

INNOVATIONSPROJEKT LEHRE: PROFESSIONALITÄT DURCH SPRACHE (PROSPRA)

Christian Sinn
Pädagogische Hochschule St. Gallen | christian.sinn@phsg.ch

ABSTRACT

Das Innovationsprojekt *ProSpra* unterscheidet sich von Einführungen in das wissenschaftliche Schreiben durch die Arbeit an einem eigenen Text aus dem eigenen Studienfach: Studierende verfassen zunächst einen Text zu einer typischen Aufgabenstellung aus ihrem Studienbereich, der dann schrittweise überarbeitet wird. Als Beispiel dienen Schreibaufgaben aus zwei Fachrichtungen: wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge und Lehramtsstudiengänge. Weitere Studienfächer folgen, doch können Studierende anderer Fächer bereits jetzt davon profitieren, wie man eigenständige Gedanken auf systematische und methodisch kontrollierte Weise mit bereits vorliegenden wissenschaftlichen Befunden verbinden kann. Folgende Fragen standen im Zentrum des Projekts: Welche bildungssprachlichen Fähigkeiten benötigen Studierende zu Beginn ihres Studiums, um Schreibaufgaben zu bearbeiten, auf die sie in ihrem Studienfach typischerweise treffen?

SCHLAGWÖRTER

— WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN — BILDUNGSSPRACHE — SCHREIBAUFGABEN — LEHRAMTSSTUDIENGÄNGE

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright: Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Teaching Innovation Project: Professionalism by Writing

The innovation project *ProSpra* differs from introductions to academic writing by working on a text from one's own field of study: students first write a text on a typical assignment from their field of study, which is then revised step by step. Writing assignments from two fields of study are used as examples: business studies and teacher training programmes. Other fields of study will follow, but students of other subjects can already benefit from how to connect independent thoughts with existing scientific findings in a systematic and methodologically controlled way. The project focused on the following questions: What educational language skills do students need at the beginning of their studies to deal with writing tasks they typically encounter in their field of study?

KEYWORDS

— ACADEMIC WRITING — EDUCATIONAL LANGUAGE — WRITING TASKS — TEACHER TRAINING PROGRAMMES

1 — DIE ENTWICKLUNG BILDUNGSSPRACHLICHER KOMPETENZEN VON STUDIENANFÄNGER:INNEN

Im Beitrag wird gezeigt, wie Studienanfänger:innen durch den MOOC (Massive Open Online Course) „Sprachbewusst schreiben im Studium“ in ihren bildungssprachlichen Kompetenzen gefördert werden können. Der MOOC ist ein konkretes Produkt des von der Internationalen Bodenseehochschule (IBH) geförderten Innovationsprojekts *Lehre Professionalität durch Sprache (ProSpra)* und ist über die Plattform [iMooX](#) kostenlos zugänglich. Hier werden Materialien bereitgestellt, die auch ein Diagnoseinstrument enthalten. Damit ist ein erster Weg zu einem zielgerichteten Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in der Lehreri:innenbildung sowie für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge eröffnet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Verbesserung der Fähigkeiten zum Verfassen schriftlicher Arbeiten zu Aufgabenstellungen, die typisch für das gewählte Studienfach sind, d.h. hier arbeiten Studierende im Unterschied zu allgemeinen Einführungen in das wissenschaftliche Schreiben an einem eigenen Text aus ihrem Studienfach. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Chancengerechtigkeit für jene Studierenden geleistet werden, die trotz allgemeiner Hochschulreife keine adäquaten bildungssprachlichen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium mitbringen.

Der Beitrag informiert zunächst in Kapitel 2 über die theoretischen Schwierigkeiten der Begriffsbestimmung von ‚Bildungssprache‘ im wissenschaftlichen Diskurs und gibt weiter auch die Gründe an, warum der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen für viele Studierende eine Herausforderung darstellt. In Kapitel 3 wird kurz skizziert, wie das Projekt *ProSpra* die zuvor genannten theoretischen und praktischen Schwierigkeiten zu lösen versuchte und erläutert dann in Kapitel 4 mit Bezug auf die relevante Forschungsliteratur das dem Projekt zugrunde gelegte Modell bildungssprachlicher Kompetenzen. Kapitel 5 gibt abschließend exemplarische Beispiele (screenshots) aus dem Online-Kurs zum besseren Verständnis an.

