

AkaTex Working Papers | Nr. 2

Schüler/innentexte beurteilen. Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren – Julia Fischbach, Kirsten Schindler, Gesa Vetterick

zum BMBF-Forschungsprojekt

Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen

Projektleiterinnen:

Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott
Universität Siegen
Philosophische Fakultät
Germanistisches Seminar
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen

PD Dr. Kirsten Schindler
Universität zu Köln
Philosophische Fakultät
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Innere Kanalstraße 15 | Triforum
D-50823 Köln

Projekthomepage:

<http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>

© Copyright

Alle *AkaTex Working Papers* sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Projektleiterinnen unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

KOORDINIERUNGSSTELLE



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



AkaTex Working Papers | Nr. 2

Julia Fischbach, Kirsten Schindler, Gesa Vetterick

Schüler/innentexte beurteilen

Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren

Kontakt:

Universität zu Köln
Philosophische Fakultät
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Innere Kanalstraße 15 | Triforum
D-50823 Köln

julia.fischbach@uni-koeln.de
kirsten.schindler@uni-koeln.de

Bibliographische Angabe:

Fischbach, Julia/ Schindler, Kirsten/ Vetterick, Gesa (2014): Schüler/innentexte beurteilen. Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren (AkaTex Working Papers, 2). Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.

Schüler/innentexte beurteilen

Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren

Julia Fischbach, Kirsten Schindler, Gesa Vetterick

Vorbemerkungen

Der Beitrag bezieht sich auf eine Teilstudie des Verbundprojekts AkaTex, welches wir an den Hochschulstandorten Köln und Siegen durchführen. Das Projekt ist Bestandteil der BMBF-Förderinitiative *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor* (KoKoHs, vgl. Blömeke/ Zlatkin-Troitschanskaia 2013) und fokussiert *Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen* (Laufzeit 2012-2015). Dabei wird untersucht, welche Textkompetenzen Studienanfänger/innen (Bachelor) und fortgeschrittene Studierende (Master) des Lehramts benötigen, um die Anforderungen, die Hochschule (Ausbildungsort) und Schule (Handlungsfeld/ Beruf) an sie stellen, erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Schindler/ Siebert-Ott 2011). Neben der Modellierung akademischer Textkompetenzen zielt unsere Arbeit auch auf die Messung dieser Kompetenzen im Studium. Beides wird verstanden als Beitrag zu einer Professionalisierung der Lehramtsausbildung, die auf veränderte Rahmenbedingungen, bspw. in Folge der Bologna-Reform, reagiert. Um beiden Institutionen gleichermaßen gerecht werden zu können, unterscheiden wir akademische Textkompetenzen im engeren und weiteren Sinne (vgl. Schindler/ Siebert-Ott 2012). Unter akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne verstehen wir Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigene wissenschaftliche Texte zu verfassen, so wie sie in der Qualifikationsphase des Studiums von den Studierenden gefordert werden (z.B. Seminararbeiten; vgl. hierzu Siebert-Ott/ Decker 2013). Akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne rekurrieren auf die Anforderungen des Berufsfelds, nämlich die Bewertung und schriftliche Beurteilung von Schüler/innentexten.

1 Kompetenzkonzept

Der Verortung, Rahmung und Präzisierung des Konstrukts *Akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne* möchten wir zunächst eine Konkretisierung unseres Kompetenzkonzepts voranstellen, bevor wir unsere Überlegungen in Zusammenhang zur Professionalisierung im Lehrer/innenberuf stellen. Wir rekurrieren auf einen Kompetenzbegriff, so wie er von Weinert (2001a und 2001b) formuliert und auch von Klieme et al. (2003) und anderen (vgl. z.B. Anselm 2011; Ossner 2008) rezipiert wird.

„Dabei versteht man unter Kompetenzen 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“ (Weinert 2001a: 27f).

Wenngleich uns dieses Konzept hilfreich erscheint, so würden wir dennoch einige Präzisierungen vornehmen, die sich u.a. auf die Frage beziehen, inwieweit Kompetenzen ausschließlich auf das Individuum gerichtet sind. Zwar werden v.a. in Leistungs- bzw. Testsituationen die Kompetenzen bzw. Performanzen einzelner Individuen erhoben, Kompetenzen können aber dennoch auch – außerhalb von Leistungs- oder Testsituationen vielleicht sogar mehrheitlich – Gruppen von Individuen betreffen (die ggf. auch institutionell gerahmt sind). Diese *group competencies* oder *institutional competencies* (vgl. Weinert 2001b) sind nicht selten umfassender als die Kompetenzen einzelner Individuen. Weiterhin erwirbt bzw. erlernt das Individuum seine Kompetenzen überwiegend in Gruppen, d.h. in sozialen Kontexten wie Lehr-Institutionen (Schule, Hochschule, Beruf). Der erste Teil von Weinerts Ausführungen ließe sich also wie folgt modifizieren:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen oder Gruppen von Individuen verfügbaren oder durch sie (in sozialen Kontexten) erworbenen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...].

Verfügbare Kompetenzen verstehen wir als Dispositionen, sie sind damit weder angeboren noch genetisch. Kognitive Fähigkeiten (und Fertigkeiten) sind wie bei Weinert angelegt an Handlungen geknüpft. Dieses Handeln wird ermöglicht durch Prozesse des *Abrufens*, *Anwendens* und *Bewertens* von Wissen (vgl. Blömeke et al. 2011: 15f). Individuen oder Gruppen müssen, um kompetent zu agieren, Wissen, das sie über einen Gegenstand, eine Person oder eine Gruppe von Personen (auch Institutionen) erworben haben, abrufen. Sie müssen dieses Wissen dann mit der aktuellen (variablen) Situation in Verbindung bringen und es auf dieser Grundlage (neu) bewerten. Schließlich müssen sie dieses abgerufene und bewertete Wissen auf die vorliegende Situation anwenden, d.h. handeln. Handlungen sind immer in einen Kontext eingebunden und beziehen sich auf einen Gegenstand, eine Person oder eine Gruppe von Personen. Kompetenzen, so lässt sich daraus folgern, werden kontext- bzw. gegenstandsspezifisch wirksam; das schließt nicht aus, dass ein und dieselbe Kompetenz in mehreren Kontexten greift. In diesem Fall bezeichnet man sie als *key competencies* (vgl. Weinert 2001b). Auf diese Kontextspezifik weist auch das von Weinert (2001a) genutzte Adjektiv *bestimmt* hin („um bestimmte Probleme zu lösen“, s. oben), wobei diese Konkretisierung uns noch nicht ausreichend erscheint. Notwendig erscheint uns an dieser Stelle, auf die Komplexität des Problems bzw. der zu lösenden Aufgabe zu verweisen; eine Formulierung wie *Duschkompetenz* (vgl. Pant 2012) wäre damit irreführend und höhlt den Kompetenzbegriff unnötig aus.

