der Studierenden der Interventionsgruppe im Follow-up eingegangen (Kap. 6.1.4). Enden wird das Kapitel 6.1 mit der Beantwortung der Frage, ob die Studierenden der Interventionsgruppe nach der Intervention in einem höheren Maße über die Fähigkeit verfügen, diskursstrukturierende Prozeduren in kontextuell passender Weise zu verwenden als diejenigen der Kontrollgruppe, Hypothese I also als bestätigt angesehen werden kann oder nicht (Kap. 6.2).

Die Darstellung der Ergebnisse des Teilratings I wird ergänzt durch die Darstellung der Ergebnisse einer Korpusanalyse²²⁷. Wichtig zu erwähnen ist, dass es sich hierbei um keine „echte“ empirische

227 Für die Analyse wurde das Analyseprogramm „MAXQDA“ verwendet.

Korpusanalyse handelt, da das Ratingverfahren im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen soll. Für eine echte empirische Korpusanalyse hätte beispielsweise zusätzlich zu der Auszählung einzelner Prozeduren die Gesamtzahl der verwendeten Prozeduren ermittelt werden müssen, um eine präzise Aussage über Gebrauchspräferenzen treffen zu können. Die durchgeführte Korpusanalyse kann aber dennoch Hinweise darauf geben, welche Prozeduren von den Studierenden zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten bevorzugt werden.

In Kapitel 6.3 werden die Ergebnisse des Teilratings 2 „Fachlicher Gehalt und Argumentation“ dargestellt. Hier wird nicht mehr zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe, sondern nur noch zwischen den drei verschiedenen Messzeitpunkten unterschieden, da ja die Hypothese überprüft werden soll, ob ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden, und der Fähigkeit, Texte mit einem hohen fachlichen Gehalt zu schreiben, existiert. Es wird zunächst wieder auf die erreichte Interraterreliabilität eingegangen (Kap. 6.3.1), anschließend werden die von den Studierenden zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten erreichten Ergebnisse beschrieben und diskutiert (Kap. 6.3.2–6.3.4). Zuletzt wird schließlich dargelegt, ob sich Hypothese 2 empirisch bestätigt hat (Kap. 6.4).

6.1 Ergebnisse Teilrating 1 „Wissenschaftliches Formulieren (Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“)

6.1.1 Interraterreliabilität

Wirtz/Casper (2002: 157) weisen in ihrem Lehrbuch darauf hin, dass für Ratingwerte, welche als intervallskaliert²²⁸ anzusehen sind, die Intraklassenkorrelation (ICC) die angemessene Methode zur Bestimmung der Interraterreliabilität darstellt. Werden alle Objekte von allen Ratern beurteilt – wie dies in dem Ratingverfahren des Teilprojektes Siegen der Fall ist –, so sollte nach Wirtz/Casper (2002: 190) der *justierte* Intraklassenkorrelationskoeffizient (intra class correlation coefficient) verwendet

228 Eine Skala ist intervallskaliert, wenn „zwischen allen benachbarten Werten [...] gleiche Abstände [liegen]“ (Wirtz/Caspar 2002: 157).

werden. Da die Autoren zeigen, dass dieses Maß im Falle von zwei Ratern identisch zum Reliabilitätsmaß Cronbach's Alpha ist, wird dieses Maß als das wohl gebräuchlichere verwendet (vgl. Wirtz/Casper 2002: 208 f., vgl. auch Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 267 f.).

Die Interraterreliabilität erreicht im Teilrating 1 Werte für Cronbach's Alpha zwischen .703 (Kriterium 1a) und .902 (Kriterium 2a) (vgl. Tab. 21), was bedeutet, dass bei einem theoretischen Maximum von 1 die durchschnittliche Übereinstimmung der beiden Rater hoch bis sehr hoch ist²²⁹. Das in Kapitel 5.2.2.1 beschriebene Problem einer unzureichenden Übereinstimmung zwischen den Ratern ist im Teilrating 1 des Projektes „AkaTex“ demnach nicht vorhanden.

Tabelle 21: Interraterreliabilität Teilrating 1

Kriterium	Cronbach's Alpha
1a	.703
1b	.850
2a	.902
2b	.821
3a	.722
3b	.893
4	.885

Im Folgenden sollen nun genauer auf die Verteilung der Raterbeurteilungen eingegangen werden. Begonnen wird mit der Interventionsgruppe (Prätest).

6.1.2 Prätest

6.1.2.1 *Ergebnisse Interventionsgruppe*

Kriterium 1a: Wie man Abb. 35 entnehmen kann, werden die wiedergegebenen Positionen und Argumente von den Studierenden der

²²⁹ In der Literatur geht man recht einheitlich davon aus, dass die Werte für Cronbach's Alpha – ähnlich wie die Werte für Cohen's Kappa (vgl. Kap. 5.2.2.1) – den Grenzwert von .7 nicht unterschreiten sollten (vgl. beispielsweise Nunnally/Bernstein 2010).

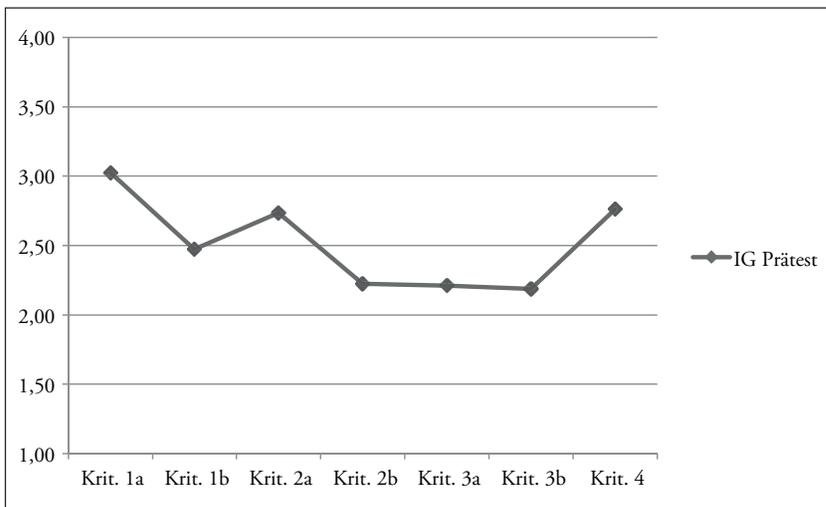
Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt I *überwiegend* durch domänentypische intertextuelle Prozeduren gekennzeichnet (Wert 3,025).

Eine sehr häufig verwendete domänentypische Prozedur stellt dabei „X & ist & Nomen“ dar (vgl. Tab. 22). In typischer Weise – mit einem „dass“-Satz – wird diese Prozedur in dem folgenden Textausschnitt²³⁰ gebraucht:

„Des Weiteren **ist der Autor** [Ludgar Hoffmann, LD] **der Ansicht**, dass der Zweitspracherwerb (in diesem Fall der Sprache Deutsch) erst auf der Grundlage einer sehr gut ausgebildeten Muttersprache gelingen könnte.“

(N.J1.M1.1.A1.o.P6)²³¹

Abbildung 35: Prätest Interventionsgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen²³²



²³⁰ Die Ausschnitte aus den Diskursreferaten werden originalgetreu wiedergegeben, d. h. die orthographischen und grammatikalischen Fehler wurden nicht bereinigt.

²³¹ Die Codes für die Diskursreferate der Interventionsgruppe setzen sich folgendermaßen zusammen: N = Neues Lehramt, J1 = erster Jahrgang, M1.1 = Modul 1.1, A1 = Prätest, A2 = Posttest, A3 = Follow-up, o = Einverständniserklärung vorhanden, P = individuelle Nummer des Studierenden.

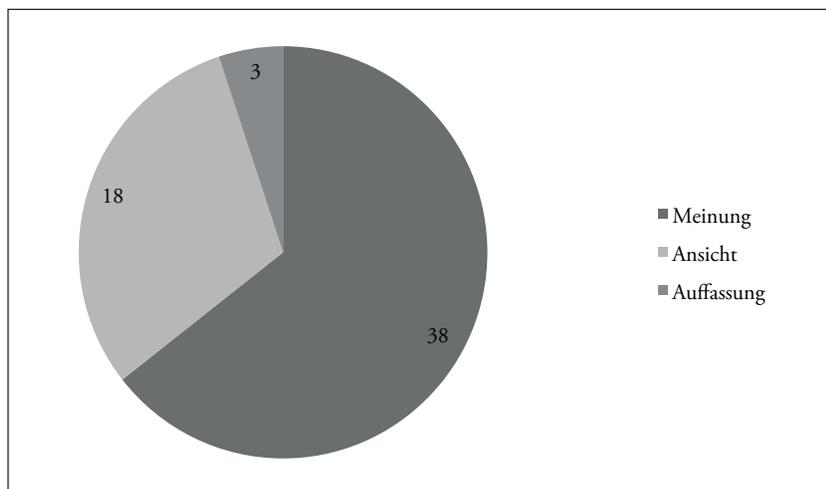
²³² Für jedes Kriterium wurden die durchschnittlichen Leistungen der Studierenden (arithmetische Mittelwerte) als statistische Kennwerte berechnet.

**Tabelle 22: Prätest Interventionsgruppe –
Häufig verwendete intertextuellen Prozeduren I**

Intertextuelle Prozedur I	Vorkommen im Textkorpus
X & ist & Nomen	59-mal
X sagt	57-mal
laut X	52-mal
seiner/ihrer Meinung nach	45-mal
X & vertritt & Nomen	32-mal
X betont	15-mal

Bei der Verwendung der Nomina sind Gebrauchspräferenzen zu erkennen: Die Studierenden bevorzugen bei der Prozedur „X & ist & Nomen“ mit Abstand das Nomen „Meinung“, gefolgt von „Ansicht“ und „Auffassung“²³³:

Abbildung 36: Prätest Interventionsgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in der Prozedur „X & ist & Nomen“



²³³ Der Befund, dass Studierende das Nomen „Meinung“ präferieren, deckt sich mit den Befunden anderer Forschungsarbeiten (vgl. beispielsweise Feilke/Steinseifer 2014b).

Ebenfalls sehr häufig verwenden die Studierenden zur Redewiedergabe die domänentypische Prozedur „laut X“:

„Zudem bildet eine voll ausgebildete Muttersprache, **laut Hoffmann**, die Basis für das Erlernen einer Zweitsprache.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P91)

„**Laut Stern** wird das Erlernen einer neuen Sprache auch mit ‚zunehmenden Alter schwieriger‘, da mit dem Alter auch ‚der Unterschied zur Muttersprache (wächst)‘ (vgl. Text 2).“

(N.JI.MI.I.AI.O.P36)

„**Laut Jürgen Meisel** habe jeder Mensch eine ‚Anlage zur Mehrsprachigkeit‘ und wer sich nur einer Sprache widme, nutze diese Chance nicht aus.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P6)

Zur „Beliebtheit“ dieser Prozedur trägt m. E. zum einen die Tatsache bei, dass die Studierenden kein redeeinleitendes Verb benötigen und somit keine Überlegungen darüber anstellen müssen, wie sie die Originaläußerung als Handlung des Originalsprechers inszenieren (vgl. auch Steinhoff 2007a: 304). Zum anderen finden die Studierenden Formulierungen wie „laut Bundeskanzlerin Merkel“ oder „laut Präsident Obama“ täglich in den Nachrichten.

Bei den mit „laut X“ vergleichbaren Prozeduren „nach X“ und „X zufolge“ ergibt sich ein anderes Bild: Die Prozedur „nach X“ wird von den Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 insgesamt acht mal verwendet, „X zufolge“ kommt dagegen überhaupt nicht vor. Ein wesentlicher Grund dafür könnte darin liegen, dass Präpositionen – wie der Name schon sagt – in der Regel *vor* ihrer Ergänzung stehen und selten – wie „zufolge“ – danach²³⁴ (vgl. Duden 2009: 603). Die Prästellung einer Präposition ist den Studierenden somit geläufiger bzw. vertrauter.

Im Folgenden soll genauer auf das zuletzt aufgeführte Textbeispiel mit der Prozedur „laut X“ eingegangen werden, da dieses beispielhaft ein Problem offenbart, welches über die Hälfte der Studierenden der

234 In diesem Fall spricht man nicht von einer *Präposition*, sondern von einer *Postposition*. Rahmt die Präposition ihre Ergänzung ein, handelt es sich um eine *Zirkumposition* (Beispiel: **Von** Beginn **an** lief alles gut) (vgl. Duden 2009: 603).

Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 haben: den Konjunktiv angemessen zu gebrauchen. In dem Textbeispiel wird doppelt angezeigt, dass es sich bei der wiedergegebenen Position um die Position von Jürgen Meisel handelt, zum einen durch die intertextuelle Prozedur „laut X“ und zum anderen durch den Konjunktiv. Letzterer ist hier jedoch unnötig, da schon durch die Prozedur deutlich wird, „wer spricht“. Steinhoff (2007a: 313 f.) zeigt, dass Experten diese Doppelmarkierung in der Regel nur dann verwenden, wenn sie Distanz zur referierten Position anzeigen wollen. Diese Feinheit im Gebrauch des Konjunktivs scheint der Studierende (noch) nicht zu kennen, denn er kritisiert nachfolgend die referierte Position nicht, sondern leitet daraus eine eigene Position ab:

„Durch diese These komme ich zu der Überzeugung, dass zwar ein Fremdsprachenverbot auf dem Schulhof eingehalten werden sollte, im Gegenzug aber professioneller, muttersprachlicher Unterricht in der Schule angeboten werden sollte, um auch die Sprachen der Herkunftsländer unter kompetenter Betreuung zu fördern.“

(N.J.I.M.I.I.A.I.O.P6)

Eine weitere domänentypische intertextuelle Prozedur I, welche sich in den Diskursreferaten der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 vergleichsweise häufig findet, ist die Prozedur „X & vertritt & Nomen“:

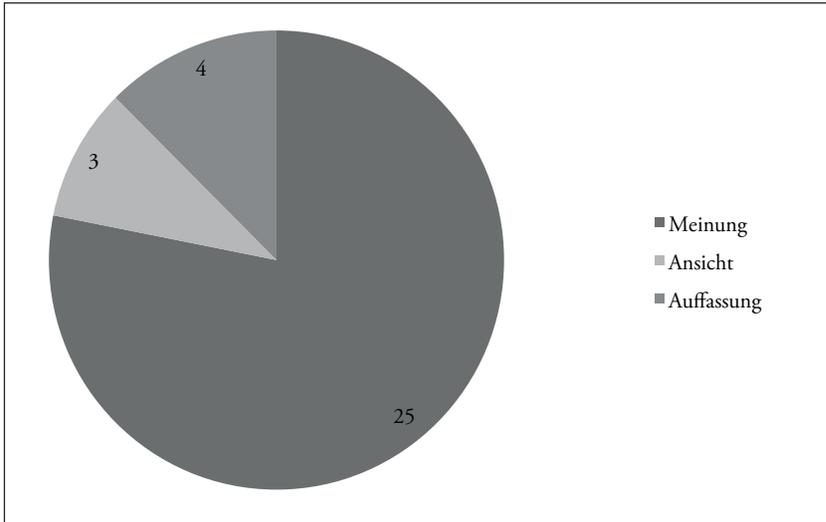
„Prof. Hoffmann vertritt dabei die Ansicht, dass die Entwicklung der Muttersprache vieler Kinder mit Migrationshintergrund ab der Einschulung nicht mehr so weitergeht, wie es für die Kommunikations- und Sprachkompetenz nötig wäre.“²³⁵

(N.J.I.M.I.I.A.I.O.P66)

Was die Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina betrifft, so gibt die folgende Abbildung Aufschluss:

235 Dieser Textauschnitt zeigt zudem beispielhaft etwas, was sich mit den Ergebnissen der Korpusanalyse von Steinhoff (2007a: 309) deckt: Viele Studierende der Interventionsgruppe nennen zu Messzeitpunkt 1 den akademischen Grad des zitierten Autoren. Darauf wird in wissenschaftlichen Texten jedoch verzichtet, was „sich auf das ‚Ethos‘ der Wissenschaft zurückführen [lässt], insbesondere das Ideal des ‚Universalismus‘, wonach die Annahme oder Ablehnung von Wahrheitsansprüchen *unabhängig* von Eigenschaften der Person sein soll“ (Steinhoff 2007a: 309).

Abbildung 37: Prätest Interventionsgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in der Prozedur „X & vertritt & Nomen“



Ähnlich wie bei der Prozedur „X & ist & Nomen“ präferieren die Studierenden auch bei der Prozedur „X & vertritt & Nomen“ deutlich das Nomen „Meinung“, „Ansicht“ und „Auffassung“ werden dagegen nur sehr selten verwendet.

Dass die wiedergegebenen Positionen und Argumente *überwiegend* durch domänenuntypische intertextuelle Prozeduren gekennzeichnet werden, bedeutet auch, dass in den Diskursreferaten domänenuntypische und/oder Prozeduren mit Formulierungsbrüchen vorkommen (vgl. Kodierhandbuch). Bei den domänenuntypischen Prozeduren finden sich zwei, die des Öfteren gebraucht werden: „X sagt“ und „seiner/ihrer Meinung nach“:

„Jürgen M. Meisel sagt, dass ein Mensch in den ersten drei bis vier Lebensjahren eine weitere Sprache wie eine Muttersprache erlernen kann [...]“

(N.J.I.M.I.I.A.I.O.P41)

„Seiner Meinung nach, sind die besten Jahre zum Lernen einer weiteren Sprache

die ersten 3–4 Lebensjahre, denn zu diesem Zeitpunkt, lernt das Kind diese weitere Sprache, wie eine weitere Muttersprache.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P15)

Die Prozedur „X sagt“ ist als domänenuntypisch eingestuft worden, da neutrale Verben wie „sagen“ zwar angeben, „daß [sic!] eine Äußerung getan worden ist“, sie es jedoch nicht erlauben – wie die sogenannten charakterisierenden Verben – „die angeführte Äußerung auf ihren pragmatischen Sinn hin zu interpretieren“ (Christ 1981: 55). Auch Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 196 f.) halten eine Qualifizierung mittels „X sagt“ für nicht angemessen, da es durch diese Prozedur nicht möglich ist, die jeweiligen sprachlichen Handlungen des Autors zu benennen.

Auffällig ist, dass die Studierenden die Prozedur „X sagt“ häufig mit einem direkten Zitat – einem sogenannten „Entlastungszitat“ (vgl. auch Ulmi et al. 2014: 180) – kombinieren:

„Er [Eric von Dömming, LD] sagt: ‚Eine solche Regelung schränkt die Persönlichkeitsentfaltung ein.‘“

(N.JI.MI.I.AI.O.P8)

„Frau Stern [...] sagt: ‚Was ich lerne, hängt davon ab, was ich bereits kann.‘“

(N.JI.MI.I.AI.O.P55)

„Wenn ein Kind Probleme hat, muss es die Möglichkeit haben, sich in seiner Muttersprache auszudrücken“, sagt Wilfried Steinert, der Vorsitzende des Bundeselternrats.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P66)

Offenbar lädt die Prozedur „X sagt“ stärker als andere intertextuelle Prozeduren I dazu ein, die Position eines Autors nicht mit eigenen Worten wiederzugeben, sondern diese wörtlich in den eigenen Text zu übernehmen.

Bei der Prozedur „seiner/ihrer Meinung nach“ handelt es sich m. E. um ein Pendant zu „meiner Meinung nach“. Die Studierenden übertragen hier also eine domänenuntypische Positionierungsprozedur – auf die weiter unten noch ausführlicher eingegangen wird – auf eine intertextuelle Prozedur I.

Was die Formulierungsbrüche betrifft, lässt sich festhalten, dass diese bei den intertextuellen Prozeduren I nur selten vorkommen und wenn, dann fast ausschließlich bei Konstruktionen mit dem Verb „sehen“

(metaphorisch verstanden), wie die drei folgenden Textausschnitte exemplarisch verdeutlichen:

„Ein weiteres Problem diesbezüglich **sieht Hoffmann mit der eigenen Identität** zu einer Sprache, denn dadurch, dass weder die Muttersprache noch die Zweitsprache ausreichend weiterentwickelt würden, fehle den Kindern der richtige Bezug zu wenigsten einer der Sprachen.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P84)

„Die Mehrsprachigkeit **sieht er** [Ludger Hoffmann] **als kostbares Gut**, welches einen wichtigen Beitrag zur Integration und gegen Parallelgesellschaften darstelle.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P70)

„Zwar **sieht sie** [Elisabeth Stern, LD] das Erlernen einer Zweitsprache im Unterricht **nicht für Falsch an**, jedoch gibt es für sie noch keine sinnvolle Didaktik für das frühe Sprachenlernen.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P71)

Im ersten Textausschnitt müsste es „ein weiteres Problem diesbezüglich **sieht Hoffmann in der eigenen Identität ...**“ heißen, im zweiten Ausschnitt fehlt die Präposition „an“ und im dritten Ausschnitt wird „(an) sehen“ fälschlicherweise mit „für“ statt mit „als“ kombiniert.

Kommen wir nun zu Kriterium 1b und der Frage, ob die intertextuellen Prozeduren zur Wiedergabe der Position eines Autors variieren.

Kriterium 1b: Bei Kriterium 1b erreichen die Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 einen Wert von 2,475: In ca. der Hälfte der analysierten Diskursreferate variieren die intertextuellen Prozeduren *überwiegend*, in der anderen Hälfte werden bestimmte Prozeduren rekurrent gebraucht. So verwendet beispielsweise der Studierende in dem folgenden Textausschnitt immer wieder die Prozedur „laut X“, um die Positionen verschiedener Autoren wiederzugeben:

„**Laut Hoffmann** ist die Frage nach der Deutschpflicht durch die Öffentlichkeit und vor allem die Politiker in eine etwas unangenehme Richtung mit widersprüchlichen Assoziationen gelangt.“

Laut Schäfer lauten die Argumente der Deutsch-Pflicht-Befürworter, dass die Schüler durch den Zwang sich auf deutsch zu verständigen, bessere Sprachkenntnisse erlangen würden. Gestützt wird dieses Argument mit den positiven Erfahrungen des Schülersprechers Asad Suleman der oben angesprochenen Berliner Schule. **Laut Suleman** hat der Abschnitt in der schulinternen Hausordnung, „Die Schulsprache unserer Schule ist Deutsch, die Amtssprache der

Bundesrepublik Deutschland. Jeder Schüler ist verpflichtet, sich im Geltungsbereich der Hausordnung nur in dieser Sprache zu verständigen.‘, einen solch positiven Effekt, dass die Schüler seiner Meinung nach ‚deutlich besser Deutsch sprächen und eine Menge dazu gelernt hätten‘. (Zitat ‚Deutsch-Pflicht auf dem Schulhof‘ von A. Schäfer)

Als Gegenargument spricht Prof. Hoffmann die Problematik der Funktion des Schulhofs an. **Laut dem Professor** gilt die Schulpause für die Schüler als ein Medium um sich über Probleme jeden Themas und durchaus auch um sich über schulische Anliegen auszutauschen oder zu diskutieren. Es entsteht **laut Schäfer** eine ‚ärmliche und uninteressante Kommunikation‘ ohne einen lebhaften Austausch, der manchmal umfangreicher und einfacher durch eine Sprachvielfalt wird.“

(N.J1.M1.1.A1.o.P55)

Der Studierende ist mit der Prozedur „laut X“ vertraut, weiß sie aber noch nicht mit anderen intertextuellen Prozeduren zu variieren. Ihm fehlen vor allem Verben, mit denen Originalsprechern bestimmte Handlungen zugewiesen werden können.

Wichtig an dieser Stelle zu erwähnen ist, dass eine *überwiegende* Variation der intertextuellen Prozeduren I nicht bedeutet, dass nur domämentypische Prozeduren variiert werden. Dazu sei der folgende Textauschnitt zitiert:

„**Hoffman äußert** dazu in seinem Text jedoch **folgende These** ‚Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig‘ (S. 2, Z. 42). **In seinen Augen** könnte durch die Förderung von Mehrsprachigkeit, ein großer Beitrag zu Integration geleistet werden. Wichtig in diesem Kontext **findet L. Hoffmann** den muttersprachlichen Unterricht an Schulen, es sollten Räume für die Muttersprache geöffnet bleiben. Denn schon durch den Schuleintritt wird die Muttersprache beeinträchtigt, was zur Folge hat, dass die Ausbildung einer Zweitsprache wie z.B Englisch gefährdet sein kann. **Eine weitere Schwierigkeit sieht Hoffmann darin**, dass die Schüler durch zu geringe sprachliche Mittel, mit gebrochenem Deutsch auf dem Schulhof konfrontiert werden, und somit lediglich ein ‚Deutsch mit Akzent‘ (S. 1, Z. 18) gelernt wird.“

(N.J1.M1.1.A1.o.P60)

Hier werden vier unterschiedliche Prozeduren verwendet, um die Positionen von Hoffmann wiederzugeben. Der Studierende greift aber nicht nur auf wissenschaftstypische Prozeduren zurück, sondern bedient sich auch Prozeduren, welche eher aus dem journalistischen („in seinen Augen“) bzw. konzeptionell mündlichen Kontext („X findet“) stammen.

Im Folgenden soll nun die Frage beantwortet werden, ob die

Studierenden (a) die wiedergegebenen Positionen und Argumente durch domänentypische Prozeduren vergleichend aufeinander beziehen und (b) sie diese Prozeduren variieren.

Kriterium 2a: Bei Kriterium 2a liegt ein Wert von 2,737 vor. Schaut man sich die Bewertungen der beiden Rater genauer an, so stellt man fest, dass fast drei Viertel der Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt I über die Fähigkeit verfügt, die wiedergegebenen Positionen und Argumente *überwiegend* bzw. *durchgehend* durch domänentypische intertextuelle Prozeduren vergleichend aufeinander zu beziehen.

Tabelle 23: Prätest Interventionsgruppe – Häufig verwendete intertextuellen Prozeduren II

Intertextuelle Prozedur II	Vorkommen im Textkorpus
auch X & Verb	36-mal
auch X & ist & Nomen	27-mal
X & ist ebenfalls & Nomen	5-mal
X und Y sind sich einig, dass ...	4-mal
sowohl X als auch Y	4-mal
im Gegensatz zu X & Verb & Y	4-mal

Wie Tabelle 23 zeigt, bevorzugen die Studierenden die Prozeduren „auch X & Verb“ und „auch X & ist & Nomen“:

„Das Deutsch-Sprechen auf dem Schulhof findet Steinert unproblematisch, wenn es auf freiwilliger Basis geschieht. ‚Es dürfte aber niemand dazu gezwungen werden‘ (vgl. Text 1). **Diese These unterstützt auch Jürgen M. Meisel**, der an der Universität Hamburg über die Sprachentwicklung bei Kindern forscht.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P36)

„In seinem Text betont Hoffmann nochmal, dass er gegen diese starren Regeln ist, die Mehrsprachigkeit auf dem Schulhof verbieten. **Auch Meisel ist der Meinung**, dass durch ein Sprachverbot nichts Positives für die Förderung der Sprachkenntnisse erreicht werden kann.“

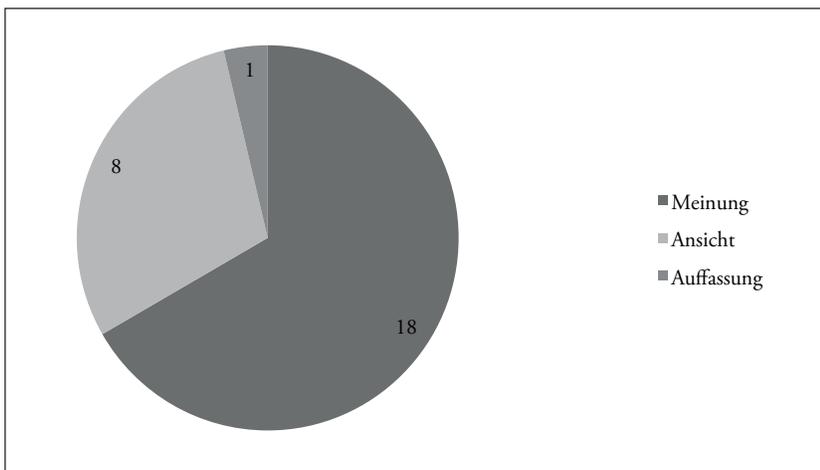
(N.JI.MI.I.AI.O.P36)

Um Bezüge zwischen den Positionen der Autoren herzustellen, wählen die Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt I also in

der Regel keine komplexen Satzkonstruktionen, sondern gehen den sicherlich einfachsten Weg: Sie kombinieren den Partikel „auch“²³⁶ mit den ihnen vertrauten intertextuellen Prozeduren I.

Bei der Prozedur „auch X & ist & Nomen“ sind wieder eindeutige Gebrauchspräferenzen bezüglich der Verwendung der Nomina festzustellen:

Abbildung 38: Prätest Interventionsgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in der Prozedur „auch X & ist & Nomen“



Wie schon bei den intertextuellen Prozeduren I wird auch bei den intertextuellen Prozeduren II dem Nomen „Meinung“ eindeutig der Vorzug gegeben, „Ansicht“ und vor allem „Auffassung“ werden nur vereinzelt verwendet.

Neben den gerade thematisierten intertextuellen Prozeduren II finden sich in den Diskusreferaten unter anderem noch die folgenden, allerdings nur vereinzelt (vgl. Tab. 23):

²³⁶ Genauer gesagt handelt es sich bei „auch“ um einen inklusiven bzw. additiven *Fokus*-partikel (vgl. Duden 2009: 589 f.).

„In Bezug auf die Frage, ob Mehrsprachigkeit Kindern schaden kann, **sind sich Meisel und Stern einig**.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P38)

„**Sowohl Steinert als auch Hoffmann** sehen in einer Deutschpflicht also die Benachteiligung von Migranten.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P91)

„**Im Gegensatz zu Hoffmann** [...] **beschreiben Jürgen Meisel**, der Sprecher des DFG-Sonderforschungsbereich 538 ‚Mehrsprachigkeit‘ **und Elsbeth Stern**, die Bildungsforschung am Max-Planck Institut betreibt [...] eher den wissenschaftlichen Hintergrund der Sprachentwicklung bei Kindern.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P78)

Domänenuntypische Prozeduren und Prozeduren mit Formulierungsbrüchen kommen bei den intertextuellen Prozeduren II kaum vor. Der Wert von 2,737 lässt sich dadurch erklären, dass fast ein Viertel der Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt I die wiedergegebenen Positionen und Argumente *nicht bzw. kaum* durch intertextuelle Prozeduren vergleichend aufeinander beziehen und somit den Wert I erhalten.

Kriterium 2b: Die Frage nach der Varianz der intertextuellen Prozeduren II konnte – wie bereits dargelegt – erst ab drei Bezügen beantwortet werden. Bei ca. einem Viertel der Diskursreferate gaben die Rater an, dass zu wenig intertextuelle Prozeduren II vorhanden sind, um die Varianz beurteilen zu können. In solchen Fällen wurde der Wert 0 vergeben und dementsprechend liegt bei Kriterium 2b ein niedriger Wert von 2,225 vor. Dies zeigt noch einmal, dass einige Studierende – vor allem zu Beginn ihrer universitären Laufbahn – „Schwierigkeiten [haben], unterschiedliche wissenschaftliche Positionen aufeinander zu beziehen“ (Steinhoff 2007a: 302) und diesbezüglich Unterstützung benötigen.

Ob bei den Studierenden der Interventionsgruppe auch Unterstützungsbedarf bezüglich der Domärentypik und der Varianz der Positionierungsprozeduren besteht, soll im Folgenden dargelegt werden.

Kriterium 3a: Die niedrigsten Werte erreichen die Studierenden bei den Kriterien, welche sich auf die Positionierungsprozeduren beziehen. So liegt bei Kriterium 3a ein Wert von 2,212 vor: In den meisten Diskursreferaten sind die verwendeten Positionierungsprozeduren *überwiegend* domänenuntypisch.

**Tabelle 24: Prätest Interventionsgruppe –
Häufig verwendete Positionierungsprozeduren**

Positionierungsprozedur	Vorkommen im Textkorpus
ich & Kognitionsverb	68-mal
meiner Meinung nach	32-mal
ich & bin & Nomen	25-mal
meiner Ansicht/Auffassung nach	9-mal
in meinen Augen	6-mal
meines Erachtens	4-mal
m. E.	4-mal

Wie aus Tabelle 24 ersichtlich, bevorzugen die Studierenden für die Wiedergabe ihrer eigenen Position die Prozedur „ich & Kognitionsverb“:

„**Ich denke** durch die Pflicht Deutsch zu sprechen würden die Deutschkenntnisse der ausländischen Schüler und Schülerinnen gefördert werden, „Learning by doing“.“

(N.J1.M1.1.A1.0.P2)

„**Ich finde** man kann hier von einem Zwang sprechen, da in der Hausordnung von einer Verpflichtung gesprochen wird: „Jeder Schüler ist verpflichtet, sich im Geltungsbereich der Hausordnung nur in dieser Sprache zu verständigen.““

(N.J1.M1.1.A1.0.P40)

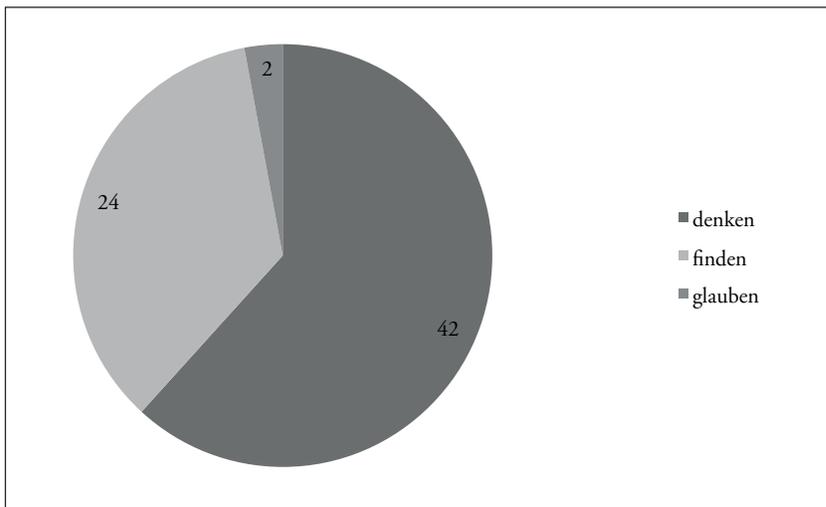
„**Ich glaube** nicht, dass man durch ein Fremdsprachenverbot auf dem Schulhof bessere Deutschkenntnisse erwirbt.“

(N.J1.M1.1.A1.0.P99)

Die in diesen Textausschnitten verwendeten Kognitionsverben „denken“, „finden“ und „glauben“ sind für die wissenschaftliche Kommunikation unüblich. Sie lassen sich vielmehr in der alltäglichen, konzeptionell mündlichen Kommunikation finden und stellen im Normalfall kein wissenschaftliches Wissen, sondern Alltagswissen dar (vgl. auch Steinhoff 2007a: 194). Steinhoff (2007a: 196) vertritt die These, dass die Studierenden die Positionierungsprozedur „ich & Kognitionsverb“ aus dem schulischen Aufsatzunterricht kennen, da hier „die Herausarbeitung einer dezidiert persönlichen Position gefordert und gefördert wird.“

Interessant sind auch die Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Kognitionsverben (vgl. Abb. 39). Dass die Studierenden das Verb „denken“ präferieren, ist m. E. nicht verwunderlich, da die Prozedur „ich denke“ in einem gängigen Lehrwerk der gymnasialen Oberstufe mehrfach als Baustein für die Formulierung einer eigenen Position angegeben wird (vgl. Tabelle 8).

Abbildung 39: Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Kognitionsverben in der Prozedur „ich & Kognitionsverb“



Ebenfalls sehr häufig verwenden die Studierenden die domänenuntypische Prozedur „meiner Meinung nach“, um ihre eigene Position darzulegen:

„**Meiner Meinung nach** ist der Aspekt, dass viele Migrantenkinder zu Hause kein Deutsch sprechen, einer der wichtigsten in dieser Debatte und zeigt uns, dass schon viel früher mit der Förderung der deutschen Sprache begonnen werden muss.“

(N.J.I.M.I.I.A.I.O.P84)

„**Meiner Meinung nach**, ist es wichtig sich immer wieder vor Augen zu führen,

dass für Integration keine Alternative existiert. Integration wird immer eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Herausforderung sein.“

(N.JI.MI.I.AI.o.P17)

„Was Deutschland **meiner Meinung nach** braucht, sind Deutschlehrer, die ‚ihre‘ Sprache, das Deutsche, beherrschen, sowohl fachlich als auch didaktisch-methodisch (was bei acht von zehn Lehrern heute leider nicht der Fall ist!).“

(N.JI.MI.I.AI.o.P29)

Auch diese Prozedur wird im schulischen Aufsatzunterricht häufig verwendet und ist den Studierenden somit geläufig (vgl. auch Augst/Faigl 1986). Das scheint auf die bedeutungsähnlichen Prozeduren „meiner Ansicht nach“ und „meiner Auffassung nach“ nicht zuzutreffen: Diese werden von den Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 vergleichsweise selten gebraucht²³⁷.

Eine weitere domänenuntypische Positionierungsprozedur, welche sich in den Diskursreferaten findet, ist die Prozedur „in meinen Augen“:

„Des Weiteren ist es **in meinen Augen** ein wichtiges Anliegen die Bevölkerung für die Thematik des kulturellen Austausches und der Integration zu sensibilisieren, vor allem auch zukünftige Pädagogen, da diese Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund lehren und unterrichten werden.“

(N.JI.MI.I.AI.o.P17)

„**In meinen Augen** darf nämlich niemals die Sprache des Landes, in dem man lebt, in den Hintergrund oder hinter die Muttersprache gestellt werden.“

(N.JI.MI.I.AI.o.P60)

„Integration bedeutet **in meinen Augen** nicht nur dass sich die ‚fremde‘ Kultur an die gegebene anpasst. Integration sollte bedeuten dass beide Kulturen einen Schritt aufeinander zugehen.“

(N.JI.MI.I.AI.o.P81)

Bei der Prozedur „in meinen Augen“ handelt es sich um einen konzeptionell mündlichen Ausdruck, der sich auch häufig in journalistischen Texten findet, wenn Personen ihre persönliche Meinung zu bestimmten Themen darlegen:

237 Die Prozedur „meiner Ansicht nach“ wird von den Studierenden insgesamt acht mal verwendet, „meiner Auffassung nach“ kommt in den Diskursreferaten nur einmal vor.