2 — BILDUNGSSPRACHE: PROBLEME IN DER BESTIMMUNG VON GELTUNG UND GENESE

Unter dem Oberbegriff „Bildungssprache“ versammeln sich zahlreiche, heterogene Aspekte, die wiederum durch verschiedene analytische Zugänge zu klären versucht wurden (u.a. Halliday / Martin 1993; Ehlich / Bredel / Reich 2008; Feilke 2012; Morek / Heller 2012; Sinn / Vollmer 2019). Der minimale Konsens bisheriger Forschung besteht in der Einsicht, dass es sich bei Bildungssprache um ein unklares Konstrukt handelt. Auch dort, wo erste Ansätze zur empirischen Validierung unternommen werden (Dalton-Puffer et al. 2018), kann nicht von einer Messbarkeit bildungssprachlicher Kompetenzen gesprochen werden. Vielmehr lassen sich allenfalls einzelne Elemente einer linguistisch nicht zu bändigenden Vielfalt bildungssprachlichen Sprechens und Schreibens überprüfen: abstrahierende Ausdrücke, Partikelverben, Komposita, spezifisches Vokabular, vielfältige Nominalphrasen, Hypotaxen, Passivkonstruktionen, erweiterte Partizipien, relative Kontextunabhängigkeit, konzeptuelle Schriftlichkeit und Textspezifik (Bericht, Argumentation), Orientierung an fachlich eingebürgerten Ausdruckskonventionen (Sachlichkeit, Verkürzung, Redundanzmini-

mierung, aber auch elaborierte Stilistik), Vermittlung zwischen Inhaltsstruktur und unterschiedlichen Adressatengruppen (z.B. durch Zerlegung des Themas, Paraphrasen, Berücksichtigung interaktiver Anknüpfungspunkte), spezielle Markierung von Bedeutungen oder Funktionen im Diskursverlauf usw. So unterschiedlich die methodischen Zugänge zur Bildungssprache auch sind: Die Auflistung solcher Merkmale im wissenschaftlichen Diskurs suggeriert, es handele sich bei der Bildungssprache um ein sprachliches 'Register' oder eine Sprachvarietät, die sich darum auch operational bestimmen lassen müsse:

Das bildungssprachliche Register zeichnet sich durch sprachliche Mittel und Strukturen aus, mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können. Es besitzt Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit und dient der sprachlichen Konstruktion universaler Bedeutungen. Das bildungssprachliche Register kommt u.a. in schulspezifischen Sprachhandlungen zur Anwendung. (Fürstenau / Lange 2013, 193-194)

Diese Definition ist grundlegend wie revisionsbedürftig: Geht es bei der Bildungssprache darum, komplexe Funktionszusammenhänge der Erkenntnis sprachkognitiv zu erschliessen, wie die Definition dies richtig unter den Merkmalen 'komplexe und abstrakte Inhalte' und 'dient der sprachlichen Konstruktion universaler Bedeutungen' subsumiert, dann gelingt dies vor allem durch eine Vermittlung zwischen Konzepten und sprachlichen Registern, aber auch zwischen diesen selbst, d.h. sie selbst ist keine Einzelsprache, kein Register, sondern ein metasprachliches Konstrukt, dessen Funktion die Aneignung, Ordnung und Vermittlung von Orientierungswissen ist und das daher hilft, Verständnisprobleme komplexer Texte, aber auch 'überkodierter' kommunikativer Situationen wie z.B. Lehr- und Unterrichtshandlungen nichtreduktionistisch zu bewältigen. Schlichter formuliert: Bildungssprache ist eine auf Sprachmediation beruhende Voraussetzung des Lernens, die durch vorwiegend implizite Aneignung der funktionalen Grammatik des Unterrichts erworben wird.