2 Beurteilen als Kernbereich professionellen Handelns

Ob und inwieweit im Lehrer/innenberuf von Professionalisierung ausgegangen wird, ist u.a. an die Frage der Autonomie der handelnden Akteur/innen geknüpft worden, wichtig sind zudem drei Kriterien, die in der Diskussion¹ genannt werden: die Frage danach, ob es einen klar umgrenzten Bereich des beruflichen Handelns gibt, ob und in welcher Weise die Person im beruflichen Handeln aufscheint und schließlich, inwieweit Entscheide unmittelbar Klienten betreffen. Wir fokussieren nachfolgend zunächst die erste Fragestellung, da wir sie als Grundlage für eine Annäherung an die Perspektive der Akteure verstehen.

Traditionell wird der Lehrer/innenberuf über das unterrichtliche Handeln beschrieben, bei dem Lehrkräfte und Schüler/innen aufeinander treffen. Bislang weniger in den Blick genommen sind berufliche Handlungen, die ebenfalls genuin mit dieser Profession verbunden sind und die Ergebnisse unterrichtlichen Handelns betreffen: das Bewerten sowie mündliche und schriftliche Beurteilen von Schüler/innenleistungen. Die KMK (2004) hat in ihren *Standards für die Lehrerbildung* das Beurteilen als einen von vier Kompetenzbereichen vorgestellt und damit die Gleichwertigkeit zu anderen Kernaufgaben (Unterrichten, Erziehen, Innovieren) hervorgehoben. Im Bewerten und Beurteilen zeigt sich u.E. eine Professionalisierung im Lehrer/innenberuf, die sich unmittelbar auf die Kompetenzdiskussion beziehen lässt (vgl. Mulder/ Gruber 2011). Professionalisierung tritt hier in Form des beruflichen Handelns in Erscheinung und hat unmittelbare Konsequenzen für die Klienten.

Unter Bewerten verstehen wir einen „kognitiven Akt bzw. mentalen Prozess des Einschätzens“ (Jost/Böttcher 2012: 123) von Schüler/innenleistungen; beim Benoten wird diese Einschätzung in eine Ziffernote übertragen. Das Bewerten bildet für uns die Grundlage des Beurteilens. Beim Beurteilen wird das Bewerten verbalisiert und an den Schüler bzw. die Schülerin adressiert. Das Beurteilen ist also als eine genuin kommunikative Aufgabe zu verstehen, die im Falle der mündlichen Beurteilung Gesprächskompetenz, im Falle der schriftlichen Beurteilung Schreib- bzw. umfassender Textkompetenz verlangt. Dies gilt umso deutlicher, wenn der Gegenstand der Bewertung und Beurteilung selbst wieder ein sprachliches Gebilde darstellt, z.B. ein von einem Schüler oder einer Schülerin verfasster Text. (Berichts-)Zeugnisse, (pädagogische) Gutachten und Lehrer/innenkommentare bilden typische Textsorten schriftlichen Beurteilens ab und stellen alltägliche Schreibaufgaben für Lehrkräfte aller

¹ Vgl. die Beiträge in ZISU 3/2014.

Schulformen dar (vgl. Jost/ Lehnen/ Rezat 2011). Letztere sind nicht nur vergleichsweise gut beschrieben (vgl. Jost 2008), sondern eignen sich auch in besonderer Weise, um das Beurteilen im Lehrer/innenberuf zu erfassen, da hier unmittelbar auf eine schriftliche Schülerleistung reagiert wird. Der Bedeutung dieser Schreibaufgaben entgegen steht die Einschätzung vieler Lehrkräfte, dass sie das schriftliche Beurteilen weder in ihrer Ausbildung (dies gilt für das Studium wie auch den Vorbereitungsdienst) noch in ihrer beruflichen Praxis systematisch erlernt haben. Nicht nur den Erwerb von hierfür notwendigen Kompetenzen beschreiben sie als „learning by doing“ und als „Sprung ins kalte Wasser“ (Lehnen 2008: 94), sondern auch die Umsetzung stellt u.a. hohe Formulierungsanforderungen. Es scheint, dass Textkompetenzen beim schriftlichen Beurteilen deutlich wichtiger sind als bislang in der Diskussion angenommen.

Berufliches Handeln, hier Beurteilungshandeln, von Lehrkräften ist also auch, wenn auch nicht vornehmlich bzw. ausschließlich, Schreibhandeln, so wie es für viele akademische Berufe gilt (vgl. Jakobs 2005). Dieses Schreibhandeln ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass es elektronische Informations- und Kommunikationsmittel nutzt, dass die Arbeit standardisiert wird und rechtlichen Zwecken, bspw. in Form einer Dokumentation beruflicher Entscheide, dient bzw. Zwängen unterliegt (vgl. Jakobs 2008). Das gilt beim schriftlichen Beurteilen von Schüler/innenleistungen insbesondere für das prüfende Beurteilen (vgl. Baurmann 1996). Beruflich bezogenes Schreibhandeln bei Lehrkräften setzt Textkompetenzen voraus, die in der Ausbildung (Studium, Vorbereitungsdienst) und der Praxis erworben und reflektiert werden (sollten). Diese Textkompetenzen basieren einerseits auf Schreibkompetenzen, so wie sie in der Schule entwickelt wurden und u.a. von Becker-Mrotzek/ Schindler (2008) beschrieben sind, andererseits auf Lesekompetenzen, so wie sie auch bei PISA angenommen und getestet und u.a. von Hurrelmann (2002) präzisiert werden. Ziel des Beitrags ist es, die für das Beurteilen von Schüler/innentexten notwendigen Textkompetenzen und deren Entwicklung zu modellieren. Im Sinne der Professionsforschung sind dabei zunächst der Handlungskontext zu berücksichtigen und damit die Beschlüsse und Gesetze, die den Lehrer/innenberuf bestimmen bzw. den Verlauf und die Inhalte der Lehramtsausbildung festlegen und folglich den Kompetenzerwerb rahmen. Darüber hinaus muss die Expertise des Handlungsfeldes einbezogen werden, d.h. die Einschätzungen von Lehramtsausbilder/innen, die als Expert/innen den Erwerb maßgeblich begleiten.