„Dass Friedhelm Funkel und die Löwen bald getrennt Wege gehen hat auch den 23-Jährigen überrascht: ‚Ich war sehr überrascht. Das ist **in meinen Augen** sehr schade. Aber wir müssen das so hinnehmen.‘“

(Abendzeitung München, 03. 04. 2014)

„Rolf Benteler regte unter anderem an, sich zukünftig doch darüber Gedanken zu machen, ob – wie bei den G-Junioren – nicht auch bei den F-Junioren in einer Spielrunde gespielt werden soll. Benteler: ‚Aufwand und Ertrag stehen hier **in meinen Augen** in keinem Verhältnis.‘“

(Der Westen, 30. 09. 2014)

„Auf die Frage, ob es Sinn mache, Milliarden Dollar für den Wiederaufbau einer Stadt auszugeben, die niedriger als der Meeresspiegel liegt, antwortete Haster: ‚Ich weiß nicht, **in meinen Augen** macht das keinen Sinn.‘“

(Stern, 03. 09. 2005)

Wie bereits in Kap. 3.3.2.1 beschrieben, kann man auch Position beziehen, indem man explizit fremde Forschungspositionen kritisiert (textkritische Prozeduren) oder sich explizit fremden Forschungspositionen anschließt (textzustimmende Prozeduren). Von der letzten Möglichkeit machen die Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 durchaus Gebrauch, häufig mit den Prozeduren „ich stimme X zu“ und „ich schließe mich X an“:

„In diesem Punkt **stimme ich Hoffmann also zu**, die Förderung der deutschen Sprache darf nicht zur Verkümmern der Muttersprache führen.“

(N.JI.MI.I.AI.o.P6)

„Dabei **schließe ich mich aber der Meinung von Elsbeth Stern und Jürgen Meisel an**, dass man dann unterscheiden muss, wie die Sprache gelernt wird.“

(N.JI.MI.I.AI.o.P15)

Die erste Möglichkeit hingegen wird kaum wahrgenommen: Die Studierenden trauen sich in der Regel nicht, „sich gegen die erdrückende Autorität der publizierten Texte zu behaupten“ (Kruse/Ruhmann 1999: 110) und in ihren Diskursreferaten Kritik gegen eine zitierte Forschungsposition vorzubringen. Textkritische Prozeduren finden sich in den Diskursreferaten der Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 also kaum. Eine Ausnahme stellt der folgende Textausschnitt dar:

„Professor Hoffmann meint, dass Migranten beim Deutschsprechen auf dem Schulhof die ‚Sprachmittel fehlen‘ (ebd. S. 1., Z. 13). **Da irrt er.** Wenn sich deutsche Schüler und Migranten in der Pause über Lehrer, Noten, Mitschüler, Musik, Kinofilme, Sportaktivitäten usw. unterhalten, geschieht dies in der Regel sehr ‚flüssig‘ und nahezu fehlerfrei. Die Sprachprobleme treten eher in Unterricht auf, wenn es gilt, Texte zu lesen, zu verstehen oder zu schreiben.“

(N.J1.MI.1.A1.o.P29)

Kommen wir nun zu den Formulierungsbrüchen. Diese kommen auch bei den Positionierungsprozeduren nur selten vor. Die bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit thematisierte Interferenz „Meines Erachtens nach“ findet sich nur in den folgenden zwei Textausschnitten:

„Die Idee dahinter ist **meines Erachtens nach** gut, jedoch mit viel Zeitaufwand verbunden.“

(N.J1.MI.1.A1.o.P23)

„**Meines Erachtens nach** wird in Migrationskreisen nicht ausreichend Deutsch gesprochen, da der Focus auf die Muttersprache gelegt wird und als Konsequenz Deutsch nicht die Bedeutung hat, die es für das Leben in Deutschland haben sollte.“

(N.J1.MI.1.A1.o.P56)

Dies lässt sich dadurch erklären, dass die meisten Studierenden zu Beginn ihres Studiums die domänentypische Prozedur „meines Erachtens“ nicht kennen und es somit nur selten zur Verschmelzung von „meiner Meinung nach“ und „meines Erachtens“ kommt.

Kriterium 3b: Bezüglich der Varianz der Positionierungsprozeduren zeigt sich, dass die Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt I bestimmte Prozeduren übermäßig gebrauchen: Sie erreichen nur einen Wert von 2,187. Am häufigsten werden – wie bereits dargelegt – die Prozeduren „meiner Meinung nach“ und „ich denke“ verwendet. In dieser Hinsicht extreme Beispiele stellen die zwei folgenden Textauschnitte dar, in denen „meiner Meinung nach“ insgesamt neun mal und „ich denke“ insgesamt acht mal Verwendung finden:

„Die Vorteile würden sich, **meiner Meinung nach**, erst nach längerer Zeit einstellen.

[...]

Vermutlich würden sie, **meiner Meinung nach**, in diesem Fall entweder gegen

die Hausordnung verstoßen, oder aber versuchen, die Probleme auf andere Art zu lösen.

[...]

Meiner Meinung nach ist es allerdings wichtig für den Erfolg ob die Schüler sich freiwillig für die deutsche Sprache in der Schule entscheiden oder es als Pflicht, in der Hausordnung verankert, gesehen wird. Obwohl keine Sanktionen vorgesehen sind, besteht **meiner Meinung nach** die größere Motivation wenn man sich freiwillig für eine bestimmte Sache entscheidet.

[...]

Diese Erziehung lässt sich **meiner Meinung nach** auf den gestiegenen Leistungsdruck in der heutigen Gesellschaft zurückführen.

[...]

Das würde **meiner Meinung nach** auch die Fähigkeiten des Schülers in Deutsch stärken, da er den Sachverhalt zunächst in seiner Muttersprache versteht [...].

[...]

Bei aller Diskussion um dem ‚Leistungsdrängen‘ sollte aber **meiner Meinung nach** nicht vergessen werden, dass Kinder und Jugendliche auch eine Pause und Raum zur Erholung brauchen.

[...]

Meiner Meinung nach ist es also sehr wichtig die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zu fördern.

[...]

Allerdings sollte man **meiner Meinung nach** darüber nachdenken andere Fremdsprachen z. B. Türkisch oder Arabisch in der Schule anzubieten.“

(N.J1.M1.1.A1.0.P81)

„**Ich denke** auch, dass der beste Zeitpunkt um weitere Sprachen zu erlernen im frühen Kindesalter ist [...].

[...]

Ich denke, dass dieses Problem auch durch ein gebrochenes Deutsch auf dem Schulhof entstanden ist [...].

[...]

Ich denke ebenfalls, dass es für diese wesentlich schwieriger ist, später einen vernünftigen Beruf zu erlangen [...].

[...]

Obwohl in den Grundschulen heutzutage auch schon Englisch angeboten wird, **denke ich**, dass es unmöglich für die Schüler ist diese Sprache perfekt zu sprechen, da einzelne Stunden in der Woche zu wenig sind.

[...]

Ich denke, dass dieser Ansatz eine gute Vorschrift wäre, jedoch müsste der Lehrer dann noch mehr leisten und es könnte zu finanziellen Schwierigkeiten führen.

[...]

Ich persönlich denke, dass durch die Deutschpflicht ein Gefühl von Zwang entsteht und die Motivation verloren gehen kann.

[...]

Diese Ansicht vertrete ich auch, jedoch **denke ich**, dass die Schule diese Schüler mit anderen Methoden fördern sollte.

[...]

Ich denke ebenfalls, dass die Mehrsprachigkeit jeder Förderung würdig ist [...].“

(N.J1.M1.1.A1.o.P23)

Das Diskursreferat des Studierenden P23 ist auch insofern interessant, als dass es das einzige Diskursreferat ist, welches von beiden Ratern den Wert 1 erhalten hat: Neben „ich denke“ verwendet der Studierende rekurrent die Prozedur „meiner & Nomen & nach“:

„**Meiner Überzeugung nach** würde dadurch die Muttersprache nicht nur von den Eltern, sondern auch von der Schule gefördert werden und ist deshalb ein wesentlicher Gegenstand.

[...]

Meiner Ansicht nach sollten Eltern gerade zu Schulbeginn auch ein besonderes Augenmerk auf die eigene Muttersprache legen, wodurch Deutsch allerdings nicht in Vergessenheit geraten darf.

[...]

Allerdings sollte **meiner Meinung nach** jeder gute Lehrer gewisse Grundkompetenzen in der Sprache Türkisch beherrschen, da es in Deutschland einen hohen Anteil an türkischen Schülern gibt.

[...]

Meiner Überlegung nach könnte es somit zu einer ärmlich und uninteressanten Kommunikation führen und dies wäre nicht das Ziel.“

Kommen wir nun zum Globalurteil und der Frage, ob die Studierenden in ihren Diskursreferaten eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ im Sinne von Ehlich (1999) verwenden.

Kriterium 4: Hier liegt ein Wert von 2,762 vor: Drei Viertel der Diskursreferate bewerten die Rater als *überwiegend* wissenschaftssprachlich. So werden beispielsweise in den beiden folgenden Textausschnitten mit Hilfe wissenschaftlicher Textprozeduren das Ziel des Diskursreferates festgelegt („Im Folgenden werde ich ...“) und ein Fazit gezogen („Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ...“) (vgl. auch Tab. 7):

„In seinem Text ‚Auf dem Schulhof nur Deutsch?‘ stellt der Autor, Prof. L. Hoffmann, die These auf, dass ‚Mehrsprachigkeit ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig‘ sei. **Im Folgenden werde ich** zu dieser These vor dem Hintergrund der Debatte ‚Deutsch-Pflicht auf dem Schulhof‘ Stellung nehmen und dabei auch die Texte ‚Do you play English?‘ von Martin Spiewak, ‚Deutsch-Pflicht auf dem Schulhof‘ von Anna Schäfer und ‚Auf dem Schulhof nur Deutsch‘ von Prof. L. Hoffmann mit einbeziehen.“

(N.J1.M1.1.A1.o.P35)

„**Zusammenfassend lässt sich sagen**, dass Professor Hoffmanns These ‚Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig‘ bei genauerer Betrachtung nicht im Widerspruch zu der Deutsch-Pflicht in Schulen steht.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P66)

Es lassen sich aber auch einige Diskursreferate finden, in denen *überwiegend* eine Alltags- bzw. Umgangssprache verwendet wird, so wie in diesem Beispiel:

„Es bringt nicht viel, wenn man zweimal in der Woche vielleicht drei Englische Lieder im Unterricht singt, dabei lernt man nicht viel. Die Kinder schnappen zwar ein paar Vokabeln auf, mehr aber auch nicht.“

(N.JI.MI.I.AI.O.P15)

Der Studierende orientiert sich hier nicht an der Schriftlichkeit, sondern an der Mündlichkeit. Diese Sätze hätten auch im Kontext einer face-to-face-Kommunikation mit einem Freund formuliert werden können. Sieber (2008: 281) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem *Parlando-Phänomen* im Schreiben und charakterisiert dieses folgendermaßen:

„Hier wird in die Schrift übernommen, was bis vor kurzem vor allem in die mündliche Kommunikation gehört hat: Direktheit, kurze Planungszeit, das Vertrauen auf die gemeinsam geteilte Kommunikationssituation.“

Wie stark sich studentische Schreiber zu Beginn ihres Studiums – neben Formen konzeptioneller Mündlichkeit – auch an journalistischen Formen orientieren, macht der folgende Vergleich zwischen einem Zeitungsausschnitt und einem Ausschnitt aus einem Diskursreferat deutlich:

„**Sicher**, der Vorwurf ist **berechtigt**: Angela Merkel ist in den wichtigen Bereichen der Finanz-, Steuer- und Wirtschaftspolitik ein unbeschriebenes Blatt. **Aber** war denn jemals vor ihr ein CDU-Chef ein ausgewiesener Finanzexperte?“

(Mannheimer Morgen, 21. 03. 2000, zit. nach Feilke/Jost (2014: 2)

„**Sicher** ist die von Professor Hoffmann vertretene These ‚Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig‘ (Text: ‚Auf dem Schulhof nur Deutsch?‘, S. 2, Z. 15) **richtig**. **Aber** fördert man die Mehrsprachigkeit eines

Schülers mit Migrationshintergrund, wenn man ihm auf dem Schulhof den Gebrauch seiner Muttersprache gestattet?“

(N.J1.M1.1.A1.0.P29)

Die gleichen Formulierungen, die im Zeitungsausschnitt zum Einsatz kommen, werden auch von dem Studierenden genutzt. Dass an der Universität aber „eine andere Sprache“ (vgl. auch Keseling 2004: 123) gefordert wird, muss er – wie viele andere Studienanfänger – erst noch lernen.

Zusammenfassung: Fasst man die Ergebnisse der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 zusammen, so lässt sich folgendes festhalten:

- *Kriterien 1a und 1b:* Die Studierenden verfügen über die Fähigkeit, die wiedergegebenen Positionen und Argumente *überwiegend* durch domänentypische Prozeduren zu kennzeichnen. Domänenuntypische Prozeduren kommen in den Diskursreferaten aber dennoch vor. Auch das Ausdrucksrepertoire ist bei einigen Studierenden noch begrenzt.
- *Kriterien 2a und 2b:* Bezüglich der Domäentypik der intertextuellen Prozeduren II ist zu sagen, dass drei Viertel der Studierenden in der Lage ist, die wiedergegebenen Positionen und Argumente *überwiegend* bzw. *durchgängig* mit Hilfe domäentypischer Prozeduren vergleichend aufeinander zu beziehen. In ca. einem Viertel der Diskursreferate werden jedoch keine bzw. nur sehr wenige solcher Prozeduren verwendet. Da diese Diskursreferate im Hinblick auf die Varianz nicht beurteilbar sind, liegt bei Kriterium 2b ein niedriger Wert von 2,225 vor.
- *Kriterien 3a und 3b:* Besonders schwer fällt es den Studierenden, die eigene Position durch domäentypische Positionierungsprozeduren zu kennzeichnen: Die Mehrzahl greift rekurrent auf die ihnen bekannten domänenuntypischen Prozeduren „ich denke“ und „meiner Meinung nach“ zurück, da sie zu Messzeitpunkt 1 (noch) nicht wissen, dass in der Wissenschaftsdomäne andere Positionierungsprozeduren dominieren. Ein Großteil der Studierenden befindet sich zu diesem Zeitpunkt bezüglich der Positionierungsprozeduren also noch auf der nach Steinhoff (2007a) niedrigsten Entwicklungsstufe, der Stufe der Transposition.
- *Kriterium 4:* Drei Viertel der Studierenden verwendet in ihren Diskursreferaten *überwiegend* eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“. Es

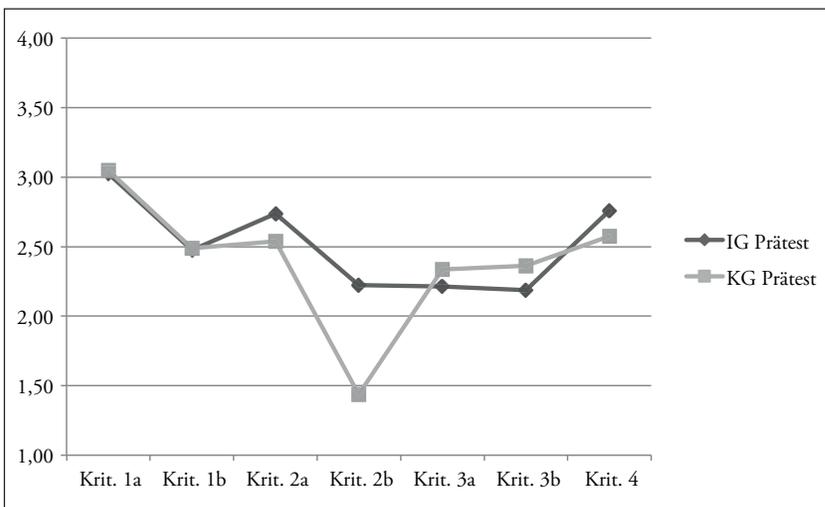
lassen sich aber auch einige Diskursreferate finden, in denen *überwiegend* konzeptionell mündliche und/oder journalistische Formulierungen vorkommen. Auch hier besteht also noch Unterstützungsbedarf.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 1 dargestellt und mit denen der Interventionsgruppe verglichen.

6.1.2.2 Ergebnisse Kontrollgruppe

Kriterium 1a: Auch die Studierenden der Kontrollgruppe geben die Positionen und Argumente der Autoren zu Messzeitpunkt 1 *überwiegend* mit Hilfe domänentypischer Prozeduren wieder: Sie erreichen einen Wert von 3,05 und befinden sich somit auf demselben Niveau wie die Studierenden der Interventionsgruppe.

Abbildung 40: Prätest Kontroll- und Interventionsgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen²³⁸

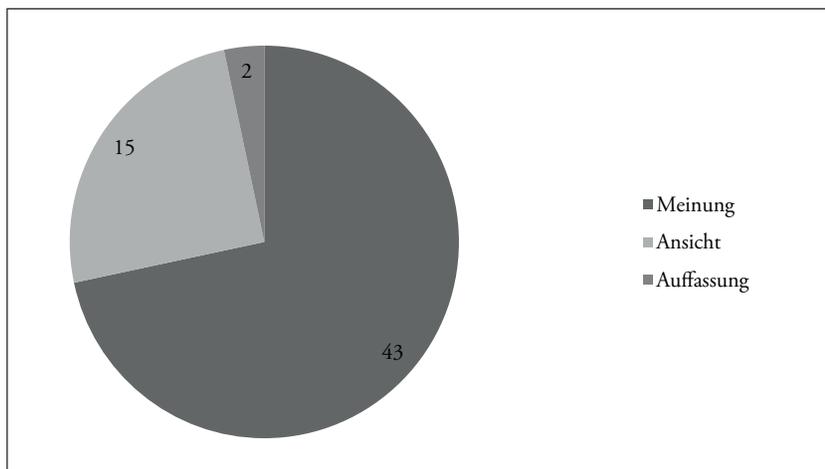


²³⁸ Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Ergebnisse der Kontrollgruppe zusammen mit den Ergebnissen der Interventionsgruppe dargestellt.

Was die Korpusanalyse betrifft, lassen sich zwischen den beiden Gruppen die folgenden Gemeinsamkeiten finden:

1. Die Studierenden der Kontrollgruppe verwenden ebenfalls sehr häufig die Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“, um die Position eines Autors wiederzugeben. Auch hier wird am häufigsten auf das Nomen „Meinung“ zurückgegriffen:

Abbildung 41: Prätest Kontrollgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in den Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“



2. Die Prozedur „laut X“ ist auch bei den Studierenden der Kontrollgruppe „beliebter“ als die Prozeduren „nach X“ und vor allem „X zufolge“. Mögliche Gründe dafür wurden bereits thematisiert.
3. Wie die Studierenden der Interventionsgruppe verwenden auch die Studierenden der Kontrollgruppe zur Wiedergabe einer Autorenposition die domänenuntypischen Prozeduren „X sagt“ und „seiner/ihrer Meinung nach“:

„Hoffmann fordert muttersprachlichen Unterricht. Außerdem sollten **seiner Meinung nach**, Sprachen wie Türkisch, Schulfach sein.“

(A.II-12.M5.2.A1.P16²³⁹)

„Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig.“ **sagt Professor Hoffmann.**

(A.II-12.M5.2.A1.P56)

4. Formulierungsbrüche kommen auch bei den Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 1 selten vor. Problemen scheinen aber auch sie mit Prozeduren zu haben, die das Verb „sehen“ enthalten:

„Außer einem geringfügig kleineren Wortschatz **sieht er** [Jürgen Meisel, LD] **keine Nachteile eines möglichst frühen Zweitspracherwerbs.**“

(A.II-12.M5.2.A1.P1)

„Er [Ludger Hoffmann, LD] **sieht Mehrsprachigkeit als Vorteil**, da durch sie ein entscheidender Integrationsbeitrag für Migranten geleistet werden kann (vgl. „Auf dem Schulhof nur Deutsch?“ S. 2; Z. 14 ff) und so Grenzen abgebaut werden können.“

(A.II-12.M5.2.A1.P20)

„**Stern sieht jedoch deutliche Nachteile dadurch**, dass Kinder und Jugendliche zu wenige Möglichkeiten haben, im Alltag Deutsch zu sprechen, also weder in Familie noch in Schule.“

(A.II-12.M5.2.A1.P6)

Im ersten Beispiel müsste es „Außer einem geringfügig kleineren Wortschatz **sieht er keine Nachteile** in einem möglichst frühen Zweitspracherwerb“ heißen und im zweiten Beispiel fehlt die Präposition „an“. Bei dem dritten Beispiel ist es komplizierter, weil hier eigentlich ein „wenn“ stehen müsste: Nachteile entstehen für Kinder und Jugendliche dann, *wenn* sie zu wenig Möglichkeiten haben, im Alltag Deutsch zu sprechen.

5. Der angemessene Gebrauch des Konjunktivs bereitet auch den Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 1 zum Teil große

239 Die Codes für die Diskursreferate der Kontrollgruppe setzen sich folgendermaßen zusammen: A = Altes Lehramt, II-12 = Wintersemester 2011/2012, M5.2 = Modul 5.1, A1 = Prätest, A2 = Posttest, P = individuelle Nummer des Studierenden.

Probleme. Ein in dieser Hinsicht extremes Beispiel stellt das folgende dar:

„Hoffman vertritt die Meinung, dass die Kommunikation in der Schule **ärmlich und uninteressant werden würde**, wenn ein Sprachwechsel zur Erstsprache **nicht stattfinden dürfte** (vgl. Z. 11/12). Eines der bedeutsamen Argumente gegen eine Deutschpflicht auf dem Schulhof ist für ihn die Tatsache, dass eine Zweitsprache immer auf der Basis der entwickelten Muttersprache **gelernt werde**. Eine Unterdrückung dieser, **bedeute** somit auch eine Schädigung der Zweitsprache (vgl. Z. 13–18). Hoffmann fordert mehr muttersprachlichen Unterricht, um der Muttersprache offene Räume zu lassen, gerade wenn es um die Verständigung bei schwierigen Inhalten im Unterricht **gehe** (vgl. 29 ff). Somit **empfinde er** eine Deutschpflicht auf dem Schulhof als sinnfrei, da starre Regeln **verhinderten**, dass über bestimmte Dinge **gesprochen werde** (vgl. Z. 45). Mehrsprachigkeit **trage** zur Integration und gegen Parallelgesellschaften **bei** und **sei** dementsprechend ein kostbares Gut, das jeder Förderung **würdig sei** (vgl. Z. 47/48).“

(A.11-12.M5.2.A1.P5)

Hier steht beinahe jedes Verb im Konjunktiv I, sogar das Verb „empfinden“ in der Prozedur „X empfindet Y als Z“.

Kriterium 1b: Auch hinsichtlich der Varianz der intertextuellen Prozeduren I sind die Kontroll- und die Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt I auf demselben Niveau: Die Studierenden der Kontrollgruppe kommen auf einen Wert von 2,4875 und sind somit bei Kriterium 1b weder besser noch schlechter als die Studierenden der Interventionsgruppe.

Einem Studierenden der Kontrollgruppe gelingt es in einem besonderen Maße, die intertextuellen Prozeduren I zu variieren, er erhält von beiden Ratern den Wert 4:

„**Wilfried Steinert**, der Vorsitzende des Bundeselternrates, **stützt diesen Gedanken mit der Aussage:** ‚Wenn ein Kind Probleme hat, muss es die Möglichkeit haben, sich in seiner Muttersprache auszudrücken‘. **Außerdem betont Steinert**, [...] dass die Regelung alle Schüler benachteilig[t], die mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufgewachsen [sind]‘ (Text 1). [...].

Elisabeth Stern, Gruppenleiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung **ist der Meinung**, dass türkische Kinder weder zu Hause noch außerhalb der Familie genügend Deutsch lernen. [...].

Eine schlechte Kommunikation **bezeichnet Hoffmann** als ‚ärmlich und uninteressant‘. [...]. **Nach Hoffman** kann der Erwerb einer Zweitsprache nur dann erfolgen, wenn die Entwicklung der Muttersprache vollzogen ist.“

(A.11-12.M5.2.A1.P36)

Kriterium 2a: Bei Kriterium 2a kommen die Studierenden der Kontrollgruppe auf einen Wert von 2,537 und sind somit um 0,2 Punkte schlechter als die Studierenden der Interventionsgruppe. Dies zeigt sich vor allem daran, dass die Anzahl der Diskursreferate, in welchen die wiedergegebenen Positionen und Argumente *nicht bzw. kaum* durch intertextuelle Prozeduren aufeinander bezogen werden, in der Kontrollgruppe höher ist als in der Interventionsgruppe. Den Studierenden der Kontrollgruppe scheinen in einem noch größeren Maße die Prozeduren zu fehlen, die es ihnen erlauben, Positionen von Autoren vergleichend darzustellen.

Wenn die Studierenden der Kontrollgruppe in ihren Diskursreferaten Bezüge zwischen den Positionen der Autoren herstellen, tun sie dies – wie die Studierenden der Interventionsgruppe – am häufigsten mit der Prozedur „auch X & Verb“. Daneben finden sich in den Diskursreferaten noch die folgenden intertextuellen Prozeduren II (vgl. Tabelle 25):

„Da ein Verbot der Muttersprachen in den Schulen keine Förderung dieser Mehrsprachigkeit ist, fordert er eine ‚Anerkennung wenigstens der großen Migrationssprachen‘ (Hoffmann, Z. 28) in Form von muttersprachlichen Unterricht, eine Sprache wie Türkisch als Schulfach (vgl. Hoffmann, Z. 29) und Lehrer mit Basiskenntnissen in den Herkunftssprachen (vgl. Hoffmann, Z. 34). **Dieser Meinung ist auch Jürgen M. Meisel**, Forscher für Sprachentwicklung an der Universität Hamburg.“

(A.II-12.M5.2.AI.P104)

„Wer mit zwei oder drei Sprachen aufwächst, lernt diese wie andere Kinder, die nur mit einer Sprache konfrontiert werden‘ (Text 2). Meisel spricht in diesem Falle von einem ‚multiplen Erstspracherwerb‘. **Stern ist ebenfalls der Meinung**, dass das mehrsprachige Aufwachsen keinerlei Nachteile für die Kinder hat, sondern im Gegenteil eher Vorteile im Schriftspracherwerb bietet.“

(A.II-12.M5.2.AI.P18)

„Dass auch für Lehrkräfte die Kenntnis von Migrantensprachen von Vorteil ist, **darüber sind sich Meisel und Hoffmann einig.**“

(A.II-12.M5.2.AI.P86)

Dass die Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 1 größere Probleme als die Studierenden der Interventionsgruppe haben, Positionen von Autoren mit Hilfe intertextueller Prozeduren aufeinander zu beziehen, zeigt sich auch bei Kriterium 2b.

Kriterium 2b: Der hier vorliegende niedrigste Wert von 1,4375 ist da-

Tabelle 25: Prätest Kontrollgruppe – Häufig verwendete intertextuellen Prozeduren II

<u>Intertextuelle Prozedur II</u>	<u>Vorkommen im Textkorpus</u>
Auch X & Verb	17-mal
Auch X & ist & Nomen	7-mal
X & ist ebenfalls & Nomen	4-mal
X und Y sind sich einig, dass ...	8-mal
Sowohl X als auch Y	1-mal
Im Gegensatz zu X & Verb & Y	1-mal

durch zu erklären, dass die Rater über 50 % der Diskursreferate aufgrund zu wenig verwendeter intertextueller Prozeduren II nicht beurteilen konnten und somit den Wert 0 vergaben. Schaut man sich diese Diskursreferate genauer an, so stellt man fest, dass die meisten von ihnen fast ausschließlich referierende Passagen enthalten. Es zeigen sich hier ähnliche Probleme, wie sie auch Schüler/Lehnen (2014) herausarbeiten: Die drei Bezugstexte werden einfach nacheinander „abgearbeitet“, eine Synthese findet nicht statt.

Kriterium 3a: Bei Kriterium 3a erreichen die Studierenden der Kontrollgruppe einen Wert von 2,337 und sind somit leicht besser als die Studierenden der Interventionsgruppe. Bei der Korpusanalyse macht sich dies unter anderem dadurch bemerkbar, dass die Studierenden der Kontrollgruppe vergleichsweise häufiger auf die domänentypische Prozedur „meines Erachtens“ zurückgreifen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die meisten Studierenden der Kontrollgruppe zur Zeit des Prätestes schon ein Semester studiert haben, ihnen diese Prozedur während dieses Semesters bereits in wissenschaftlichen Fachtexten begegnet und somit als domänentypisch aufgefallen ist. Dennoch haben auch die Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 1 – wie der Wert 2,337 zeigt – zum Teil erhebliche Probleme, ihre eigene Position durch domänentypische Positionierungsprozeduren zu kennzeichnen: Ebenso wie die Studierenden der Interventionsgruppe verwenden auch sie am häufigsten die Prozeduren „ich & Kognitionsverb“ und „meiner Meinung nach“:

„**Ich finde**, man muss ausländischen Schülern nur verständlich machen, dass es für ihren späteren beruflichen Werdegang wichtig ist, der deutschen Sprache mächtig zu sein.“

(A.II-12.M5.2.A1.P15)

„**Ich glaube**, dass es eine Benachteiligung ist, wenn man sich in der Pause nicht in seiner gewohnten Sprache unterhalten darf.“

(A.II-12.M5.2.A1.P29)

„Sicherlich wird es auch in Zukunft Menschen geben, die sich dem Erlernen einer neuen Sprache anfangs verweigern, **jedoch denke ich**, dass eines Tages aufgrund der Globalisierung und der stetig steigenden Immigrationsrate das Deutschgebot an deutschen Schulen nicht mehr so scharf in der Kritik stehen wird und von einem Großteil der Bevölkerung als angemessen angesehen werden wird.“

(A.II-12.M5.2.A1.P79)

„Eine ‚Deutschpflicht auf dem Schulhof‘ kann **meiner Meinung nach** aber keine angemessene Lösung sein. Ob und wie man sich in die Gesellschaft in der man lebt intergriert, ist die Sache eines jeden selbst.“

(A.II-12.M5.2.A1.P5)

Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass sich auch die Studierenden der Kontrollgruppe in ihren Diskursreferaten fremden Forschungspositionen anschließen und dabei häufig die Prozedur „ich stimme X zu“ verwenden, sich aber – wie die Studierenden der Interventionsgruppe – nur selten zu zitierten Forschungspositionen kritisch äußern. Lediglich die Äußerung Hoffmanns, dass Basiskenntnisse in Herkunftssprachen zur selbstverständlichen Kompetenz von Lehrkräften gehören könnten, stößt bei einigen Studierenden auf Unverständnis:

„Professor Hoffmanns Idee, dass die Lehrer und Lehrerinnen die Muttersprache der Kinder lernen **halte ich für eine Utopie, die sich schwer realisieren lässt**.“

(A.II-12.M5.2.A1.P56)

„Des Weiteren **stimme ich nicht mit seinem Standpunkt überein**, dass jeder Lehrer über Basiskenntnisse in Herkunftssprachen verfügen muss. Der Lehrerberuf verlangt bereits eine Menge Kompetenzen und **diese Forderung führt daher zu weit**.“

(A.II-12.M5.2.A1.P60)

„Das Anliegen von Prof. L. Hoffmann, dass Lehrer über Basiskenntnisse in Herkunftssprachen verfügen sollen, **finde ich durchaus plausibel, aber nicht realistisch**. Natürlich wäre es vorteilhaft, bei auftretenden Problemen seitens der

ausländischen Kinder in deren Herkunftssprache zu wechseln und sich somit besser in sie hineinsetzen und mit ihnen kommunizieren zu können. **Dennoch glaube ich, dass dies nicht realisierbar ist.**

(A.II-12.M5.2.AI.P89)

Kriterium 3b: Auch in Bezug auf die Varianz der Positionierungsprozeduren lassen sich leichte Vorteile zur Interventionsgruppe nachweisen: Die Kontrollgruppe wird von den Ratern um 0,175 Punkte besser bewertet als die Interventionsgruppe (Wert 2,3625). Dennoch gibt es auch in der Kontrollgruppe viele Studierende, die rekurrent bestimmte Positionierungsprozeduren gebrauchen. So verwendet beispielsweise der Studierende P15 in seinem Diskursreferat insgesamt fünf mal die Prozedur „Ich halte Y für Z“:

„Eine Deutsch-Pflicht einzuführen **halte ich für falsch.**

[...]

Neben Englisch noch eine weitere Pflichtsprache wie zum Beispiel türkisch einzuführen **halte ich auch für falsch**, denn wir befinden uns in Deutschland und das wissen auch die ausländischen Mitbürger.

[...]

[...], aber ihnen zu verbieten, in deren Muttersprache zu kommunizieren **halte ich persönlich für kontraproduktiv.**

[...]

Dass in deutschen Schulen jedoch deutsch gesprochen werden sollte, sobald mehrere Kulturen zusammen kommen, **halte ich wiederum für richtig.**

[...]

Desweiteren **halte ich es für sinnlos**, deutsch als Pflichtsprache einzuführen, da ohnehin zu Hause wieder in der Muttersprache gesprochen wird.“

(A.II-12.M5.2.AI.P15)

Kriterium 4: Bei dem Globalurteil schneiden die Studierenden der Kontrollgruppe im Vergleich zu den Studierenden der Interventionsgruppe schlechter ab. Hier liegt ein Wert von 2,575 vor. In der Kontrollgruppe finden sich demnach mehr Diskursreferate, in denen *überwiegend* eine Alltags- bzw. Umgangssprache verwendet wird als in der Interventionsgruppe. So berichtet in dem folgenden Textausschnitt beispielsweise ein Studierender unter Verwendung alltagssprachlicher bzw. konzeptionell mündlicher Formulierungen von einem von EUREGIO – einem deutsch-niederländischen Kommunalverband – ins Leben gerufene Modell, kritisiert anschließend die Politik und legt zum Schluss dar, warum das Diskursreferat nicht die geforderte Länge von zweieinhalb Seiten besitzt:

„Damit aber die (Fremd-)Sprache und die Traditionen der SuS nicht verloren gehen, fände ich es nur gerecht, wenn es auch ein Schulfach z. B. Türkisch gäbe, an dem die türkischen Mitschüler teilnehmen sollten. Anders herum fände ich ein Angebot für deutschsprachige Schüler gut, Türkisch oder eben eine andere Sprache lernen zu können, vielleicht als AG. In meiner Heimat (Grafschaft Bentheim) gibt es dieses Modell bereits. Da wir an der niederländischen Grenze wohnen und leider noch viele Niederländer ihre Kinder in die holländische Schule bringen, hat Euregio eine gute Idee gehabt, und zwar gibt es nun im Grenzgebiet für die niederländischen SuS auch das Fach Niederländisch. [...].

Was für mich auch nicht ganz nachvollziehbar ist, ist, dass sich die Politik sehr polemisch einmischt, obwohl sich Eltern, Schüler und Lehrer einig waren, möglichst viel Deutsch auf dem Schulhof zu sprechen. Die Politiker wollten sogar bestrafen, sollten die SuS nicht Deutsch sprechen. In welcher Zeit leben wir? [...]

Ich denke, dass meine Meinung zu den Texten deutlich geworden ist. Ich könnte sicherlich noch auf die geforderten 2 ½ Seiten kommen, denke aber, dass es dann nur noch Geschwafel wäre.“

(A.II-12.M5.2.AI.P100)

Dass sich auch die Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 1 häufig an journalistischen Formen orientieren, zeigen beispielhaft die folgenden zwei Einleitungen:

„Es besteht wohl kein Zweifel daran, dass Mehrsprachigkeit ein kostbares Gut ist. Jeder, der einmal im Ausland gewesen ist, mit der globalen Geschäftswelt oder der freien Wirtschaft in Berührung gekommen ist oder mit sozialen Institutionen zu tun gehabt hat, wird dies bestätigen können. Wie aber ist es möglich, die Mehrsprachigkeit, die mit dem Anwerbeabkommen von 1961 auch in unserer Gesellschaft zu einem wichtigen Thema wurde, konfliktarm und zum Wohle aller zu nutzen?“

(A.II-12.M5.2.AI.P1)

„Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig.‘ – Liefert uns Prof. L. Hoffmann hier eine vertretbare und realistische These oder ist Mehrsprachigkeit ein Fluch für unsere Gesellschaft?“

(A.II-12.M5.2.AI.P70)

Die Studierenden verwenden hier Formulierungen, wie sie für die journalistische, aber nicht für die wissenschaftliche Domäne typisch sind, beispielsweise Formulierungen zur Relevanzsetzung („Es besteht wohl kein Zweifel daran, dass ...“) oder rhetorische Fragen („Wie aber ist es möglich, dass ...?“) (vgl. auch Steinhoff 2007a: 4).

Zusammenfassung: Fasst man die Ergebnisse der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 1 zusammen, so lässt sich folgendes festhalten:

- *Kriterien 1a und 1b*: Bezüglich der Frage, ob die wiedergegebenen Positionen und Argumente durch domänentypische intertextuelle Prozeduren gekennzeichnet werden, unterscheiden sich die Kontroll- und die Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 1 kaum voneinander: Beide Gruppen werden von den Ratern fast identisch beurteilt und auch die Korpusanalyse offenbart viele Gemeinsamkeiten. Auch bezüglich der Varianz der intertextuellen Prozeduren I weisen beide Gruppen das gleiche Niveau auf.
- *Kriterien 2a und 2b*: Die größten Probleme haben die Studierenden der Kontrollgruppe mit dem vergleichenden Aufeinanderbeziehen von Forschungspositionen: In vielen Diskursreferaten fehlen die intertextuellen Prozeduren II komplett bzw. sind kaum vorhanden und sogar mehr als die Hälfte der Diskursreferate konnte von den Ratern im Hinblick auf die Varianz dieser Prozeduren nicht beurteilt werden.
- *Kriterien 3a und 3b*: Die Studierenden der Kontrollgruppe haben bei den Kriterien 3a und 3b leichte Vorteile gegenüber den Studierenden der Interventionsgruppe. Dennoch ist auch bei ihnen – wie die Werte 2,337 (Kriterium 3a) und 2,3635 (Kriterium 3b) verdeutlichen – ein besonderer Unterstützungsbedarf sowohl bezüglich der Domäentypik als auch bezüglich der Varianz der Positionierungsprozeduren erkennbar.
- *Kriterium 4*: In den Diskursreferaten der Studierenden der Kontrollgruppe wird zu Messzeitpunkt 1 vergleichsweise häufiger auf eine für die wissenschaftliche Domäne untypische Sprache zurückgegriffen: Während die Studierenden der Interventionsgruppe einen Wert von 2,762 erreichen, liegt bei den Studierenden der Kontrollgruppe ein leicht niedrigerer Wert von 2,575 vor.