Der Erwerb dieser sprachlich vollzogenen Mediationskompetenz muss sich gleich mit zwei Schwierigkeiten auseinandersetzen: Einerseits sind zwar viele Menschen alphabetisiert, aber gleichwohl „nicht in der Lage, den Sinn einfachster deutscher Texte zu erschließen“ (Schneider et al. 2012, 4). In der Schweiz wie in Deutschland beträgt nicht nur der Anteil funktionaler Analphabeten mehr als 14%. Bereits 2011 hatten bei einer Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) etwa 20 bis 25 Prozent der Erstsemestrigen erhebliche Schwierigkeiten mit der Schulsprache Deutsch und es ist daher nur konsequent, wenn sogenannte 'Deutschtests' mittlerweile an jeder PH obligatorisch geworden sind, obwohl die Abiturient:innen und Maturand:innen über die allgemeine Hochschulreife verfügen. Andererseits gibt es den schon seit langem empirisch belegten Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg (zuletzt Wisniewski / Lenhard 2021), der in merkwürdigem Kontrast zur ebenfalls seit langem bekannten Tatsache steht, dass das Wissen über Schreibprozesse und Textprodukte an Hochschulen meist implizit erworben wird (Schindler 2008) und mit ca. 75% von Studierenden zu rechnen ist, die Schreibprobleme haben, obwohl sie ihre eigene basale Schreibkompetenz durchaus als gut einschätzen (vgl. Fischer / Hänze 2016 und die dort analysierte Forschungsliteratur). Dabei ist der sozioökonomische Hintergrund nicht (alleine) ausschlaggebend: Schüler:innen mit Migrationshintergrund weisen auch dann durchschnittlich geringere Testleistungen als diejenigen ohne Migrationshintergrund auf, wenn jeweils nur Gruppen verglichen

werden, deren Eltern über ähnliche finanzielle Ressourcen und über ein ähnliches Bildungsniveau verfügten (Pöhlmann / Haag / Stanat 2013; Stanat / Rauch / Segeritz, 2010).

Neben der besonderen Rolle der Beherrschung der jeweiligen nationalen Schulsprache für den Schulerfolg muss auf die transnational zu verstehende Bildungssprache als Gelingensbedingung für den Erwerb aller Studienabschlüsse besonders eingegangen werden: Zwar besteht weltweit in der Wissenschafts- und Hochschulforschung ein grosses Interesse an hochschulischen Eingangstests, bei denen die bildungssprachlichen Kompetenzen aufgrund ihrer möglichen prädiktiven Qualitäten zunehmend ins Interesse der Forschung geraten (vgl. BMBF 2019). Nach derzeitigem Forschungsstand ist aber davon auszugehen, dass aufgrund des Fehlens eines validen Tests, „eine vollständige empirische Erfassung der Bildungssprache [...] in absehbarer Zeit wohl kaum möglich“ ist (Becker-Mrotzek / Roth 2017, 23), d.h. es bleibt beim status quo der Unterstellung, dass Studierende mit der schulischen Hochschulzugangsberechtigung auch über die gewünschten Kompetenzen verfügen.

Dies ist aber nicht der Fall: Viele Studierende haben zu Beginn ihrer akademischen Ausbildung Entwicklungsbedarf nicht nur im Bereich von Orthographie, Interpunktion und Grammatik, sondern beim Verstehen eines fachlich anspruchsvollen Vortrags oder einer Diskussion, bei der die Hauptaussagen eines Vortrags herausgefiltert, die Hauptargumente erkannt und Notizen gemacht werden sollen, die das Wesentliche festhalten und auch später noch nützlich sind. Die fast an jeder Hochschule vorhandenen Schreibberatungen belegen, dass Studierende weiter Schwierigkeiten haben, sich in (wissenschaftlichen) Texten zurechtzufinden, um gezielt relevante Informationen in einem Text zu finden. Das rasche Einschätzen, ob sich das genauere Lesen eines Textes lohnt, stellt ebenso eine Hürde dar, wie sich einen Text mithilfe des eigenen Fachwissens erschliessen zu können. Insgesamt fällt das Verstehen wissenschaftlicher Texte schwer, d.h. die Bestimmung der Hauptaussagen und der wichtigsten Argumente eines anspruchsvollen Textes (vgl. Scholten-Akoun 2018).