3 Akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne – Rahmung, Verortung und Präzisierung

3.1 Rahmung und Verortung: Curriculare Vorgaben zur Lehramtsausbildung

In ihrem Beschluss vom 16.12.2004 hat die Kultusministerkonferenz für den Kompetenzbereich *Beurteilen* u.a. die folgenden Standards beschrieben:

„Die Absolventinnen und Absolventen

- konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht.
- wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an.
- verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen.
- begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf.
- nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit“ (KMK 2004: 11).

Die formulierten Standards beziehen sich auf die praktischen, stärker handlungsbezogenen Abschnitte der beiden Ausbildungsphasen (Studium und Vorbereitungsdienst) und wurden von den Bundesländern „zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsinhalte und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen“ (ebd.: 1). Die praktischen Ausbildungsabschnitte im Lehramtsstudium haben in Nordrhein-Westfalen mit der Reform der Lehramtsausbildung, die schon in der Klieme-Expertise (vgl. Klieme et al. 2003) angelegt sowie v.a. in der Bologna-Reform begründet ist, deutlich an Bedeutung gewonnen. Im Rahmen des 6-semesterigen Bachelor- und des 4-semesterigen Masterstudiums sind verschiedene Praxisphasen vorgesehen: ein 20-tägiges Eignungs-

praktikum, das in der Regel vor Studienbeginn absolviert wird, ein einmonatiges Orientierungspraktikum und ein vierwöchiges Berufsfeldpraktikum im Bachelor sowie ein mindestens fünfmonatiges Praxissemester im Master (vgl. MfSW 2009), letzteres wird in Kooperation zwischen Hochschule, Schule und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfSL) verantwortet. Mit dem Praxissemester im Master und der damit einhergehenden stärkeren Verzahnung zwischen Studium und Berufsfeld vollziehen die nordrhein-westfälischen Studierenden bereits innerhalb ihres Studiums einen Rollenwechsel von Lernenden zu Lehrenden.

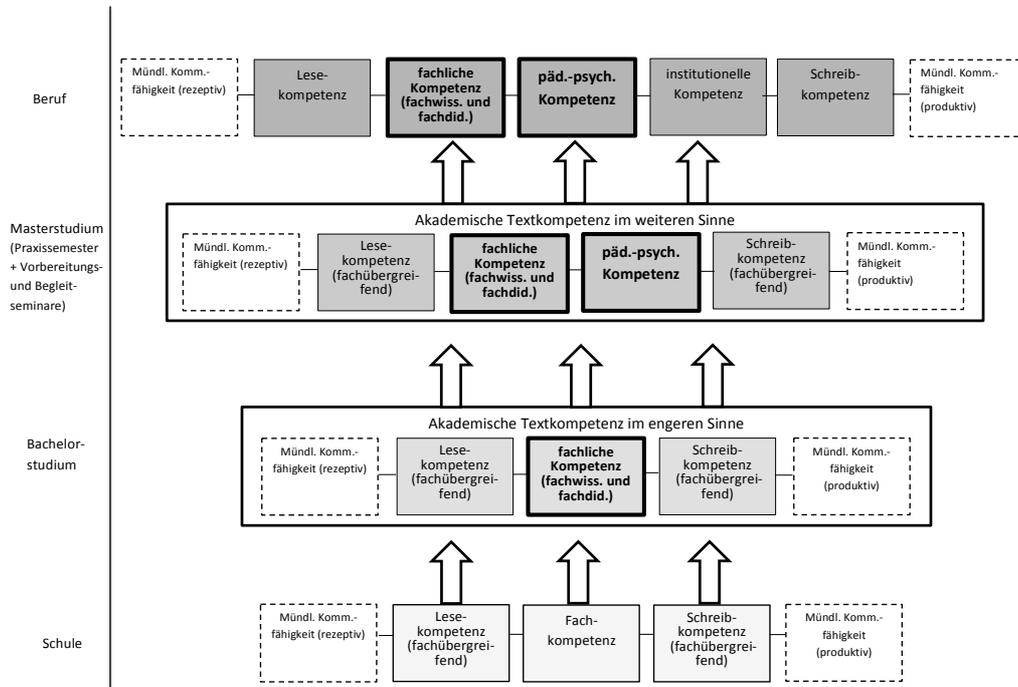


Abb. 1: Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren und weiteren Sinne (vgl. Siebert-Ott/ Decker/ Kaplan 2013)

Die Aufgabe, (schriftliche) Schüler/innenleistungen zu beurteilen, wird bereits für die Hochschulausbildung definiert, die oben skizzierten Schwierigkeiten beim schriftlichen Beurteilen könnten sich damit noch verschärfen. Während des Praxissemesters sollen die Studierenden die Fähigkeit zeigen, „Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden sowie fachspezifische Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung zu erproben“ (MfSW et al. 2010: 21). Am Lernort Schule sollen sie u.a. „lehrplankonforme Aufgaben für eine schriftliche Arbeit“ (ebd.) erstellen und diese korrigieren. Bei der Beurteilung ist dann „das Spannungsverhältnis von Standardorientierung und anderen Bezugsnormen“ (ebd.) zu prüfen. Diese in der *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters* formulierten Kompetenzen und Standards werden im anschließenden, derzeit 18-monatigen Vorbereitungsdienst aufgegriffen (vgl. MfSW 2011, 8f).