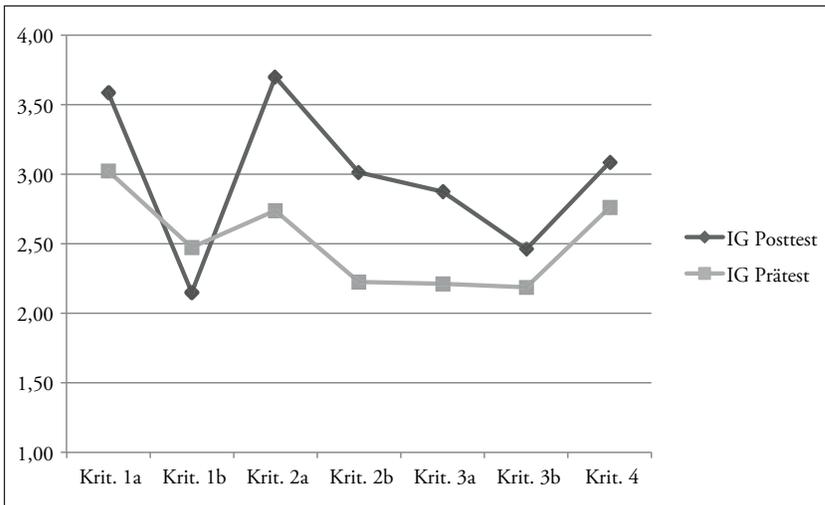
Nachdem die Ergebnisse der Studierenden beider Gruppen im Prätest – und damit die Eingangsvoraussetzungen – dargestellt wurden, soll es im Folgenden um die Ergebnisse im Posttest gehen. Begonnen wird mit den Resultaten der Interventionsgruppe, anschließend werden die Resultate der Kontrollgruppe (vergleichend) aufgezeigt.

6.1.3 Posttest

6.1.3.1 *Ergebnisse Interventionsgruppe*

Kriterium 1a: Die Studierenden der Interventionsgruppe verbessern sich im Posttest bei Kriterium 1a um 0,5625 Punkte auf den Wert 3,5875. In über der Hälfte der Diskursreferate werden die wiedergegebenen Positionen und Argumente nun *durchgehend* durch domänentypische intertextuelle Prozeduren gekennzeichnet.

Abbildung 42: Prä- und Posttest Interventionsgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen²⁴⁰



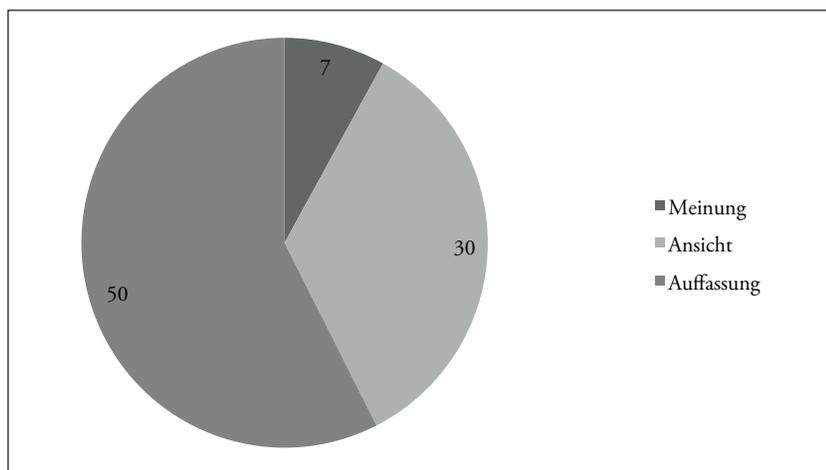
²⁴⁰ Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Ergebnisse der Interventionsgruppe im Posttest zusammen mit den Ergebnissen im Prätest dargestellt.

Tabelle 26: Interventionsgruppe – Vergleich der im Prättest und im Posttest verwendeten intertextuellen Prozeduren I

Intertextuelle Prozedur I	Vorkommen im Textkorpus Prättest	Vorkommen im Textkorpus Posttest
X & ist & Nomen	59-mal	55-mal
X sagt	57-mal	8-mal
Laut X	52-mal	100-mal
Seiner/ihrer Meinung nach	45-mal	14-mal
X & vertritt & Nomen	32-mal	32-mal
X betont	15-mal	85-mal

Vergleicht man die im Posttest verwendeten intertextuellen Prozeduren I mit denen, die im Prättest gebraucht wurden, so fällt Folgendes auf: Die domänentypischen Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“ finden sich zwar noch immer vergleichsweise häufig in den Diskursreferaten, allerdings verändern sich deutlich die Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina:

Abbildung 43: Posttest Interventionsgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in den Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“



Das im Prätest dominierende Nomen „Meinung“ wird im Posttest nur noch vereinzelt gebraucht, dafür greifen die Studierenden auf „Ansicht“ und vor allem „Auffassung“ zurück. Damit nähern sie sich dem Sprachgebrauch von Experten bezüglich der sog. „Zitatnomen“ (vgl. Steinseifer/Feilke 2014b) an:

Tabelle 27: Zitatnomen – Gebrauchspräferenzen bei Experten (vgl. Feilke/Steinseifer 2014b: 5)

	Zitatnomen	Anzahl
1	These	15
2	Annahme	13
3	Erkenntnis	13
4	Eindruck	9
5	Ergebnis	8
6	Auffassung	7
7	Feststellung	7
8	Überzeugung	6
9	Schluss	5
10	Vorstellung	5
11	Befund	4
12	Einsicht	4
13	Gedanke	4
14	Voraussetzung	4
15	Hinweis	3
16	Hoffnung	3
17	Hypothese	3
18	Meinung	3
19	Überlegung	3
20	Vermutung	3

Wie Tabelle 27 zeigt, kommt auch im Expertentexte-Korpus von Steinhoff (2007a, hier zit. nach Feilke/Steinseifer 2014b: 5) das Zitatnomen „Auffassung“ häufiger vor als das Zitatnomen „Meinung“.

Ein weiterer Unterschied zwischen Prä- und Posttest ist, dass die Studierenden der Interventionsgruppe im Posttest deutlich seltener die domänenuntypische Prozedur „X sagt“ verwenden, um die Position eines Autors wiederzugeben. Stattdessen weisen sie den Originalsprechern durch den Gebrauch bestimmter domärentypischer Verben bestimmte Handlungen zu:

„Er [Becker-Mrotzek, LD] **betont**, dass sich in diesem Falle nicht der von Spinner befürchtete ‚standardisierte Schüler‘ entwickelt, sondern sprachlich kompetente und interessierte Schüler.“

(N.J1.M1.1.A1.0.P70)

„Insbesondere **kritisiert Spinner**, dass die neuen Standards zu umfangreich gestaltet sind und es zudem auch zu viele gibt.“

(N.J1.M1.1.A1.0.P87)

„Abschließend **reflektiert Sieber**, dass Sprachförderung, der er einen hohen Stellenwert **zuweist**, nur wirksam ist, wenn sie sich auf verbindliche Standards ausrichtet.“

(N.J1.M1.1.A1.0.P40)

„Er **weist darauf hin**, dass alle Menschen sprachlich gefördert werden können, jedoch nicht alle zum selben Stand der Fähigkeiten gelangen (Sieber 2003, S. 15 f).“

(N.J1.M1.1.A1.0.P94)

„Er **fordert** die Literalisierung der Schüler, um ihnen den Zugang zu komplexeren argumentativen oder literarischen Texten zu erleichtern (Becker-Mrotzek 2004, S. 12).“

(N.J1.M1.1.A1.0.P6)

„**Sieber zieht daraus die Konsequenz**, dass an den Schulen Ergebniskontrollen durchgeführt werden sollten, welche sich an verbindlichen Standards orientieren sollten.“

(N.J1.M1.1.A1.0.P2)

Auch der Gebrauch der Prozedur „seiner/ihrer Meinung nach“ nimmt deutlich ab. Dies lässt sich m. E. darauf zurückführen, dass die meisten Studierenden – wie weiter unten noch ausgeführt wird – verstanden haben, dass die Positionierungsprozedur „meiner Meinung nach“ domänenuntypisch ist und dies nun auch auf die intertextuelle Prozedur „seiner/ihrer Meinung“ transferieren.

Interessant ist auch die Frequenz der intertextuellen Prozeduren „laut X“, „nach X“ und „X zufolge“:

Tabelle 28: Posttest Interventionsgruppe – Vorkommen der Prozeduren „laut X“, „nach X“ und „X zufolge“

Intertextuelle Prozedur I	Vorkommen im Textkorpus Prätest	Vorkommen im Textkorpus Posttest
laut X	52-mal	100-mal
nach X	8-mal	17-mal
X zufolge	0-mal	0-mal

Während sich die Anzahl der Prozeduren „laut X“ und „nach X“ in etwa verdoppelt, bleibt die Anzahl der Prozedur „X zufolge“ gleich: Sie kommt auch in den Diskursreferaten, welche zu Messzeitpunkt 2 erhoben worden sind, nicht vor.

Was den angemessenen Gebrauch des Konjunktivs betrifft, lässt sich festhalten, dass dieser zwar für manche Studierende der Interventionsgruppe noch immer ein Problem darstellt, sich bei einigen aber auch „Lernzuwächse“ verzeichnen lassen. So verwendet beispielsweise der Studierende P25 im Prätest noch die Doppelmarkierung:

„Des Weiteren **vertritt Hoffmann die Meinung**, dass die Schule mehr Räume für Muttersprachler **bieten solle**, anstatt eben diese zu nehmen.“

„**Jürgen M. Meisel [...]** **erläutert**, dass Mehrsprachigkeit der Schlüssel zum beruflichen Erfolg **sei**.“

„**Jürgen M. Meisel erwähnt**, dass jeder Mensch **fähig sei** mehrsprachig aufzuwachsen, da jeder Mensch eine Anlage dafür **besäße**.“

Im Posttest hingegen folgt auf die intertextuellen Prozeduren I nicht der Konjunktiv, sondern der Indikativ:

„**Spinner ist der Auffassung**, dass die Standards viel zu komplex und breitgefächert **sind**, um der Schule als Institution Freiräume in der Umsetzung der Standards zu geben.“

„Als abschließende Stellungnahme **betont Spinner**, dass er nicht an der Glaubwürdigkeit und Wichtigkeit der Standards **zweifelt**, sondern diese nur an einem gewissen Punkt in Frage stellt (Spinner 2005, S. 12 f).“

„So ist **Becker-Mrotzek außerdem der Ansicht**, dass es nicht um die ‚Standardisierung der Schüler/innen‘ **geht**, wovon Spinner zuvor in seiner Rede gesprochen hat, sondern vielmehr um ‚unverzichtbare Grundfähigkeiten‘ [...].“

Kriterium 1b: Bei Kriterium 1b hingegen liegt keine Verbesserung, sondern eine Verschlechterung um 0,325 Punkte auf den Wert 2,15 vor: Die in den Diskursreferaten verwendeten intertextuellen Prozeduren I werden im Posttest von den meisten Studierenden der Interventionsgruppe nur noch *teilweise* variiert. Eine mögliche Erklärung für diesen Abfall liefert beispielhaft der folgende Ausschnitt aus der Excel-Tabelle mit den Ergebnissen des Ratings für die Kriterien 1a und 1b im Posttest (hier für Rater A):

**Tabelle 29: Posttest Interventionsgruppe – Ausschnitt
Excel-Tabelle „Ratingergebnisse Kriterien 1a und 1b“**

Rater A Codes	Posttest Frage 1a	Frage 1b
N.P78	4	2
N.P80	3	2
N.P81	3	2
N.P84	4	2
N.P87	4	2
N.P91	4	2
N.P94	4	2
N.P99	4	2
N.P100	3	2
N.P107	4	2

Im Vergleich zum Prätest greifen im Posttest mehr Studierende *durchgehend* auf Prozeduren aus der Wissenschaftsdomäne zurück, um die Position eines Autors wiederzugeben. Prozeduren aus dem journalistischen und dem Alltagssprachlichen Kontext kommen dagegen vergleichsweise selten vor. Die Studierenden machen im Posttest also in der Regel nicht mehr von Prozeduren aus drei Bereichen (Wissenschaft, Alltag und Medien), sondern nur noch von Prozeduren aus einem Bereich Gebrauch, wodurch sich ihr Ausdrucksrepertoire verkleinert.

Kriterium 2a: Bei Kriterium 2a ist die größte Entwicklung zu verzeichnen: Die Studierenden der Interventionsgruppe erreichen im Posttest einen Wert von 3,7 und steigern sich somit um 0,9625 Punkte. Der

Großteil der Studierenden ist nun in der Lage „das Sagen und Tun der Autoren“ (vgl. Ruhmann 2003: 215) *durchgehend* durch domänentypische intertextuelle Prozeduren vergleichend aufeinander zu beziehen. Diskursreferate ohne diese Prozeduren kommen nicht mehr vor. Dies kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die Studierenden der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 2 verstanden haben, dass Wissenschaft einen „diskursiven Charakter“ (vgl. Einleitung und Kap. 3.1.5) besitzt und aus diesem Grund die Fähigkeit, Unterscheide und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Autorenpositionen darzustellen, als eine Basiskompetenz des wissenschaftlichen Arbeitens anzusehen ist.

Tabelle 30: Interventionsgruppe – Vergleich der im Prä- und Posttest verwendeten intertextuellen Prozeduren II

Intertextuelle Prozedur II	Vorkommen im Textkorpus Prätest	Vorkommen im Textkorpus Posttest
Auch X & Verb	36-mal	14-mal
Auch X & ist & Nomen	27-mal	6-mal
X & ist ebenfalls & Nomen	5-mal	2-mal
X und Y sind sich einig, dass ...	4-mal	2-mal
Sowohl X als auch Y	4-mal	9-mal
Im Gegensatz zu X & Verb & Y	4-mal	21-mal
Während X & Verb, Verb & Y	1-mal	15-mal
Im Vergleich zu X & Verb & Y	0-mal	13-mal
X & teilt & Nomen & von Y	1-mal	5-mal
X widerspricht Y	0-mal	5-mal
Anders als X & Verb & Y	0-mal	5-mal

Vergleicht man die im Posttest verwendeten intertextuellen Prozeduren II mit denen, die im Prätest gebraucht wurden, so fällt folgendes auf: Die im Prätest dominierenden Prozeduren „auch X & Verb“ und „auch X & ist & Nomen“ nehmen im Posttest stark ab. Stattdessen verwenden die Studierenden vergleichsweise häufiger komplexere Konstruktionen wie die folgenden:

„Während Spinner die These aufstellt, dass durch die Standards die ‚kom-

plexe[n] sprachliche[n] Kompetenzen‘ nicht gemessen werden können, **kommt Becker-Mrotzek zu dem Ergebnis**, dass die ‚Standards [...] gerade nicht den Anspruch haben die fachlichen Kompetenzen in ihrer vollen Breite zu erfassen‘, sondern ‚lediglich [dazu da sind] die Basisfähigkeiten zu vermitteln‘ (Becker-Mrotzek 2005, S. 11).“

(N.J1.M1.1.A1.0.P63)

„**Im Vergleich zu Spinner formuliert Becker-Mrotzek (2005, S.11) die These**, dass es somit keine wechselseitige Reduktion, sondern eine Korrektur der Standards gibt.“

(N.J1.M1.1.A1.0.P66)

„Spinner, der zwei Jahre später ebenfalls eine Rede im Rahmen der Preisverleihung des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik hält, geht ebenfalls auf die Anforderungen des Deutschunterrichtes vor PISA ein. **Er teilt Siebers Auffassung**, dass sich die Deutschdidaktik in der Vergangenheit wenig um die tatsächlichen Effekte von Unterrichtskonzeptionen gekümmert hat und somit die Frage nach einer tragfähigen Überprüfung der Leistung von Unterrichtsmethoden vernachlässigt wurde (Spinner 2005, S. 4 f).“

(N.J1.M1.1.A1.0.P94)

„Er [Becker-Mrotzek, LD] **widerspricht somit auch Spinner in dem Punkt**, dass keine wechselseitige Reduktion bei den Standardüberprüfungen vorhanden ist, sondern nur eine, so Becker-Mrotzek, „Korrektur der Standards“ (nach Becker-Mrotzek 2005, S. 11).“

(N.J1.M1.1.A1.0.P40)

„**Anders als Spinner sieht Becker-Mrotzek** auch nicht die [...], wechselseitige Reduktion‘, sondern erläutert, dass durch die Verbindung mit einer Aufgabe/ Antwortervartung die Standards ‚auf ein realistisches Maß reduziert‘ werden und somit der ‚Korrektur‘ unterliegen (Becker-Mrotzek 2005, S. 11).“

(N.J1.M1.1.A1.0.P91)

Die Studierenden bewältigen in diesen Textausschnitten die schwierige Aufgabe, unterschiedliche Forschungspositionen aufeinander zu beziehen. Dazu verwenden sie in kontextuell passender Weise verschiedene intertextuelle Prozeduren II und machen so dem Leser des Diskursreferates deutlich, wem eine bestimmte Originaläußerung zuzuordnen ist.

Kriterium 2b: Auch bei Kriterium 2b steigern die Studierenden der Interventionsgruppe ihren Ausgangswert um 0,7875 Punkte auf den Wert 3,0125. Sie sind nun in der Lage, die intertextuellen Prozeduren II *überwiegend* zu variieren. Es gibt zudem zu Messzeitpunkt 2 kein Diskursreferat mehr, was von den Ratern aufgrund zu wenig verwendeter Prozeduren nicht beurteilt werden konnte.

Kommen wir nun zu den Positionierungsprozeduren, die den Studierenden der Interventionsgruppe im Prätest – wie dargestellt – besondere Probleme bereiteten.

Kriterium 3a: Im Posttest erreichen die Studierenden bei Kriterium 3a einen Wert von 2,875 und verbessern sich somit um 0,6625 Punkte. In vielen Diskursreferaten wird die eigene Position nun *überwiegend* bzw. *durchgehend* durch domänentypische Positionierungsprozeduren gekennzeichnet.

Tabelle 31: Interventionsgruppe – Vergleich der im Prä- und Posttest verwendeten Positionierungsprozeduren

Positionierungsprozedur	Vorkommen im Textkorpus Prätest	Vorkommen im Textkorpus Posttest
ich & Kognitionsverb	68-mal	20-mal
meiner Meinung nach	32-mal	13-mal
ich & bin & Nomen	25-mal	10-mal
meiner Ansicht/Auffassung nach	9 -mal	28-mal
in meinen Augen	6-mal	0-mal
meines Erachtens	4-mal	5-mal
m. E.	4-mal	6-mal

Auffällig ist, dass die domänenuntypischen Meinungsausdrücke „ich denke“, „ich finde“ und „ich glaube“ im Vergleich zum Prätest stark abnehmen. Ein Großteil der Studierenden hat offenbar verstanden, dass „der angestammte Platz von solchen Ausdrücken [...] nicht die Wissenschaftskommunikation [ist], sondern die alltägliche, konzeptionell mündliche Kommunikation“ (Steinhoff 2007a: 194).

Ähnliches lässt sich auch für die domänenuntypische Prozedur „meiner Meinung nach“ konstatieren: Die Studierenden machen im Posttest deutlich weniger von „meiner Meinung nach“ Gebrauch. Stattdessen setzen sie vermehrt auf die Prozeduren „meiner Ansicht nach“ und „meiner Auffassung nach“:

„Das bescheidene Zitat ‚Wer lesen kann, ist klar im Vorteil. Aber nur wer das

Gelesene auch versteht, kann es zu seinem Vorteil nutzen!⁴ beschreibt **meiner Ansicht nach** das Ausmaß der Relevanz von Lesekompetenz.“

(N.J1.M1.1.A2.o.P17)

„**Meiner Ansicht nach** wird die Diskussion um die Qualitätssicherung im Deutschunterricht mithilfe der Standardisierung zu Recht kontrovers geführt.“

(N.J1.M1.1.A2.o.P34)

„PISA war **meiner Ansicht nach** ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der Schulbildung, da sie Missstände im Bildungssystem sichtbar gemacht und somit einen Perspektivwechsel ermöglicht hat.“

(N.J1.M1.1.A2.o.P70)

„**Meiner Auffassung nach** ist es wichtig, dass man heutzutage internationale Wissensvergleiche durchführt.“

(N.J1.M1.1.A2.o.P6)

„Die **meiner Auffassung nach** plausible Forderung: ‚Hinaus aus dem didaktischen Dreieck und hin zu einer Orientierung am Gelernten‘ (Sieber 2003, S. 16), verdeutlicht gleichzeitig die Notwendigkeit der Einführungen von Systemen zur Qualitätssicherung.“

(N.J1.M1.1.A2.o.P46)

„**Meiner Auffassung nach** sind sowohl Qualitätssicherungen, also auch die Ausformulierungen von Standards in der heutigen, globalisierten Welt absolut nötig.“

(N.J1.M1.1.A2.o.P91)

Was den Gebrauch von „meines Erachtens“ und der abgekürzten Form „m. E.“ betrifft lässt sich festhalten, dass dieser zwar leicht ansteigt, damit zusammenhängend aber auch der Gebrauch des Formulierungsbruchs „meines Erachtens nach“ bzw. „m. E. nach“. Einige Studierende verfügen demnach auch nach der Intervention noch nicht über die Fähigkeit, die für Wissenschaftstexte besonders typische Positionierungsprozedur „meines Erachtens“ resp. „m. E.“ kompetent zu verwenden.

Neben „meines Erachtens“, „m. E.“ und „meines Erachtens nach“ findet sich in den Diskursreferaten noch eine weitere Variante:

„Spinner argumentiert **meinem Erachten nach** sehr schlüssig und ausführlich und durch die anschaulichen Beispiele überzeugt er mich in den meisten Punkten.“

(N.J1.M1.1.A2.o.P91)

Bei der Prozedur „meinem Erachten nach“ handelt es sich zwar nicht um einen Formulierungsbruch, sie wird aber meines Wissens in wissenschaftlichen Texten eher selten verwendet und ist somit als domänenuntypisch einzustufen.

Interessant ist, dass sich die Studierenden der Interventionsgruppe im Posttest häufiger trauen, Forschungspositionen zu kritisieren, wie die folgenden Textausschnitte beispielhaft zeigen:

„Spinner hingegen geht meiner Ansicht nach, rückblickend auf Sieber in drastischen Schritten gegen die Probleme der Standards vor. Seine Stellungnahme zu den Standards beinhaltet im Großen und Ganzen nur negative Aspekte. Folglich lässt er die positiven Aspekte der Standards, welche eindeutig vorhanden sind, vollkommen **außer Acht**.“

(N.JI.MI.I.A2.o.P24)

„**Ich empfinde** die Darstellung von Becker-Mrotzek **als unzureichend**. In seinem Text fordert auch er verbindliche Standards, jedoch versteht er die Standards als Basisfähigkeiten auf die dann aufgebaut werden soll. Dies verbildlicht er mit den Begriffen Pflicht und Kür und beschreibt sie als untrennbare Einheit. Er verlangt, dass sich die Fachdidaktik auf bestimmte Kernbereiche einigt und die unverzichtbaren Kompetenzen zusammenstellt (Becker-Mrotzek 2005, S. 12). Gegen diese Forderung habe ich an sich nichts einzuwenden, doch **ich finde einfach nicht das innovative in ihr**.“

(N.JI.MI.I.A2.o.P41)

„Sieber zieht in seinem Text einen Vergleich zu anderen Ländern, wie Finnland und Schweden, die in der PISA Studie gute Ergebnisse aufwiesen und schon länger, ‚Systeme zur Qualitätssicherung‘ (Sieber 2003, S. 9) verwenden. **Das ist meiner Ansicht nach eine sehr einseitige Betrachtung**, sind es nicht viel mehr die Schulsysteme, die kleineren Klassen und die individuelle Förderung die zu solchen guten Ergebnissen führten? Wenn wir etwas von anderen Ländern lernen wollen, dann vielleicht, dass unser dreigliedriges Schulsystem und die frühe Aufteilung schon lange überholt worden sind? **Diese Tatsachen finden im Text keine Berücksichtigung**.“

(N.JI.MI.I.A2.o.P107)

Ob die kritischen Anmerkungen zu der jeweiligen Forschungsposition in diesen Textbeispielen wirklich haltbar sind, ist m. E. zunächst einmal zweitrangig. Positiv zu würdigen ist vor allem, dass die Studierenden „plausibel erscheinende Aussagen nicht einfach hinnehmen, sondern sie kritisch [...] prüfen“ (Kruse/Ruhmann 1999: 116). Dazu scheinen die textkritischen Prozeduren einen wesentlichen Beitrag zu leisten.

Kriterium 3b: Auch in Bezug auf die Varianz der Positionierungsprozeduren lässt sich eine – wenn auch nur leichte – Verbesserung konsta-

tieren: Die Studierenden steigern ihren Ausgangswert um 0,275 Punkte auf den Wert 2,4625. Zwar ist dieser Wert noch immer nicht optimal, es lassen sich zu Messzeitpunkt 2 aber mehr Diskursreferate finden, in denen die Positionierungsprozeduren *durchgehend* variieren als zu Messzeitpunkt 1:

Tabelle 32: Prä- und Posttest Interventionsgruppe – Vorkommen des Wertes 4 bei Kriterium 3b

	Prätest – Wert 4	Posttest – Wert 4
Rater A	2-mal	8-mal
Rater B	1-mal	8-mal

Kriterium 4: Eine positive Entwicklung ist auch hinsichtlich der Verwendung einer „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ zu verzeichnen: In den Diskursreferaten wird nun *überwiegend* eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ im Sinne von Ehlich (1999) verwendet (Wert 3,0875). So werden beispielsweise in dem folgenden Textausschnitt die unterschiedlichen Orientierungen in der Sprachförderung mit Hilfe wissenschaftsprachlicher Ausdrucks- bzw. Konstruktionsmuster beschrieben:

Textausschnitt (N.J1.M1.1.A2.0.P34)	Typische Ausdrucks- und Konstruktionsmuster der AWS
In den Sechziger- und Siebzigerjahren war die Sprachförderung geprägt durch die Lehrer-Gegenstand Achse, die als Sachorientierung bezeichnet wird . Darauf folgte ein Jahrzehnt, in dem die konkrete Unterrichtssituation im Mittelpunkt stand , und somit die Lehrer-Schüler Beziehung, bezeichnet als die Schülerorientierung. Eine Erweiterung dieser Schülerorientierung kam dann in den Achtziger- und Neunzigerjahren, in denen die Achse Schüler-Gegenstand ins Zentrum der Aufmerksamkeit geriet . Wie baut sich die Welt in den Köpfen der Lernenden auf? Diese Frage war unter Anderem charakteristisch für die Lernerorientierung. Beeinflusst durch die zunehmenden gesellschaftlichen Veränderungen, die in den sehr unterschiedlichen Schülergruppen deutlich sichtbar werden richtet sich der Fokus seit den Neunzigerjahren verstärkt auch auf das Umfeld des Lehrens und Lernens.	<ul style="list-style-type: none"> - X ist geprägt durch Y - X wird als Y bezeichnet - X steht im Mittelpunkt - X gerät ins Zentrum der Aufmerksamkeit - X ist charakteristisch für Y - beeinflusst durch X, richtet sich der Fokus auf Y

Zusammenfassung: Fasst man die Ergebnisse der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 2 zusammen, so lässt sich folgendes festhalten:

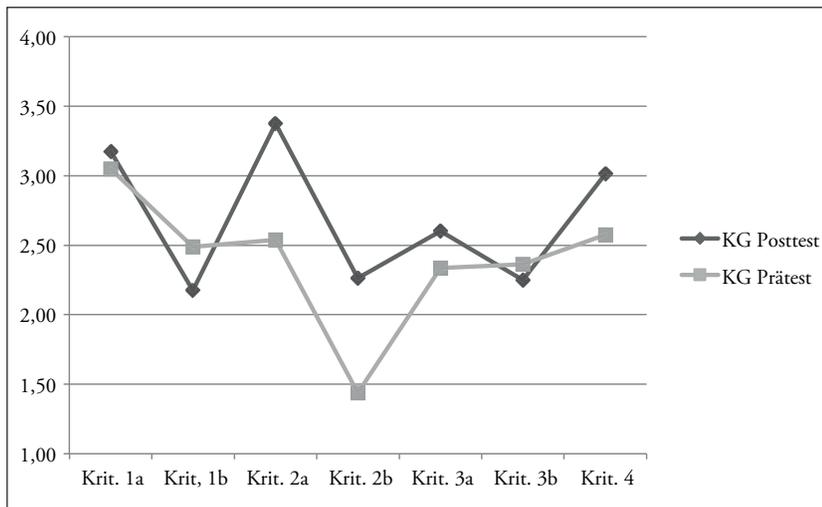
- *Kriterien 1a und 1b:* Während sich die Studierenden bei Kriterium 1a im Vergleich zum Prätest deutlich verbessern können, kommen sie bei Kriterium 1b nicht über den Wert 2,15 hinaus. Als möglicher Grund für die Verschlechterung kann – wie bereits dargelegt – angeführt werden, dass die Studierenden im Posttest kaum noch auf Prozeduren aus dem journalistischen und alltagssprachlichen Kontext zurückgreifen, sondern in der Regel nur noch auf Prozeduren aus dem wissenschaftssprachlichen Kontext, wodurch sich ihr Ausdrucksrepertoire verringert.
- *Kriterien 2a und 2b:* Die größte Entwicklung ist bei den Kriterien zu konstatieren, welche sich auf die intertextuellen Prozeduren II beziehen: Die Studierenden steigern sich sowohl bezüglich der Domämentypik als auch bezüglich der Varianz dieser Prozeduren in einem hohen Maße. Die hängt vor allem damit zusammen, dass kein Diskursreferat mehr zu finden ist, in dem (a) die Positionen und Argumente der Autoren *nicht bzw. kaum* durch intertextuelle Prozeduren vergleichend aufeinander bezogen werden und in dem (b) zu wenige Prozeduren verwendet werden, um die Varianz beurteilen zu können.
- *Kriterien 3a und 3b:* Auch bei den Kriterien 3a und 3b steigern die Studierenden ihren Ausgangswert. Bezüglich der Domämentypik der Positionierungsprozeduren kann eine deutliche Verbesserung um 0,6625 Punkte konstatiert werden: Die noch im Prätest dominierenden domänenuntypischen Positionierungsprozeduren „ich & Kognitionsverb“ und „meiner Meinung nach“ nehmen im Posttest stark ab. Stattdessen greifen die Studierenden vermehrt auf domämentypische Positionierungsprozeduren wie „meiner Ansicht nach“ zurück.
Hinsichtlich der Varianz der Positionierungsprozeduren ist ebenfalls eine Verbesserung zu erkennen, allerdings fällt diese nicht so deutlich aus wie bei der Domämentypik. Dennoch verfügen zu Messzeitpunkt 2 mehr Studierende über die Fähigkeit, die Positionierungsprozeduren *durchgehend* zu variieren.
- *Kriterium 4:* Die Frage, ob die Studierenden im Posttest in einem höheren Maße eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ verwenden, kann mit „ja“ beantwortet werden: Die Studierenden erreichen einen

Wert von 3,0875 und steigern sich somit im Vergleich zum Prätest um 0,325 Punkte.

6.1.3.2 Ergebnisse Kontrollgruppe

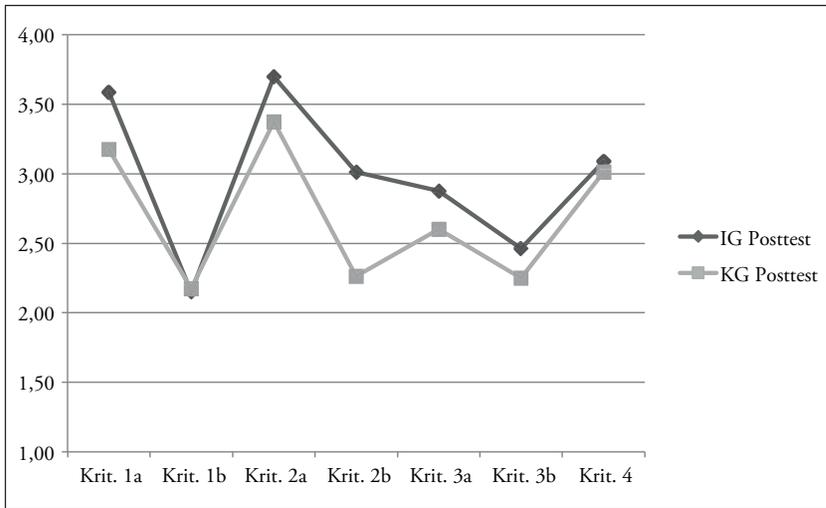
Die Ergebnisse der Kontrollgruppe im Posttest werden im Folgenden zum einen im Vergleich zu den Ergebnissen im Prätest (vgl. Abb. 44) und zum anderen im Vergleich zu den Ergebnissen der Interventionsgruppe im Posttest dargestellt (vgl. Abb. 45):

**Abbildung 44: Prä- und Posttest Kontrollgruppe –
Verteilung der Raterbeurteilungen**



(Abbildung 45 folgt auf der nächsten Seite!)

Abbildung 45: Posttest Interventions- und Kontrollgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen



Kriterium 1a: Die Kontrollgruppe verbessert sich zu Messzeitpunkt 2 bei Kriterium 1a zwar geringfügig um 0,125 Punkte auf den Wert 3,125, erreicht aber nicht das Niveau der Interventionsgruppe.

Was die Korpusanalyse betrifft, lassen sich zwischen den beiden Gruppen die folgenden Unterschiede feststellen:

Die Studierenden der Kontrollgruppe verwenden durchschnittlich weniger intertextuelle Prozeduren I als die Studierenden der Interventionsgruppe. Dies betrifft vor allem den Gebrauch von Verben, wie die folgende Tabelle beispielhaft verdeutlicht:

Tabelle 33: Posttest Interventions- und Kontrollgruppe – Gebrauch von intertextuellen Prozeduren I mit Verben

Intertextuelle Prozedur I	Kontrollgruppe Posttest	Interventionsgruppe Posttest
X betont	35,00 %	217,95 %
X weist darauf hin	35,00 %	156,41 %

Intertextuelle Prozedur I	Kontrollgruppe Posttest	Interventionsgruppe Posttest
X legt dar	5,00 %	51,28 %
X nennt	60,00 %	117,95 %
X beschreibt	82,50 %	179,49 %

Die Prozentzahlen geben die Wahrscheinlichkeit an, dass ein Studierender die jeweilige Prozedur genutzt hat. Dies soll im Folgenden an der Prozedur „X betont“ verdeutlicht werden: Während in der Interventionsgruppe jeder Studierende diese Prozedur in seinem Diskursreferat im Durchschnitt etwa zwei Mal verwendet, benutzt in der Kontrollgruppe nur etwa jeder dritte Studierende diese Prozedur durchschnittlich ein Mal.

Ein weiterer Unterschied ist, dass in den Diskursreferaten der Studierenden der Kontrollgruppe vergleichsweise häufiger domänenuntypische intertextuelle Prozeduren I vorkommen: Neben den bereits mehrfach thematisierten Prozeduren „X sagt“ und „seiner/ihrer Meinung nach“ gebrauchen die Studierenden unter anderem noch die folgenden Prozeduren, welche eher dem Alltagssprachlichen bzw. journalistischen Kontext zuzuordnen sind:

„**Spinner stellt zusammenfassend klar**, dass es auch von Vorteil sein kann sich bestimmte Strategien anzueignen [...]“

(A.II-12.M5.2.A2.P49)

„**Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek kreidet den Bildungsstandards an**, dass sie sich nicht auf die volle Breite des Lernbereiches beziehen, sondern nur auf die Basiskompetenzen und Fähigkeiten (Becker-Mrotzek 2005, S. 11)“

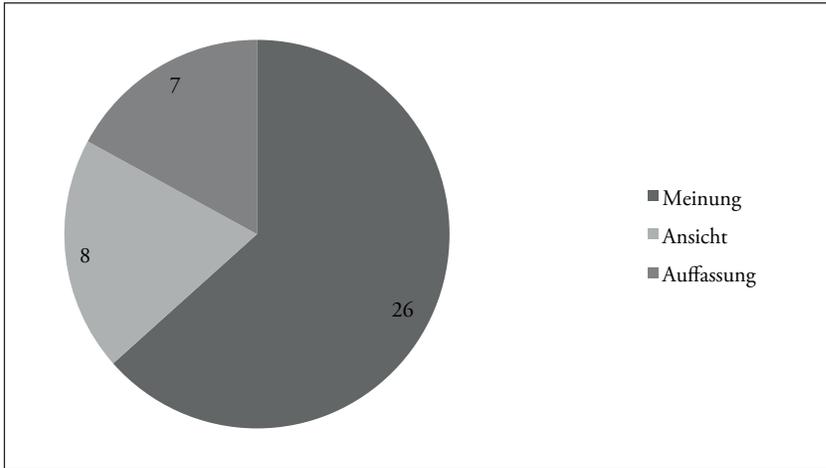
(A.II-12.M5.2.A2.P66)

„Da die PISA-Studie ergeben hat, dass gerade die männlichen Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern einen Mangel an Lesekompetenz aufweisen, **ist es ihm** [Peter Sieber, LD] **wichtig** diese sprachlich zu fördern.“

(A.II-12.M5.2.A2.P100)

Des Weiteren haben sich die Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in den Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“ bei den Studierenden der Kontrollgruppe im Vergleich zum Prätest kaum verändert, „Meinung“ bleibt das dominierende Nomen:

Abbildung 46: Posttest Kontrollgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in den Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“



Ähnlich wie die Studierenden der Interventionsgruppe haben auch die Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 zum Teil noch Schwierigkeiten beim Umgang mit dem Konjunktiv. Diese Schwierigkeiten zeigen sich aber nicht nur in der bereits thematisierten Doppelmarkierung. So wechselt beispielsweise der Studierende in dem folgenden Beispiel ohne erkennbaren Grund bei den Prozeduren „X geht von Y aus“ und „X spricht von Y“ zwischen dem Indikativ und dem Konjunktiv:

„In seiner zweiten Perspektive **geht Sieber von** der Notwendigkeit [...] **aus**, dass man als Lehrer im Bilde sein müsse über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler verfügen.