Unabhängig von der hier skizzierten Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit studentischer Eingangsvoraussetzungen im Bereich der basalen sprachlichen Kompetenzen für den Aufbau einer wissenschaftlichen Textkompetenz wurden und werden vermehrt gewisse berufliche Ausbildungsgänge im Zuge der Internationalisierung akademisiert. Berufstätige, die nicht über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, bilden sich in ihrem Fach weiter, indem sie ein Studium an einer Fachhochschule beginnen. Und auch die gymnasialen Abschlüsse weisen nicht unbedingt eindeutige Vergleichbarkeit untereinander auf, d.h. Studierende bringen zu Beginn des Studiums ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit. Sie können an verschiedenen Typen von Hochschulen verschiedene Studienabschlüsse erwerben, während die Hochschulen jedoch noch nicht unter allen Aspekten auf diese Situation der Diversität ihrer Studierenden vorbereitet sind. Für die Hochschulen nimmt v.a. die Notwendigkeit zu, die Voraussetzungen zur Bewältigung eines Studienganges im Kontext der unterschiedlichen Hochschultypen wie PH, FH oder Universität bildungssprachlich zu konkretisieren.

3 — PROJEKTSKIZZE

Hier setzt das IBH-Projekt *Professionalität durch Sprache (ProSpra)* an: Den Studierenden mit ihren je eigenen unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen soll zu Beginn ihres Studiums an verschiedenen Hochschultypen verholffen werden, sich mit den bildungssprachlichen Kompetenzen vertraut zu machen, die von ihnen zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums erwartet werden. Es handelt sich um ein Pilotprojekt, das zunächst nur Studierende der Wirtschaftswissenschaften und angehende Lehrpersonen anspricht. Die Projektgruppe besteht aus einem trinationalen Konsortium, an dem die Hochschule Konstanz, die PH Vorarlberg, die Universität St. Gallen und die Pädagogische Hochschule St. Gallen beteiligt sind. Das fachliche Spektrum des Konsortiums gestattete eine Synthese verschiedener Expertisen und Forschungserfahrungen in Wirtschaftswissenschaften, Lehreri:innenbildung, Sprachdidaktik und Angewandter Linguistik. Die besondere Stärke des Projektes liegt darin, für die Zukunft unterschiedliche schulische und hochschulische Akteursgruppen bedarfsorientiert unterstützen zu können und zu einer gemeinsamen Hochschulentwicklung im Bodenseeraum beizutragen. Im Rahmen des Projekts wurden drei übergeordnete Ziele verfolgt:

- Förderung der generischen, d.h. allgemeinen, überfachlichen bildungssprachlichen Kompetenzen im Hochschulstudium. Das nächste Kapitel 4 wird hierzu ein Arbeitsmodell vorstellen.
- Förderung der domänenspezifischen bildungssprachlichen Kompetenzen, d.h. des Sprachgebrauchs im Fach (Wirtschaftswissenschaften, Lehramtsstudium). In Kapitel 5 werden hierzu exemplarisch Beispiele vorgestellt.
- Feststellung des IST-Zustandes an der IBH im Hinblick auf Diagnose und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Hochschulstudium. Die Ergebnisse hierzu können aufgrund der Bedingungen zum Umfang eines Praxisbeitrags nicht dokumentiert werden.