Die vorgestellten Beschlüsse zeigen, dass akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne, wie oben beschrieben, bereits im Master verortet werden. Anders als im Bachelorstudium, das noch durch die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne und die Fokussierung auf Fach- und Diskurskompetenzen beschreibbar ist (vgl. Siebert-Ott/ Decker 2013), werden im Masterstudium und im darin integrierten Praxissemester fachliche und pädagogisch-psychologische Komponenten aufeinander bezogen. Eine Verortung im Ausbildungsverlauf begründet die Notwendigkeit, akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne zu modellieren, Hinweise für die inhaltliche Ausgestaltung eines solchen Modellvorschlags liefern Einschätzungen von Expert/innen, die wir methodisch über Expert/inneninterviews erheben.

3.2 Präzisierung: Zur Expertise des Handlungsfeldes

Die Befragung von Expert/innen des Handlungsfeldes hat zum Ziel, deren Kontextwissen zu den erforderlichen Kompetenzen zu ermitteln und für die angestrebte Modellierung nutzbar zu machen. Auf den ersten Blick erscheint es naheliegend, in diesem Zusammenhang all jene zu befragen, die Schüler/innentexte tagtäglich beurteilen: Lehrer/innen, Lehramtsanwärter/innen und – zukünftig verstärkt – Lehramtsstudierende. Allerdings fehlt ihnen als Betroffene die nötige Distanz zum eigenen Handeln. Nach Meuser/ Nagel (2002) kann als Expert/in angesprochen werden, wer „Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ (ebd.: 73). Die Problemlösung besteht in unserem Fall in der Ausbildung von Kompetenzen, die für das (schriftliche) Beurteilen benötigt werden. Für die Implementierung dieser Problemlösung sind v.a. in der Lehramtsausbildung tätige Hochschullehrende und Seminar Ausbilder/innen zuständig. Als Expert/innen sind sie Teil des Handlungsfeldes, auch wenn sie eine zur Zielgruppe komplementäre Handlungseinheit bilden. Im Folgenden möchten wir zunächst das Sample, die Datenerhebung und unser Vorgehen bei der Auswertung der Interviews skizzieren, um im Anschluss ausgewählte Ergebnisse der Expert/innenbefragung vorzustellen.

3.2.1 Methodisches Vorgehen

Das Sample setzt sich aus drei Hochschullehrenden und drei Seminar Ausbilder/innen zusammen, die an den Universitäten Köln oder Siegen bzw. in den dortigen Zentren für schulpraktische Lehrerbildung beschäftigt sind und über eine umfangreiche Berufserfahrung im Bereich der Lehramtsausbildung verfügen. Da die Frage, welche Kompetenzen (angehende) Lehrkräfte für das Beurteilen von Schüler/innentexten benötigen, sowohl sprachwissenschaftlich-sprachdidaktische als auch pädagogisch-psychologische Komponenten impliziert, wurden Expert/innen aus beiden Disziplinen befragt. Auf universitärer Seite nahmen zwei Sprachwissenschaftler/innen bzw. -didaktiker/innen und eine Psychologin an der Befragung teil, auf Seite der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung konnten wir zwei Fachleiterinnen für das Unterrichtsfach Deutsch sowie den Leiter eines (stärker pädagogisch-psychologisch ausgerichteten) Kernseminars für ein Interview gewinnen.

Die Befragung erfolgte auf Grundlage eines Leitfadens, den wir vorab mit den Projektpartnerinnen der Universität Siegen hinsichtlich der Verständlichkeit und Reihenfolge der Schlüssel- und Eventualfragen (vgl. Schnell/ Hill/ Esser 2008: 387) diskutiert haben. Zu Beginn des Interviewgesprächs wurden die Expert/innen gefragt, wie sie das Beurteilen begrifflich bestimmen und welche (institutionellen) Funktionen diese Handlung hat. Diese Begriffs- und Funktionsklärung bildete die notwendige Voraussetzung für die daran anschließende Frage nach den Kompetenzen, die von Lehrkräften in Bezug auf das Beurteilen erwartet werden können. Den Expert/innen sollte dabei die Möglichkeit gegeben werden, ihr Kontextwissen zunächst möglichst unvoreingenommen, d.h. ohne Berücksichtigung der Rahmenbedingungen einzubringen, bevor in einem zweiten Schritt die in Kapitel 3.1 vorgestellten curricularen Vorgaben thematisiert wurden, konkret die in der nordrhein-westfälischen *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung* (OVP) formulierten Handlungsfelder. Das Gespräch über die darin beschriebenen Kompetenzen und Standards diente der Kontrastierung mit dem Expert/innenwissen. Im weiteren Verlauf wurden die Fragen nach den erforderlichen Kompetenzen dahingehend präzisiert, dass das schriftliche Beurteilen (mittels Lehrer/innenkommentar) bzw. das Beurteilen von Schüler/innentexten fokussiert wurde. Ein weiteren Schwerpunkt bildete die Entwicklungsperspektive und damit die Frage nach den Voraussetzungen, die Lehramtsstudierende in die schulische Praxis mitbringen sollten, um die an sie gestellten Anforderungen erfüllen zu können.

Die Interviews wurden im Zeitraum September bis Oktober 2012 von den beiden Mitarbeiterinnen des Standorts Köln geführt und fanden vorwiegend am Arbeitsplatz der Befragten in ruhiger Atmosphäre statt. Die Gesprächsdauer orientierte sich an der zur Verfügung stehenden Zeit und betrug mit einer Ausnahme (30 Minuten) 55 bis 75 Minuten.