[...]

Da der Schüler dadurch immer weiter ‚standardisiert‘ (Spinner, 2005, S. 8) und ihm die Entfaltung von Individualität verwehrt bleibe, **gehe er davon aus**, dass man sich nicht [...] an dem ‚Output des Unterrichts‘ orientieren solle.

[...]

Er [Peter Sieber] **spricht** an dieser Stelle **von** der ‚Diagnosekompetenz‘.

[...]

Er [Kasper Spinner] **spreche** an dieser Stelle **von** einer ‚wechselseitigen Reduktion‘:

(A.11-12.M5.2.A2.P5)

Kommen wir nun zu der Frage, ob sich die Studierenden der Kontrollgruppe im Posttest bezüglich der Varianz der intertextuellen Prozeduren I verbessern können oder ihr Ausgangswert – wie bei den Studierenden der Interventionsgruppe – sinkt.

Kriterium Ib: Wie die Interventionsgruppe schneidet auch die Kontrollgruppe im Posttest bezüglich der Varianz der intertextuellen Prozeduren I um ca. 0,3 Punkte schlechter ab als im Prätest: In der überwiegenden Zahl der Diskursreferate variieren die intertextuellen Prozeduren I nur *teilweise*, bestimmte Prozeduren werden wiederholend verwendet. Diese Abnahme ist verwunderlich, da sich die Studierenden der Kontrollgruppe – wie bereits weiter oben dargelegt – neben wissenschaftssprachlicher auch journalistischer und alltagssprachlicher Prozeduren bedienen. Da sie auf „drei Bereiche“ zurückgreifen, müsste ihr Ausdrucksrepertoire eigentlich umfangreicher sein als das der Studierenden der Interventionsgruppe. Wie schwer es vielen Studierenden der Kontrollgruppe im Posttest jedoch fällt, die intertextuellen Prozeduren I zu variieren, zeigt beispielhaft der folgende Textausschnitt:

„Zu Beginn seiner Rede **stellt Spinner heraus**, dass sich in den letzten zwei Jahren die Bildungsanforderungen im Fach Deutsch verändert haben.

[...]

Im weiteren Verlauf seiner Rede **stellt Spinner jedoch wieder heraus**, dass es für wissenschaftliche Studien durchaus erforderlich ist jegliche Individualität zu eliminieren.

[...]

Er stellt jedoch heraus, dass dieser Förderbedarf bei Fachleuten längst bekannt ist. Im weiteren Verlauf seiner Rede **stellt Sieber heraus**, was Pisa beinhaltet.

[...]

Sieber stellt heraus, dass mit der Pisa-Studie erstmals national und international vergleichbares Datenmaterial geschaffen wurde. **Er stellt heraus**, dass es durchaus Kritiker dieser Studien gibt, welche die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler kritisieren und somit auch die tatsächliche Aussage der Studie.

[...]

Sieber stellt heraus, dass Pisa zeigt, dass ein viel zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler wegen Kompetenzmangel von einer gelingenden Lesesozialisation ausgenommen sind und das hie angesetzt werden muss um diese Tatsache zu verändern.

[...]

Er stellt heraus, dass es zwar eine Veränderung des didaktischen Dreiecks gibt, diese jedoch darin liege, dass man die Konzepte mehr in die Schule bringen müsse.“

(A.II-12.M5.2.A2.P79)

Kriterium 2a: Auch die Studierenden der Kontrollgruppe können sich bei Kriterium 2a deutlich steigern: Sie erreichen einen Wert von 3,375 und verbessern sich somit um 0,8375 Punkte. An das Niveau der Studierenden der Interventionsgruppe kommen sie jedoch nicht heran²⁴¹. Dies zeigt sich auch daran, dass sich auch zu Messzeitpunkt 2 noch Diskursreferate finden lassen, in denen die wiedergegebenen Positionen und Argumente *nicht bzw. kaum* durch intertextuelle Prozeduren vergleichend aufeinander bezogen werden.

Auch die Korpusanalyse zeigt Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. So haben die Studierenden der Kontrollgruppe vergleichsweise häufiger Schwierigkeiten, komplexere intertextuelle Prozeduren II richtig zu verwenden. Dazu seien beispielhaft die folgenden Textauschnitte zitiert:

„Während Sieber für eine Orientierung am Outcome plädiert, tritt Spinner für die Orientierung am Lernprozess und an den damit *ß*verbundenen Mechanismen damit eigene Denkleistungen und Kreativität wieder in den Vordergrund stehen.“

(A.II-12.M5.2.A2.P70)

„Während Sieber kaum negative Wertungen im Bezug auf die Entwicklung der Sprachförderung und des Sprachunterrichts mit Hinblick auf Standards und Mechanismen, betrachtet Spinner das Phänomen weitaus kritischer.“

(A.II-12.M5.2.A2.P78)

„Während Sieber mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, welche „auch die heterogene Welt ausserhalb der Schule spiegel[t]“ [FN] als Begründung für die Aufgabenstandards wählt, vertritt Spinner die Auffassung, dass verbindliche Standards ausdrücken, dass Heterogenität nicht erwünscht sei.“

(A.II-12.M5.2.A2.P84)

Die Studierenden verwenden in diesen Ausschnitten die Prozedur „während X & Verb, Verb & Y“ nicht kompetent: In dem ersten Beispiel fehlt ein Teil des zweiten Verbs („für etwas *eintreten*“), im zweiten Beispiel ist das komplette erste Verb nicht vorhanden und im dritten Beispiel wird

241 Zur Erinnerung: Die Studierenden der Interventionsgruppe konnten sich im Posttest um fast einen ganzen Punkt verbessern.

der erste Teil der gesamten Prozedur – also „während X & Verb“ – falsch gebraucht.

Kriterium 2b: Bei Kriterium 2b verbessern sich die Studierenden der Kontrollgruppe auf den Wert 2,2625 und können sich somit in einem ähnlichen Maße steigern wie die Studierenden der Interventionsgruppe. Dennoch sind auch zu Messzeitpunkt 2 immer noch ca. ein Drittel aller Diskursreferate der Kontrollgruppe aufgrund zu wenig verwendeter intertextueller Prozeduren II nicht beurteilbar.

Ob sich bei den Studierenden der Kontrollgruppe auch ein Lernzuwachs bezüglich der Domänentypik und der Varianz der Positionierungsprozeduren feststellen lässt, soll im Folgenden thematisiert werden.

Kriterium 3a: Während sich die Interventionsgruppe im Posttest bei Kriterium 3a um 0,6625 Punkte verbessern konnte, kann die Kontrollgruppe einen Zuwachs von nur 0,2626 Punkten verzeichnen (Wert 2,6): In nahezu der Hälfte der Diskursreferate wird die eigene Position noch immer *überwiegend* durch domänenuntypische Prozeduren gekennzeichnet.

Tabelle 34: Posttest Kontroll- und Interventionsgruppe – Vergleich der verwendeten Positionierungsprozeduren

Positionierungsprozedur	Vorkommen im Textkorpus	
	Posttest KG	Posttest IG
ich & Kognitionsverb	37-mal	20-mal
meiner Meinung nach	44-mal	13-mal
ich & bin & Nomen	17-mal	10-mal
meiner Ansicht/ Auffassung nach	8-mal	28-mal
in meinen Augen	4-mal	0-mal
meines Erachtens	21-mal	5-mal
m. E.	0-mal	6-mal

Wie Tabelle 34 zeigt, gebrauchen die Studierenden der Kontrollgruppe wesentlich häufiger die domänenuntypischen Positionierungsprozeduren „ich & Kognitionsverb“ und „meiner Meinung nach“. Zum Teil werde diese sogar kombiniert:

„**Meiner Meinung nach finde ich** die Kritik von Spinner angebracht in Bezug auf dieses heikle und sinnvolle Thema der Neuorientierung nach PISA.“

(A.11-12.M5.2.A2.P56)

Die Prozedur „meines Erachtens“ scheint den Studierenden der Kontrollgruppe – wie schon im Prätest – jedoch geläufiger zu sein als den Studierenden der Interventionsgruppe: Sie greifen vier mal so häufig auf diese Prozedur zurück und auch der Formulierungsbruch „meines Erachtens nach“ kommt nicht vor. Dies trifft allerdings auch auf die Abkürzung „m. E.“ zu.

Wie schon im Prätest schließen sich die Studierenden der Kontrollgruppe auch im Posttest bestimmten Forschungspositionen explizit an und nutzen dafür verschiedene „textzustimmende“ Prozeduren. Auffällig ist allerdings, dass sie – im Vergleich zu den Studierenden der Interventionsgruppe – nur selten Kritik gegenüber einer Forschungsposition hervorbringen. „Textkritische“ Prozeduren werden von den Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 demnach kaum verwendet.

Kriterium 3b: Bezüglich der Varianz der Positionierungsprozeduren kann sich die Kontrollgruppe im Gegensatz zur Interventionsgruppe nicht verbessern: Der Wert fällt leicht um 0,1125 Punkte auf 2,25. Wie schwierig es vielen Studierenden der Kontrollgruppe auch zu Messzeitpunkt 2 noch fällt, die Positionierungsprozeduren zu variieren, zeigt beispielhaft der folgende Textausschnitt:

„**Meiner Ansicht nach** kann ich allen drei Beiträgen zu diesem Diskurs der Qualitätssicherung durch Bildungsstandards etwas abgewinnen. Im Gegensatz zu Sieber gehe ich zwar immer noch von einer gewissen Autonomie und einem gewissen Freiraum der Lehrkraft aus und denke nicht, dass Bildung mittlerweile eine Art Globalisierung durchlaufen ist, wie er Sieber es in seiner Rede meint (Sieber 2002, S. 12 f.). **Meiner Meinung nach** ist das Bildungssystem nicht von klar strukturierten oder manipulierenden Institutionen, wie in der Volkswirtschaft an Standards gebunden und international reguliert. Natürlich ist PISA **meiner Ansicht nach** ein guter Indikator, wenn es um gewisse Evaluationen im Bereich der Propädeutik geht, die vollständige Wiedergabe eines Bildungsstandards einer Nation, kann die Studie **meiner Ansicht nach** aber nicht wieder spiegeln. Natürlich ist eine Vereinheitlichung und gewisse internationale Standards sinnvoll, da sie eine international, universelle Gegebenheit von wissenschaftlichen Arbeiten gewährleisten. Diese Notwendigkeit, aber mit einer gewissen Wettbewerbsfähigkeit und Begriffe aus Ökonomie zu vergleichen ist **meiner Meinung nach** eine übertriebene Darstellung auch wenn es nur ein Stilmittel zur Verdeutlichung sei. Bezüge zu dem Begriff Wissensmanagement (vgl.

Sieber 2002, S. 11 ff.) herzustellen halte ich im Rahmen der schulischen Ausbildung von propädeutischen für überzogen. Trotzdem ist es **meiner Ansicht nach** unerlässlich für den Schüler Kernkompetenzen zu erlangen.“

(A.II-12.M5.2.A2.P39)

Abgesehen davon, dass die meisten Sätze dieses Ausschnittes inhaltlich wenig Sinn ergeben – auf den fachlichen Gehalt und die Argumentation der Diskursreferate wird im nächsten Unterkapitel eingegangen – verwendet der Studierende wiederholend die Prozeduren „meiner Ansicht nach“ und „meiner Meinung nach“. Hinzu kommt, dass die Prozedur „meiner Ansicht nach“ im ersten Satz nicht kompetent verwendet wird: Es müsste entweder „Ich kann allen drei Beiträgen zu diesem Diskurs der Qualitätssicherung durch Bildungsstandards etwas abgewinnen“ oder „Meiner Ansicht nach ist allen drei Beiträgen zu diesem Diskurs der Qualitätssicherung durch Bildungsstandards etwas abzugewinnen“ heißen.

Kriterium 4: Bezüglich des Globalurteils ist ein von Wert 3,0125 zu verzeichnen. Damit steigern die Studierenden der Kontrollgruppe ihren Ausgangswert sogar um 0,1125 Punkte mehr als die Studierenden der Interventionsgruppe. Beide Gruppen verfügen somit zu Messzeitpunkt 2 über die Fähigkeit, in ihren Texten *überwiegend* eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ zu verwenden. Domänenuntypische Einleitungen wie die folgende finden sich demnach nur noch selten:

„PISA – wer hat davon noch nichts gehört?! Egal ob jung oder alt, PISA ist jedem ein Begriff. Doch durch das ‚Program for International Student Assessment‘ kam eine Diskussion in Gang, die bis heute anhält.“

(A.II-12.M5.2.A2.P37)

Zusammenfassung: Fasst man die Ergebnisse der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 zusammen, so lässt sich folgendes festhalten:

- *Kriterien 1a und 1b:* Bezüglich der Domäentypik der intertextuellen Prozeduren I verbessern sich die Studierenden der Kontrollgruppe im Gegensatz zu den Studierenden der Interventionsgruppe nur geringfügig um 0,125 Punkte und auch die Korpusanalyse zeigt Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen. So greifen die Studierenden der Kontrollgruppe beispielsweise wesentlich häufiger auf domänenuntypische Prozeduren zurück, um die Positionen von Autoren wiederzugeben.

Bei der Varianz der intertextuellen Prozeduren I zeigt sich, dass auch die Studierenden der Kontrollgruppe ihr Repertoire im Vergleich zum Messzeitpunkt I abbauen, obwohl sie – anders als die Studierenden der Interventionsgruppe – auf Prozeduren aus drei unterschiedlichen „Bereichen“ zurückgreifen und ihr „Bestand“ an intertextuellen Prozeduren I aus diesem Grund eigentlich umfangreicher sein müsste.

- *Kriterien 2a und 2b:* Wie die Interventionsgruppe kann sich auch die Kontrollgruppe bezüglich der Domämentypik und der Varianz der intertextuellen Prozeduren II erheblich verbessern. Die Korpusanalyse zeigt allerdings, dass es auch zu Messzeitpunkt 2 immer noch einige Studierende gibt, die Probleme haben, Positionen von Autoren mit Hilfe intertextueller Prozeduren vergleichend aufeinander zu beziehen.
- *Kriterien 3a und 3b:* Was Kriterium 3a betrifft kann grundsätzlich das wiederholt werden, was schon hinsichtlich des Kriteriums 1a festgehalten wurde: Die Studierenden der Kontrollgruppe können ihren Ausgangswert nicht in dem Maße steigern wie die Studierenden der Interventionsgruppe. Dies hängt hauptsächlich damit zusammen, dass sie zur Darlegung der eigenen Position wesentlich häufiger auf die domänenuntypischen Prozeduren „ich & Kognitionsverb“ und „meiner Meinung nach“ zurückgreifen.

Die Varianz der Positionierungsprozeduren bereitet den Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt 2 sogar noch größere Probleme als zu Messzeitpunkt 1: Während sich die Studierenden der Interventionsgruppe verbessern konnten, verschlechtern sich die Studierenden der Kontrollgruppe um 0,1125 Punkte auf den Wert 2,25.

- *Kriterium 4:* Beim Globalurteil zeigt sich hingegen auch bei den Studierenden der Kontrollgruppe eine – im Vergleich zu den Studierenden der Interventionsgruppe sogar noch leicht stärkere – Entwicklung: Zu Messzeitpunkt 2 verwenden sie in ihren Diskursreferaten *überwiegend* eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“. Dieses Ergebnis zeigt, dass die diskursstrukturierenden Prozeduren ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückende didaktische Konzept nicht dazu führt, dass Studierende in ihren Texten vermehrt auch andere wissenschaftliche Textprozeduren kompetent verwenden.

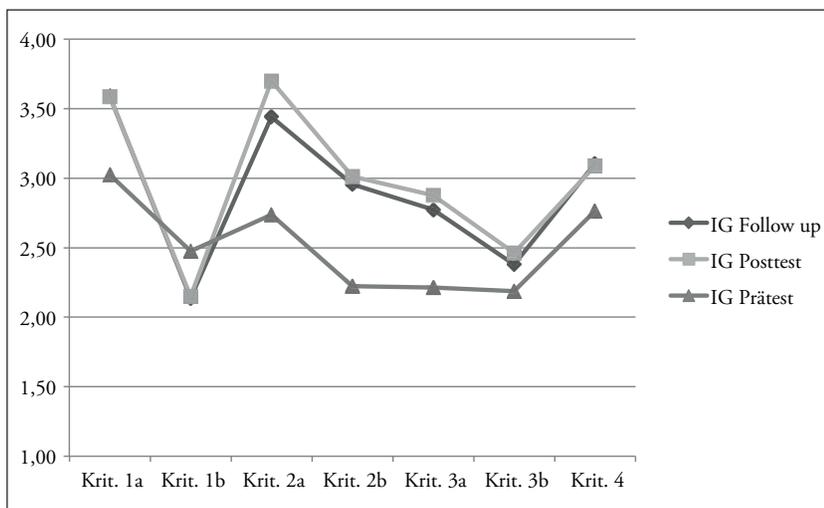
Kommen wir nun zu den Ergebnissen der Interventionsgruppe in der Follow-up-Erhebung.

6.1.4 Follow-up

6.1.4.1 Ergebnisse Interventionsgruppe

Kriterium 1a: Ein Jahr nach der Intervention erreichen die Studierenden bei Kriterium 1a einen hohen Wert von ca. 3,59. Die im Posttest erzielte Veränderung bleibt somit im Follow-up stabil. Dies bestätigt auch die Korpusanalyse.

Abbildung 47: Prä-/Posttest und Follow-up Interventionsgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen²⁴²



Kriterium 1b: Auch bezüglich der Varianz der intertextuellen Prozeduren I lässt sich im Follow-up keine Verbesserung oder Verschlechterung feststellen: Die Studierenden gebrauchen wie im Posttest bestimmte Prozeduren – von denen die meisten für die wissenschaftliche Domäne typisch sind – wiederholend (Wert ca. 2,14).

²⁴² Zur besseren Vergleichbarkeit werden alle Ergebnisse der Interventionsgruppe (Prätest, Posttest und Follow-up) dargestellt.

Ihr Repertoire an domänentypischen intertextuellen Prozeduren I scheint sich also im Verlauf der zwei Semester nicht ausgebaut zu haben. So verwendet beispielsweise dieser Studierenden immer wieder die Prozedur „X kritisiert“, um Autorenpositionen wiederzugeben:

„Außerdem **kritisiert er**, dass die Aufgabe Kompetenzen abrufte, die in den Standards nicht aufgegriffen werden: Für die Gestaltung einer Szene müssen die Schülerinnen und Schüler hoch differenzierte Fähigkeiten dramatischen Gestaltens aufbringen und diese Qualifikation wird in den Standards nicht beschrieben (vgl. Spinner 2005, 6 f.).

[...]

Spinner kritisiert hierbei, dass der Schülerschaft die Freiheit zur Entfaltung der Individualität genommen und die eigene Meinung der Schüler zurückgedrängt wird (vgl. Spinner 2005, 8).

[...]

Er kritisiert, dass die Bildungsstandards und somit auch eine stärkere Kompetenzorientierung zu einer Konzentration auf das ‚strategieorientierte Lernen‘ (Spinner 2005, 12) führen.

[...]

Effekte der Humankapitalisierung sind so gesehen nicht nur für die Einzelpersonen von Nutzen, sondern bieten dem Staat vor allem einen Vorteil. Dies führt zu allgemein gehaltenen Formel: ‚Bildung rentiert sich‘. **Er** [Kämper-van den Boogart, LD] **kritisiert**, dass durch so eine Allgemeinhaltung und der Darstellung der positiven Seiten von Humankapitalisierung, es erst zur Attraktivität des Humankapitals gekommen ist.

[...]

Zabka kritisiert Münchs These stark [...].“

(N.JI.MI.I.A3.o.P40)

Kriterium 2a: Bei Kriterium 2a liegt im Follow-up ein Wert von ca. 3,44 und somit eine leichte Verschlechterung um 0,26 Punkte vor. Diese zeigt sich bei der Korpusanalyse an der vergleichsweise häufigeren Verwendung von domänenuntypischen intertextuellen Prozeduren II, wie sie beispielsweise in den folgenden Textausschnitten vorkommen:

„Die beiden Autoren [Kämper-van den Boogart und Zabka], denen ich die vorangegangenen Abschnitte gewidmet habe, haben eine bezeichnende Gemeinsamkeit in ihren Artikeln, sie befassen sich beide eingehend mit Münchs Ausführungen zu stärkeren Kompetenzorientierung im Deutschunterricht. Des Weiteren kritisieren beide einige Aussagen von ihm und **sind nicht ganz mit seinen Argumenten einverstanden**. [...] **Zabka schlägt allerdings einen anderen Ton an**, er kritisiert Münch in allen Punkten und vernichtet seine Argumente mit seinen Erläuterungen.“

(N.JI.MI.I.A3.o.P34)

„Zabka findet Münch würde übertreiben und seine Ausführungen wären simpel.“

(N.JI.MI.I.A3.o.P71)

Vereinzelt finden sich auch Formulierungsbrüche:

„Auch Kämper-van den Boogart setzt sich kritisch mit der Ökonomisierung des Bildungssystems auseinander, wird aber trotzdem von Thomas Zabka kritisiert, da er sich häufig auf die Ausarbeitungen von Richard Münch bezieht, **die Zabka nicht für Gut heißen will.**“

(N.JI.MI.I.A3.o.P63)

„Zabka formuliert Münchs Argumentationsgang sogar als „simple, etwas verschwörungstheoretisch anmutende Darstellung“ (Zabka 2011, S.22).“

(N.JI.MI.I.A3.o.P72)

Dennoch ist der erreichte Wert von 3,44 ein Wert, der zeigt, dass die meisten Studierenden zu Messzeitpunkt 3 in der Lage sind, Autorenpositionen mit Hilfe domänentypischer intertextueller Prozeduren vergleichend aufeinander zu beziehen.

Kriterium 2b: Bezüglich der Frage, ob die intertextuellen Prozeduren II variieren, lässt sich festhalten, dass zu Messzeitpunkt 3 keine bedeutsamen Veränderungen zu verzeichnen sind: Auch hier variieren die Prozeduren *überwiegend* (Wert: 2,95), zwei Diskursreferate konnten von den Ratern allerdings nicht beurteilt werden.

Kriterium 3a: Bei Kriterium 3a verschlechtert sich die Interventionsgruppe zum Follow-up geringfügig: Der Wert fällt um ca. 0,1 Punkte auf 2,7772727. Dies macht sich bei der Korpusanalyse dadurch bemerkbar, dass die Studierenden im Follow-up wieder vergleichsweise häufiger auf die domänenuntypischen Prozeduren „meiner Meinung nach“ und „ich & Kognitionsverb“ zurückgreifen. Positiv zu verzeichnen ist dagegen, dass die Studierenden zu Messzeitpunkt 3 fast vier mal so häufig die domänentypische Prozedur „meines Erachtens“ verwenden, um ihre eigene Position darzulegen. Auch die Anzahl des Formulierungsbruchs „meines Erachtens nach“ geht stark zurück.

Kriterium 3b: Eine marginale Verschlechterung um ca. 0,08 Punkte ist auch hinsichtlich der Varianz der Positionierungsprozeduren zu konstatieren: Die Studierenden erreichen hier einen Wert ca. 2,77. Auch das

Repertoire an Prozeduren zur Darlegung der eigenen Position ist bei vielen Studierenden also noch ausbaufähig.

Kriterium 4: Auch beim Globalurteil bleibt der Wert im Follow-up stabil: Die Studierenden verwenden in ihren Diskursreferaten – wie auch schon Posttest – *überwiegend* eine „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (Wert: 3,10606061). In einem besonderen Maße gelingt dies diesem Studierenden, der mit typischen Ausdrücken bzw. Konstruktionen der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ die historische Entwicklung der Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts beschreibt:

„Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts beschäftigte sich der Deutschunterricht, den Bezugswissenschaften Germanistik und Neugermanistik folgend, vor allem mit der ‚Frage nach dem deutschen Wesen‘ [FN] und hatte ‚auf diese Weise einen ausgeprägt bewahrenden, sprachpflegerischen Charakter.‘ [FN] Dabei stand hauptsächlich der Inhalt, weniger die Form der Texte im Mittelpunkt des Interesses.

Gegen Ende der 1960er Jahre gab es, in Anlehnung an die Praxis in anderen europäischen Ländern, Forderungen nach einer Umwandlung des ‚Deutschunterrichts‘ in ‚Linguistik‘ bzw. ‚Literaturwissenschaft‘ [FN]: Nicht mehr der (kulturträchtige) Inhalt, sondern die Form der Texte und der Sprache sollte Gegenstand des Interesses sein [FN]. Diese Forderungen konnten sich allerdings nicht durchsetzen. Erst in den 1970er Jahren kam es zu der sogenannten ‚kommunikativen Wende‘ [FN], seit der erstmals die (unterschiedliche) Verwendung von Sprache als Mittel der Kommunikation Unterrichtsgegenstand war. Sieber spricht in diesem Zusammenhang auch von ‚Schülerorientierung‘ im ‚didaktischen Dreieck‘ [FN]. Gleichzeitig entwickelten sich im Literaturunterricht unterschiedliche Paradigmen: Einerseits sollten die Texte vieldeutig sein, d. h. verschiedene Interpretationen und Wertungen zulassen, andererseits sollte Literatur als Erziehungsmittel und Lebenshilfe dienen [FN], was wiederum eine Einschränkung der Interpretationsmöglichkeiten voraussetzt. Diese Form der Identitätsbildung gilt bis heute als eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts [FN]. In den 1980er und 1990er Jahren erfolgte eine erneute Umorientierung im Deutschunterricht: Das Lernen selbst stand nunmehr im Vordergrund, die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler sollte angeregt werden [FN].

Die Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2000 entfachten eine erneute Diskussion um Qualität und Inhalt des Deutschunterrichts.“

(N.JI.MI.I.A3.o.P45)

Zusammenfassung: Fasst man die Ergebnisse der Interventionsgruppe zu Messzeitpunkt 3 zusammen, so lässt sich folgendes festhalten: Bei den Kriterien 1a, 1b, 2b und 4 bleiben die Werte stabil, es lässt sich keine Verbesserung oder Verschlechterung konstatieren. Bei den Kriterien 3a und 3b hingegen sinkt der in Posttest erreichte Wert, allerdings nur

marginal. Lediglich bei Kriterium 2a liegt eine leichte Verschlechterung um 0,26 Punkte vor.

Nach der Darstellung der Ergebnisse des Teilratings 1 soll nun zusammenfassend dargestellt werden, ob die Studierenden der Interventionsgruppe nach der Intervention in einem höheren Maße als die Studierenden der Kontrollgruppe über die Fähigkeit verfügen, diskursstrukturierende Prozeduren in kontextuell passender Weise zu verwenden. Es geht im Folgenden also darum, ob die von mir formulierte Hypothese 1 als bestätigt angesehen werden kann oder nicht.

6.2 Resultat Hypothese I

Insgesamt betrachtet nimmt die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden, bei den Studierenden beider Gruppen (Interventions- und Kontrollgruppe) zwischen dem Prä- und dem Posttest zu. Die Interventionsgruppe hat einen Zuwachs von 6,5 Punkten, die Kontrollgruppe von 4,125 Punkten zu verzeichnen (vgl. Tab. 35). Dies kann auf einen Interventionseffekt hindeuten, der sich allerdings statistisch – wenn auch nur knapp – nicht bestätigt ($p = 0.181^{243}$). Dass der Effekt nicht signifikant ist, kann jedoch mit der geringen Anzahl an gerateten Diskursreferaten zusammenhängen: Unterschiede müssen bei kleinen Fallzahlen sehr deutlich ausfallen, um statistisch signifikant zu werden, bei hohen Fallzahlen können hingegen auch kleine Unterschiede signifikant werden (vgl. beispielsweise Paier 2010: 147). Wäre also eine größere Anzahl an Diskursreferaten von

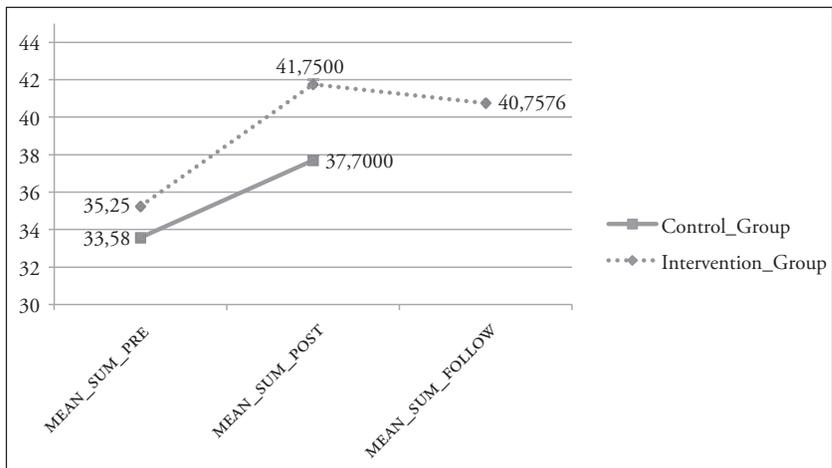
243 Der p-Wert ist das Ergebnis eines statistischen Signifikanztestes. Er gibt die Wahrscheinlichkeit dafür an, „dass unter Gültigkeit der Nullhypothese das beobachtete Testergebnis auf reine Zufallseinflüsse zurückzuführen ist“ (Sibbertsen/Lehne 2012: 393). Das heißt, dass man die Nullhypothese verwirft, wenn der p-Wert kleiner als das gewählte Signifikanzniveau α – hier wurde das übliche Signifikanzniveau $\alpha = 0.05$ gewählt – ist. Ist der p-Wert größer als das Signifikanzniveau α , verwirft man die Nullhypothese nicht (vgl. Sibbertsen/Lehne 2012: 393). Bezogen auf diese Arbeit bedeutet das: Da der p-Wert größer als 0.05 ist, kann die Nullhypothese – keine Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe nach der Intervention – nicht verworfen werden.

den Ratern beurteilt worden, wäre der Interventionseffekt höchstwahrscheinlich signifikant geworden.

Tabelle 35: Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen im Vergleich

	Control = 0; Intervention = 1	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes
SUM_PRE	Control_Group	40	33,58	7,257	1,147
	Intervention_Group	40	35,25	5,834	,922
SUM_POST	Control_Group	40	37,7000	6,95848	1,10023
	Intervention_Group	40	41,7500	4,23508	,66962
SUM_FOLLOW	Control_Group	0	.	.	.
	Intervention_Group	33	40,7576	5,04994	,87908
LERNZUWACHS	Control_Group	40	4,1250	8,74478	1,38267
	Intervention_Group	40	6,5000	6,90225	1,09134

Abbildung 48: Interventionseffekt



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die Ergebnisse

des Ratings als auch die Ergebnisse der Korpusanalyse einen Hinweis darauf geben, dass die Studierenden der Interventionsgruppe nach der Intervention in einem höheren Maße als die Studierenden der Kontrollgruppe über die Fähigkeit verfügen, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden. Das didaktische Konzept scheint Studierende – insbesondere Studienanfänger – dabei zu unterstützen, Autorenpositionen, Autorenpositionen im Vergleich sowie die eigene Position mit Hilfe domänentypischer diskursstrukturierender Prozeduren darzulegen und so dem Leser vor Augen zu führen, „wer gerade spricht“ (vgl. auch Feilke 2002).

Wichtig ist, dass die diskursstrukturierenden Prozeduren als „transitorische Normen“ zu verstehen sind, die „im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Denkansatzes [...] nicht als Ziel, sondern als unterstützendes Mittel im Sinne eines ‚Scaffolding‘ der Kompetenzentwicklung intendiert [sind]“ (Feilke 2012c: 159). Dies soll im Folgenden an den Positionierungsprozeduren verdeutlicht werden: Ein Expertentext kann auch ganz dezentriert sein, d. h. die Sprecher-Origo verschwindet bzw. wird durch Verweise auf andere Werke, Zitate etc. indirekt adressiert. Diskursreferate, Seminararbeiten etc. stellen – wie bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit thematisiert – Textformen und somit Lern- und Lernerformen dar. Von den Studierenden wird hier erwartet, dass die eigene Position abhebbar bleibt und dazu trägt der Gebrauch von domänentypischen Positionierungsprozeduren bei.

Nach der Darstellung der Ergebnisse des Teilratings 1 und der Überprüfung der ersten Hypothese, soll es im Folgenden um die Ergebnisse des zweiten Teilratings und um die zweite Hypothese gehen.

6.3 Ergebnisse Teilrating II „Fachlicher Gehalt und Argumentation“

6.3.1 Interraterreliabilität

Die Interraterreliabilität erreicht im Teilrating 2 Werte für Cronbach's Alpha zwischen .737 (Kriterium 2a) und .937 (Kriterium 4) (vgl. Tab. 36). Wie beim Rating zum wissenschaftlichen Formulieren ist also auch beim Rating zum fachlichen Gehalt und zur Argumentation der

Diskursreferate die durchschnittliche Übereinstimmung der beiden Rater hoch bis sehr hoch.

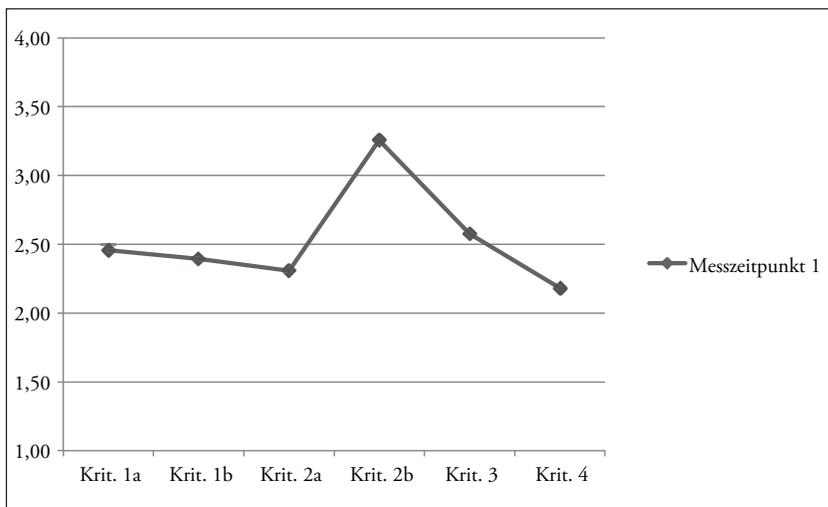
Tabelle 36: Interraterreliabilität Teilrating 2

Kriterium	Cronbach's Alpha
1a	.829
1b	.881
2a	.737
2b	.739
3	.874
4	.937

6.3.2 Messzeitpunkt 1

Kriterium 1a: Hier liegt ein Wert von ca. 2,46 vor: Mehr als die Hälfte der Studierenden hat zu Messzeitpunkt 1 Probleme, ihr Diskursreferat

Abbildung 49: Messzeitpunkt 1 – Verteilung der Raterbeurteilungen



im Hinblick auf die gestellte Aufgabe sinnvoll zu strukturieren und dem Leser damit das Lesen des Textes zu erleichtern. So ist in den Diskursreferaten teilweise keine logische Anordnung der referierten Positionen und Argumente zu erkennen, so dass es dem Leser schwer fällt, dem jeweiligen Text Sinn zuzuordnen. Auffällig ist zudem, dass der Leser häufig nicht durch den Text geführt wird, z. B. mit Hilfe knapper Überleitungen. Ausnahmen stellen die folgenden Textausschnitte dar:

„In dem dritten Text mit dem Titel ‚Auf dem Schulhof nur Deutsch?‘ vertritt der Autor Prof. L. Hoffmann die These ‚Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig‘. In Bezug auf die Debatte um eine ‚Deutschpflicht auf dem Schulhof‘ ist diese These aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten.

Zunächst werde ich den in Text 1 beschriebenen Sachverhalt darstellen und anschließend die These Hoffmanns in Bezug auf die Debatte diskutieren.“

(N.J1.M1.1.A1.o.P8)

„Die verschiedenen Meinungen und Argumente der ‚Deutsch auf dem Schulhof-Debatte‘ haben auch mich in meiner Einstellung beeinflusst. Basierend auf der These: ‚Mehrsprachigkeit ist ein kostbares Gut und jeder Förderung würdig‘ möchte nun auch ich Stellung zu diesem Thema beziehen.“

(N.J1.M1.1.A1.o.P94)

Im ersten Textausschnitt wird zunächst auf die zu diskutierende These und die „Deutsch auf dem Schulhof-Debatte“ hingeleitet und anschließend dem Leser das eigene Vorgehen erläutert. Im zweiten Textausschnitt wird der Leser mit Hilfe einer knappen Überleitung darüber informiert, dass sich der Verfasser im Folgenden nun selbst zum Diskurs positioniert.