Obwohl es sich um ein Projekt im Bereich der Lehre handelte, lagen folgende Forschungsfragen implizit zugrunde:

1. Welche Kompetenzen benötigen Studierende für ein sprachbewusstes Schreiben im Studium?
2. Wie hängen generische und domänenspezifische Aspekte der bildungssprachlichen Kompetenzen zusammen?
3. Wie lassen sich bildungssprachliche Kompetenzen zumindest implizit testen?
4. Wie unterscheiden sich die vielfältigen wissenschaftlichen Textprozeduren hinsichtlich ihrer epistemischen Komplexität?

4 — ARBEITSDEFINITION UND ENTWICKLUNG EINES MODELLS BILDUNGSSPRACHLICHER KOMPETENZEN

Fach- und Wissenschaftssprachen) zu unterscheiden. Unter diesem Aspekt beschränkte sich das Projekt auf den tertiären Bildungsbereich. Zweitens wurde v.a. die von Morek / Heller (2012) vollzogene Unterscheidung in kommunikative, epistemische und soziale Funktionen der Bildungssprache wirksam und durch Adaption von Thürmann et al. (vgl. 2017, 81) zu kommunikativen, instrumentellen, epistemischen, schöpferischen und reflexiven Funktionen erweitert. Das Projekt fokussierte hier v.a. die epistemische Funktion von Bildungssprache. Last, but not least wurde Bildungssprache textlinguistisch in fachwissenschaftlich relevante Textsorten differenziert (Steinhoff 2007; Vollmer / Thürmann 2010; Morek / Heller 2012; Hallet 2016 et al.). Unter diesem Aspekt wurde die Textsorten '(Begründung einer) Kaufentscheidung' (Wirtschaftswissenschaften) und 'Praxisreflexion' (Lehrer:innebildung) operationalisiert.

Die zuvor genannten drei Dimensionen der Arbeitsdefinition (Institution, Funktion, Textsorte) lassen sich z.B. so visualisieren:

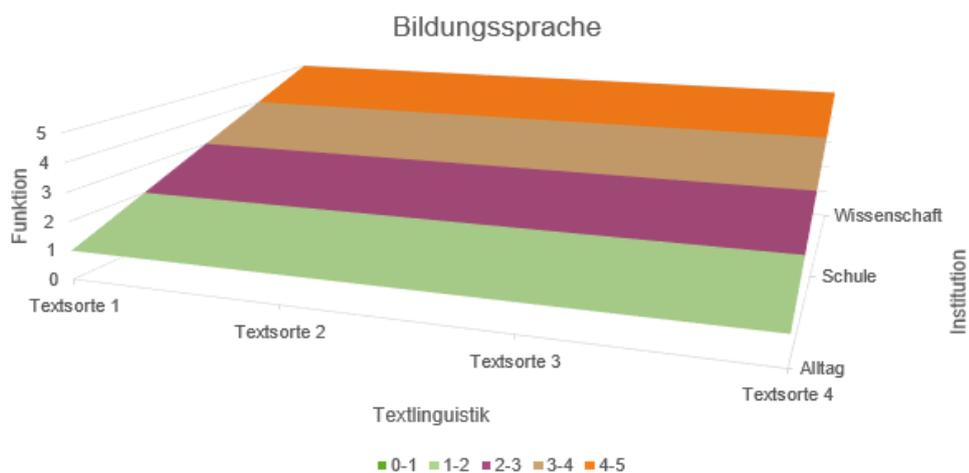


Abb. 1: Entwicklung einer Arbeitsdefinition von 'Bildungssprache' (eigene Abbildung)

Mit diesem Modell sind freilich die oben genannten Forschungsfragen noch nicht hinreichend beantwortet: Studierende benötigen sowohl generische wie domänenspezifische bildungssprachliche Kompetenzen für ein sprachbewusstes Schreiben im Studium. Während die fachspezifischen Textsortenkompetenzen im nächsten Kapitel exemplarisch erläutert werden, muss hier unter den epistemischen Aspekten einer fachübergreifenden Textsortenkompetenz das Desiderat einer Vermittlung der generischen Kompetenzen zumindest artikuliert werden: Wenn Studierende mit Bildungssprache als Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion) konfrontiert werden, so könnte man sie etwa im Rahmen einer Logischen Propädeutik oder Allgemeinen Argumentationstheorie mit Verfahren wie Abstraktion, Verallgemeinerung oder Kausalität in der Diagnose und der Vermittlung vertraut machen.