Im Anschluss an die Datenerhebung erfolgte die Transkription der aufgezeichneten Gespräche. Dabei haben wir uns an den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT 2; vgl. Selting et al. 2009) orientiert. Allerdings haben wir unter Berücksichtigung der Zielsetzung, die eine inhalts- statt gesprächsanalytische Analyse nahelegt, einige Anpassungen vorgenommen, bspw. wurden para- und nonverbale Elemente nicht verschriftet. Die transkribierten Gespräche wurden anschließend mit einem von Meuser/ Nagel (2002) vorgestellten Verfahren ausgewertet, welches spezifisch auf die Auswertung von Expert/inneninterviews zugeschnitten ist:

„Anders als bei der Einzelfallanalyse geht es hier nicht darum, den Text als individuell-besonderen Ausdruck seiner allgemeinen Struktur zu behandeln. Das Ziel ist vielmehr, im Vergleich mit den anderen ExpertInnen texts das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (ebd.: 80).

Um das gemeinsam geteilte Wissen identifizieren zu können, muss das Material schrittweise verdichtet werden. Dabei werden zunächst die Aussagen der Expert/innen *paraphrasiert*, wobei der Chronologie des Gesprächsverlaufs zu folgen ist. Anschließend erhalten die paraphrasierten Passagen *Überschriften*, auch hier wird die Terminologie der Befragten aufgegriffen. Die Sequenzialität des Gesprächsverlaufs kann nun aber – anders als bei der Einzelfallanalyse – aufgebrochen werden. Dies geschieht, indem Passagen mit gleichen oder ähnlichen Themen zusammengestellt und mit einer Hauptüberschrift versehen werden. In der Phase des *thematischen Vergleichs* geht die Auswertung über das einzelne Transkript hinaus. Thematisch vergleichbaren Passagen aus verschiedenen Interviews werden zusammengeführt und die im zweiten Schritt ermittelten Überschriften vereinheitlicht. In nächsten Schritt, der *soziologischen Konzeptualisierung*, erfolgt eine Loslösung von den Transkripten und der Terminologie der Interviewten. Das gemeinsam geteilte Wissen (eines Teils) der Expert/innen wird in Kategorien überführt und damit explizit gemacht. Die entwickelten Kategorien werden abschließend in Bezug zum Forschungsstand gesetzt, diesen letzten Schritt bezeichnen Meuser/ Nagel als *theoretische Generalisierung* (vgl. 2002: 89ff). Während des gesamten Auswertungsprozesses ist stets auf die Gültigkeit des Ermittelten zu achten, die im konkreten Fall dadurch gewährleistet werden konnte, dass alle Schritte von mehreren Projektmitarbeiterinnen vollzogen und (Zwischen-)Ergebnisse regelmäßig diskutiert wurden. Nachfolgend möchten wir eine Auswahl der Ergebnisse der soziologischen Konzeptualisierung präsentieren, die im Anschluss unter Hinzunahme der Forschungsliteratur in ein Modell überführt werden.

3.2.2 Ausgewählte Ergebnisse der Interviewstudie

Die Expert/innen äußern sich insgesamt v.a. zu den Teilhandlungen des (schriftlichen) Beurteilens sowie zu den Rahmenbedingungen und Kompetenzen, die für diese (Schreib-)Handlung erforderlich sind. Bezogen auf den erstgenannten Aspekt wird von fast allen Expert/innen zunächst die Interdependenz zwischen unterrichtlichem und beurteilendem Handeln hervorgehoben. Das der Beurteilung vorausgehende unterrichtliche Handeln der (angehenden) Lehrkräfte bildet den Maßstab für selbiges und muss somit als Bezugsnorm einbezogen werden:

„Ja, sie [die Lehrkräfte] müssen erst mal wissen: Was will ich beurteilen? Was liegt zugrunde? Ist das jetzt eine Textproduktion? Was ist vorher im Unterricht dazu erarbeitet worden? Wenn das jetzt zum Beispiel ein Märchen ist. Was habe ich vorher im Unterrichtsvorhaben, also in der Unterrichtsreihe gemacht, damit das Kind dieses Produkt dann hier leisten kann, das ich schließlich beurteile. Also, ich bin mit in der Verantwortung, ich beurteile mich selbst auch ein wenig“ (Seminar ausbilderin, A_20120914).²

Die aus den Beurteilungen gewonnenen Erkenntnisse müssen sich dann wiederum unmittelbar auf das unterrichtliche Handeln auswirken. Dieses enge Verhältnis ist insbesondere bei der Konzeption von Aufgabenstellungen zu berücksichtigen, die sich an dem zuvor im Unterricht Erarbeiteten ausrichten und gleichsam die anschließende Bewertung bestimmen. Besondere Aufmerksamkeit erfah-

² Die hier gezeigten Transkriptausschnitte wurden aus Gründen der besseren Lesbarkeit begründet (u.a. Differenzierung zwischen Groß- und Kleinschreibung, Einfügen von Satzzeichen); inhaltliche Korrekturen wurden nicht vorgenommen.

ren dabei Aufgabenstellungen, die Lehrende für schriftliche Arbeiten entwerfen. Die in diesem Kontext entstehenden Schüler/innentexte müssen – darin sind sich alle Expert/innen einig – anhand von durch Unterricht und Aufgabenstellung festgelegten Kriterien bewertet werden (kriteriale Bezugsnorm). Darüber hinaus vergleichen viele Lehrkräfte die individuellen Leistungen der Schüler/innen mit denen der Lerngruppe (soziale Bezugsnorm) bzw. mit zuvor erbrachten Leistungen (individuelle Bezugsnorm). Die Ergebnisse dieses primär kognitiven Bewertungsprozesses werden anschließend an die Lerner/innen rückgemeldet, dies kann mündlich in Form eines Gesprächs bzw. schriftlich in Form von Kriterienkatalogen oder Kommentaren erfolgen. In beiden Fällen sind die vorgenommenen Bewertungen adressatengerecht zu verbalisieren, so dass für die Schüler/innen die Möglichkeit besteht, das Rückgemeldete zu verstehen und darauf zu reagieren. Des Weiteren wird von einigen Befragten betont, dass im Rahmen der Rückmeldung die nächsten Arbeitsschritte aufgezeigt werden sollten. Dabei ist es sinnvoll, (gemeinsam) Schwerpunkte zu setzen und Möglichkeiten für deren Erarbeitung vorzuschlagen.