In einigen Diskursreferaten fehlt auch eine Einleitung, die den Leser in das Thema einführt und ihm einen Einblick in die Struktur des Diskursreferates ermöglicht und/oder ein Schlussteil, der beispielsweise die wesentlichen Positionen und Argumente für den Leser noch einmal zusammenfasst, so wie im folgenden Textausschnitt:

„Abschließend kann man die Argumente der Gegner und Befürworter einer ‚Deutschpflicht auf dem Schulhof‘ wie folgt zusammenfassen: Die Gegner dieser Vorschrift sehen die Schüler mit Migrationshintergrund unterdrückt und in ihrer Persönlichkeit eingeschränkt. Außerdem kritisieren sie, dass die kulturelle Vielfalt dadurch verloren geht. Auf der anderen Seite stehen die Befürworter dieser Regelung. Sie argumentieren, dass die Schüler ihre Deutschkenntnisse verbessern können, wenn sie auch in der Pause mit ihren Freunden Deutsch sprechen. Außerdem weisen sie auf die Wichtigkeit der deutschen Sprache für

die Zukunft der Schüler hin, die ohne gute Deutschkenntnisse wenig berufliche Chancen haben. Ich bin abschließend der Ansicht, dass die Regelung, die diese Schule getroffen hat für den Einzelfall gut war, da auch die Schüler damit einverstanden waren und es keine Strafen bei Nichtbeachtung gibt. Meiner Meinung nach ist es auch sehr wichtig die Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern ohne jedoch die Mehrsprachigkeit und Kultur zu unterdrücken oder die Kinder dazu zu zwingen nur eine Sprache zu sprechen.“

(N.J1.M1.1.A1.o.P87)

Kriterium 1b: Bei Kriterium 1b erreichen die Studierenden einen ähnlichen Wert wie bei Kriterium 1a (Wert 2,39). Dieser verdeutlicht, dass viele Studierende zu Messzeitpunkt 1 Probleme haben, ihr Diskursreferat „diskursiv“ zu gestalten, indem sie den Leser beispielsweise zunächst über das Thema/den Gegenstand des Diskurses informieren, anschließend den Diskurs aus verschiedenen Perspektiven beleuchten und die vertretenen unterschiedlichen Sichtweisen vergleichend referieren. Ein Extremfall stellt das Diskursreferat des Studierenden P23 dar. Hier werden die Primärtexte einfach nacheinander zusammengefasst, eine „discourse synthesis“ (Nelson 2001: 28) findet nicht statt:

Zusammenfassung Text 1	Der Text „Deutsch-Pflicht auf dem Schulhof“ geschrieben von Anna Schäfer handelt von einer Berliner Schule, in der die Deutsch-Pflicht gilt. [...].
Zusammenfassung Text 2	Der zweite Text „Do you play English?“ von Martin Spiewak ist ein Interview, indem Wissenschaftler darüber debattieren, wann das kindliche Gehirn reif für eine Fremdsprache ist. [...].
Zusammenfassung Text 3	Der Text „Auf dem Schulhof nur Deutsch?“ verfasst von Prof. L. Hoffmann beschäftigt sich mit der Frage nach dem Sinn der Deutsch-Pflicht auf dem Schulhof. [...].

(N.J1.M1.1.A1.o.P23)

Kriterium 2a: Ebenfalls schwierig – hier liegt ein Wert von ca. 2,3 vor – scheint es für den Großteil der Studierenden zu Messzeitpunkt 1 zu sein,

- die für das Thema/die Aufgabenstellung relevanten Positionen und Argumente aus den Primärtexten „herauszufiltern“ – einige relevante Positionen und Argumente werden zum Teil nicht referiert – und
- die für das Thema/die Aufgabenstellung relevanten Positionen und

Argumente von den weniger relevanten zu trennen. So werden beispielsweise in dem folgenden Textausschnitt die von Stern angeführten verschiedenen Erwerbsformen referiert:

„Elisabeth Stern unterscheidet drei verschiedene Vorgänge zum Spracherwerb mit jeweils anderen Lernvorgängen:

- den natürlichen Spracherwerb in Familie und Nachbarschaft
- das organisierte Sprachenlernen mit Lehrer, z. B. in der Schule
- bilinguale KiTa/Kindergärten/Schulen.“

(A.II-12.M5.2.AI.P1)

Beide Rater beurteilen diese Position im Hinblick auf die gestellte Aufgabe als weniger relevant.

Kriterium 2b: Den höchsten Wert – ca. 3,26 – erreichen die Studierenden bei Kriterium 2b. Positionen und Argumente von Autoren sachlich richtig wiederzugeben, bereitet 90% der Studierenden zu Messzeitpunkt 1 keine bzw. kaum Probleme. In nur ca. 10% Prozent der Diskursreferate werden die Positionen und Argumente *teilweise* sachlich falsch wiedergegeben und/oder den Autoren falsch zugeordnet. Dazu seien beispielhaft die folgenden zwei Textausschnitte zitiert:

„Er [Ludger Hoffmann, LD] bemängelt weiterhin, dass in Deutschland die großen Migrantensprachen nicht anerkannt werden. Dies liegt nach Meinung von Elisabeth Stern vor allem daran, dass Kinder mit türkischen Wurzeln häufig weder ihre Muttersprache noch die deutsche Sprache richtig lernen. **Im Gegensatz dazu lernen Kinder, deren Eltern aus Frankreich kommen von Anfang an beide Sprachen richtig.** Professor Hoffmann befürwortet daher die Einführung von Türkischunterricht in der Schule, **damit die Kinder, die keine Sprache perfekt sprechen die Möglichkeit bekommen ihr Türkisch zu verbessern.**“

(N.JI.MI.I.AI.O.P87)

„**Anna Schäfer ist der Ansicht**, dass durch eine Deutschpflicht auf dem Schulhof, den ausländischen Schülern der Zugang in die deutsche Gesellschaft gewährleistet wird. Sie sind integriert und lernen die Kultur intensiver kennen.“

(A.II-12.M5.2.AI.P19)

Bezüglich des ersten Textausschnittes weisen die Rater darauf hin, dass Stern die Position, dass Kinder, deren Eltern aus Frankreich kommen, von Anfang an beide Sprachen richtig lernen, so nicht vertritt. Zudem

bewerten die Rater die angeführte Begründung Hoffmanns für die Einführung von Türkisch als Schulfach als nicht zutreffend²⁴⁴.

Im zweiten Textausschnitt wird die Position, dass durch die Deutschpflicht auf dem Schulhof den ausländischen Schülerinnen und Schülern der Zugang in die deutsche Gesellschaft gewährleistet wird, fälschlicherweise Anna Schäfer, der Autorin des Textes, zugeordnet²⁴⁵.

Kriterium 3: Bei Kriterium 3 kommen die Studierenden auf einen Wert von 2,575. Schaut man sich die Beurteilungen der Rater genauer an, so stellt man fest, dass die Hälfte der Studierenden *überwiegend* dazu in der Lage ist, die eigene Position mit den referierten Positionen und Argumenten der Autoren zu verknüpfen. Die andere Hälfte bezieht sich bei der Darstellung der eigenen Positionen jedoch *teilweise* nicht auf die zuvor referierten Positionen und Argumente der Autoren, sondern berichtet von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen, häufig aus der eigenen Schulzeit:

„Wenn man fordert, dass auf dem Schulhof deutsch gesprochen wird, damit anderssprachige Menschen dadurch deutsch lernen, stellt man sich nach meiner Meinung selbst ein Bein. An meiner ehemaligen Schule haben wir in der Pause kein korrektes Deutsch gesprochen, sondern bedienten uns vieler Anglizismen, Jugendwörter und Abkürzungen. Hinzu kommt, dass einige von uns mit Dialekt sprachen. Wenn eine Person damals durch unsere Konversation Deutsch gelernt hätte, hätte man dies nur schwer als korrektes Deutsch bezeichnen können.“

(A.11-12.M5.2.A1.P29)

„Ich persönlich habe mir schon sehr lange Gedanken über dieses Thema machen können. Dazu ist zu sagen, dass ich selber ein Gymnasium besucht habe, an dem ein Ausländer Anteil von 70 % vertreten war. Meine Meinung ist, dass die Deutschpflicht an Schulen sehr wichtig ist. Diese ist aber nur mit Einschränkungen und Vorbereitungen der Schulen durchzuführen. Es ist zum Beispiel wichtig, dass es für die ausländischen Schüler die Möglichkeit gibt ihre Muttersprache im Unterricht zu einer Basis werden zu lassen. An meiner früheren

244 Im Text von Hoffmann findet sich die folgende Passage: „Wir brauchen mehr muttersprachlichen Unterricht. Vor allem muss eine Sprache wie Türkisch Schulfach sein. In der Schule sollten, solange sich dies nicht ändert, Räume für die Muttersprache geöffnet bleiben. Es kann sogar den Unterricht fördern, wenn im begrenzten Rahmen einer Arbeitsgruppe eine andere Sprache genutzt werden kann, sich über schwierige Inhalte zu verständigen.“

245 Die dargestellte Position wird von Maria Böhmer vertreten.

Schule war dies möglich und es gab sogar die Möglichkeit in dem Fach Türkisch sein Abitur zu machen. Dies ist eine Besonderheit und gibt es erst an sehr wenigen Schulen, aber so fühlten sich die Schüler akzeptiert, integriert und konnten ihre Deutschkenntnisse auf der Basis einer Muttersprache aufbauen. [...].“

(A.II-12.M5.2.AI.P72)

„Für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und schlechten Deutschkenntnissen kann es sehr förderlich sein, wenn sie in den Pausen Deutsch sprechen. Ich kenne es noch aus meiner Schulzeit, dass sich gerade die türkisch sprechenden Mitschüler zusammen geschlossen und ausschließlich ihre Sprache gesprochen haben. Das fand ich sehr schade, da so eine Vermischung (Integration) kaum möglich war. Ich hatte immer den Eindruck, dass ich als ihre Mitschülerin ausgeschlossen war.“

(A.II-12.M5.2.AI.P100)

Wie diese drei Textausschnitte beispielhaft zeigen, haben die Studierenden zu Messzeitpunkt 1 keine Schwierigkeiten damit, ihre Meinung zu einem bestimmten Thema zu äußern, es fällt ihnen zum Teil jedoch sehr schwer, dies *fachlich begründet* zu tun. Dieser Befund ist m. E. nicht verwunderlich, denn erstens fehlt es den meisten Studierenden zu Beginn ihres Studiums an thematischem Wissen und zweites wird eine subjektive Meinungsäußerung in der Schule gefordert und gefördert.

Kriterium 4: Kriterium 4 stellt – wie bereits dargelegt – ein Globalurteil dar und orientiert sich an den gängigen Schulnoten. Hier erreichen die Studierenden zu Messzeitpunkt 1 einen Wert von ca. 2,18. Bei den meisten Diskursreferaten ist der fachliche Gehalt und die Argumentation nach Einschätzung der Rater demnach ausreichend bis befriedigend.

Wie Tabelle 37 zeigt, wird die Note „befriedigend“ mit Abstand am häufigsten vergeben, gefolgt von den Noten „gut“, „ausreichend“ und „mangelhaft“. Die Randnoten „sehr gut“ und „ungenügend“ erhält zu Messzeitpunkt 1 hingegen kein Diskursreferat.

(Tabelle folgt auf der nächsten Seite!)

Tabelle 37: Messzeitpunkt 1 – Verteilung der Schulnoten²⁴⁶

Note	Anzahl
sehr gut	0
gut	41
befriedigend	83
ausreichend	23
mangelhaft	13
ungenügend	0

Zusammenfassung: Fasst man die Ergebnisse der Studierenden zu Messzeitpunkt 1 zusammen, so lässt sich folgendes festhalten:

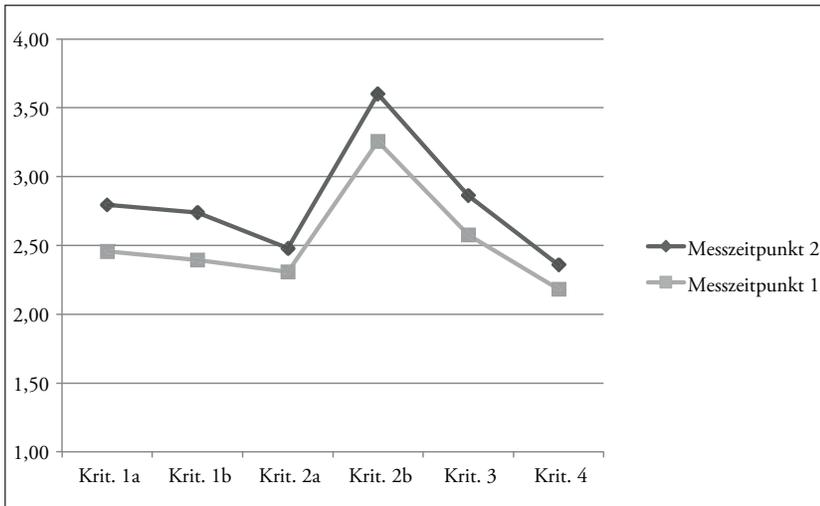
- *Kriterium 1a:* Einige Studierende haben Probleme, ihre Diskursreferate inhaltlich sinnvoll zu strukturieren und den Leser in ihren Diskursreferaten zu berücksichtigen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass häufig Ein- und Überleitungen sowie Schlussteile fehlen.
- *Kriterium 1b:* Neben der inhaltlich sinnvollen Gestaltung bereitet auch die diskursive Gestaltung des Diskursreferates den Studierenden teilweise Schwierigkeiten, d. h. die Fähigkeit, einen Diskurs zu einem bestimmten Thema auf der Grundlage der Lektüre fremder Texte zu analysieren und anschließend einen neuen, eigenen Text zu verfassen, in dem die verschiedenen Positionen zu diesem Diskurs vergleichend referiert werden, ist bei den Studierenden zum Teil noch nicht bzw. nur in einem eingeschränkten Maße vorhanden.
- *Kriterium 2a:* Hier zeigt der Wert von 2,3, dass die Studierenden zu Messzeitpunkt 1 zum Teil nicht über die für wissenschaftliche Schreiben besonders wichtige Fähigkeit verfügen, die für das jeweilige Thema relevanten Inhalte aus den Primärtexten auszuwählen bzw. die relevanten von den weniger relevanten Inhalten zu trennen. Dieser Befund deckt sich mit den in Kap. 2 dargestellten Befunden von Moll (2002b) und Dittmann et al. (2003).

²⁴⁶ Die Gesamtzahl von einhundertsechzig ergibt sich folgendermaßen: Je vierzig Diskursreferate „Altes Lehramt“ und „Neues Lehramt“, jedes Diskursreferat wurde zweimal benotet (Rater A und Rater B).

- *Kriterium 2b*: Kaum Schwierigkeiten haben die Studierenden hingegen mit der sachlich richtigen Wiedergabe von Forschungspositionen: Die meisten sind in der Lage, die Positionen und Argumente sachlich korrekt zu referieren und den jeweiligen Autoren korrekt zuzuordnen.
- *Kriterium 3*: Ebenso fällt es den meisten Studierenden leicht, ihre eigene Position zu einem bestimmten Thema darzulegen. Allerdings tun sie dies häufig nicht fachlich begründet, d. h. sie beziehen sich nicht auf die referierten Positionen und Argumente, sondern berichten von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen, die sie beispielsweise während der Schulzeit, Praktika oder Auslandsaufenthalten gemacht bzw. gesammelt haben.
- *Kriterium 4*: Beim Globalurteil liegen die meisten Diskursreferate zu Messzeitpunkt 1 bezüglich des fachlichen Gehalts und der Argumentation im mittleren Bereich.

6.3.3 Messzeitpunkt 2

Abbildung 50: Messzeitpunkt 1 und 2 – Verteilung der Raterbeurteilungen



Kriterium 1a: Bei Kriterium 1a liegt eine Verbesserung um ca. 0,34 Punkte vor: Zu Messzeitpunkt 2 sind mehr Studierende fähig, ihr Diskursreferat *überwiegend* sinnvoll zu strukturieren als zu Messzeitpunkt 1 (Wert ca. 2,79). Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die referierten Positionen und Argumente nun größtenteils logisch angeordnet sind und die Diskursreferate häufiger über Ein- und Überleitungen sowie Schlussteile verfügen, wie die folgenden Textausschnitte beispielhaft verdeutlichen:

„Im Folgenden setze ich mich mit drei Fachtexten der Sprachdidaktik auseinander in Form eines Diskursreferates unter der Fragestellung ‚Anforderungen an den Deutschunterricht ‚vor und nach PISA 2000‘. Die Stammdaten der jeweiligen Texte von Sieber, Spinner und Becker-Mrotzek können dem Literaturverzeichnis entnommen werden. Zunächst greife ich jeden Text gesondert auf und werde ihren Inhalt sowie ihre Argumentationsstrukturen aufführen. Zusätzlich setze ich die Texte in Beziehung zueinander. Abschließend nehme ich Stellung zu den Texten [...].“

(A.II-12.M5.2.A2.P71)

„Zusammenfassend kann man sagen, dass die drei Fachmänner nicht wirklich unterschiedlicher Meinung sind, sondern die Thematik aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Sieber argumentiert von einem Standpunkt aus, wo noch keine Veränderungen geschehen sind, sondern fordert sie ein und zeigt auf, wo Neuerungen notwendig sind. Spinner und Becker-Mrotzek blicken rückwirkend auf diese Veränderungen zurück, die sie an für sich auch gutheißen und für notwendig erachten, nur mit ihrer Umsetzung nicht zufrieden sind.“

(N.JI.MI.I.A2.o.P80)

„Überleitend wende ich mich nun dem Text ‚Der standardisierte Schüler‘ von Kaspar H. Spinner zu, der sich in seiner Einleitung thematisch auf den Text von Sieber bezieht und weitere Aspekte zur Entwicklung der Diskussion beiträgt.“

(A.II-12.M5.2.A2.P89)

Kriterium 1b: Ebenso schaffen es zu Messzeitpunkt 2 mehr Studierende, ihr Diskursreferat „diskursiv“ zu gestalten: Sie erreichen einen Wert von ca. 2,74 und können sich somit – wie bei Kriterium 1a – um ca. 0,34 Punkte steigern. Der folgende Textausschnitt stellt ein gelungenes Beispiel diskursiver Gestaltung dar:

„Die eher bescheidenen Ergebnisse deutscher Schüler bei der PISA Studie 2000 haben eine Welle von Diskussionen rund um Unterrichtsziele und Sprachförderung ausgelöst. Seit diesem Ereignis haben sich die Anforderungen an den Deutschunterricht erheblich verändert. Es entstand eine Liste von sogenannten

Standards, die der besseren Überprüfung des Gelernten dienen [...] sollten. In diesem Diskursreferat werde ich die angegebenen Texte vergleichend darstellen und kritisch betrachten, um der Frage nachzugehen, ob die neuen Anforderungen, also die Entwicklung der Standards, ihr Ziel erreicht haben. [...]

Sieber fordert eine verstärkte Orientierung am Outcome ‚als Summe an erwünschten und unerwünschten Effekten und Leistungen‘ (Sieber 2003, S. 8) die von den Schülern erbracht werden. Im Zusammenhang mit dieser Neuorientierung spricht Sieber davon, dass Ergebniskontrollen an den Schulen durchgeführt werden sollen. Wegen der Qualitätssicherung sollen sich die Überprüfungen an verbindlichen Standards orientieren welche eine Sprachförderung laut Sieber (2003, S. 16) erst wirkungsvoll machen. Doch genau diese verbindlichen Standards bieten Anlass für weitere kontroverse Diskussionen, lag ihre Intention doch dabei eine Überprüfung und vor allem den Vergleich der Ergebnisse zu vereinfachen. Zwei Jahre nach Siebers Rede ist es Kaspar H. Spinner der beim Erhard-Friedrich-Preis für Deutschdidaktik seine Kritik an der Umsetzung der Standardisierung kundtut. Nach Einschätzung von Spinner war Siebers Forderung einer Neuorientierung durchaus angemessen und auch wird von ihm nicht die Forderung nach Standards an sich kritisiert. Im Gegenteil er beschreibt sie sogar als ‚wichtige Neuerungen, die in unserem Bildungssystem überfällig sind.‘ (Kaspar H. Spinner 2005, S. 13). In seinem Text ‚Der Standardisierte Schüler‘ stellt er fest, dass sich drei Mechanismen, oft ungewollt, in die Verzahnung von Idee und Realisierung der Standards einschleichen. Als erstes beschreibt er das Phänomen einer wechselseitigen Reduktion die beim Zusammenwirken der erstellten Standards und der Aufgaben eintritt. [...]

Auf ebendiesen ersten beschriebenen Mechanismus geht Michael Becker-Mrotzek in seinem Text ‚Nicht standardisieren sondern Sprachlich befähigen‘ ein. Doch im Gegensatz zu Spinner sieht Becker-Mrotzek keine Reduktion in dem Zusammenwirken von Standards und Aufgabenstellung sondern eine ‚Korrektur der Standards durch die Möglichkeiten der Praxis‘ (Becker-Mrotzek 2005, S. 11). [...]

Alle drei Autoren stimmen in dem Punkt überein, dass sie die Idee der Standards keineswegs für schlecht erachten. Obwohl Sieber noch nicht auf konkrete Ergebnisse blicken konnte, empfindet er die Entwicklung von verbindlichen Standards als der Sprachförderung durchaus förderlich. Spinner und Becker-Mrotzek hingegen können schon konkrete Ergebnisse analysieren und kritisieren [...].“

(N.JI.MI.IA2.o.P41)

Der Studierende leitet zunächst in das Thema des wissenschaftlichen Diskurses ein und zeichnet anschließend eine Forschungsdiskussion nach. Am Ende fasst er die Positionen der Autoren noch einmal vergleichend zusammen.

Kriterium 2a: Bei Kriterium 2a können sich die Studierenden nicht in dem Maße steigern, wie es bei den Kriterien 1a und 1b der Fall war. Es lässt sich nur eine leichte Verbesserung um 0,175 Punkte auf den

Wert 2,48 konstatieren. Einige Studierende haben also auch zu Messzeitpunkt 2 noch Schwierigkeiten mit der Trennung relevanter von weniger relevanten Positionen und Argumenten. So wird in dem folgenden Textausschnitt beispielsweise über das „Wissensmanagement“ referiert und zwar in einer Ausführlichkeit, die nach Einschätzung der Rater für eine angemessene Bearbeitung der gestellten Aufgabe nicht von Nöten gewesen wäre:

„Um seine Behauptungen zu unterstützen, führt Sieber das Beispiel ‚Wissensmanagement‘ an, in dem er darstellt, dass Wissen zu einem zentralen Produktionsfaktor unserer Gesellschaft geworden ist und dadurch keine Autonomie mehr darstellt. Um ‚Wissen‘ zu definieren führt Sieber die von Mathieu Weggeman erstellte Formel an, welche Wissen als Produkt von Information, Erfahrung, Fertigkeit und Einstellung darstellt, also die Konstruktion dessen, was an Information vorgegeben ist und was man unter Einbezug von Erfahrung, Fertigkeit und Einstellung psychisch verarbeitet. ‚Wissen‘ besteht für Sieber somit aus zwei Formen. Die erste Form ist das ‚stille Wissen‘, also das Erfahrungswissen, was man sich über Sozialisationsprozesse aneignet und die zweite Form das ‚explizite Wissen‘, welches dokumentiertes und damit objektives Wissen darstellt.“

(N.J1.M1.1A2.0.P71)

Kriterium 2b: Hier steigert sich der hohe Ausgangswert noch einmal wie bei den Kriterien 1a und 1b um ca. 0,34 Punkte auf den Wert 3,6: Die verfälschte Wiedergabe oder die falsche Zuordnung von Positionen und Argumenten kommt zu Messzeitpunkt 2 also kaum noch vor.

Kriterium 3: Zu Messzeitpunkt 2 schaffen es nun mehr Studierende, bei der Darlegung der eigenen Position *überwiegend* auf relevante Positionen und Argumente der Autoren Bezug zu nehmen (Wert 2,86), d. h. sie referieren weniger als zu Messzeitpunkt 1 über eigene Erfahrungen und subjektive Einschätzungen, sondern sind nun besser in der Lage, ihre Position mit den Positionen und Argumenten der Autoren zu verknüpfen. Wenn die Studierenden über eigene Erfahrungen berichten, so in der Regel über – hauptsächlich negative – Erfahrungen, welche sie als Schülerinnen und Schüler mit „Standardisierungsprozessen“ gemacht haben. Dazu sei beispielhaft der folgende Textausschnitt zitiert:

„Ich bin der Meinung, dass die Standardisierung des Deutschunterrichts eher nachteilig ist. In meiner Schulzeit wurde uns im Deutschunterricht hauptsächlich vermittelt, wie man auf die gestellten Fragen antworten muss, um möglichst viele Punkte zu erzielen. Unser Lehrer lehrte uns die Texte, bei denen er sich

denken konnte, dass diese im Abitur abgefragt werden. So benutzten wir fast ausschließlich Bücher des Klett-Verlages, da diese nach seinen Angaben häufig zur Erstellung der Aufgaben verwendet würden. Für Themen, die unser Lehrer persönlich als wichtig für einen Deutsch-LK Schüler betrachtete blieb aufgrund der Fülle des Curriculums keine Zeit. Genauso wenig Zeit gab es für die Erstellung eigener Texte, beziehungsweise eigenen Interpretationen eines Gedichtes oder Textes, da man immer vermuten musste, dass die eigenen Lösungen nicht im Katalog der Prüfung standen.“

(A.II-12.M5.2.A2.P29)

Kriterium 4: Dass sich die Studierenden bei allen Kriterien verbessern konnten, macht sich auch beim Globalurteil bemerkbar: Hier erreichen die Studierenden einen Wert von ca. 2,36 und steigern sich somit um 0,18 Punkte. Die Verteilung der Schulnoten ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 38: Messzeitpunkt 2 – Verteilung der Schulnoten

Note	Anzahl
sehr gut	0
gut	63
befriedigend	84
ausreichend	8
mangelhaft	4
ungenügend	1

Wie man erkennt, bleibt die Anzahl der Diskursreferate, die von den Ratern die Note „befriedigend“ erhalten, nahezu gleich. Im Vergleich zu Messzeitpunkt 1 nimmt aber die Zahl der mit „gut“ bewertenden Diskursreferate zu und die Zahl der mit „ausreichend“ und „mangelhaft“ bewerteten Diskursreferate ab. Ein Diskursreferat schätzt ein Rater im Hinblick auf den fachlichen Gehalt und die Argumentation allerdings als „ungenügend“ ein. Auf dieses wird nach der Zusammenfassung der Ergebnisse noch genauer eingegangen.

Zusammenfassung: Fasst man die Ergebnisse der Studierenden zu Messzeitpunkt 2 zusammen, so lässt sich folgendes festhalten: Bei den Kriterien 1a, 1b und 2b können sich die Studierenden jeweils um ca.

0,34 Punkte verbessern. Die Fähigkeiten, Texte sinnvoll zu strukturieren und diskursiv zu gestalten sowie die Fähigkeit, Forschungspositionen sachlich richtig wiederzugeben, nehmen also von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 zu.

Bezüglich der Fähigkeit, die für das Thema/die Aufgabenstellung relevanten Positionen und Argumente aus den Primärtexten „herauszufiltern“ und die relevanten von den weniger relevanten zu trennen, lässt sich hingegen festhalten, dass sich diese von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 nur leicht weiterentwickelt.

Eine etwas stärkere Entwicklung lässt sich bezüglich der Fähigkeit konstatieren, die eigene Meinung *fachlich begründet* darzulegen: Hier ist ein Zuwachs von ca. 0,29 Punkten zu verzeichnen.

Die Verbesserung bei allen Kriterien macht sich auch beim Globalurteil bemerkbar: Zu Messzeitpunkt 2 erhalten mehr Diskursreferate die Note „gut“ und weniger Diskursreferate die Noten „ausreichend“ und „mangelhaft“. Es gibt jedoch ein einziges Diskursreferat, welches von beiden Ratern bei allen (!) Kriterien den schlechtesten Wert – also Wert 1 – erhält. Aus diesem Grund soll auf dieses Diskursreferat im Folgenden genauer eingegangen werden. Es wird zunächst in voller Länge – also ungekürzt – gezeigt und anschließend werden die von den Ratern angeführten Begründungen für die schlechte Bewertung des Diskursreferates dargelegt.

6.3.3.1 *Das Diskursreferat A.II-12.M5.2.A2.PI3*

Zur Erinnerung: Die Studierenden sollten im Posttest das Thema „Anforderungen an den Deutschunterricht ‚vor und nach PISA 2000““ bearbeiten und dazu die Entwicklung der kontrovers geführten Diskussion zu diesem Thema auf der Basis der im Literaturverzeichnis aufgeführten Literatur darstellen und selbst fachlich begründet dazu Stellung nehmen. Der Studierende PI3 verfasste daraufhin den folgenden Text:

„Die PISA Studie will allen teilnehmenden Ländern wichtige Informationen für die Schulleistungen der Schüler bereitstellen. Darüber hinaus soll herausgefunden werden, was für die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Ländern verantwortlich ist. Durch dieses Verständnis über die Entwicklung von Schulleistungsstudien wird es wahrscheinlich in Zukunft möglich sein, die

Bildungsprozesse besser zu verstehen oder sogar zu optimieren. Das deutsche Schulsystem wird dadurch ebenfalls verbessert. Bei der PISA 2000 geht es also darum, es soll analysiert werden, welche Bedingungen für den Lernerfolg der Schüler von Bedeutung sind. Vor allem wird betont, dass so Schülerleistungen bzw. Leistungsunterschiede untereinander transparent werden. Es ist auch ein pädagogischer Prozess in der Schule, dass eine wichtige Rolle spielt. Viele Faktoren sind wichtig, z. B. die Aneignung von schulischem Wissen, die Umwelt, individuelle Faktoren (z. B. Lern-Motivation) familiäre Einflüsse, usw. All diese Faktoren wirken zur gleichen Zeit miteinander.

Das Schulsystem in Deutschland ist im internationalen Vergleich besonders auffällig, es ist hierarchisch nach Schulformen gegliedert. Das bedeutet, dass jede Schule Teil eines Systems ist. Für die Auswertung bedeutet das, dass es unterschiedliche Leistungsniveaus hervorbringt.

„Es müssen bessere Voraussetzungen geschaffen werden, um international mitzuhalten, dies kann nur dann geschehen, wenn das Schulsystem verändert wird“. Die Lerngewohnheiten, die Qualität des Unterrichts, Schrumpfung der Klassen, und vieles mehr muss radikal verändert oder umstrukturiert werden. Eine Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit den schulischen Einrichtungen und außerunterrichtlichen Angeboten ist sehr gering oder garnicht vorhanden. Eine Zufriedenheit kann man nur erreichen, wenn es den Schülern gelingt, den Erwartungen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden. Benachteiligte soziale Gruppen müssen in Aktivitäten eingebunden werden, um familiäre Mängel zu kompensieren und Bildungsziele besser zu erreichen. Es müssen Erneuerungen und neue Schulkonzepte entwickelt werden. Motivation muss gefördert werden. Ohne eine dauerhafte Auseinandersetzung mit diesen Themen ist eine erfolgreiche Standardisierung nicht möglich.

Reden wir über Unterrichtsqualität. Der Unterricht soll den Schülern ermöglichen, Lernprozesse zu durchlaufen und sich dabei die dementsprechenden Kompetenzen anzueignen. Es liegt also ein Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichts in den Lerneffekten. „Also hat die Qualität des Unterrichts einen wichtigen Einfluss auf die Schülerleistungen“. In dem PISA-Projekt wird das Schulklima durch die standardisierte Schülerbefragung ermittelt, dabei geht es um allgemeine Schulzufriedenheit, Schüler-Lehrer-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung, aggressives Schülerverhalten usw. Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Schule wohl fühlen, die ein gutes Verhältnis zu ihren Mitschülerinnen haben, die sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern angenommen und unterstützt fühlen, haben auch Freude an ihrer schulischen Arbeiten, deshalb ist Motivation so wichtig. Dass schulische Leistungen von den familiären Sozialisationsprozessen abhängt ist mehrfach nachgewiesen worden. Die Eltern die einen liberalen Erziehungsstil für ihre Kinder bevorzugen erleben dessen positive Wirkungen auf die Kinder. Leider ist es immer noch so in Deutschland, dass schulische Leistungen von der sozialen Herkunft abhängig sind. Wird bei der Pisa-Studie die soziale Herkunft berücksichtigt? Deutschland ist ein Einwanderungsland, es finden seit Jahrzehnten Einwanderungsprozesse statt. „Laut der PISA Studie wird aufgezeigt, dass sowohl in der Grundschule wie in der Sekundarstufe eins, die Leseleistungen der Kinder mit deutscher Muttersprache deutlich höher liegen, als die der Migrantenkinder“. Deutlich wird aber auch,

dass es ein breites Überschneidungsfeld bei diesen Leistungen gibt, und dass auch etliche Migrantenkinder zu guten oder gar sehr guten Leseleistungen in Deutsch kommen.

„Durch PISA 2000 wurde erstmals deutlich, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (zu denen eben nicht nur die Ausländer gehören) war und welche Herausforderungen dies für das deutsche Bildungssystem darstellte“. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und den schulischen Leistungen des Kindes. Am besten kann die Familie das Leseverhalten und die Leseleistung des Kindes positiv beeinflussen. Also spielt das Familienklima eine sehr bedeutende Rolle. In der PISA 2000-Studie werden fünfzehnjährige Jugendliche befragt. Es ist die Phase der Pubertät, also eine schwierige Phase. „Die Bildungsstandards haben nicht das Ziel, Bildung zu standardisieren, es geht auch nicht um eine Standardisierung individueller Prozesse oder Persönlichkeitsentwicklung“. Beabsichtigt ist eine Vereinheitlichung schulischer Anforderungen für die Kinder und Jugendlichen. Dabei ist wichtig, dass die Qualitätssicherung und die Chancengleichheit im Schulsystem gewährleistet ist. Die Leistungserwartung der Schüler müssen standardisiert werden, es muss einfach überprüfbar sein. Das Niveau des Bildungsstandards sollte weder hoch noch niedrig angesetzt werden. Ein mittleres Anforderungsniveau ist wünschenswert.

Ein Kerncurriculum ist notwendig um eine gleichbleibende Entwicklung aller Schüler von der Jahrgangsstufe eins bis hin zum Abschluss der Sekundarstufe eins zu ermöglichen. Das Kerncurriculum gibt also feste Bildungsstandards vor. „Die Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Deutschland sind seit dem Jahr 2000 schwach, aber stetig über die Messzeitpunkt hinweg angestiegen“. Damit gehört Deutschland zu den sieben OECD Staaten, in denen sich die Lesekompetenz von PISA 2000 zu PISA 2009 stetig verbessert hat. Im Jahr 2009 liegt Deutschland im OECD-Durchschnitt. Der Unterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist daher deutlich geringer geworden, was sehr erfreulich ist. „Wenn man empirisch festhalten möchte, welche Faktoren oder welche Folgen eine spezielle politische oder pädagogische Maßnahme hat, muss man die Entwicklung der Schulen und der darin betroffenen Schülerinnen und Schüler systematisch über einen ausreichend langen Zeitraum begleiten“. Seit PISA finden Bildungsthemen in Gesellschaft und Politik breite Aufmerksamkeit. Auch zehn Jahre nachdem die zuvor genannten Probleme bei PISA 2000 erstmals bekannt wurden, fehlt es an neuen besseren Förderkonzepten. Es gibt viele Sprach- und Leseförderung im Deutschen, auch für Kinder und Jugendliche mit anderer Muttersprache, aber leider immer noch schlecht entwickelte Maßnahmen. Alles in allem hat Deutschland im letzten Jahrzehnt einen wichtigen Schritt getan, ein Qualitätssicherungssystem mit Bildungsstandards. „Dieses System wurde in kluger Weise so ausgerichtet, dass meistens die Qualität des Unterrichts, der Lernprozesse und der Lernergebnisse im Vordergrund steht und nicht bloß der Leistungswettbewerb“. Es ist ein System was klare Erfolge zu verzeichnen hat.“

Wie bereits dargelegt, erhält dieses Diskursreferat von beiden Ratern bei allen Kriterien den Wert 1. Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie die Rater ihre Bewertungen begründen.

Beide Rater bemängeln die fehlende sinnvolle Strukturierung des Textes. So kritisiert Rater A, dass der

„Text inhaltlich nicht sinnvoll strukturiert [ist], da z. B. in der ‚Einleitung‘ (die eigentlich gar keine ist) nicht auf den darzustellenden Diskurs eingegangen wird. Im weiteren Verlauf des Textes werden weder Strukturierungsmittel auf Mikro- noch auf Makroebene genutzt, um den Text inhaltlich zu gliedern. Eine zusammenfassende Darstellung des Diskurses wird nirgends gegeben, der Leser wird nicht durch den Text geführt, vielmehr werden hier verschiedene ‚Themen‘ oder Aspekte der PISA Studie referiert, zusammenhangslos und nicht systematisch, dafür aber wiederholend.“

Auch weist der Text nach Ansicht der Rater keine diskursive Struktur auf, da die Positionen und Argumente der Autoren weder dargestellt noch vergleichend aufeinander bezogen werden. Die im Text vorhandenen direkten Zitate wurden einer nicht angegebenen Quelle entnommen und stehen in keinem Zusammenhang mit der zu bearbeitenden Aufgabe.

Die Rater merken zudem an, dass sie – da im Diskursreferat keine relevanten Positionen und Argumente der vorgegebenen Autoren angeführt wurden – nicht überprüfen konnten, ob die Positionen und Argumente sachlich richtig dargestellt wurden.

Die Darstellung der eigenen Position beurteilen die Rater ebenfalls sehr kritisch: In dem Diskursreferat stellt der Verfasser seine Position nicht dar bzw. es wird nicht deutlich, dass es sich um seine Position handelt²⁴⁷. Es wird somit auch nicht klar, ob sich der Verfasser von den dargestellten Positionen und Argumenten distanziert, sich ihnen anschließt oder eine eigene Position entwickelt.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das Diskursreferat bei keinem Kriterium bezüglich des fachlichen Gehalts und der Argumentation überzeugen konnte. Auch beim Globalurteil erhielt es von beiden Ratern den schlechtesten Wert. Rater B bewertet das Diskursreferat sogar mit „ungenügend“:

„Dieses Diskursreferat hat von mir die Note „ungenügend“ bekommen, da meines Erachtens das Ziel und die Aufgabenstellung des Diskursreferats komplett ignoriert wurden. Es wurden teilweise Passagen aus *Klieme, E. et. al (2010)*:

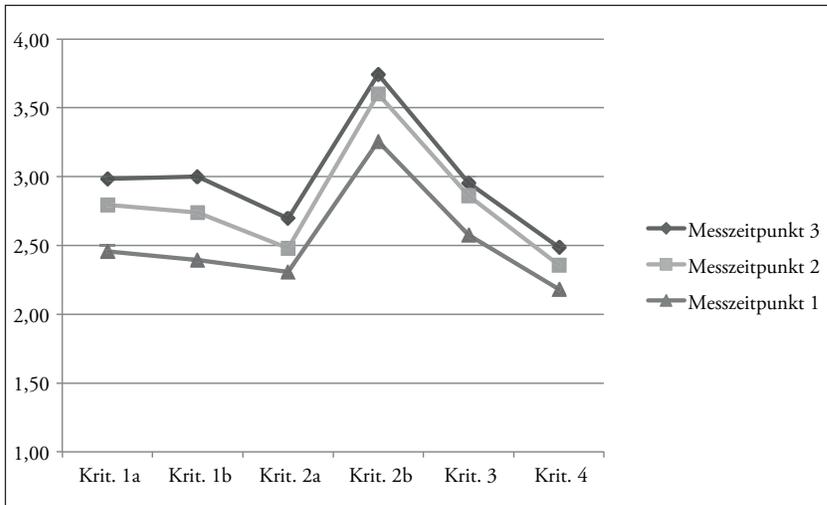
247 Die Tatsache, dass nicht deutlich wird, „wer spricht“, zieht sich durch das gesamte Diskursreferat. Aus diesem Grund wurde dieser Text auch bezüglich des „Wissenschaftlichen Formulierens“ von den Ratern sehr schlecht bewertet.

PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. zitiert, jedoch deren Herkunft nicht kenntlich gemacht. Der Diskurs und somit die relevanten Positionen der vorgegebenen Autoren und deren Bezug zueinander wurden nicht dargestellt. Ein wesentlicher Bestandteil eines Diskursreferats ist auch die Darstellung der eigenen Position, die in dem vorliegenden Text nicht vorgenommen wurde.“

6.3.4 Messzeitpunkt 3

Kriterium 1a: Zu Messzeitpunkt 3 ist bei Kriterium 1a erneut eine – wenn auch nur leichte – Steigerung zu konstatieren: Die Studierenden erreichen einen Wert von ca. 2,98 und sind folglich nun in der Lage, ihr Diskursreferat *überwiegend* sinnvoll zu strukturieren. Das bedeutet, dass die referierten Positionen und Argumente zu Messzeitpunkt 3 logisch angeordnet und *überwiegend* Ein- und Überleitungen und/oder Schlussteile verwendet werden. Die Studierenden erkennen somit zu Messzeitpunkt 3 in einem noch stärkeren Maße als zu Messzeitpunkt 2 die Notwendigkeit, beim Schreiben eines Diskursreferates den Leser im Blick zu behalten.

**Abbildung 51: Messzeitpunkt 1, 2 und 3 –
Verteilung der Raterbeurteilungen**



Kriterium 1b: Bei diesem Kriterium erreichen die Studierenden einen fast identischen Wert wie bei Kriterium 1a (Wert 3,0), was bedeutet, dass die Studierenden nun in der Lage sind, dem Leser das Thema des wissenschaftlichen Diskurses – die Anforderungen des Deutschunterrichts vor und nach PISA – deutlich zu machen und die verschiedenen Positionen und Argumente zu diesem Diskurs *überwiegend* vergleichend darzustellen. Zur angemessenen Darstellung eines wissenschaftlichen Diskurses fehlen allerdings noch einige wenige Bezüge zwischen den Positionen und Argumenten der Autoren.

Kriterium 2a: Wie schon zu Messzeitpunkt 1 und 2 erreichen die Studierenden auch zu Messzeitpunkt 3 bei Kriterium 2a – abgesehen vom Globalurteil – den niedrigsten Wert. Zwar können sie sich um 0,22 Punkte steigern, dennoch liegen auch zu Messzeitpunkt 3 noch einige Diskursreferate vor, die neben relevanten Positionen und Argumenten auch weniger relevante Positionen und Argumente enthalten oder keine bzw. kaum weniger relevante, aber dafür zu wenig relevante Positionen und Argumente.

Kriterium 2b: Der bei diesem Kriterium erreichte höchste Wert von ca. 3,74 verdeutlicht, dass die Studierenden auch bzw. insbesondere zu Messzeitpunkt 3 keine Probleme haben, Forschungspositionen sachlich richtig zu referieren.

Kriterium 3: Eine marginale Verbesserung liegt auch bei Kriterium 3 vor (Wert ca. 2,95). Die Studierenden berichten zu Messzeitpunkt 3 bei der Darlegung der eigenen Position nicht bzw. kaum von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen, sondern verfügen über die Fähigkeit, sich *überwiegend* auf relevante Positionen und Argumente der Autoren zu beziehen, wie der folgende Textausschnitt beispielhaft zeigt:

„Nach ausführlicher Bearbeitung des Diskurses um die Kompetenzorientierung des Deutschunterrichts nach der PISA-Studie gelange ich zu dem Eindruck, dass der Wandel in unserem Schulsystem, besonders im Deutschunterricht durchaus Notwendigkeit hatte und hat und somit eine Chance auf Verbesserung darstellen kann. Allerdings zeigen die Deutschdidaktiker plausible und wirklich erstzunehmende Risiken auf, die im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung entstehen können. Das heißt also, dass die Kompetenzorientierung – und hierbei orientiere ich mich eher an Kaspar H. Spinner und Thomas Zabka – keine Fehlentscheidung im Hinblick auf den Wandel des System ist, dass jedoch unbedingt eine reflektierte Nutzung des Konzepts von Nöten ist. Mittels der Kompetenzorientierung kann ein Schritt in Richtung Globalisierung gegangen

werden, der auch richtig sein mag, aber genauso wenig wie die Theorie des ‚Humankapital‘ einseitig betrachtet werden sollte. Es ist Tatsache, dass wir heute in einer Wissensgesellschaft leben und dass Bildung uns Menschen dazu dient, Teil in der Gesellschaft zu sein und mittels unserer Fähigkeiten und Fertigkeiten diese Gesellschaft zu gestalten. Um aber daran teilhaben zu können, muss man bestimmte Grundfähigkeiten oder Basisqualifikationen (zum Beispiel in der Grundschule) erlernen. Diese können gut durch die Kompetenzorientierung erworben werden. Erst danach besteht die Möglichkeit und Notwendigkeit sich tiefergehende, kulturelle Inhalte, also ‚intelligentes Wissen‘ anzueignen. Die Orientierung an Basisqualifikationen und die gleichzeitige Bildung von literarischen Fachinhalten sollten in der Vergangenheit sowie in der Zukunft Grundbestandteil des Unterrichts sein.“

(N.JI.MI.I.A3.o.P56)

Kriterium 4: Bei Kriterium 4 erhalten ca. 50 % der Diskursreferate die Note „gut“, und ca. 50 % die Note „befriedigend“, wodurch sich ein Wert von ca. 2,48 ergibt. Der fachliche Gehalt und die Argumentation der Diskursreferate liegen nach Einschätzung der Rater zu Messzeitpunkt 3 also im guten bis mittleren Bereich.

Zusammenfassung: Fasst man die Ergebnisse der Studierenden zu Messzeitpunkt 3 zusammen, so lässt sich Folgendes festhalten: Die Resultate des Ratings zeigen, dass sich die Studierenden von Messzeitpunkt 2 zu Messzeitpunkt 3 erneut bei allen Kriterien steigern können. Sie sind nun in der Lage, ihre Diskursreferate *überwiegend* sinnvoll und diskursiv zu gestalten und bei der Darlegung der eigenen Position *überwiegend* auf relevante Positionen und Argumente der Autoren Bezug zu nehmen. In einem besonderen Maße verfügen sie zu Messzeitpunkt 3 über die Fähigkeit, die Positionen und Argumente der Autoren sachlich richtig wiederzugeben.

Eine etwas geringere Entwicklung ist bei Kriterium 2a erkennbar. Es zeigt sich, dass die Studierenden auch zu Messzeitpunkt 3 teilweise noch Schwierigkeiten haben, die für das Thema/die Aufgabenstellung relevanten Inhalte von den weniger relevanten Inhalten zu unterscheiden.

Da bei allen Kriterien eine Verbesserung zu erkennen ist, ist es nicht verwunderlich, dass auch das Globalurteil zu Messzeitpunkt 3 besser ausfällt als zu Messzeitpunkt 2.

Im Folgenden soll es nun um die Frage gehen, ob die kontextuell passende Verwendung diskursstrukturierender Prozeduren mit dem fachlichen Gehalt eines Textes korreliert. Es wird zunächst einleitend

über Korrelationsanalysen und den Korrelationskoeffizienten r informiert, anschließend werden die Resultate der Korrelation zwischen der Variable „Wissenschaftliches Formulieren (Schwerpunkt „diskursstrukturierende Prozeduren“)" und der Variable „Fachlicher Gehalt und Argumentation“ dargestellt.

6.4 Resultat Hypothese 2

Gegenstand einer Korrelationsanalyse ist die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen. Die Strenge bzw. die Stärke des Zusammenhangs lässt sich mittels eines Korrelationskoeffizienten (Pearson-Korrelation) ermitteln. Im Folgenden sollen einige Eigenschaften dieses Korrelationskoeffizienten aufgeführt werden (vgl. Zöfel 2003: 150, Linder 2005: 39):

- Der Korrelationskoeffizient wird mit dem Kleinbuchstaben r bezeichnet
- Der Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen
- Positive Werte von r deuten auf eine positive Korrelation zwischen den beiden untersuchten Variablen hin (je größer X wird, desto größer wird Y), negative Werte auf eine negative Korrelation (je größer X wird, desto kleiner wird Y)
- Die Korrelation zwischen einer Variable und sich selbst beträgt immer 1

Nach Zöfel (2003: 151) lassen sich für den Korrelationskoeffizienten r folgende Richtgrößen heranziehen²⁴⁸:

248 Einheitliche Richtgrößen zur Einstufung des Korrelationskoeffizienten r gibt es in der Literatur nicht, der Vorschlag von Zöfel (2003) ist demnach nur ein Vorschlag unter vielen.

Tabelle 39: Einstufung des Korrelationskoeffizienten

Korrelationskoeffizienten	Einstufung
$ r \leq 0,2$	Sehr geringe Korrelation
$0,2 < r \leq 0,5$	Geringe Korrelation
$0,5 < r \leq 0,7$	Mittlere Korrelation
$0,7 < r \leq 0,9$	Hohe Korrelation
$0,9 < r \leq 1,0$	Sehr hohe Korrelation

In Tab. 40 sind die Korrelationen zwischen der Variable „Wissenschaftliches Formulieren“ (SUM_PRE und SUM_POST) und der Variable „Fachlicher Gehalt und Argumentation“ (FG_SUM_PRE und FG_SUM_POST) dargestellt²⁴⁹.

Tabelle 40: Ergebnis Korrelationsanalyse

		SUM_PRE	SUM_POST	FG_SUM_PRE	FG_SUM_POST
SUM_PRE	Pearson-Korrelation	1	,221*	,381**	,309**
	Sig. (2-seitig)		,049	,000	,005
	N	80	80	80	80

SUM_POST	Pearson-Korrelation	,221*	1	,359**	,546**
	Sig. (2-seitig)	,049		,001	,000
	N	80	80	80	80

FG_SUM_PRE	Pearson-Korrelation	,381**	,359**	1	,395**
	Sig. (2-seitig)	,000	,001		,000
	N	80	80	80	80

²⁴⁹ Bei der Berechnung der Korrelationen wurde nicht zwischen Interventions- und Kontrollgruppe unterschieden, sondern nur zwischen Prä- und Posttest bzw. Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2.

		SUM_PRE	SUM_POST	FG_SUM_ PRE	FG_SUM_ POST
FG_SUM_ POST	Pearson- Korrelation	,309**	,546**	,395**	1
	Sig. (2-seitig)	,005	,000	,000	
	N	80	80	80	80

* Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig);
 ** Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig)

Die errechneten Korrelationskoeffizienten zeigen zweierlei:

1. Zwischen der Fähigkeit der Studierenden, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden und der Fähigkeit, Texte mit einem hohen fachlichen Gehalt zu verfassen, gibt es nach den Richtgrößen von Zöfel (2003) im Prätest bzw. zu Messzeitpunkt 1 eine geringe, aber signifikante Korrelation (.381), die sich auch im Posttest bzw. zu Messzeitpunkt 2 – in einem noch stärkeren Maße (.546) (mittlere Korrelation) – nachweisen lässt²⁵⁰.
2. Bezogen auf die auf Basis des Kompetenzmodells hergeleiteten Beurteilungsbereiche (vgl. Abb. 22) sind die Korrelationen niedrig genug, um von zwei eigenständigen Bereichen („Wissenschaftliches Formulieren“ und „Fachlicher Gehalt und Argumentation“) sprechen zu können.

250 Um präzisere Aussagen treffen zu können, hätte man noch die Korrelationen zwischen einzelnen Kriterien untersuchen können. Interessant ist m. E. beispielsweise die Frage, ob zwischen der Fähigkeit, Positionierungsprozeduren kontextuell passend zu verwenden und der Fähigkeit, die eigene Position auf relevante Positionen und Argumente der Autoren zu beziehen, ein Zusammenhang besteht. Da aber die Überprüfung der Wirksamkeit des didaktischen Konzeptes im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, wird auf eine detailliertere Überprüfung der Korrelationen verzichtet.

7 Schluss

In diesem Schlusskapitel sollen zunächst wichtige Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst dargestellt und in Verbindung damit die Konsequenzen beschrieben werden, die sich aus diesen Ergebnissen ergeben (Kap. 7.1). Anschließend werden Überlegungen zur systematischen Vermittlung akademischer Textkompetenzen – mit einem Fokus auf den wissenschaftlichen Textprozeduren – im Fachstudium angestellt und es wird dargelegt, warum eine *fachnahe* Vermittlung insbesondere für Lehramtsstudierende wichtig ist (Kap. 7.2). Enden wird das Schlusskapitel mit Perspektiven für die weitere Forschung (Kap. 7.3).

7.1 Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse

Stellt man die Schule (gymnasiale Oberstufe) und die Hochschule bezüglich der verschiedenen Anforderungen des fachlichen Lesens und Schreibens gegenüber, zeigt sich, dass sich diese zum Teil stark voneinander unterscheiden. So ergab eine Literaturstudie zu diesem Thema, dass sich die Schreibaufgaben im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe bislang²⁵² häufig nur auf *einen* Text beziehen und die Arbeit

252 Durch die neuen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch und den darin enthaltenen neuen Aufgabenarten (vgl. Kap. 2.2.4) sind – wie bereits erwähnt – jedoch Änderungen erwartbar.

mit Sachtexten und Sachthemen verglichen mit der Arbeit an literarischen Texten und literarischen Themen insgesamt nur einen sehr geringen Raum einnimmt. Dieser Befund bestätigte sich auch in der im Rahmen des Projektes „AkaTex“ durchgeführten Experteninterviewstudie.

An der Hochschule hingegen ist die Fähigkeit gefordert, auf der Grundlage der Lektüre *mehrerer wissenschaftlicher* Texte einen neuen, eigenen Text zu verfassen. Die durch diese (und andere) Unterschiede häufig entstehenden Übergangsprobleme sollen durch das Verfassen einer Facharbeit in der zwölften Jahrgangsstufe gelöst bzw. zumindest gemindert werden. Die Ergebnisse der Experteninterviewstudie geben allerdings einen Hinweis darauf, dass die Facharbeit ihre Funktion als didaktische Brücke zwischen Schule bzw. gymnasialer Oberstufe und Hochschule nur in einem eingeschränkten Maße erfüllen kann. Dazu trägt zum einen die häufig an den Schulen nicht bzw. kaum stattfindende Vorbereitung und Beratung und zum anderen die nicht vorhandene institutionelle Einbindung bei.

Um den Übergang Schule-Hochschule zu erleichtern, ist es dringend erforderlich, dass sich die beiden Institutionen bezüglich der zu rezipierenden und zu produzierenden Textformen bzw. -sorten aufeinander zu bewegen. Wünschenswert ist auf schulischer Seite vor allem eine Aufwertung der Sachtexte sowie der wissensverarbeitenden Schreibaufgaben (wie beispielsweise das Referat), da diese für die Bewältigung der Schreibanforderungen an der Hochschule wichtiger sind als die verbindlichen Aufsatzarten (vgl. auch Ehlich/Steets 2003b: 225f.)²⁵³. Zudem sollte solchen Schreibaufgaben mehr Raum gegeben werden, die die Fähigkeit fordern, mehrere fremde Texte zu einem bestimmten Thema zu lesen und mit dem eigenen Text zu verknüpfen (discourse synthesis).

253 An dieser Stelle lohnt sich ein kurzer Blick auf die von Feilke (2012d) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Schulsprache und Bildungssprache. Unter Schulsprache versteht er „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen“ (Feilke 2012d: 5), wie die typischen Aufsatzarten, etwa die Erörterung. Die Bildungssprache hingegen schließt nach Feilke (2012d: 5) sehr viel allgemeinere Sprachphänomene mit ein, deren typisches Merkmal darin besteht, dass „sie nicht eigens für das Lernen ‚gemacht‘ sind, aber ‚epistemisch‘ genutzt werden.“ Die Bildungssprache ist als eine Sprachkompetenz zu verstehen, die auf „Texthandlungen“ wie beispielsweise das Diskutieren – bezogen auf die wissensverarbeitende Schreibform „Referat“ z. B. das Diskutieren von Forschungspositionen aus unterschiedlichen Texten – beruht.

Hier ist vor allem die in Kap. 2.2.4 thematisierte neue Schreibform „materialgestütztes Schreiben“ in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zu erwähnen, die genau diese Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe verlangt. Inwieweit diese Schreibform „eine hohe propädeutische Relevanz für Studium und Beruf“ (KMK 2012: 155) besitzt, wird sich jedoch erst in Zukunft zeigen.

Das erfolgreiche Anfertigen insbesondere der an der Hochschule verlangten Textformen bzw. -sorten erfordert die Beherrschung eines spezifischen Sprachregisters, die „Alltägliche Wissenschaftssprache“. Damit sind nach Ehlich (1999) diejenigen Ausdrucks- und Konstruktionsmuster gemeint, die Wissenschaftler in ihren Texten *alltäglich* verwenden und die ihren Ursprung in der *alltäglichen* Sprache haben. Die „oberflächenstrukturelle Typik und die kommunikativen Funktionen der Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Steinhoff 2007a: 418) rückten erst durch die pragmatisch-kommunikative Neuausrichtung der Fachsprachenforschung ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Vor dieser Neuausrichtung lag der Fokus auf der Darstellungsfunktion der Wissenschaftssprache, wobei die vier Postulate „Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung“, „Ein(ein)deutigkeit“, „Ökonomie“ und „Anonymität“ im Mittelpunkt standen. Durch die starke Fixierung der traditionellen Fachsprachenforschung auf die fach-/wissenschaftssprachlichen Termini wurden domämentypische Ausdrucks- und Konstruktionsmuster wie beispielsweise die verschiedenen Muster der intertextuellen Bezugnahme („X weist ebenso wie Y darauf hin, dass ...“ etc.) vernachlässigt. Solche Muster zählen nach Feilke (2012a) zu den sogenannten „literalen Prozeduren“, genauer: zu den „Textprozeduren“. Wie bereits in Kap. 3.3.2.1 dargelegt versteht er darunter

„textkonstituierende sprachlich konfundierte literale Prozeduren, die jeweils ein textliches Handlungsschema (*Gebrauchsschema*) und eine saliente Ausdrucksform (*Routineausdruck*) semiotisch koppeln. Sie können soziale Typen von Sprachhandlungsmotiven indizieren, haben ein genrekonstitutives Potential und sind ausdruckseitig durch rekurrent kookkurrenente Ausdrucksbestandteile ausgezeichnet. Sie können lexikalisch als Kollokationen, syntaktisch als grammatische Konstruktionen und textlich als Makroroutinen auftreten und in vielfacher Weise ineinander eingebettet sein. Pragmatisch funktionieren sie als Kontextualisierungshinweise, die auf der Grundlage einer pars-pro-toto-Semantik ein reiches Kontextwissen für die Textrezeption und Textproduktion indizieren können“ (Feilke 2012a: 11 f.).

Bei Textprozeduren handelt es sich zusammenfassend also um ein Mehrebenenphänomen: Einer höheren Ebene wäre demnach die Gliederung eines Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss zuzurechnen, einer mittleren Ebene dagegen ließen sich beispielsweise für eine Einleitung bzw. einen Schlussteil typische Ausdrucks- bzw. Konstruktionsmuster zurechnen wie „Thema dieser Untersuchung ist ...“ oder „Abschließend sollen die Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend dargestellt werden“ (vgl. Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 212).

Zu den wissenschaftlichen Textprozeduren zählen auch die in dieser Arbeit im Fokus stehenden „diskursstrukturierenden Prozeduren“. Diskursstrukturierende Prozeduren sind als diejenigen wissenschaftlichen Textprozeduren bestimmt worden, die man in besonderem Maße benötigt, um an einem wissenschaftlichen Diskurs schreibend partizipieren zu können, nämlich

- Intertextuelle Prozeduren wie „*X stellt die These auf, dass ...*“ oder „*Im Gegensatz zu X ist Y der Ansicht, dass ...*“ und
- Positionierungsprozeduren wie „*Meines Erachtens*“ oder „*Ich verrete die Auffassung, dass ...*“ (vgl. auch Feilke 2002).

Dass Studienanfänger häufig Probleme mit der Aneignung der wissenschaftlichen Textprozeduren und insbesondere mit der Aneignung diskursstrukturierender Prozeduren haben, wurde mit Hilfe des Stufenmodells von Feilke/Steinhoff (2003) und Steinhoff (2007a) gezeigt. Die Aneignungsprobleme lassen sich vor allem darauf zurückführen, dass wissenschaftliche Textprozeduren in der Regel weder an der Schule noch an der Hochschule systematisch vermittelt werden und es an geeigneten Methoden fehlt. Auf diese Problematik hat die Forschung reagiert und spezifische Förderkonzeptionen – welche vor allem für die Schule aktuell in der Diskussion sind (vgl. beispielsweise Feilke (2014b) – entwickelt, deren Wirksamkeit empirisch bislang allerdings noch nicht überprüft worden ist. Aus diesem Grund war es das Hauptziel der vorliegenden Arbeit, die Wirksamkeit eines auf der Basis aktuellerer schreibdidaktischer Konzeptionen entwickelten Konzeptes zur Förderung der Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden – in dieser Arbeit auch als „Diskurskompetenz“ bezeichnet – , zu überprüfen. Dazu wurde an der

Universität Siegen eine quasiexperimentelle Interventionsstudie mit Prätest-Posttest-Follow-up-Kontrollgruppen-Design durchgeführt. Für die Erfassung der interessierenden Fähigkeit wurde in Anlehnung an die aktuelle Forschungsdiskussion die im Projekt „AkaTex“ (Teilprojekt Siegen) entwickelte Textform „Diskursreferat“ eingesetzt, die auch in besonderer Weise geeignet ist, die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne im Studium gezielt zu unterstützen.

Die von den Studierenden verfassten Diskursreferate wurden im Rahmen eines zweiteiligen Ratingverfahrens beurteilt. Grundlage dieser Beurteilungen bildeten Ratingbögen und Kodierhandbücher. Die Höhe der erreichten Werte für Cronbach's Alpha lässt es sinnvoll erscheinen, die entwickelten Ratingbögen (plus die dazugehörigen Manuals) als ein Instrument zur Beurteilung studentischer Texte in der Praxis zu implementieren: Mit Hilfe der Ratingbögen kann zuverlässig gezeigt werden, „über welche Kompetenzen die Studierenden bereits verfügen und in welchen Bereichen noch Unterstützungsbedarf besteht bzw. interveniert werden sollte“ (Siebert-Ott/Decker/Kaplan/Macha 2015: 271). Die Ratingbögen können auch als „Feedbackbögen“ für die Studierenden eingesetzt und ihnen so die Kriterien der Textbeurteilung transparent gemacht werden.

Bezüglich der von mir aufgestellten Hypothesen lässt sich festhalten, dass Hypothese 2:

Die kontextuell passende Verwendung diskursstrukturierender Prozeduren korreliert mit dem fachlichen Gehalt eines Textes

als bestätigt angesehen werden kann: In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden und der Fähigkeit, Texte mit einem hohen fachlichen Gehalt zu verfassen, existiert. Es spricht demnach einiges dafür, dass die domänentypische und variierende Verwendung diskursstrukturierender Prozeduren dazu führt, dass – wie schon von Feilke (2002) vermutet – die Texte nicht nur sprachlich, sondern auch fachlich überzeugender werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Studierenden bei der Entwicklung der Fähigkeit, wissenschaftliche Textprozeduren und vor allem diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell

passenden Weise zu verwenden, zu unterstützen. Sowohl die Resultate des ersten Teilratings als auch die Ergebnisse der Korpusanalyse geben einen Hinweis darauf, dass das entwickelte didaktische Konzept eine solche Unterstützung leisten kann und sich somit auch Hypothese 1:

Studierende der Interventionsgruppe verfügen nach der Intervention in einem höheren Maße über die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in kontextuell passender Weise zu verwenden als diejenigen der Kontrollgruppe

bestätigt hat, auch wenn der errechnete p-Wert – wohl aufgrund der geringen Anzahl an Diskursreferaten²⁵⁴ – knapp unter dem Signifikanzniveau liegt.

Wie die Ergebnisse des Prätestes zeigen, haben einige Studierende sowohl der Interventions- als auch der Kontrollgruppe zunächst Probleme mit der kontextuell passenden Verwendung diskursstrukturierender Prozeduren. Es konnte beobachtet werden, dass insbesondere bei der Domänentypik und der Varianz der Positionierungsprozeduren bei beiden Gruppen ein besonderer Unterstützungsbedarf vorliegt: Zur Darlegung der eigenen Position greift – wie die angeführten Beispiele aus den Diskursreferaten verdeutlicht haben – die Mehrzahl der Studierenden rekurrent auf die ihnen aus konzeptionell mündlichen Zusammenhängen und vor allem dem schulischen Aufsatzunterricht bekannten domänenuntypischen Prozeduren „ich & Kognitionsverb“ und „meiner Meinung nach“ zurück.

Unterstützungsbedarf konnte zu Messzeitpunkt 1 – insbesondere bei den Studierenden der Kontrollgruppe – auch bezüglich des vergleichenden Aufeinanderbeziehens von Forschungspositionen durch intertextuelle Prozeduren ermittelt werden: Im Extremfall sind die Primärtexte einfach nacheinander abgearbeitet worden, eine „discourse synthesis“ im Sinne von Nelson (2001) fand nicht statt.

Die Fähigkeit, diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden, nahm bei den Studierenden sowohl der Interventions- als auch der Kontrollgruppe zwischen dem Prä- und

²⁵⁴ Geplant ist, die Interventionsstudie mit einer größeren Teilnehmerzahl erneut durchzuführen.

dem Posttest zu²⁵⁵. Während sich die Studierenden der Kontrollgruppe aber „nur“ um 4,125 Punkte gesteigert haben, konnten die Studierenden der Interventionsgruppe einen Zuwachs von 6,5 Punkten verzeichnen. So griffen diese im Posttest beispielsweise wesentlich seltener als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus der Kontrollgruppe auf für die Wissenschaftsdomäne untypische Prozeduren zurück, um die Positionen verschiedener Autoren wiederzugeben oder um sich selbst im Diskurs zu positionieren. Auch dies wurde durch zahlreiche Beispiele aus den Diskursreferaten untermauert.

Zusammenfassend gibt es also Hinweise darauf, dass die Studierenden der Kontrollgruppe ihre voruniversitär erworbenen sprachlichen Fähigkeiten nicht in der Weise spezifizieren und ausbauen konnten wie die Studierenden der Interventionsgruppe und das entwickelte didaktische Konzept somit Wirkung gezeigt hat.

7.2 Überlegungen zur Vermittlung von akademischen Textkompetenzen

Wie bereits dargelegt, scheint die kontextuell passende Verwendung diskursstrukturierender Prozeduren dazu beizutragen, dass die Texte nicht nur sprachlich, sondern auch fachlich besser werden. Aus diesem Grund plädiere ich für eine „prozedurenorientierte Fachlehre“ im Rahmen einer „Literalen Didaktik“ (vgl. auch Feilke 2014b: 30, Schmölder-Eibinger et al. 2013: 53 ff.), in der wissenschaftliche Textprozeduren zunächst ermittelt, bewusst gemacht, geordnet und anschließend beim Schreiben und Überarbeiten von Texten – als Scaffolds (Stützen) – von den Studierenden angewandt werden. Über die Beschäftigung mit den in wissenschaftlichen Texten verwendeten diskursstrukturierenden Prozeduren lässt sich zudem ein Zugang zu wissenschaftlichen Diskursen und ihrem diskursiven Charakter erschließen (vgl. auch Decker/Kaplan/

255 Eine Ausnahme bildete die Fähigkeit, die Prozeduren zur Wiedergabe von Autorenpositionen zu variieren (Kriterium 1b): Sowohl die Interventions- als auch die Kontrollgruppe schneiden im Posttest bezüglich der Varianz der intertextuellen Prozeduren I schlechter ab als im Prätest. Mögliche Gründe dafür wurden thematisiert.

Siebert-Ott 2015: 9): Die Studierenden erfahren, dass sie in Seminar-, Bachelorarbeiten etc. – entgegen dem Postulat der Sachbezogenheit bzw. Gegenstandsbindung (vgl. Kapitel 3.1.1) – nicht nur über einen bestimmten wissenschaftlichen Gegenstand schreiben sollen, sondern vor allem darüber, welche Positionen von Wissenschaftlern zu diesem Gegenstand vertreten werden. Sie lernen zudem, dass sich diese Positionen zum Teil erheblich voneinander unterscheiden können und sich Wissenschaftler häufig uneinig sind, sogar über grundlegende Termini wie beispielsweise „Text“, was wiederum dem Postulat der Ein(ein)deutigkeit widerspricht (vgl. Kap. 3.1.2). Des Weiteren erkennen sie, dass sie in Seminar-, Bachelorarbeiten etc. nicht nur einen wissenschaftlichen Diskurs darstellen, sondern auch eine eigene, fachlich begründete Position zu diesem Diskurs entwickeln und diese – anders, als es das Postulat der Anonymität verlangt (vgl. Kap. 3.1.4) – als individuellen Beitrag kennzeichnen sollen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Studierenden über die Beschäftigung mit den diskursstrukturierenden Prozeduren die Kenntnis erlangen, „dass es an der Universität [...] nicht nur darum geht, sich Wissen anzueignen, sondern vor allem darum, sich aktiv mit Wissen auseinanderzusetzen und sich im Austausch mit den Lehrenden an Forschung zu beteiligen“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 134).²⁵⁶ Genau das spiegelt das Humboldt'sche Konzept des „forschenden Lernens“ wider (vgl. Einleitung).

Die systematische Vermittlung der wissenschaftlichen Textprozeduren – insbesondere der diskursstrukturierenden Prozeduren – im Fachstudium zu verankern und nicht an „Service-Center“ auszulagern – auch wenn deren Angebote wissenschaftlich fundiert sind und von qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt und/oder geleitet werden – ist vor allem für Lehramtsstudierende sehr wichtig, wie im Folgenden genauer erläutert werden soll:

²⁵⁶ Müller-Michals (2014: 282) spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Stärkung des divergierenden Denkens“.

1. Studierende als Mitglieder einer Diskursgemeinschaft mit besonderen Diskurspraktiken und Diskurstraditionen

Durch das Fachstudium erhalten Studierende die Möglichkeit, zu Mitgliedern einer wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft mit besonderen Diskurspraktiken und besonderen Diskurstraditionen zu werden (vgl. Siebert-Ott/Decker 2013: 155). Studierende des Lehramtes können je nach Fächerkombination zu Mitgliedern mehrerer Diskursgemeinschaften²⁵⁷ werden, die sich in ihren Arbeits-, Denk- und Darstellungsformen zum Teil erheblich unterscheiden (vgl. Jakobs/Schindler 2006, Lehnen/Schindler 2008). Wie stark beispielsweise die Konventionen und Normen für die sprachliche Darstellung fachlicher Inhalte in den verschiedenen Diskursgemeinschaften divergieren, wurde bereits in Kap. 3.2.1.2 dargelegt.

Studierende müssen in verschiedenen universitären Schreibaufgaben (vgl. Kap. 2.3) den Nachweis erbringen, dass sie die Normen für die Vertextung fachlicher Inhalte, also die wissenschaftlichen Textprozeduren, des jeweiligen Faches kennen und auch anwenden können. Die Kenntnis der besonderen Diskurspraktiken und -traditionen einer Diskursgemeinschaft ist demnach für Studierende, insbesondere für Lehramtsstudierende, von zentraler Bedeutung. Die Aufgabe, in diese besonderen Diskurspraktiken und -traditionen einzuführen, kann nicht bzw. nur im begrenzten Umfang von den Service-Centern übernommen werden, sondern muss Gegenstand des Fachstudiums sein²⁵⁸.

2. Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse

Wie bereits in der Einleitung dargelegt, wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses auch die Lehrerausbildung zum Wintersemester 2011/2012 in

257 Studierende des Lehramtes Grundschule müssen die beiden Fächer „mathematische Grundbildung“ und „sprachliche Grundbildung“ studieren, sodass sie in jedem Fall zu Mitgliedern mehrerer Diskursgemeinschaften werden.

258 Eine Ausnahme bilden „Service-Center“, die eng mit den Fächern kooperieren. Das Schreibzentrum Soziologie der Universität Göttingen bietet Studierenden der Soziologie beispielsweise eine fachspezifische Schreibberatung sowie fachspezifische Schreibworkshops an.

einigen Bundesländern neu ausgestaltet und auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise ist damit die Erhöhung des Praxisbezuges durch die Einführung eines Eignungspraktikums und eines Praxissemesters im Masterstudium, die Einführung eines eigenständigen Grundschullehramtes, die Angleichung der Ausbildungszeiten für alle Lehrämter, die Gründung eigenständiger „Zentren für die Lehrerbildung“ und die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes verbunden²⁵⁹. Durch diese neuen Rahmenbedingungen haben sich die Bedingungen für die Aneignung wissenschaftlicher Textprozeduren verschärft: Die als Langzeitstudien angelegten empirischen Untersuchungen zu studentischen Seminararbeiten von Pohl (2007) und Steinhoff (2007a) haben – wie bereits dargelegt – gezeigt, dass die Aneignung wissenschaftlicher Textprozeduren „einer überindividuellen Ordnung folgt, die bestimmte Erwerbsstufen umfasst und mehrere Jahre in Anspruch nimmt“ (Steinhoff 2008: 2). Erst gegen Ende des Studiums, also dann, wenn die Abschlussarbeiten verfasst werden, werden die domänentypischen Ausdrucks- und Konstruktionsmuster von den Studierenden in der Regel kontextuell passend verwendet (vgl. Kap. 3.3.2.2). Durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse haben die Studierenden jedoch nicht bis zum Ende ihres Studiums Zeit, die wissenschaftlichen Textprozeduren zu erwerben, sondern müssen bereits nach wenigen Semestern in der Lage sein, eine größere wissenschaftliche Arbeit, die Bachelorarbeit, selbständig anzufertigen. Die Vermittlung wissenschaftlicher Textprozeduren kann daher nicht alleine Aufgabe der Service-Center sein, da diese immer nur einzelne Studierende erreichen können, die sich aus Eigeninitiative zu den jeweiligen Angeboten anmelden. Eine systematische Unterstützung der Entwicklung eines domänentypischen Sprachgebrauchs muss auch und vor allem in den Fächern implementiert werden, damit alle Studierenden in der Lage sind, die Schreibaufgabe „Bachelorarbeit“ zu bewältigen (vgl. auch Schindler/Siebert-Ott 2013).

259 Vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/index.html> (zuletzt aufgerufen am 14. II. 2012)

3. Schreiben als zentraler Bestandteil des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs

In nahezu allen Studiengängen, insbesondere aber in den schreibintensiven Lehramtsstudiengängen, ist die Produktion wissenschaftlicher Texte ein zentraler Ausbildungsbestandteil (vgl. Dittmann et al. 2003, Schindler/Siebert-Ott 2011): Seminararbeiten, Exzerpte, Protokolle etc. – nur wer diese universitären Schreibaufgaben angemessen löst, erhält den notwendigen Beleg über erbrachte Studien- bzw. Prüfungsleistungen. Die Fähigkeit, wissenschaftliche Texte zu verfassen, stellt demnach eine wichtige Voraussetzung für den Studienerfolg dar (vgl. Ehlich/Steets 2003a: 129). Oder anders ausgedrückt: Mangelnde Schreibfähigkeiten, vor allem das Nichtverfügen über wissenschaftliche Textprozeduren, können zur Verlängerung der Studienzeit oder im schlimmsten Fall zum Abbruch des Studiums führen (vgl. Kruse/Jakobs 1999: 25).

Doch nicht nur das Studium stellt an Lehramtsstudierende eine Vielzahl komplexer Schreibaufgaben, sondern auch ihre anschließende Berufstätigkeit (vgl. Lehnen 2008, Lehnen/Schindler 2008, Jost 2008). Wie überaus schreibintensiv der Lehrerberuf ist, zeigt Tabelle 4I, aus Lehnen (2008: 91), welche auf Ergebnissen aus Interviews mit ReferendarInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen zu ihrem Schreiballtag beruht.

Dass Lehramtsstudierende in besonderer Weise gefordert sind, wenn es um die Aneignung wissenschaftlicher Textprozeduren geht, gilt jedoch nicht nur für ihr Studium und ihre anschließende Berufstätigkeit, sondern vor allem auch für ihre Rolle als Multiplikatoren: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln ihren Schülerinnen und Schülern selbst wieder Sprach- und Schreibfähigkeiten (vgl. Schindler 2008: 3). In der aktuellen Bildungsdiskussion gewinnt die Einsicht, dass diese Vermittlung nicht nur Aufgabe der *Deutsch*lehrerinnen und -lehrer ist, zunehmend an Bedeutung: Auch im Mathematik-, Geschichts-, oder Physikunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, „wie Sprache im Bildungskontexten verwendet und im Fachdiskurs eingesetzt werden kann“ (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 11)²⁶⁰.

260 Ein solcher Unterricht wird in der Forschung unter anderem auch als „sprachsensibler Fachunterricht“ bezeichnet (vgl. beispielsweise Leisen 2011).