5 — EXEMPLARISCHE BEISPIELE FACHBEREICHSSPEZIFISCHER FÖRDERUNG VON SCHREIBKOMPETENZEN

Auf der Grundlage des oben skizzierten Modells wurde in drei Schritten vorgegangen:

5.1 — SPRACHGEBRAUCH IM FACH

Nach der erwähnten allgemeinen Grundlegung galt es den fachbereichsspezifischen Sprachgebrauch angemessen zu berücksichtigen (vgl. Hyland 2004; Knorr 2019), nicht zuletzt um eine motivierende, für das betreffende Fach unmittelbar relevante Förderung anzubieten. Deshalb wurde für das online-Modul ein fachspezifischer Ansatz gewählt. Um gleichzeitig eine hohe Verbreitung zu gewährleisten, wurden zwei große Fächergruppen gewählt: wirtschaftswissenschaftliche und pädagogische Studiengänge.

5.2 — MATERIALGESTÜTZTES SCHREIBEN

Beim Materialgestützten Schreiben steht die selektive Nutzung verschiedenster Textmaterialien im Hinblick auf Textsorte und Adressat:innen im Vordergrund, d.h. der Zugriff auf die Materialien ist funktional durch den Schreibprozess und sein Ziel bestimmt (vgl. Abraham / Baumann / Feilke 2015; Feilke et al. 2016; Becker-Mrotzek 2017; Schüler 2017; Zabka 2017). Die betreffenden Materialien wurden an den Anforderungen der jeweiligen Studiengänge ausgerichtet. Sie sind geeignet, um bildungssprachliche Kompetenzen zu elizitieren und sie in den Übungsmodulen zu erläutern. Für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge wurde eine materialgestützte Aufgabe zum Thema Kaufentscheidungen entwickelt, für pädagogische Studiengänge eine materialgestützte Aufgabe zur Praxisreflexion. Diese Schreibaufgaben werden im Hinblick auf unterschiedliche sprachliche Merkmale nach einer Adaption des Zürcher Textanalyserasters analysiert und je nach Befund Online-Fördermodulen zugeordnet, so dass Studierende sich gezielt in ihren Schreibkompetenzen weiterentwickeln können (s. Abb. 2 und 3).

Diagnoseraster zur Aufgabe „Kaufentscheidungen und Marketing am Beispiel einer Boutique“

	trifft zu		trifft nicht zu	Kommentar
Einleitung/Zusammenfassung				
Text enthält eine sinnvolle Einleitung in das Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Einleitung enthält eine zutreffende Übersicht über den Ablauf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache der Einleitung entspricht der Erwartung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Text wird sinnvoll zusammengefasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfassung: Einleitung und Zusammenfassung sind gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definitionen/Klassifikationen				
Angemessene Definition der Fachbegriffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angemessener Umfang der Definitionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsistenter Gebrauch der Fachbegriffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definitionen werden für den Text genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfassung: Umgang mit Fachbegriffen ist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhalt/Stringenz/Kohärenz				
Inhalt ist sachlich zutreffend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komplexität der Aufgabenstellung wird angemessen berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhalt ist stringent und kohärent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfassung: Inhalt wird angemessen dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stilistik/Wissenschaftlichkeit/Verständlichkeit				
Es werden wissenschaftliche Ausdrücke und Wortverbindungen verwendet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sätze sind sinnvoll strukturiert und verbunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Text ist gut lesbar und verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfassung: Text ist wissenschaftlich und verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachorientierung vs. Personenorientierung				
Text ist sachorientiert und nicht personenorientiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigene Position wird angemessen dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfassung: Eigene Position wird sachorientiert verdeutlicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intertextualität/Verwendung der Quellen				
Formale Aspekte der Intertextualität werden berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quellen werden angemessen referiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quellen werden für die Argumentation genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfassung: Quellen werden angemessen verwendet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachrichtigkeit				
Zeichensetzung korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Groß- und Kleinschreibung korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik ist korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfassung: Sprachgebrauch ist korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 2: Fachbereichsspezifische Adaption des Zürcher Textanalyserasters