„Man muss sich in die Schüler hineinversetzen können. Man muss, das ist für mich das allerwichtigste, man muss seinen eigenen Kommentar aus der Perspektive des Adressaten lesen können und formulieren können“ (Seminar-ausbilder, E_20121009).

„Man muss es formulieren können, welche Leistung bereits erbracht wird. Und das wär' natürlich das Entscheidende, ne? Was ja auch das Schwierige ist, zu sagen, was kann der Mensch? Und jeder kann ja was. Um dann nicht so die Defizite herauszustellen, sondern zu zeigen, wo sind die nächsten Arbeitsschritte [...]. Und dann würde ich als Lehrer, das wäre für Lehrer ganz wichtig, dass sie die Lernenden darauf orientieren, an Schwerpunkten zu arbeiten. Nicht immer alles und nicht immer gleich zu viel, sondern konkret auf Schwerpunkte orientieren und damit auch diese Belastung reduzieren. [...] Und dann sofort die Hilfe dazu: Wie geht das? Wie kann ich daran arbeiten?“ (Hochschullehrende, D_20121009).

Diese von den Expert/innen dargelegten Teilhandlungen (schriftlichen) Beurteilens werden von Rahmenbedingungen bestimmt. Je nach Konstellation der Lerngruppe wird die Lehrperson ihren Unterricht unterschiedlich gestalten und dementsprechend andere Aufgabenstellungen konzipieren, andere Bewertungskriterien bzw. -maßstäbe zugrunde legen sowie andere Rückmeldeverfahren nutzen. Darüber hinaus wird von einem Teil der Expert/innen hervorgehoben, dass sich das Beurteilungshandeln der Lehrenden an Teamabsprachen und Konferenzbeschlüssen, also an schulischen Bedingungen orientieren muss:

„Da geht's ganz viel auch um Kooperation und um Teamarbeit und überhaupt so'n Bewusstsein, dass es nicht nur um meinen eigenen Maßstab geht, sondern dass das möglichst innerhalb der Schule, es da einen Konsens geben sollte. Da brauch' ich das Bewusstsein und aber auch, ja, diese Teamfähigkeit, dass ich mich da einigen kann und dann auch mich einlasse auf das, was die Kollegen wollen“ (Seminar-ausbilderin, C_20120925).

Letztlich bestimmen (bundeslandspezifische) Schulgesetze und -verordnungen sowie Richtlinien und Lehrpläne das Handeln der (angehenden) Lehrkräfte, deren Einfluss schon allein daran gemessen werden kann, dass die Expert/innenaussagen in weiten Teilen mit den in den Curricula formulierten Standards übereinstimmen – sogar jene, bei denen sich die Befragten möglichst unvoreingenommen, d.h. ohne Berücksichtigung externer Vorgaben äußern sollten.

Zur Bewältigung der Anforderungen, die mit den dargelegten (Schreib-)Handlungen einhergehen, benötigen Lehrende spezifische Kompetenzen. Konzeptualisiert man das Kontextwissen der Expert/innen dazu, so lassen sich im Wesentlichen drei Kompetenzen herausarbeiten, welche die Befragten wie folgt beschreiben:

„Zum einen denk ich [...] brauch' man [...] fachliches Wissen oder eine Fachkompetenz. [...] Also ein, zumindest ein prozeduralisiertes, abrufbares, aktiv abrufbares Wissen in Bezug auf seine Fächer. Dann, ich denke ein, insofern ein didaktisches Wissen, als dass man, ja, ich würd' im Augenblick sagen, Kompetenzmodelle kennt. Also dass einem klar ist, das ist etwas, was ich von einem Siebenjährigen, Neunjährigen und so weiter erwarten könnte und so weiter oder auch nicht“ (Hochschullehrender, B_20120919).

„[...] und man braucht so was wie – wie soll man das nennen? – Persönlichkeitskompetenz, die Fähigkeit, Menschen einzuschätzen. Denn, was eine ganz große Rolle spielt, und da kommt man dann in den eher pädagogisch-psychologischen Bereich, die Menschen sind unterschiedlich und sie reagieren auch unterschiedlich auf Bewertung. [...] und ich muss als Lehrer letztlich auch einschätzen können, was ist für den Einzelnen gut“ (Hochschullehrende, D_20121009).

Darüber hinaus äußern die Expert/innen mehrheitlich, dass Lehrkräfte neben den genannten Kompetenzen – der Fachkompetenz, dem didaktischen Wissen (als Teil einer fachdidaktischen Kompetenz) und der Persönlichkeitskompetenz, die sich allgemeiner als pädagogisch-psychologische Kompetenz fassen lässt – kommunikative bzw. sprachliche Kompetenzen benötigen. Mit Blick auf den nächsten Schritt, die theoretische Generalisierung der ermittelten Kategorien, unterscheiden wir einerseits kommunikative Kompetenzen, die professionell Handelnde fortwährend benötigen und die wir damit als *key competence* verstehen, und andererseits sprachliche bzw. Textkompetenzen, über die Lehrer/innen verfügen müssen, um bspw. Aufgabenstellungen und Rückmeldungen zu formulieren oder um die sprachliche Qualität von Schüler/innentexten zu bewerten. Letztere beziehen sich auf einen im Unterricht erarbeiteten Gegenstand und sind somit stärker disziplinen- bzw. fachbezogen, weshalb wir sie der fachlichen Kompetenz zuordnen wollen.

Es ist bereits deutlich geworden, dass ein enger Bezug zwischen den Expert/innenaussagen und den in den Beschlüssen und Gesetzen zur Lehramtsausbildung beschriebenen Standards besteht. Die durch die Auswertung der Interviews gewonnenen Kategorien ermöglichen es uns darüber hinaus, an aktuelle Studien wie bspw. TEDS-LT (vgl. Blömeke et al. 2011 und 2013) und FaLKO (vgl. Pissarek/Schilcher 2012) anzuknüpfen, deren Fokus ebenfalls auf lehramtsspezifischen Kompetenzen liegt, aber keinen Bezug zum Beurteilen herstellt. Auf Basis der eingangs skizzierten Fachliteratur, der curricularen Vorgaben und der Expert/inneninterviews ist es möglich, die dargelegten Kategorien in ein Modell zu überführen, das wir abschließend vorstellen.