Tabelle 41: Übersicht Schreibtätigkeiten/Textsorten im Lehrerberuf nach Lehnen (2008: 91)

Unterricht planen und durchführen	Lernprozesse/Leistungen beobachten, beschreiben, begutachten, bewerten	Kommunikation mit Eltern, KollegInnen, Institutionen
- Arbeitsblätter	- Zeugnisse bzw. Berichtszeugnisse	- Elternbriefe
- Unterrichtsentwürfe	- Klassenarbeiten/ Klausuren	- schriftliche Vorbereitung von Elterngesprächen
- Aufgabenstellungen (z. B. Hausaufgaben)	- Bewertungsraster (für Klassenarbeiten)	- Stellungnahmen
- Tafelanschriebe, -bilder	- Notenbegründung	- Tischvorlagen
- PowerPoint-Präsentationen	- Klausurkommentare	- Firmenbriefe (Sponsoring)
- Klassenbuch	- Abiturvorschläge	- Anfragen
- Stundenauswertungen	- Gutachten	- Anträge
	- Berichte	- Präsentationen/Reden
	- Förderpläne	- E-Mail
	- Stoffverteilungspläne	- Aktennotiz
	- Hausaufgabenkorrektur	- Protokolle (Gespräche, Konferenzen, Fortbildungen)
		- Entwicklungsberichte

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus den gerade genannten Gründen die systematische Vermittlung und Förderung akademischer Textkompetenzen, insbesondere der wissenschaftlichen Textprozeduren, nicht bzw. nicht nur an Schreib- bzw. Kompetenzzentren ausgelagert, sondern auch als eine genuin fachliche Entwicklungsaufgabe angesehen werden sollte. Im schulischen Kontext ist eine solche Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen – national und international häufig mit dem Terminus „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) bezeichnet – als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern weit entwickelt und wird derzeit auch breit diskutiert (vgl. Siebert-Ott/Decker 2015 (eingereicht)). Die durch den integrierten Sprachen- und Sachfachunterricht gewonnenen Erkenntnisse sollten unbedingt auch auf den Hochschulbereich übertragen werden.

Perspektiven für die weitere Forschung sollen die Arbeit nun abschließen.

7.3 Perspektiven für die weitere Forschung

Das im Projekt „AkaTex“ entwickelte Instrumentarium ermöglicht differenzierte Aussagen zu den Fähigkeiten von Studierenden des Lehramtes, diskursstrukturierende Prozeduren kontextuell passend zu verwenden und Texte mit einem hohen fachlichen Gehalt zu verfassen. Da bisher kaum Kenntnisse über diese Fähigkeiten von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. auch Petersen 2014: 18) und von Studierenden aus sogenannten „bildungsfernen Schichten“ vorliegen, wäre es nun interessant, das Instrumentarium speziell bei diesen beiden Gruppen anzuwenden. So könnte man auch untersuchen, ob sich die genannten Fähigkeiten von Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und von Studierenden aus bildungsnahen und bildungsfernen Schichten systematisch unterscheiden²⁶¹. Auf diese Art ließe sich auch die mangels empirischer Forschung noch nicht geklärte Frage beantworten, ob diese Studierendengruppen andere Unterstützungsangebote bzw. Förderkonzepte benötigen, um dieselben Kompetenzen zu erreichen.

Die vorliegende Arbeit hat zum einen deutlich gemacht, dass Studierende – und insbesondere Studierende des Lehramtes – bei der Entwicklung der Fähigkeit, wissenschaftliche Textprozeduren und vor allem diskursstrukturierende Prozeduren in einer kontextuell passenden Weise zu verwenden, unterstützt werden müssen, und zum anderen ein didaktisches Konzept vorgestellt, das eine solche Unterstützung im Rahmen einer prozedurenorientierten Fachlehre leisten kann. Wichtig erscheint mir jedoch, nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrenden im Blick zu behalten: Um eine prozedurenorientierte Fachlehre nachhaltig an den Universitäten etablieren zu können, sollten auch die Lehrenden beraten und weitergebildet werden. Sinnvoll wären beispielsweise von Experten aus der Schreibforschung geleitete Workshops, in denen die Lehrenden erfahren, wie sie bereits erprobte Unterstützungsangebote bzw. Förderkonzepte sinnvoll in ihre Fachlehre integrieren und so den

261 Auf (mögliche) Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg haben schon Basel Bernstein und Jim Cummins aufmerksam gemacht (vgl. auch Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 208).

Studierenden die wissenschaftlichen Textprozeduren systematisch vermitteln können.

Alternativ könnten auch – in Anlehnung an Schmölzer-Eibinger et al. (2013) – sogenannte „Sprachcoaches“ ausgebildet werden, die nach der Ausbildung über ein fundiertes Wissen hinsichtlich Form, Funktion und fachnaher Vermittlung wissenschaftlicher Textprozeduren verfügen und dieses Wissen dann an Lehrende der Universität weitergeben.

Eine weitere Forschungsperspektive betrifft eher die akademischen Textkompetenzen im weiteren Sinne: Wie bereits dargelegt hat sich durch die Umsetzung des neuen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) die Situation in Nordrhein Westfalen bezüglich der Lehrerbildung strukturell verändert. Eine grundlegende Veränderung ist die Einführung eines fünfmonatigen Praxissemesters im Masterstudium, welches von den Hochschulen verantwortet und in Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) durchgeführt wird (vgl. Rahmenkonzeption 2010: 2). Die Intention des Praxissemesters besteht unter anderem in der stärkeren Vernetzung von Theorie und Praxis: Zum Lernort Universität kommt ein weiterer Lernort, der Lernort Schule, und damit auch neue Anforderungen an die Lehramtsstudierenden und an die universitäre Lehre hinzu. Anknüpfend an das Projekt „AkaTex“ und das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderte Projekt „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln (Ako)²⁶²“ könnte man den Fragen nachgehen, was Lehramtsstudierende an Kompetenzen mitbringen, um ihren Schülerinnen und Schülern Schreibkompetenzen zu vermitteln (teaching writing) und deren Schreibkompetenzen (fördernd) zu beurteilen (assessing writing), was sie an Kompetenzen mitbringen sollten und wie sie gezielt in Schule und Hochschule bei der Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt werden können. Dazu kann an die Methoden und Ergebnisse der Projekte „AkaTex“ und „Ako“ in vielfältiger Weise angeknüpft werden.

262 Für nähere Informationen zu diesem Projekt vgl. <http://www.uni-siegen.de/phil/ako/>.

Literaturverzeichnis

- Aaker, David A./Kumar, V./Day, George S. (1998): *Marketing Research*. Sixth edition. New York et al.: John Wiley & Sons.
- Abraham, Ulf (2014): *Geschichte des schulischen Schreibens*. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 3–30.
- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Adamzik, Kirsten (2008): *Textsorten und ihre Beschreibung*. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 145–175.
- Adamzik, Kirsten/Niederhauser, Jürg (1999): *Fach-/Wissenschaftssprache versus Gemeinsprache im Laiendiskurs und im linguistischen Fachdiskurs*. In: Niederhauser, Jürg/Adamzik, Kirsten (Hrsg.): *Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 15–37.
- Akoun, Delphine (1996): *Schreiben an der Uni. Gespenstisch und doch so schön!* In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, Heft 53, S. 149–167.
- Ammon, Ulrich (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2000): *Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert*. In: Debus, Friedrich/Kollmann, Franz Gustav/Pörksen, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposiums vom 18./19. Januar 2000*, S. 59–80.
- Ammon, Ulrich (2008): *Deutsch als Wissenschaftssprache: Wie lange noch?* In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.): *English in Academia. Catalyst or Barrier?* Tübingen: Gunter Narr, S. 25–43.
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrike (2001): *Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, S. 69–137.

- Assmann, Jan (2007): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Auflage. München: Beck.
- Auer, Peter/Baßler, Harald (2007): *Der Stil der Wissenschaft*. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 9–29.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Augstein, Rudolf/Bracher, Karl Dietrich/Broszat, Martin/Brumlik, Micha (1987): „Historikerstreit“. *Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*. Orig.-Ausg. München/Zürich: Piper.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 7. Duisburg: Gilles & Franke, S. 191–210.
- Baumann, Klaus-Dieter (1992): *Integrative Fachtextlinguistik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): *PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie*. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–68.
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2011): *Schreiben – Texte verfassen*. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzler, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 75–103.
- Beaugrande, Robert de/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Becker, Frank/Reinhardt-Becker, Elke (2001): *Systemtheorie. Eine Einführung für die Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfähigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): *Lehrerprofessionalität im Schreibunterricht. Vortrag bei der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2009*. online abrufbar unter: <http://www.dgls.de/download/start-download/tagungen/m-becker-mrotzek-lehrerprofessionalitaet-im-schreibunterricht.html> (zuletzt aufgerufen am 17. 05. 2014).
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4., überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kepser, Matthias (2010): *Sprach-, kultur- und medienwissenschaftliche Themen im Zentralabitur*. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 1, S. 14–18.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): *Schreibkompetenz modellieren*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS)*, Band 5. Duisburg: Gilles & Franke, S. 7–26.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2008): *Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen*. In: *Didaktik Deutsch*. Sonderheft 2008, S. 94–106.

- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karin/Thürmann, Elke/Vollmer, Helmut Johannes (2013): *Sprache im Fach: Einleitung*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karin/Thürmann, Elke/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster/New York: Waxmann, S. 7–14.
- Bekes, Peter/Schindler-Horst, Ellen (2003): *Schreibanforderungen und Schreiberfähigkeiten in der Sek. II: Erfahrungsbericht Nordrhein-Westfalen*. In: Ehlich, Konrad/Hoppe, Almut (Hrsg.): *Propädeutikum wissenschaftlichen Schreibens. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2003*, 2/3. Bielefeld: Aisthesis, S. 194–199.
- Beneš, Eduard (1971): *Fachtext, Fachstil und Fachsprache*. In: Moser, Hugo (Hrsg.): *Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 118–132.
- Beneš, Eduard (1981): *Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht*. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Fink, S. 185–212.
- Benz, Arthur (2009): *Politik im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: vs, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bereiter, Carl (1980): *Development in Writing*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 73–93.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J. et al.: Erlbaum.
- Berg, Klaus (2005): *Gedichte im Gedächtnis? Vom Verlust der Gedächtniskultur in und außerhalb der Schule*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Berkemeier, Anne (2010): *Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS)*, Band 7. Duisburg: Gilles & Franke, S. 211–232.
- Berkenkotter, Carol/Huckin, Thomas N. (1995): *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernhardt, Karl-Heinz (2009): *Dialektik des Klimas*. In: *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin*, Band 102, S. 123–157. online abrufbar unter: http://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/08_bernhardt1.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.12.2014).
- Beste, Gisela (2003): *Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule?* In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 273–285.
- Biermann, Kurt-Reinhard (1990): *Alexander von Humboldt*. 4., durchgesehene Auflage. Leipzig: Teubner.
- Blömke, Sigrid (2011): *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen*. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen*. Münster: Waxmann, S. 7–24.
- Blömeke, Sigrid (2013): *Ja, aber ... – Lehren aus TEDS-M und KoKoHS für eine Teilnahme an AHELO*. In: Braun, Edith/Donk, André/Bülow-Schramm (Hrsg.): *AHELO goes Germany? Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops*. HIS: Forum Hochschule, Heft 2, S. 13–20.

- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010a): *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010b): *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Sekundarstufen-I-Lehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2013): *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor: Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs* (KoKoHs Working Papers, 1). Berlin/Mainz: Humboldt-Universität & Johannes Gutenberg-Universität. URL: http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/Dateien/KoKoHs_WP1_Bloemeke_Zlatkin-Troitschanskaia_2013_.pdf (zuletzt aufgerufen am 17. 11. 2013).
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin et al.: Springer.
- Bos, Wilfried/Lankes Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster et al.: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster et al.: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Baumert, Jürgen/Prenzel, Manfred/Selter, Christoph/Walther, Gerd (Hrsg.) (2008): *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster et al.: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Kummer, Nicole/Lintorf, Katrin/Frey, Kristina (Hrsg.) (2009): *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study*. Münster: Waxmann.
- Böttcher, Wolfgang/Firges, Jean/Sitta, Horst/Tymister, Hans Josef (1973): *Schulaufsätze – Texte für Leser*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bräuer, Gerd (1996): *Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bredel, Ursula (2006): *Orthographische Zweifelsfälle*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 198, S. 6–15.
- Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.) (2011): *Weiterführender Orthographieverwerb* (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5). Baltmannweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Breitkopf, Anna (2006): *Wissenschaftsstile im Vergleich: Subjektivität in deutschen und russischen Zeitschriftenartikeln der Soziologie*. Freiburg im Breisgau: Freiburger Dissertationsreihe.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Knut (2011): *Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramtes Deutsch*. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster et al.: Waxmann, S. 47–76.
- Brink, Alfred (2007): *Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein prozessorientierter Leitfaden zur Erstellung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten in acht Lerneinheiten*. 3., überarbeitete Auflage. München/Wien: Oldenbourg Verlag.

- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert (2012): *Sprachdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Bühler, Karl (1999): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 3. Auflage, ungekürzter Neudruck der Ausgabe Jena, 1934. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bülow-Schramm, Margret/Braun, Edith (2013): *Einleitung*. In: Braun, Edith/Donk, André/Bülow-Schramm (Hrsg.): *AHELO goes Germany? Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops*. HIS: Forum Hochschule, Heft 2, S. 1–4.
- Bungarten, Theo (1981): *Wissenschaft, Sprache und Gesellschaft*. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Beschreibung*. München: Fink, S. 14–53.
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2006): *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (1991): *Englische Fachtexte in der Pädagogischen Psychologie. Eine linguistische Analyse*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (1992): *Zur Untersuchung der funktionalen Makrostruktur in englischen Fachtexten der Medizin und Psychologie*. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Beiträge zur Fachsprachenforschung*. Tostedt: Attikon, S. 14–28.
- Chomsky, Noam (1969): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christ, Ingeborg (1981): *Redeerwählung als didaktisches Problem. Kommunikation über Kommunikation im Französischunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Coulmas, Florian (1981): *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion.
- Dascal, Marcelo (2006): *Die Dialektik in der kollektiven Konstruktion wissenschaftlichen Wissens*. In: Liebert, Wolf-Andreas/Weitze, Marc-Denis (Hrsg.): *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion*. Bielefeld: transcript, S. 19–38.
- Decker, Lena (2014): *Die Textform „Diskursreferat“ und ihre Vorteile für den Erwerb akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne. AkaTex Working Papers, 4. 2.*, korrigierte Auflage. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. online abrufbar unter: http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_und_vortraege/publikationen_vortraege/akatex_workingpaper_2013-4_2_korrigierte_auflage.pdf.
- Decker, Lena (2015, im Ersch.): *Die Textformen Fach- bzw. Seminararbeit und Diskursreferat als didaktische Brücke zwischen Schule und Hochschule*. In: Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Die Facharbeit – ein Kontroversendossier* (www.zeit-schrift-schreiben.eu).
- Decker, Lena/Kaplan, Ina (2014a): *Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II. Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen von Studienanfängern. AkaTex Working Papers, 1.2.*, korrigierte Auflage. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. online abrufbar unter: http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_und_vortraege/publikationen_vortraege/akatex_workingpaper_1_2_auflage.pdf.
- Decker, Lena/Kaplan, Ina (2014b): *Das Ratingverfahren im Projekt AkaTex – Methoden. AkaTex Working Papers, 5. 2.*, korrigierte Auflage. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. online abrufbar unter: http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_und_vortraege/publikationen_vortraege/akatex_workingpaper_2014-5_2_korrigierte_auflage_.pdf.

- Decker, Lena/Kaplan, Ina/Siebert-Ott, Gesa (2015): *Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen. AkaTex Working Papers*, 3. 2., korrigierte Auflage. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. online abrufbar unter: http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_und_vortraege/publikationen_vortraege/akatex-workingpaper-3-2.aufgabe-2014-02-20-2.pdf.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dietz, Gunter (1995): *Titel wissenschaftlicher Texte*. Tübingen: Gunter Narr.
- Dimova, Anna (1985): *Univerbierungstendenzen im Funktionalstil der Wissenschaft unter konfrontativem Aspekt*. In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 22, S. 342–344.
- Dimter, Matthias (1981): *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Disterer, Georg (2011): *Studienarbeiten schreiben. Seminar-, Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten in den Wirtschaftswissenschaften*. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Dittmann, Jürgen/Geneuss, Katrin/Nennstiel, Christoph/Quast, Nora A. (2003): *Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Anglika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 155–185.
- Donalies, Elke (2005): *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Gunter Narr.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (1999): *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*. Band 2: Bedr–Eink. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2009): *Duden. Die Grammatik*. 8., überarbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2010): *Duden. Das Fremdwörterbuch*. 10., aktualisierte Auflage. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Eckes, Thomas (2004): *Facetten des Sprachtestens: Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen*. In: Wolff, Armin/Ostermann, Torsten/Chloster, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: FaDaF (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73), S. 485–518.
- Ehlich, Konrad (1981): *Zur Analyse der Textart „Exzerpt“*. In: Frier, Wolfgang (Hrsg.): *Pragmatik, Theorie und Praxis*. Amsterdam: Rodopi, S. 379–401.
- Ehlich, Konrad (1993): *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, S. 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 325–351.
- Ehlich, Konrad (1999): *Alltägliche Wissenschaftssprache*. In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 52*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 1–30.
- Ehlich, Konrad (2003): *Universitäre Textarten, universitäre Struktur*. In: Ehlich, Konrad/

- Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 13–28.
- Ehlich, Konrad/Graefen, Gabriele (2001): *Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukkursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, S. 351–378.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003a): *Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 129–154.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003b): *Schulische Textarten, universitäre Textarten und das Problem ihrer Passung*. In: Ehlich, Konrad/Hoppe, Almut (Hrsg.): *Propädeutikum wissenschaftlichen Schreibens. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2003, 2/3*. Bielefeld: Aisthesis, S. 212–230.
- Erk, Heinrich (1975): *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Substantive – Frequenz und Verwendungsweise*. München: Max Hueber.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2002): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium*. Paderborn et al.: Schöningh.
- Fandrych, Christian/Sedlaczek, Betina (2012): „I need German in my life.“ *Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Feilke, Helmuth (1993): *Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den gesunden Menschenverstand, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens*. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 6, S. 6–21.
- Feilke, Helmuth (2002): *Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 176, S. 58–66.
- Feilke, Helmuth (2003): *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten*. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 178–192.
- Feilke, Helmuth (2009): *Textroutinen & Literale Prozeduren*. Vortrag im Rahmen des sprachdidaktischen Kolloquiums der Universität zu Köln am 26. 05. 2009.
- Feilke, Helmuth (2012a): *Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes*. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 1–31.
- Feilke, Helmuth (2012b): *Thesen zur Didaktik literaler Prozeduren. Handout zum Vortrag „Einführung – Was ist eine Didaktik literaler Prozeduren?“* im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik am 17. 09. 2012 in Augsburg.
- Feilke, Helmuth (2012c): *Schulsprache – Wie Schule Sprache macht*. In: Günther, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 149–175.
- Feilke, Helmuth (2012d): *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 233, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2014a): *Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz*. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 33–53.

- Feilke, Helmuth (2014b): *Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren*. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz*. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer, S. 297–327.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): *Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 112–128.
- Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (2013): *Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–18.
- Feilke, Helmuth/Jost, Jörg (2014): *Intertextuelles Schreiben in der Sekundarstufe II*. Handout zum gleichnamigen Vortrag im Rahmen des GAL-Kongresses 2014 am 18. 09. 2014 in Marburg.
- Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.) (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Feilke, Helmuth/Steinseifer, Martin (2014a): *Schreibend streiten. Eristische Textkompetenz bei Studierenden mit Deutsch als L1 und L2*. Handout zum gleichnamigen Vortrag im Rahmen der Tagung „Wissenschaftssprachliche Kompetenzen im Hochschulkontext“ am 17. 01. 2014 in Kassel.
- Feilke, Helmuth/Steinseifer, Martin (2014b): *Eristische Literalität und Kontroversenkompetenz*. Handout zum gleichnamigen Vortrag im Rahmen der Tagung „Sprache und Demokratie“ am 02. 10. 2014 in Siegen.
- Fijas, Liane (1998): *Das Postulat der Ökonomie für den Fachsprachgebrauch*. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 390–397.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Fix, Ulla (2008): *Text und Textlinguistik*. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 15–34.
- Fix, Gefion/Dittmann, Jürgen (2008): *Exzerpieren. Eine empirisch-textlinguistische Studie an Exzerpten von GymnasialschülerInnen der Oberstufe*. In: *Linguistik online*, Heft 33. URL: http://www.linguistik-online.de/33_08/fixDittmann.pdf (zuletzt aufgerufen am 14. 07. 2013).
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Franck, Norbert/Stary, Joachim (2011): *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. 16., überarbeitete Auflage. Paderborn et al.: Schöningh.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie (2006): *Typisch deutsch? Vom Schweigen über das Schreiben*. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre*. Innsbruck: Studienverlag, S. 35–45.

- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben im Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Tente, Christina (2003): *Contacts-Conflicts-Cooperation. A Report from the Writing Lab of the University of Bielefeld*. In: Björk, Lennart/Bräuer, Gerd/Rienecker, Lotte/Jörgensen, Peter Stray (Hrsg.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 165–174.
- Freudenberg, Ricarda (2013): *Was Abiturient/innen können – Anmerkungen zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch*. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 97–110.
- Fuhrhop, Nanna/Müller, Astrid (2010): *Schriftstrukturen entdecken*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 221, S. 4–12.
- Füllsack, Manfred (2010): *Die Habermas-Luhmann-Debatte*. In: Kneer, Georg/Moebius, Stephan (Hrsg.): *Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen*. Berlin: Suhrkamp, S. 154–181.
- Furchner, Ingrid/Ruhmann, Gabriele/Tente, Christina (2003): *Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten*. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, S. 61–72.
- Furger, Julienne/Nänny, Rebekka (2014): „Spracherziehung statt Sprachgestammel“. *Normen und Muster im Schreibunterricht aus historischer Perspektive*. Vortrag im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik 2014 am 09. 09. 2014 an der Universität Basel.
- Gaberell, Roger (2001): *Linguistik-Einführungen Deutsch und Französisch*. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.): *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von Roger Gaberell und Gottfried Kolde*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 115–163.
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2009): *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*, 3., unveränderte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gardt, Andreas (1998): *Sprachtheoretische Grundlagen und Tendenzen der Fachsprachenforschung*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Jg. 26, S. 31–66.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): *Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten*. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Scheib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 125–153.
- Gaus, Olaf/Wildt, Johannes (2001): *In populären Medien kommunizieren. Über ein erweitertes Berufsbild von Wissenschaftlern*. In: Wildt, Johannes/Gaus, Olaf (Hrsg.): *Journalistisches Schreiben für Wissenschaftler*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 13–45.
- Genette, Gérard (1989): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Girgensohn, Katrin (2005): *Lernräume für Studierende schaffen – Schreibförderung an amerikanischen Universitäten. Ein Reisebericht*. In: Vergun, Sibel (Hrsg.): *Gender und Raum. Ein transdisziplinärer Sammelband, einschließlich der Tagungsdokumentation der 11. Wissenschaftlerinnen-Werkstatt der Hans-Böckler-Stiftung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 427–444.

- Gläser, Rosemarie (1998): *Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen I: Der wissenschaftliche Artikel*. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 482–493.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Sprache*. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Gnutzmann, Claus (1988): *Aufsatztitel in englischsprachigen Fachzeitschriften. Linguistische Strukturen und kommunikative Funktionen*. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.): *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Gnutzmann, Claus (1991a): „Abstracts“ und „Zusammenfassungen“ im deutsch-englischen Vergleich: *Das Passiv als interkulturelles und textdifferenzierendes Signal*. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium, S. 363–378.
- Gnutzmann, Claus (1991b): *Sprachliche Indikatoren zur Explizierung von „Zielsetzungen“ im Englischen und Deutschen*. In: *Fachsprache* 13, S. 10–15.
- Gnutzmann, Claus (1992): *Kontrastive Fachtextlinguistik als Projektaufgabe: Theoretische Fragen und praktische Antworten*. In: Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Gunter Narr, S. 266–273.
- Gogolin, Ingrid (2007): *Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung*. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Textkompetenzen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 73–80.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. (Reihe FörMig Edition 9). Münster: Waxmann.
- Gollwitzer, Mario/Jäger, Reinhold S. (2007): *Evaluation. Workbook*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Göpferich, Susanne (2008): *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissentransfers*. 3. Auflage. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Gore, James H. (1891/1893): *A German Science Reader*. 2nd., rev. ed. Boston: D. C. Heath.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graefen, Gabriele (2013): *Versteckte Metaphorik – ein Problem im Umgang mit der fremden deutschen Wissenschaftssprache*. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*. Villa Vigoni, S. 151–168. (Online-Publikation).
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Graumann, Carl-Friedrich (1990): *Aneignung*. In: *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verlags Union, S. 124–130.
- Griffig, Thomas (2006): *Intertextualität in linguistischen Fachaufsätzen des Englischen und Deutschen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. Auch online abrufbar unter http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus/volltexte/2005/1314/pdf/Griffig_Thomas (zuletzt aufgerufen am 30. 12. 2013)

- Grosse, Siegfried (2000): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert (Versuch einer Zusammenfassung)*. In: Debus, Friedhelm/Kollmann, Franz Gustav/Pörksen, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposions vom 18./19. Januar 2000*, S. 293–297.
- Große, Ernst Ulrich (1976): *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktion der Texte*. Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- Guadatiello, Angela/Moll, Melanie (1998): „Effektiv Studieren“ – und noch mehr. Ein Projekt für ausländische und deutsche Studierende. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, Heft 1, S. 73–90.
- Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (Hrsg.) (1972): *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.
- Günther, Hartmut (2010a): *Über Lesekompetenz*. In: Günther, Hartmut/Bredel, Ursula/Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit*. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 6. Duisburg: Gilles & Franke, S. 103–123.
- Günther, Hartmut (2010b): *Deutsche Schulgrammatik im 19. Jahrhundert*. In: Günther, Hartmut/Bredel, Ursula/Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit*. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 6. Duisburg: Gilles & Franke, S. 83–102.
- Gusfield, Joseph (1976): *The Literary Rhetoric of Science: Comedy and Pathos in Drinking Driver Research*. In: *American Sociological Review* 41, S. 16–34.
- Habscheid, Stephan (2009): *Text und Diskurs*. Paderborn: Fink.
- Hager, Willi/Hasselhorn, Marcus (2000): *Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können?* In: Hager, Willi/Patry, Jean-Luc/Brezing, Hermann (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern et al.: Hans Huber, S. 41–85.
- Hahn, Walther von (1980): Fachsprachen. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. 2. Band. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer, S. 390–395.
- Hall, Eric/Hall, Carol/Sirin, Ahmet (1996): *Professional and personal development for teachers: the application of learning following a counselling module*. In: *British Journal of Educational Psychology*, 66, S. 383–398.
- Hanser, Cornelia/Mayor, Guy Andre/Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter/Sitta, Horst (1995): *Thesen zur Förderung der Sprachfähigkeiten auf der Sekundarstufe II und an Hochschulen*. In: *Diskussion Deutsch*, Heft 141, S. 70–73.
- Hasselhorn, Marcus/Mähler, Claudia (2000): *Transfer: Theorien, Technologien und empirische Erfassung*. In: Hager, Willi/Patry, Jean-Luc/Brezing, Hermann (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern et al.: Hans Huber, S. 86–101.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen; Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hayes, John/Flower, Linda (1980): *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, S. 3–30.
- Heidenreich, Elke (1998): *Wer nicht liest ist doof*. In: *Das Kursbuch*, Heft 133, S. 1–7.
- Hermanns, Fritz (1979): *Für und wider Referatschreibkurse*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, S. 202–210.
- Hermanns, Fritz (1988): *Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens*. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 4, S. 69–81.

- Hobbes, Thomas (2008): *Leviathan: oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen oder bürgerlichen Staates*. 2., bearbeitete Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Gunter Narr.
- Hoffmann, Lothar (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hoffmann, Lothar (1998): *Fachtextsorten der Wissenschaftssprache IV: Das fachinterne Gutachten zu wissenschaftlichen Arbeiten*. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 500–504.
- Hömberg, Walter (1989): *Das verspätete Ressort. Die Situation des Wissenschaftsjournalismus*. Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz.
- Hoppe, Almut (2003a): *Grundlinien in der Entwicklung des Schreibunterrichts der letzten 40 Jahre: didaktische Theoriebildung und Schulpraxis*. In: Hoppe, Almut/Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes*, Heft 2/3, S. 160–171.
- Hoppe, Almut (2003b): *Vermittelt der Deutschunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums Schreibkompetenz im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens?* In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 251–272.
- Huber, Oswald (2009): *Das psychologische Experiment: Eine Einführung*. 5., überarbeitete Auflage. Bern: Hans Huber.
- Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ickler, Theodor (1993): *Zur Textgattung „Abstract“*. In: *Fachsprache* 15, S. 44–53.
- Jahnke, Thomas/Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.) (2006): *PISA & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim/Berlin: Franzbecker.
- Jakobs, Eva-Maria (1999a): *Normen der Textgestaltung*. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 171 – 190.
- Jakobs, Eva-Maria (1999b): *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Jakobs, Eva-Maria (2003): *Reproduktive writing – writing form sources*. In: *Journal of Pragmatics* 35, S. 893–906.
- Jakobs, Eva-Maria/Schindler, Kirsten (2006): *Wie viel Kommunikation braucht der Ingenieur? Ausbildungsbedarf in technischen Berufen*. In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hrsg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl, S. 133–153.
- Jost, Jörg (2008): *Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49, S. 95–117.
- Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Karmasin, Matthias/Ribing, Rainer (2011): *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Seminararbeiten, Bachelor-, Master- und Magisterarbeiten sowie Dissertationen*. 6., aktualisierte Auflage. Wien: facultas.wuv.

- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibens. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: vs, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, Michael (2002): *Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich*. In: Fix, Ulla/Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Klemm, Michael (Hrsg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17–29.
- Klieme, Eckhard (2006): *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf (zuletzt aufgerufen am 20. II. 2013).
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann. URL: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf (zuletzt aufgerufen am 19. II. 2012).
- Kneer, Georg/Moebius, Stephan (2010): *Vorwort*. In: Kneer, Georg/Moebius, Stephan (Hrsg.): *Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen*. Berlin: Suhrkamp, S. 7–13.
- Knigge, Michael (2013): *Interventionsstudien richtig machen – ein kleiner methodischer Kompass*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung der AG Deutsch als Zweitsprache „Interventionsstudien: Didaktisch-methodische Ansätze für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen“ am 07. November an der Universität zu Köln.
- Knobloch, Clemens (1990): *Zum Status und zur Geschichte des Textbegriffs. Eine Skizze*. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 20, Heft 77, S. 66–87.
- Knobloch, Clemens/Schaeder, Burkhard (1996): *Nomination – fachsprachlich und gemeinsprachlich. Ein Vorwort*. In: Knobloch, Clemens/Schaeder, Burkhard (Hrsg.): *Nomination – fachsprachlich und gemeinsprachlich*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–19.
- Knorr, Dagmar (1993): *Constraints wissenschaftlicher Textproduktion. Verschiedene Wege der Informationsverarbeitung am Beispiel der Arbeitsmedien Papier und Computer*. In: Gordesch, Johannes/Salzwedel, Hartmut (Hrsg.): *Informationstechnologien in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 149–173.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch*, Band 36. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 15–43.
- Köhler, Claus (1974): *Gemeinsprachliche „Ersatzverben“ bei der syntaktischen Realisierung fachbedingter Verbalsubstantive*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 11, S. 292–298.
- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried (2001): *TIMMS – Third International Mathematics and Science Study. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie*. In: Weinert/Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 269–284.
- Kollmann, Franz Gustav (2000): *Deutsch als Wissenschaftssprache im zwanzigsten Jahrhundert – eine Einführung*. In: Debus, Friedhelm/Kollmann, Franz Gustav/Pörksen, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposiums vom 18./19. Januar 2000*, S. 11–18.
- Koop, Dieter (2010): *Kam Humboldt bis nach Bologna?* In: *Powision*, Ausgabe 7. online abrufbar unter: <http://www.uni-leipzig.de/~powision/wordpress/magazin/dieter-koop/> (zuletzt aufgerufen am 23. 09. 2014)

- Koschate, Nicole (2002): *Kundenzufriedenheit und Preisverhalten. Theoretische und empirisch experimentelle Analysen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Köster, Juliane (2012): *Probleme materialgestützter Schreibaufgaben*. Power-Point-Präsentation zu dem Vortrag „Probleme materialgestützter Schreibaufgaben im Kontext zentraler Prüfungen“ im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik 2012 am 18.09.2012 an der Universität Augsburg. Online abrufbar unter: http://www.didaktikdeutsch.de/data/_uploaded/pdf/Vortrag%20Köster_SDD1709.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.09.2014).
- Kresta, Ronald (1995): *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1990): *Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1991): *Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes*. In: *Fachsprache* 13, S. 118–137.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1992): *Wissenschaftssprache*. Heidelberg: Julius Groos.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1995): *Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?* In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 15–39.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1998): *Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen III: Abstract und Protokoll*. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 493–499.
- Kröner, Peter (1983): *Vor fünfzig Jahren. Die Emigration deutschsprachiger Wissenschaftler 1933–1939*. Münster: Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte.
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Wien: Huter & Roth KG.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): *Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick*. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 19–34.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (1999): *Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte*. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 109–121.
- Kültz, Stefan (2012): *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Schöningh.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2002): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Deutsch*. 01. 12. 1989 i. d. F. vom 24. 05. 2002. (Auch online abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf; zuletzt aufgerufen am 14. 10. 2013).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. 04. 12. 2003. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (zuletzt aufgerufen am 03. 10. 2013).

- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. 16. 12. 2004. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (zuletzt aufgerufen am 14. 10. 2013).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. 18. 10. 2012. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (zuletzt aufgerufen am 03. 10. 2013).
- Lakoff, George/Turner, Mark (1989): *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic metaphor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Langelahn, Elke (2005): „Das war irgendwie ein Zeichen“ oder: *Wie hilfreich sind Mitschriften? Eine Analyse zur Verwendbarkeit von Vorlesungsmitschriften ausländischer Studierender*. Universität Bielefeld: Magisterarbeit.
- Lehnen, Katrin (2008): *Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medienpezifische Anforderungen*. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 83–102.
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2008): *Schreiben in den Ingenieurwissenschaften. Anforderungen, Bedingungen, Trainingsbedarf*. In: Niemeyer, Susanne/Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.): *Profession und Kommunikation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 229–247.
- Leisen, Josef (2011): *Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. In: Prediger, Susanne/Özdil, Erkan (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, S. 143–162.
- Leutner, Detlev (2010): *Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung*. In: Hascher, Tina/Schmitz, Bernhard (Hrsg.): *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim/München: Juventa, S. 63–72.
- Linder, Alexander (2005): *Web Mining – Die Fallstudie Swarovski. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Löffler, Heinrich (2010): *Germanistische Soziolinguistik*. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lösener, Hans/Ludwig, Otto (2007): *Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lüdeling, Anke (2009): *Grundkurs Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Ludwig, Otto (2003): *Entwicklung schulischer Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 235–250.
- Luhmann, Niklas (2002): *Short Cuts*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Lukosch, Heide (2009): *Wissenschaft – Fluch oder Segen? Das Bild der Wissenschaft in den Massenmedien*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Horn, Aemilian (1986): *Psychologie des Wissenserwerbs*. In: Weidenmann, Bernd/Knapp, Andreas (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 143–187.

- Merklinger, Daniela (2010): „*Lernendes Schreiben*“ am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 7. Duisburg: Gilles & Franke, S. 117–142.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002): *Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 71–93.
- Mielke, Angela (2007): *Die „normative Kraft des Prüfungsfaktischen“: Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral-)Abiturs*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben*. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 5. Duisburg: Gilles & Francke, S. 99–115.
- Mielke, Angelika (2012): *Schreiben in der Sekundarstufe II. Die Bedingungen*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Akademisches Schreiben lernen – zwischen Schule und Hochschule“ an der Universität zu Köln am 01. 06. 2012.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2007): *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen*. URL: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 27. 06. 2013).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2009): *Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe*. 4., unveränderte Auflage. Soest. Auch online abrufbar unter: <http://www.meg-bruehl.de/downloads/facharbeitvollst.pdf> (zuletzt aufgerufen am 15. 11. 2013).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF) (Hrsg.) (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. URL: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_os/4701.pdf (zuletzt aufgerufen am 27. 06. 2013).
- Mittag, Waldemar/Hager, Willi (2000): *Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. In: Hager, Willi/Patry, Jean-Luc/Brezing, Hermann (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern et al.: Hans Huber, S. 102–128.
- Möhn, Dieter (1968): Fach- und Gemeinsprache. Zur Emanzipation und Isolation der Sprache. In: Mitzka, Walther (Hrsg.): *Wortgeographie und Gesellschaft*. Festgabe für Ludwig Erich Schmitt zum 60. Geburtstag am 10. Februar 1968. Berlin: Walter de Gruyter, S. 315–348.
- Möhn, Dieter/Pelka, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Molitor-Lübbert, Silvie (2002): *Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens*. In: Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid/Kruse, Otto/Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 33–46.
- Moll, Melanie (2001a): *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktion und Erfordernisse für die Praxis*. München: Iudicium-Verlag.
- Moll, Melanie (2001b): *Protokollieren im Studium – eine wenig geübte Schreibkunst*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, S. 227–250.