Diagnoseraster „Reflexionen verfassen“

„Reflexionen verfassen“	trifft zu			trifft nicht zu	Kommentar
1 Beschreibung der Unterrichtssequenz					
Die Unterrichtssequenz wird klar und präzise beschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Beschreibung enthält keine wertenden Elemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Beschreibung enthält keine interpretativen Elemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Der Detailgrad der Beschreibung ist angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zusammenfassung: Beschreibung der Unterrichtssequenz ist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2 Begründung für Wahl der Unterrichtssequenz und Darlegung eigener Gedanken zur Situation					
Begründung nimmt Bezug auf eigene Lernbiographie oder auf facheinschlägigen Diskurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Eigene Gedanken zur Situation werden sprachlich als subjektive Interpretationen kenntlich gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zusammenfassung: Wahl der Unterrichtssequenz ist nachvollziehbar erläutert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3 Intertextualität/Verbindung mit Theorie					
Theorie, auf die Bezug genommen wird, wird klar und prägnant zusammengefasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Quellen werden angemessen referiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Handlungsalternativen werden unter Rückgriff auf Quellen aufgezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zusammenfassung: Beschriebene Unterrichtssituation wird unter Rückgriff auf einschlägige Theorie eingeordnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4 Darstellung des Reflexionsprozesses					
Es wird dargestellt, inwiefern sich die ursprüngliche Einschätzung der Unterrichtssituation durch den Schreibprozess verändert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Während des Schreibprozesses neu gewonnen Erkenntnisse werden nachvollziehbar dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ursprüngliche Einschätzung der Unterrichtssequenz wird vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses neu eingeordnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zusammenfassung: Erkenntnisse des Reflexionsprozesses sind nachvollziehbar dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5 Inhalt/Stringenz/Kohärenz					
Inhalt trifft sachlich zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Komplexität der Aufgabenstellung wird angemessen berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Inhalt ist stringent und kohärent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zusammenfassung: Inhalt wird angemessen dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6 Stilistik/Wissenschaftlichkeit/Verständlichkeit					
Verwendung wissenschaftlicher Ausdrücke und Wortverbindungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sinnvolle Strukturierung und Verbindung der Sätze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Text ist gut lesbar und verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zusammenfassung: Text ist wissenschaftlich und verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7 Sprachrichtigkeit					
Zeichensetzung ist korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Groß- und Kleinschreibung ist korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Grammatik ist korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zusammenfassung: Sprachgebrauch ist korrekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Abb. 3: Fachbereichsspezifische Adaption des Zürcher Textanalyserasters

Die Projektgruppe wird noch auf eigene Kosten ein Jahr lang den MOOC bewirtschaften, auswerten und Handlungsempfehlungen für die Hochschulentwicklung formulieren.