4 Akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne – ein Modellvorschlag

Das Modell setzt die Schreibhandlung, das (schriftliche) Beurteilen von Schüler/innentexten, in den Mittelpunkt. Dieses Schreibhandeln impliziert mehrere rezeptive bzw. produktive Teilhandlungen, hierzu zählen im engeren Sinne das *Aufgaben konzipieren und stellen*, auf Grundlage derer Schüler/innen Texte schreiben, das *Bewerten* dieser Lernertexte sowie das *Rückmelden* der Bewertungen an die Schüler/innen, das mündlich bzw. schriftlich erfolgen kann – im Hinblick auf die spätere Erfassung der Kompetenzen hat in unseren Überlegungen die Textsorte (Lehrer/innen-)Kommentar, wie oben dargelegt, eine besondere Relevanz. Diese Teilhandlungen erfolgen nicht isoliert, sie sind vielmehr eingebettet in unterrichtliches Handeln, aus dem die Konzeption der Aufgabenstellungen hervorgeht und in das Erkenntnisse aus der Beurteilungshandlung, z.B. zur Zone der nächsten Entwicklung, einfließen.

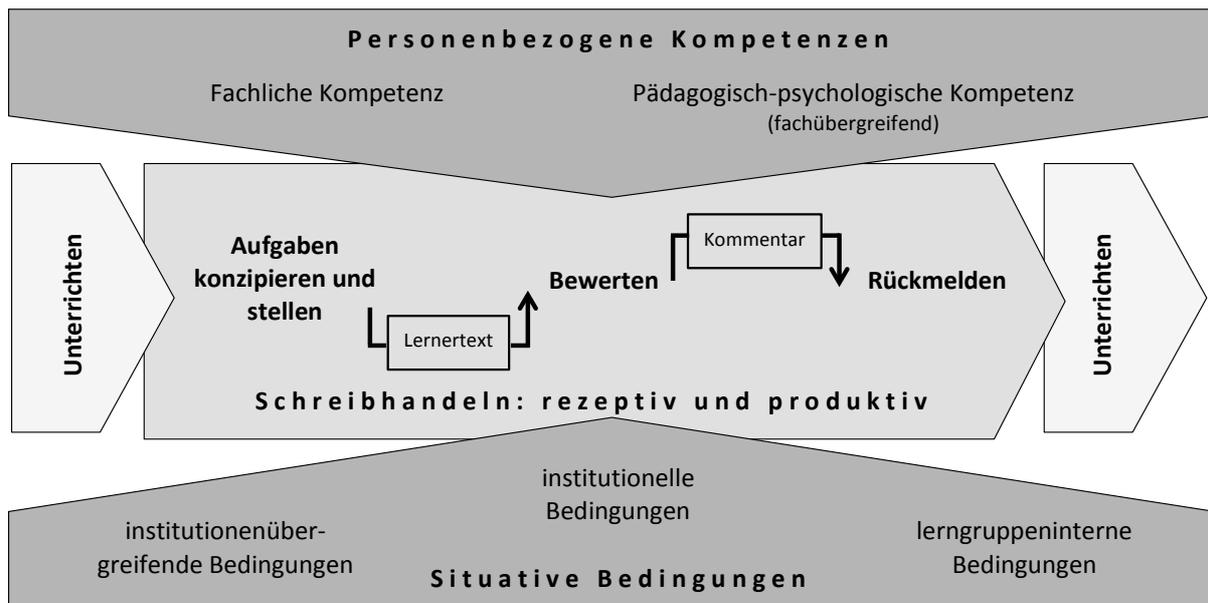


Abb. 2: Akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne

Das Schreibhandeln wird einerseits durch situative Bedingungen bestimmt, wobei wir lerngruppeninterne, institutionelle (schulische) und institutionenübergreifende Einflussfaktoren unterscheiden. Neben diesen Rahmenbedingungen steuern personenbezogene Kompetenzen das Schreibhandeln. Für das (schriftliche) Beurteilen von Schüler/innentexten sind Kompetenzen notwendig, die sich als *Fachliche Kompetenz* sowie als (fachübergreifende) *Pädagogisch-psychologische Kompetenz* spezifizieren lassen.

Die fachliche Kompetenz verstehen wir in Anlehnung an Ossner (2008) als gleichberechtigtes Zusammenspiel fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz. Fachkompetenz meint dabei die Fähigkeit und Bereitschaft, Wissen über einen Gegenstand in variablen Situationen erläutern und nutzen zu können. Da dieses Wissen nicht statisch und hermetisch ist, impliziert Fachkompetenz auch die Anwendung von Methoden zur Erkenntnisgewinnung sowie die Teilnahme am wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs zu einem Fach, also die Weiterentwicklung von Fachkompetenz (vgl. hierzu ebd.: 19f). Für die fokussierte Schreibhandlung benötigen Lehrende folglich Kompetenzen, die sich v.a. auf die Textmuster der zu schreibenden Textsorten beziehen (Schüler/innentext und Lehrer/innenkommentar) – d.h. sie müssen bspw. die gängige Funktion und Situation, den typischen Aufbau und die Formulierungsmuster dieser Textsorten kennen und anwenden bzw. vermitteln können. Weiterhin bedarf es textmusterübergreifender Kompetenzen, u.a. zur Orthographie, zur Zeichensetzung und zur Grammatik.

Fachdidaktische Kompetenz integriert die Fähigkeit und Bereitschaft, einen fachlich durchdrungenen Gegenstand so aufzubereiten, dass dieser von der jeweiligen Lerngruppe selbstständig erarbeitet werden kann. Hierbei ist der Gegenstand zunächst auf seinen didaktischen Nutzen hin zu prüfen. Nach erfolgter Prüfung müssen didaktisch angemessene Entscheidungen getroffen werden, die mögliche Handlungsalternativen und deren Folgehandlungen berücksichtigen und im konkreten Fall bspw. die Konzeption von Aufgabenstellungen betreffen. Innerhalb dieses Entscheidungsprozesses besteht die Notwendigkeit, realistische Lernziele zu formulieren, dies verlangt Wissen über die Lerngruppe und damit pädagogisch-psychologische Kompetenz.