- Moll, Melanie (2002a): „Protokollieren statt stenographieren“ – *Das Protokoll als zusammenfassende Verschriftlichung einer Seminarveranstaltung*. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität* (OBST-Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke, S. 85–103.
- Moll, Melanie (2002b): „Exzerpieren statt fotokopieren“ – *Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes*. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität* (OBST-Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke, S. 104–126.
- Moll, Melanie (2003a): „Für mich ist es schwer“ oder: *Wie ein Protokoll entsteht*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 29–50.
- Moll, Melanie (2003b): „Protokollieren heißt auch Schreiben lernen“. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 3, S. 71–80.
- Moll, Melanie (2003c): *Komplexe Schreibsituationen an der Hochschule*. In: Ehlich, Konrad/Hoppe, Almut (Hrsg.): *Propädeutikum wissenschaftlichen Schreibens. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2003*, 2/3. Bielefeld: Aisthesis, S. 232–248.
- Müller-Michaels, Harro (2014): *Hochschulreife durch Bildungsstandards? Kritische Anmerkungen*. In: *Forschung & Lehre* 4/14, S. 280–282.
- Münkler, Herfried (1994): *Politische Bilder, Politik der Metaphern*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Nelson, Nancy (2001). *Writing to learn: One theory, two rationales*. In: Tynjala, Päivi/Mason, Lucia/Lonka, Kirsti (Hrsg.): *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Boston/Dordrecht: Kluwer, S. 23–36.
- Neumann, Astrid (2007): *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen*. Münster et al.: Waxmann.
- Niederhauser, Jürg (1997): *Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte als Transfer wissenschaftlicher Texte*. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt: Peter Lang, S. 107–122.
- Nunnally, Jum C./Bernstein, Ira H. (2010): *Psychometric theory*. 3. ed., reprint. New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): *Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster*. In: Sieber, Peter (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau et al.: Sauerländer, S. 141–186.
- OECD (Hrsg.) (2001): *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (Hrsg.) (2012): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report – Volume 1 – Design and Implementation*. Paris: OECD. URL: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf> (zuletzt aufgerufen am 06. 11. 2013).
- OECD (Hrsg.) (2013): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report – Volume 2 – Data Analysis and National Experiences*. Paris: OECD. URL: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf> (zuletzt aufgerufen am 06. 11. 2013).
- Oksaar, Els (1986): *Gutes Wissenschaftsdeutsch – Perspektiven der Bewertung und der Problemlösungen*. In: Kalverkämper, Hartwig/Weinrich, Harald (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels, 1985. Tübingen: Gunter Narr, S. 100–118.

- Oksaar, Els (1998): *Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachegebrauch*. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 397–401.
- Oldenburg, Hermann (1992a): *Angewandte Fachtextlinguistik. „Conclusions“ und Zusammenfassungen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Oldenburg, Hermann (1992b): *Zusammenfassungen und Conclusions im Vergleich: Empirische Ergebnisse und praktische Perspektiven*. In: Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Gunter Narr, S. 123–134.
- Öncü, Mehmet Tahir (2013): *Kulturspezifische Aspekte in technischen Texten. Eine Analyse deutsch- und türkischsprachiger Gebrauchsanleitungen*. Berlin: Frank & Timme.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Ortner, Hanspeter (2006): *Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird*. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, desiderata, Konzepte*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, S. 77–102.
- Ossner, Jakob (2006): *Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht*. In: *Didaktik Deutsch* 21, S. 5–19.
- Ossner, Jakob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch*. 2. Auflage. Paderborn et al.: Schöningh.
- Paier, Dietmar (2010): *Quantitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Wien: facultas.
- Parasuraman, Anathanarayanan/Grewal, Dhruv/Krishnan, R. (2007): *Marketing Research*. 2nd ed. Boston et al.: Houghton Mifflin Company.
- Perrin, Daniel (2002): *Schreiben erforschen, überdenken, verbessern. Ein exemplarischer Einstieg*. In: Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid/Kruse, Otto/Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 15–31.
- Petersen, Inger (2013): *Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/innen und Studierenden*. In: Brandl, Heike/Arslan, Emre/Langelahn, Elke/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: BieColl (Bielefelder eCollection), S. 69–79. Online abrufbar unter: http://biecoll.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html (zuletzt aufgerufen am 13. 01. 2013).
- Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Phillips, Francis C. (1913/1915): *Chemical German. An Introduction to the Study of German Chemical Literature, Including Rules of Nomenclature, Exercises for Practice and a Collection of Extracts from the Writings of German Chemists and Other Scientists and a Vocabulary of German Chemical Terms and Others Used in Technical Literature*. 2nd ed. Easton, PA.
- Pieth, Christa/Adamzik, Kirsten (1997): *Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive*. In: Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 31–69.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2009): *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron.

- Pohl, Thorsten (2010): *Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Reihe A, Band 7. Duisburg: Gilles & Francke, S. 97–116.
- Pohl, Thorsten (2014): *Schriftliches Argumentieren*. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 287–315.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): *Textformen als Lernformen*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 7. Duisburg: Gilles & Francke, S. 5–26.
- Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2011): *Wortschatzarbeit* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Polenz, Peter von (1981): *Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung*. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Fink, S. 85–110.
- Popper, Karl (2009): *Vermutungen und Widerlegungen. Das Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis*. 2. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Porst, Rolf (2008): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: vs, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch* 39, S. 5–16.
- Porzig, Walter (1971): *Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der Sprachwissenschaft*. 5., durchgesehene Auflage. München: Francke.
- Punkki-Roscher, Marja (1995): *Nominalstil in populärwissenschaftlichen Texten. Zur Syntax und Semantik der komplexen Nominalphrasen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2012): *Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung*. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: facultas wuv.
- Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (2010). online abrufbar unter: <http://www.uni-siegen.de/zb/praxiselemente/ma/kooperationen/fachverbuende.html?lang=de> (zuletzt aufgerufen am 02. 03. 2015).
- Reinbothe, Roswitha (2006): *Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und der Boykott nach dem ersten Weltkrieg*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ribeiro-Kügler, Ana (2002): *Das Referat als mündliche Wissensvermittlung von Studenten für Studenten*. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität* (OBST-Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke, S. 127–134.
- Rieder, Bernadette (2014): *Source reading als Gegenstand wissenschaftlicher Schreibdidaktik: Ein Plädoyer für mehr Lesedidaktik*. In: *Zeitschrift Schreiben*. online abrufbar unter: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2014/rieder_Sourcereading.pdf (zuletzt aufgerufen am 14. 04. 2014).
- Ripfel, Martha (1998): *Fachtextsorten der Wissenschaftssprache II: Die wissenschaftliche Rezension*. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 488–493.
- Ritsert, Jürgen (2010): *Der Positivismusstreit*. In: Kneer, Georg/Moebius, Stephan (Hrsg.): *Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen*. Berlin: Suhrkamp, S. 102–130.

- Roelcke, Thorsten (1991): *Das Eindeutigkeitspostulat der lexikalischen Fachsprachese-mantik*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 19, S. 194–208.
- Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (2008): *Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionstudie*. In: *Unterrichtswissenschaft* 36, S. 17–36.
- Rolf, Eckard (1993): *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Rothman, Tony (2012): *Die Physik- ein auffälliger Turm zu Babel*. In: *Spektrum der Wissenschaft* (Februar 2012), S. 61–65. online abrufbar unter: <http://www.spektrum.de/alias/wissenschaftstheorie/die-physik-ein-baufaelliger-turm-von-babel/1139123> (zuletzt aufgerufen am 13. 01. 2013).
- Rückriem, Georg/Stary, Joachim/Franck, Norbert (1992): *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. 7., aktualisierte Auflage. Paderborn et al.: Schöningh.
- Ruhmann, Gabriela (2003): *Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 211–231.
- Rust, Angelika (1992): *Zur Fachtextstruktur – dargestellt am Beispiel russisch- und deutschsprachiger Fachbuchrezensionen*. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Beiträge zur Fachsprachenforschung*. Tostedt: Attikon, S. 119–124.
- Sachtleber, Susanne (1994): *Vom Kopf auf die Füße. Das Schreiben wissenschaftlicher Texte*. In: Skyum-Nielsen, Peder/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Rhetoric and Stylistics Today. An International Anthology*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 119–126.
- Sandig, Barbara (1989): *Stilistische Mustermischungen in der Gebrauchssprache*. In: *Zeitschrift für Germanistik*, Heft 2, S. 133–150.
- Sandig, Barbara (2000): *Text als prototypisches Konzept*. In: Mangasser-Wahl, Martina (Hrsg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 93–112.
- Schepping, Heinz (1976): *Bemerkungen zur Didaktik der Fachsprache im Bereich des Deutschen als Fremdsprache*. In: Rall, Dietrich/Schepping, Heinz/Schleyer, Walter (Hrsg.): *Didaktik der Fachsprache. Beiträge zu einer Arbeitstagung an der RWTH Aachen vom 30. September bis 4. Oktober 1974*. Bonn/Bad Godesberg: DAAD, S. 13–34.
- Schindler, Kirsten (2008): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Entwicklung einer Konzeption zur didaktischen Vermittlung domänenspezifischer Schreib Anforderungen in der Hochschulausbildung*. Köln und Siegen: Manuskript.
- Schindler, Kirsten (2011): *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Schöningh.
- Schindler, Kirsten/Fischbach, Julia (2013): *Neue Netzwerke akademischen Schreibens und ihr Potenzial für den Erwerb von Textkompetenzen. Erste Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen Schule und Hochschule*. In: *Zeitschrift Schreiben*. online abrufbar unter: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2013/schindler_fischbach_Netzwerk_Textkompetenzen.pdf (zuletzt aufgerufen am 26. 01. 2014).
- Schindler, Kirsten/Fischbach, Julia/Vetterick, Gesa (2014): *Schüler/innentexte beurteilen. Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren. AkaTex Working Papers, 2*. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln. online abrufbar unter: http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_vortraege/akatex_working_papers_20140402_2.pdf.

- Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa (2011): *Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben*. In: Krafft, Andreas/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 91–110.
- Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa (2013): *Textkompetenzen im Übergang Oberstufe–Universität*. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 151–175.
- Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa/Decker, Lena/Fischbach, Julia/Kaplan, Ina/Teichmann, Alina (2015, in Vorb.): *Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängerinnen und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen*.
- Schlichte, Klaus (2005): *Einführung in die Arbeitstechniken der Politikwissenschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: vs, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Hans Ulrich (2003): *Zöllibazis Lustballon. Wortverschmelzungen in der Deutschen Gegenwartssprache*. In: Muttersprache 113, S. 265–278.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Freiburg: Fillibach bei Klett.
- Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert/Pötzsch, Frederik (2007): *Die Powerpoint-Präsentation. Zur Performanz technisierter mündlicher Gattungen in der Wissensgesellschaft*. In: Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (Hrsg.): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: uvk Verlagsgesellschaft, S. 9–34.
- Scholz, Oliver R. (1983): *Metaphern in der Wissenschaft*. In: Petöfi, János S. (Hrsg.): *Texte und Sachverhalte. Aspekte der Wort- und Textbedeutung*. Hamburg: Helmut Buske.
- Schott, Franz/Ghanbari, Shahram Azizi (2012): *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster et al.: Waxmann.
- Schröder, Hartmut (1987): *Aspekte sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Ein Beitrag zur Fachtextlinguistik*. Hamburg: Helmut Buske.
- Schüler, Lisa/Lehnen, Katrin (2014): *Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben*. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 223–246.
- Schurf, Bernd/Wagener, Andrea (Hrsg.) (2009): *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen.
- Schwanzer, Viliam (1981): *Syntaktisch-stilistische Universalien in den wissenschaftlichen Fachsprachen*. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Fink, S. 213–230.
- Searle, John R. (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sedlmeier, Peter/Renkewitz, Frank (2011): *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München et al.: Pearson Studium.
- Segev-Miller, Rachel (2004): *Writing from sources. The effect of explicit instruction on college students' processes and products*. In: *Educational Studies in Language and Literature* 4, S. 5–33.

- Selting, Margret et al. (2009): *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Sesink, Werner (2012): *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Inklusive E-Learning, Web-Recherchen, digitale Präsentation u. a. 9.*, aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Shulman, Lee S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. In: *Harvard Educational Review*, Volume 57, Number 1, S. 1–22.
- Sibbertsen, Philipp/Lehne, Hartmut (2012): *Statistik. Einführung für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. Berlin/Heidelberg; Springer.
- Sieber, Peter (2003): *Sprachförderung – mit PISA in anderem Licht?* In: *Didaktik Deutsch*, Heft 15, S. 4–17.
- Sieber, Peter (2008): *Kriterien der Textbewertung am Beispiel von Parlando*. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 271–289.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik)*. In: Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven*. Dokumentation der Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009, S. 156–171. Online abrufbar unter: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerausbildung_Juli_2010.pdf (zuletzt aufgerufen am 10. 01. 2015).
- Siebert-Ott, Gesa/Decker, Lena (2013): *Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn*. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Juventa, S. 159–174.
- Siebert-Ott, Gesa/Decker, Lena (2015, eingereicht): *Zweitsprachige und mehrsprachige Schulen*. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. 4., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Siebert-Ott, Gesa/Decker, Lena/Kaplan, Ina (2014): *Modellierung und Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. Kompetenzorientiert Lern- und Leistungsaufgaben entwickeln*. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hamman, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. (Reihe Fachdidaktische Forschungen). Münster/New York: Waxmann, S. 207–216.
- Siebert-Ott, Gesa/Decker, Lena/Kaplan, Ina/Macha, Klaas (2015): *Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (AkaTex). Kompetenzmodellierung und erste Ergebnisse der Kompetenzerfassung*. In: Riegel, Ulrich/Schubert, Ingrid/Siebert-Ott, Gesa/Macha, Klaas (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (Reihe Fachdidaktische Forschungen). Münster/New York: Waxmann, S. 257–273.
- Siebert-Ott, Gesa/Schindler, Kirsten/Decker, Lena/Fischbach, Julia/Kaplan, Ina/Teichmann, Alina (2014): *Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen*. Projektposter: Universität Siegen/Universität zu Köln. Online abrufbar unter: http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/projekt/poster_akatex_dt_endfassung.jpg?lang=de.
- Sill, Hans-Dieter (2006): *PISA und die Bildungsstandards*. In: Jahnke, Thomas/Meyer-

- höfer, Wolfram (Hrsg.): *PISA & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim/Berlin: Franzbecker, S. 293–330.
- Sitta, Horst (2013): *Wissenschaftliches Schreiben in der Schule*. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*. Villa Vigoni, S. 222–235. (Online-Publikation).
- Sommer, Roy (2009): *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Spinner, Kaspar H. (1993): *Kreatives Schreiben*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 119, S. 17–23.
- Spinner, Kaspar H. (1996): *Kreatives Schreiben*. In: *Praxis Deutsch*. Sonderheft Schreiben. S. 82–83.
- Spinner, Kasper H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Stanat, Petra/Becker, Michael/Baumert, Jürgen/Lüdtke, Oliver/Eckhardt, Andrea G. (2012): *Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program*. In: *Learning and Instruction* 22, S. 159–170.
- Standop, Ewald/Meyer, Matthias (2008): *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. Grundlagen, Technik und Praxis für Schule, Studium und Beruf*. 18., bearbeitete und erweiterte Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Stary, Joachim/Kretschmer, Horst (1994): *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Steets, Angelika (2003a): *Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Heft 2–3, S. 316–332.
- Steets, Angelika (2003b): *Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit*. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 3, S. 58–70.
- Steets, Angelika (2003c): *Die Mitschrift als universitäre Textart – Schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 51–64.
- Steets, Angelika (2011): *Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. Möglichkeiten und Grenzen*. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 5, S. 62–69.
- Steiger, Joachim (1993): *Fachsprache Deutsch und fachsprachliche Kommunikation*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 30, S. 88–91.
- Steinhoff, Torsten (2007a): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: May Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007b): *Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Heft 1/2, S. 1–26.
- Steinhoff, Torsten (2008): *Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren*. In: *Festplatte für Gerd Fritz*. Hrsg. und betreut von Iris Bons, Dennis Kaltwasser und Thomas Gloning. Gießen 28.07.2008. URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.11.2013).
- Steinhoff, Torsten (2010): *Jenseits des Common sense? „Postkonventionelles“ wissenschaftliches Schreiben*. Präsentation zum gleichnamigen Vortrag im Rahmen der Tagung „Anders Schreiben/Andersschreiben“ am 10. September 2010 an der Universität Paderborn. Online abrufbar unter: http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff_Common_sense_2010.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.09.2014).

- Steinhoff, Torsten (2011): *Der Guttenberg-Skandal. Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben*. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 5, S. 22–33.
- Steinhoff, Torsten (2012): *Postkonventionalität. Varianten wissenschaftlichen Schreibens*. In: Schuster, Britt-Marie/Tophinke, Doris (Hrsg.): *Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen*. Berlin: Erich Schmidt, S. 91–112.
- Steinhoff, Torsten (2013a): *Diskursives Schreiben. Zur Förderung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse*. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 113–135.
- Steinhoff, Torsten (2013b): *Intertextuelle Prozeduren. Aneignungsprobleme und Fördermöglichkeiten*. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*. Villa Vigoni, S. 169–180. (Online-Publikation).
- Steinhoff, Torsten (2013c): *Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte*. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*. Villa Vigoni, S. 99–109. (Online-Publikation).
- Steinmetz, Michael (2013): *Realisierbarkeit als Merkmal guter Bildungsstandards für das Abitur*. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 75–96.
- Steinseifer, Martin (2010): *Textroutinen im wissenschaftlichen Schreiben Studierender. Eine computerbasierte Lernumgebung als Forschungs- und Lerninstrument*. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben und Medium. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 91–114.
- Steinseifer, Martin (2012): *Schreiben im Kontroversen-Labor. Konzeption und Realisierung einer computerbasierten Lernumgebung für das wissenschaftliche Schreiben*. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 61–82.
- Steinseifer, Martin (2014): *Vom Referieren zum Argumentieren – Didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung*. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 199–221.
- Swales, John M. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Theisen, Manuel René (2008): *Wissenschaftliches Arbeiten. Technik-Methodik-Form*. 14., neu bearbeitete Auflage. München: Vahlen.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen-Verknüpfen-Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, Winfried (2013): *Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten*. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*. Villa Vigoni, S. 47–54. (Online-Publikation).
- Toens, Katrin (2007): *Die Sorbonne-Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den*

- Bologna-Prozess*. In: *Die Hochschule*, Heft 2/2007, S. 37–53. Auch online abrufbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/07_2/Toens_Sorbonne-Deklaration.pdf (zuletzt aufgerufen am 02. 03. 2015).
- Trumpp, Eva Cassandra (1998): *Fachtextsorten kontrastiv. Englisch-Deutsch-Französisch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Ulrich, Winfried (2011): *Wortschatzarbeit im Deutschunterricht*. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 35, Heft I, S. 9–21.
- Universität Aachen (2013a, 06. Februar): *Übergreifende Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie Lehramt an Berufskolleg der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen*. URL: http://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaedxmb (zuletzt aufgerufen am 27. 02. 2013).
- Universität Aachen (2013b, 06. Februar): *Übergreifende Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie Lehramt an Berufskollegs der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen*. URL: http://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaedxps (zuletzt aufgerufen am 01. 03. 2013).
- Universität Bielefeld (2009, 31. März): *Prüfungs- und Studienordnung für den Masterstudiengang „Master of Education“ (MPO Ed.) an der Universität Bielefeld*. URL: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/studium/master-ed/mpo-ed> (zuletzt aufgerufen am 01. 03. 2013).
- Universität Bielefeld (2012, 15. Februar): *Fächerspezifische Bestimmungen für das Fach Germanistik*. URL: <http://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/bachelor/germanistik/pdf> (zuletzt aufgerufen am 01. 03. 2013).
- Universität Bochum (2005, 12. Oktober): *Gemeinsame Prüfungsordnung für das Studium Master of Education mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*. URL: <http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/dezernati/amtliche/ab626.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01. 03. 2013).
- Universität Bochum (2010, 21. September): *Satzung zur Änderung der Gemeinsamen Prüfungsordnung für das Studium Master of Education mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*. URL: <http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/dezernati/amtliche/ab846.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01. 03. 2013).
- Universität Bochum (2012, 29. November): *Gemeinsame Prüfungsordnung für das Bachelor-/Masterstudium im Rahmen des 2-Fach-Modells an der Ruhr-Universität Bochum*. URL: <http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/dezernati/amtliche/ab943.pdf> (zuletzt aufgerufen am 27. 02. 2013).
- Universität Bonn (2011, 05. Dezember): *Bachelor-Prüfungsordnung für die akademische Phase der Lehrerausbildung der an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn angebotenen Lehramtsstudiengänge*. URL: http://www.bzl.uni-bonn.de/dokumente/dokumente-1/pruefungsordnung%2009_2011 (zuletzt aufgerufen am 27. 02. 2013).
- Universität Bonn (2014, 2. April): *Master-Prüfungsordnung für die akademische Phase der Lehrerausbildung der an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn angebotenen Lehramtsstudiengänge*. URL: <http://www.bzl.uni-bonn.de/studium/studiengaenge/masterstudiengang/pruefungsordnung/po-master-2014> (zuletzt aufgerufen am 12. 05. 2014).

- Universität Dortmund (2013a, 18. Juli): *Prüfungsordnung für den Lehramtsbachelorstudiengang an der Technischen Universität Dortmund*. URL: http://www.tu-dortmund.de/uni/studierende/pruefungsangelegenheiten/ord/01_PO_BA_neue_Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 18. 03. 2014).
- Universität Dortmund (2013b, 18. Juli): *Prüfungsordnung für den Lehramtsmasterstudiengang an der Technischen Universität Dortmund*. URL: http://www.tu-dortmund.de/uni/studierende/pruefungsangelegenheiten/ord/02_PO_MA_neue_Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 25. 03. 2014).
- Universität Duisburg-Essen (2011a, 26. August): *Gemeinsame Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang mit der Lehramtsoption Grundschulen an der Universität Duisburg-Essen*. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/verkuendungsblatt_2011/vbl_2011_78.pdf (zuletzt aufgerufen am 28. 02. 2013).
- Universität Duisburg-Essen (2011b, 06. Dezember): *Gemeinsame Prüfungsordnung für den Masterstudiengang für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Duisburg-Essen*. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/bereinigte_sammlung/8_00_42.pdf (zuletzt aufgerufen am 01. 03. 2013).
- Universität zu Köln (2011, 15. September): *Gemeinsame Prüfungsordnung der Universität zu Köln für das Bachelorstudium mit bildungswissenschaftlichem Anteil*. URL: http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien_Studium/GemeinsamePruefungsordnung.pdf (zuletzt aufgerufen am 28. 02. 2013).
- Universität zu Köln (2014, 8. Dezember): *Gemeinsame Prüfungsordnung der Universität zu Köln für den Studiengang Master of Education, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*. URL: http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/ZfL-Navi/Pruefungsordnungen/Master/GPO-M_GyGe.pdf (zuletzt aufgerufen am 30. 12. 2014).
- Universität Münster (2011a, 06. Juni): *Rahmenordnung für die Bachelorprüfung an der Westfälischen Wilhelms-Universität innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen*. URL: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2011/ausgabe11/beitrag_06.pdf (zuletzt aufgerufen am 28. 02. 2013).
- Universität Münster (2011b, 06. Juni): *Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss „Master of Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität*. URL: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2011/ausgabe13/beitrag_02.pdf (zuletzt aufgerufen am 01. 03. 2013).
- Universität Paderborn (2011, 20. September): *Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen an der Universität Paderborn*. URL: http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Lehramtsstudium/Bachelor_of_Education/Pruefungsordnungen__B.Ed._/46.11_Allg_Best_Lehramt_BA_G_20110920.pdf (zuletzt aufgerufen am 28. 02. 2013).
- Universität Paderborn (2014, 14. März): *Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen an der Universität Paderborn*. URL: http://www.zv.uni-paderborn.de/fileadmin/zv/dez/2-4/amtliche-mitteilung/08.14_Allg_Best_Lehramt_Master_G.pdf (zuletzt aufgerufen am 17. 04. 2014).
- Universität Siegen (2012a, 05. November): *Prüfungsordnung für das Bachelorstudium im Lehramt der Universität Siegen*. URL: <http://www.uni-siegen.de/zlb/studium/studieninformationen2/dokumente/po.ba.pdf> (zuletzt aufgerufen am 28. 02. 2013).
- Universität Siegen (2012b, 08. Juni): *Prüfungsordnung für das Masterstudium im Lehramt an der Universität Siegen*. URL: <http://www.uni-siegen.de/zlb/studium/studieninformationen2/dokumente/po.ma.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01. 03. 2013).

- Universität Wuppertal (2011a, 15. September): *Änderung und Neufassung der Prüfungsordnung (Allgemeine Bestimmungen) für den Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts an der Bergischen Universität Wuppertal*. URL: <http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/am/2011/am11108.pdf> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2013).
- Universität Wuppertal (2011b, 24. August): *Änderung und Neufassung der Prüfungsordnung (Allgemeine Bestimmungen) für den Studiengang Master of Education Lehramt an Grundschulen an der Bergischen Universität Wuppertal*. URL: <http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/am/2011/am11151.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01.03.2013).
- Vater, Heinz (2002): *Einführung in die Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. München: Fink.
- Venohr, Elisabeth (2013): *Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen*. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*. Villa Vigoni, S. 55–65. (Online-Publikation).
- Vogel, Berthold (1995): „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt ...“ – *Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung*. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte (Hrsg.): *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 191), Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 73–84.
- Vogt, Irene (2013): *Der wissenschaftliche Kommunikationsraum. Prolegomena für eine linguistisch-kontrastive Analyse wissenschaftlicher Artikel*. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*. Villa Vigoni, S. 312–329. (Online-Publikation).
- Volmert, Johannes (Hrsg.) (2005): *Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge*. 5., korrigierte und ergänzte Auflage. München: Fink.
- Wahrig-Schmidt, Bettina (1997): *Metaphern, Metaphern für Metaphern und ihr Gebrauch in wissenschaftshistorischer Sicht*. In: Biere, Bernd Ulrich/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): *Metaphern, Medien, Wissenschaft. Zur Vermittlung der AIDS-Forschung in Presse und Rundfunk*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 23–48.
- Weber, Hartmut (1982): *Language for specific purposes, text typology, and text analysis: aspects of a pragmatic-functional approach*. In: Høedt, Jørgen et al. (Hrsg.): *Proceedings of the 3rd European Symposium on LSP, Copenhagen, August 1981: „Pragmatics and LSP“*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag, S. 219–234.
- Wehler, Hans-Ulrich (1988): *Entsorgung der deutschen Vergangenheit? Ein polemischer Essay zum „Historikerstreit“*. Original-Ausgabe. München: Beck.
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Weinreich, Cornelia (2010): *Das Textsortenspektrum im fachinternen Wissenstransfer. Untersuchung anhand von Fachzeitschriften der Medizin*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.
- Weinrich, Harald (1989): *Formen der Wissenschaftssprache*. In: *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 119–158.

- Weitze, Marc-Denis/Liebert, Wolf-Andreas (2006): *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft – Probleme, Ideen und künftige Forschungsfelder*. In: Liebert, Wolf-Andreas/Weitze, Marc-Denis (Hrsg.): *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion*. Bielefeld: transcript, S. 7–18.
- Wirtz, Markus/Casper, Franz (2002): *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Wüster, Eugen (1970): *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik. (Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung)*. 3., abermals ergänzte Auflage. Bonn: Bouvier.
- Wickler, Wolfgang (1986): *Englisch als deutsche Wissenschaftssprache*. In: Kalverkämper, Hartwig/Weinrich, Harald (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels, 1985*. Tübingen: Gunter Narr, S. 26–31.
- Zankl, Heinrich (2012): *Kampfhähne der Wissenschaft. Kontroversen und Feindschaften*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.
- Zimmermann, Alexandra (1995): *Laudationes auf Wissenschaftler*. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 217–245.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Kuhn, Christiane (2010): *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand*. Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik 56. URL: http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/Illustrationen/gr_Nr.56.pdf (zuletzt aufgerufen am 05. 11. 2013).
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Blömeke, Sigrid/Kuhn, Christiane/Buchholtz, Christiane (2012): *Wirksamkeitsprüfungen im Hochschulbereich – Aufgaben und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“*. In: *Zeitschrift für Evaluation*, Heft 1, S. 95–103.
- Zöfel, Peter (2003): *Statistik für Psychologen. Im Klartext*. München et al.: Pearson Studium.

Internetquellen

- <http://www.bmbf.de/de/6626.php>
www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf
<http://www.ebscohost.com/international/default.php?id=340&language=german>
http://www.iea-dps.de/timms_international122.html?&L=0
<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/control>
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/Rahmenordnung_dtSprachp.pdf
<http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de>
http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?title=Ordinary%20Language%20Philosophy&tx_gbwphilosophie_main%5Bentry%5D=641&tx_gbwphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=3c7fcc2d93db7d7e674778554c80ffb
<http://www.schreibzentrum.phil-fak.uni-koeln.de/7609.html>
<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/index.html>
<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Lehramtsstudium/index.html>

- http://www.sporthelden.de/index.php?id=173&tx_ttnews%5Btt_news%5D=95&no_cache=1
- <http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de>
- <http://www.testdaf.de>
- <http://www.ub.uni-freiburg.de/fileadmin/ub/expressum/1999-02/oid.html>
- <http://www.uni-due.de/schreibwerkstatt/>
- <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fbo5/germanistik/absprache/mediensprachdidaktik/forschung/projekt-schreib-und-textroutinen-kultur-fach-und-medienbezogene-perspektiven>
- <http://www.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/kompetenzzentrum-schreiben/schreibzentren-und-schreibdidaktik>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozesse und Produkte bei der Entstehung einer Seminararbeit (vgl. Siebert-Ott et al. 2014, Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015)	31
Abbildung 2: Beispiel für einen freien Aufsatz (vgl. Lösener/Ludwig 2007: 82)	39
Abbildung 3: Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003: 8)	54
Abbildung 4: Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012: 11)	54
Abbildung 5: Aufgabenarten der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012: 31)	56
Abbildung 6: Verarbeitungsgrad der verschiedenen Protokolltypen in ihrer Nähe bzw. Ferne zum Ausgangsdiskurs nach Moll (2001a: 32)	66
Abbildung 7: Makrostruktur englischer Experimentalstudien nach Busch-Lauer (1991: 95)	108
Abbildung 8: Sprachliche Indikatoren zur Formulierung von Zielsetzungen in Einleitungen nach Gnutzmann (1991b: 11 f.)	111
Abbildung 9: Sprachliche Indikatoren zu Formulierung von Zielsetzungen in Zusammenfassungen/Conclusions nach Oldenburg (1992a: 175 ff.)	111
Abbildung 10: Auszug aus Zoological Record 1910 (vgl. Ammon 1998: 3)	116
Abbildung 11: Gebrauch des Verbs „behaupten“ (Kritik/keine Kritik) nach Steinhoff (2007a: 387)	124
Abbildung 12: Typische Ausdrucks- und Konstruktionsmuster der AWS nach Graefen/Moll (2011: 18 ff.)	125
Abbildung 13: Literale Prozeduren: Schreibprozeduren und Textprozeduren (vgl. Feilke 2012a: 11)	128
Abbildung 14: Modell zum Erwerb literaler Prozeduren nach Steinhoff 2007a: 138	135
Abbildung 15: Formulierungsvorgaben für die Wiedergabe von Forschungspositionen nach Kruse/Ruhmann (1999: 115)	147

Abbildung 16: Die Architektur von SKOLA nach Steinseifer (2012: 68)	151
Abbildung 17: Der Leitfaden der Experteninterviewstudie	160
Abbildung 18: Kompetenzmodell des Deutschunterrichts (Grundmodell) nach Ossner (2006: 12) (vgl. auch Ossner 2008: 45)	165
Abbildung 19: Kompetenzmodell „Akademische Textkompetenzen im engeren Sinne“ (vgl. Decker/Kaplan/Siebert-Ott 2015: 6, Siebert-Ott/ Decker/Kaplan/Macha 2015: 261)	170
Abbildung 20: Anforderungen an ein Diskursreferat in Anlehnung an Feilke (2009: 15)	177
Abbildung 21: Das Diskursreferat als Baustein für die Anfertigung der wichtigsten Prüfungsarbeiten	189
Abbildung 22: Kompetenzmodell „Akademische Textkompetenzen im engeren Sinne“ mit Hervorhebungen	194
Abbildung 23: Interne und externe Validität bei experimentellen und quasiexperimentellen Studien	199
Abbildung 24: Der „sleeper effect“ bei Interventionsstudien (vgl. Knigge 2013: 24)	203
Abbildung 25: Anzahl Studierende pro Studiensemester Kontrollgruppe (N = 98)	205
Abbildung 26: Aufgabenstellung Diskursreferat Prätest	207
Abbildung 27: Aufgabenstellung Diskursreferat Posttest	208
Abbildung 28: Aufgabenstellung Diskursreferat Follow-up	210
Abbildung 29: Wissenschaftlicher Beispieltext	213
Abbildung 30: Konstruierter Text ohne diskursstrukturierende Prozeduren	218
Abbildung 31: Konstruierter Text nach Einbau der diskursstrukturierenden Prozeduren	219
Abbildung 32: Bewertungen der Rater 13 und 03 in der TestDaF- Prüfung (Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“) nach Eckes (2004: 493)	222
Abbildung 33: Beispiel Ratingbogen „Wissenschaftliches Formulieren“	226
Abbildung 34: Beispiel Ratingbogen „Fachlicher Gehalt und Argumentation“	234
Abbildung 35: Prätest Interventionsgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen	248
Abbildung 36: Prätest Interventionsgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in der Prozedur „X & ist & Nomen“	249
Abbildung 37: Prätest Interventionsgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in der Prozedur „X & vertritt & Nomen“	252
Abbildung 38: Prätest Interventionsgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in der Prozedur „auch X & ist & Nomen“	257
Abbildung 39: Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Kognitionsverben in der Prozedur „ich & Kognitionsverb“	260
Abbildung 40: Prätest Kontroll- und Interventionsgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen	268
Abbildung 41: Prätest Kontrollgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in den Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“	269
Abbildung 42: Prä- und Posttest Interventionsgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen	278
Abbildung 43: Posttest Interventionsgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in den Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“	279

Abbildung 44: Prä- und Posttest Kontrollgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen	291
Abbildung 45: Posttest Interventions- und Kontrollgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen	292
Abbildung 46: Posttest Kontrollgruppe – Gebrauchspräferenzen bei der Verwendung der Nomina in den Prozeduren „X & ist & Nomen“ und „X & vertritt & Nomen“	294
Abbildung 47: Prä-/Posttest und Follow-up Interventionsgruppe – Verteilung der Raterbeurteilungen	301
Abbildung 48: Interventionseffekt	306
Abbildung 49: Messzeitpunkt 1 – Verteilung der Raterbeurteilungen	308
Abbildung 50: Messzeitpunkt 1 und 2 – Verteilung der Raterbeurteilungen	315
Abbildung 51: Messzeitpunkt 1, 2 und 3 – Verteilung der Raterbeurteilungen	324

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die traditionellen Aufsatzarten nach Marthaler (1962) (vgl. Ludwig 1988: 440)	40
Tabelle 2: Die Aufgabenarten der EPA	43
Tabelle 3: An der Hochschule zu rezipierende Textsorten	62
Tabelle 4: Vergleich – Zu rezipierende und zu produzierende Textformen bzw. -sorten an Schule (gymnasiale Oberstufe) und Hochschule	83
Tabelle 5: Anteile der Sprachen an den Publikationen der Biologie (in Prozent, aufgrund von <i>Biological Abstracts</i>) nach Ammon (1998: 146)	118
Tabelle 6: Anteile der Sprachen an den Publikationen der Soziologie (in Prozent, aufgrund von <i>SocioFile</i>) nach Ammon (1998: 164)	119
Tabelle 7: Beispiele für Kopplungen im Sinne einer „indem-Relation“ nach Kühtz (2012: 71 ff.)	130
Tabelle 8: Formulierungsbausteine in „Texte, Themen und Strukturen“	143
Tabelle 9: Formulierungsvorgaben für die Wiedergabe und den Vergleich von Forschungspositionen nach Feilke (2002: 64)	149
Tabelle 10: Die Experten der Interviewstudie	159
Tabelle 11: Beispiel Datenauswertung	162
Tabelle 12: Rahmenbedingungen Diskursreferat	178
Tabelle 13: Rahmenbedingungen Seminararbeit	182
Tabelle 14: Rahmenbedingungen Bachelorarbeit	184
Tabelle 15: Rahmenbedingungen Masterarbeit	188
Tabelle 16: Techniken zur Kontrolle von personengebundenen und untersuchungsbedingten Störvariablen nach Bortz/Döring (2002: 527 f.)	201
Tabelle 17: Zu untersuchendes Textkorpora	206
Tabelle 18: Überblick über das Forschungsdesign	211
Tabelle 19: Liste mit diskursstrukturierenden Prozeduren in Anlehnung an Steinhoff (2008: 11)	217
Tabelle 20: Ablauf des Ratingprozesses (Teilrating 1)	232

Tabelle 21: Interraterreliabilität Teilrating 1	247
Tabelle 22: Prätest Interventionsgruppe – Häufig verwendete intertextuellen Prozeduren I	249
Tabelle 23: Prätest Interventionsgruppe – Häufig verwendete intertextuellen Prozeduren II	256
Tabelle 24: Prätest Interventionsgruppe – Häufig verwendete Positionierungsprozeduren	259
Tabelle 25: Prätest Kontrollgruppe – Häufig verwendete intertextuellen Prozeduren II	273
Tabelle 26: Interventionsgruppe – Vergleich der im Prätest und im Posttest verwendeten intertextuellen Prozeduren I	279
Tabelle 27: Zitatnomen – Gebrauchspräferenzen bei Experten (vgl. Feilke/Steinseifer 2014b: 5)	280
Tabelle 28: Posttest Interventionsgruppe – Vorkommen der Prozeduren „laut X“, „nach X“ und „X zufolge“	282
Tabelle 29: Posttest Interventionsgruppe – Ausschnitt Excel-Tabelle „Ratingergebnisse Kriterien 1a und 1b“	283
Tabelle 30: Interventionsgruppe – Vergleich der im Prä- und Posttest verwendeten intertextuellen Prozeduren II	284
Tabelle 31: Interventionsgruppe – Vergleich der im Prä- und Posttest verwendeten Positionierungsprozeduren	286
Tabelle 32: Prä- und Posttest Interventionsgruppe – Vorkommen des Wertes 4 bei Kriterium 3b	289
Tabelle 33: Posttest Interventions- und Kontrollgruppe – Gebrauch von intertextuellen Prozeduren I mit Verben	292
Tabelle 34: Posttest Kontroll- und Interventionsgruppe – Vergleich der verwendeten Positionierungsprozeduren	297
Tabelle 35: Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen im Vergleich	306
Tabelle 36: Interraterreliabilität Teilrating 2	308
Tabelle 37: Messzeitpunkt 1 – Verteilung der Schulnoten	314
Tabelle 38: Messzeitpunkt 2 – Verteilung der Schulnoten	319
Tabelle 39: Einstufung des Korrelationskoeffizienten	328
Tabelle 40: Ergebnis Korrelationsanalyse	328
Tabelle 41: Übersicht Schreibfähigkeiten/ Textsorten im Lehrerberuf nach Lehnen (2008: 91)	342