QUELLENVERZEICHNIS SEKUNDÄRQUELLEN

- **Abraham, Ulf / Baurmann, Jürgen/ Feilke, Helmuth (2015)**: Materialgestütztes Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, H. 251, 4-12. — **Becker-Mrotzek, Michael (2017)**: Das Schreiben zurückholen - Anmerkungen zur Funktion des material-gestützten Schreibens in den Bildungsstandards. In: *Didaktik Deutsch* H. 42, 4-11.
- **Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017)**: Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker, Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 11-36. — **BMBF (2019)**: *Eingangstests unter der Lupe – Studienbeginn begleiten, Hochschulerfolg erhöhen*. BMBF-Fachtagung, 21. / 22. November: Umweltforum Berlin.
- **Dalton-Puffer, Christina et al. (2018)**: Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF Construct. In: *European Journal of Applied Linguistics*, H. 1 (2018), 5-2.
- **Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans (2008)**: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin: BMBF. — **Feilke, Helmuth (2012)**: Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, H. 233, 4-13. — **Feilke, Helmuth et al. (2016)**: *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien*. Braunschweig: Schroedel. — **Fischer, Elisabeth / Hänze, Martin (2016)**: Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen durch semesterbegleitendes Feedback zu Studienbeginn. In: *ZFHE*, H. 2 (2016), 63-79. — **Fürstenau, Sara / Lange, Imke (2013)**: Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, 188-219. — **Hallet, W. (2016)**. *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett / Kallmeyer. — **Halliday, Michael A. K. / Martin, James R. (1993)**: *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: Falmer. — **Hyland, Ken (2004)**: *Genre and Second Language Writing*. Michigan: The University of Michigan Press. — **Knorr, Dagmar (Hg.) (2016)**: *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universität Hamburg. — **Morek, Miriam / Heller, Vivian (2012)**: Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, H. 1 (2012), 67-101. — **Pohlmann, Claudia / Haag, Nicole / Stanat, Petra (2013)**: Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In Pant, Hans Anand et al. (Hg.): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, 297-331. — **Schindler, Kirsten (2008)**: *Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft – Zwei Beispiele für schreibintensive Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften*. Köln: Zeitschrift Schreiben. — **Schneider, Wolfgang et al. (2012)**: *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> [15.12.2022] — **Scholten-Akoun, Dirk (2018)**: Sprachstandstests im hochschulischen Kontext. In: Griebhaber, Wilhelm et al. (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter Mouton, 229-246. — **Schüler, Lisa (2017)**: *Materialgestütztes Schreiben argumentativer Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Sinn, Christian / Vollmer, Helmut-Johannes (2019)**: Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen (Sek I.). Theoretische Probleme und praktische Ansätze. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung in Lehrerinnen und Lehrern*, H. 1 (2019), 69-82. — **Stanat, Petra / Rauch, Dominique / Segeritz, Michael (2010)**: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard et al. (Hg.): *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200-230. — **Steinhoff, Torsten (2007)**: *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer. — **Thürmann, Eike et al. (2017)**: *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien*. Münster: Waxmann. — **Vollmer, Helmut-Johannes / Thürmann, Eike (2010)**: Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernd (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Tübingen: Narr, 107-132. — **Wisniewski, Katrin / Lenhard, Wolfgang (2021)**: Der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern: Ergebnisse aus dem SpraStu-Projekt. In: Neugebauer, Martin / Daniel, Hans-Dieter / Wolter, Andrä (Hg.): *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer. — **Zabka, Thomas (2017)**: Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens. In: *Didaktik Deutsch*, H. 42, 26-31.

ÜBER DEN AUTOR

Prof. Dr. Christian Sinn, geb. 1962, apl. Professur seit 2008 ist Professor für Deutsche Sprache und Literatur an der PH St. Gallen, Schweiz. Fachgebiet: Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Lehrgebiet: Neuere Deutsche Literaturwissenschaft – Didaktik, Philosophie.

Forschungsgebiete: Methodologie, Semiotik, Text und Bild, Historische Kulturwissenschaft, Intertextualität, Rhetorik, Frühe Neuzeit (Humanismus, Renaissance, Barock, Aufklärung), Empfindsamkeit, Sturm und Drang, Klassik, Romantik, Biedermeier, Vormärz, Junges Deutschland, Realismus, Naturalismus, Editionen und Editionsphilologie, Erzähltheorie, Gattungsgeschichte und Gattungstheorie, Produktions-, Rezeptions-, Wirkungsforschung, Hermeneutik und Literaturtheorie, Komparatistische Literaturforschung, Poetik und Ästhetik, (Allgemeine) Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftsforschung, Beziehungen zwischen Wissenschaften und Kunst.

Besondere Forschungsgebiete: Methodologie, Intertextualität, Rhetorik, Frühe Neuzeit, Hermeneutik und Literaturtheorie, Poetik und Ästhetik, Allgemeine Wissenschaftsgeschichte