Pädagogisch-psychologische Kompetenz schließlich meint die Fähigkeit und Bereitschaft, mit Blick auf die oder den Lernende/n bzw. die Lerngruppe handeln zu können (Ossner, 2008, fasst dies als *personale Kompetenz*). Dieser Blick umfasst zum einen die Fähigkeit und Bereitschaft, Entwicklungs- und Lernstände einzuschätzen, zu bewerten und daraus Fördermaßnahmen abzuleiten. Zum anderen

müssen mögliche Konflikte innerhalb der Lerngruppe erkannt bzw. bewältigt werden – hier ist auch die eigene Vorbildrolle von zentraler Bedeutung. Die pädagogisch-psychologische Kompetenz ist eine fachübergreifende Kompetenz, gleichsam ist sie aber dennoch spezifisch für bestimmte Domänen. Für das (schriftliche) Beurteilen von Schüler/innentexten bedeutet dies konkret: Die Lehrperson muss die Perspektive der Lernenden einnehmen können, sie sollte das soziale und kulturelle Umfeld sowie den Entwicklungsstand der Schüler/innen kennen und während des gesamten Schreibhandelns berücksichtigen, schließlich benötigt sie Sensibilität und Einfühlungsvermögen. Beim Bewerten muss die Lehrkraft unter Berücksichtigung der gängigen Bezugsnormen (vgl. Rheinberg 2002) Bewertungskriterien entwickeln und reflektieren, weiterhin sollte sie sich der gängigen Beurteilungseffekte und -fehler bewusst sein und Gegenstrategien entwickeln können. Bei der Rückmeldung ist es von zentraler Bedeutung, dass sie ihre Bewertungen bzw. Einschätzungen adressatengerecht formuliert und somit das Verständnis auf Seite der Schüler/innen sichert. Schließlich sind bei dieser Teilhandlung in besonderem Maße die situativen Bedingungen zu berücksichtigen, innerhalb einer angenehmen Atmosphäre sollte für die Schüler/innen die Möglichkeit bestehen, Fragen zum Lernertext bzw. zum Kommentar zu stellen.

5 Ausblick

Das vorgestellte Modell bildet einen Soll-Zustand ab, der im Zuge der Umstellung der Lehramtsausbildung früher als bislang erreicht werden muss, in Nordrhein-Westfalen bereits mit dem erwähnten Praxissemester. Folglich sind berufsfeldbezogene Textkompetenzen verstärkt am Lernort Hochschule, d.h. in akademischen Kontexten anzubahnen. Adäquate Ausbildungskonzepte setzen jedoch fundierte Kenntnisse über den Erwerb und die Entwicklung dieser Kompetenzen voraus, die auf empirischer Grundlage, d.h. über die Erfassung der Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften gewonnen werden können.

Bislang ist ebenfalls noch unklar, ob bzw. inwieweit akademische Textkompetenzen im engeren Sinne, d.h. die für ein Studium notwendigen Textkompetenzen (Produktion akademischer Texte), und akademische Textkompetenzen im weiteren Sinne, d.h. die für das Berufsfeld notwendigen Textkompetenzen (Rezeption von Schüler/innentexten) miteinander interagieren. In der von uns entwickelten Vorstellung, die sich im Kompetenzmodell niederschlägt, spräche dafür v.a. die Betonung des im Studium und über die Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Texten gesammelten Fachwissens. Mit einer an nordrhein-westfälischen Universitäten durchgeführten Testreihe werden wir dazu weitere Einschätzungen geben können.

Literatur

- Anselm, Sabine (2011): Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrausbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung. Frankfurt am Main: Lang.
- Baurmann, Jürgen (1996): Geschriebenes beurteilen. In: Praxis Deutsch, Sonderheft Schreiben, S. 154-155.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Schindler, Kirsten (2008): Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. In: Böhnisch, M. (Hrsg.): Didaktik Deutsch. Sonderheft. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“. Hohengehren: Schneider, S. 94-106.
- Blömeke, Sigrid et al. (2011) (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid et al. (2013) (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/ Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2013): Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor: Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs. Berlin/ Mainz: Humboldt-Universität und Johannes Gutenberg-Universität.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz: Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch, 176, S. 6-18.
- Jakobs, Eva-Maria (2005): Writing at Work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung. In: Jakobs, E.-M./ Lehnen, K./ Schindler, K. (Hrsg.): Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-40.
- Jakobs, Eva-Maria (2008): Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In: Jakobs, E.-M./ Lehnen, K. (Hrsg.): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt am Main: Lang, S. 1-14.
- Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: ZfAL, 49, S. 95-117.
- Jost, Jost/ Böttcher, Ingrid (2012): Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, M./ Böttcher, I. (Hrsg.): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen, S. 113-144.
- Jost, Jörg/ Lehnen, Katrin/ Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“ – Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Birkner, K./ Meer, D. (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag – Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 167-194.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (2004) (Hrsg.): Standards in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (eingesehen am 15.05.2013).

- Lehnen, Katrin (2008): Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medienspezifische Anforderungen. In: Jakobs, E.-M./ Lehnen, K. (Hrsg.): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt am Main: Lang, S. 83-102.
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske und Budrich, S. 71-93.
- MfsW (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Beschluss vom 12.05.2009. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABGNeu.pdf> (eingesehen am 15.05.2013).
- MfSW (2011): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Beschluss vom 10.04.2011. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP_vom_10__April_2011.pdf (eingesehen am 15.05.2013).
- MfSW et al. (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Beschluss vom 14.04.2010. http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf (eingesehen am 15.05.2013).
- Mulder, Regina H./ Gruber Hans (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2011) (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427-438.
- Ossner, Jakob (2008): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn: Schöningh.
- Pant, Hans Anand (2012): Kompetenzmodellierung im DQR und der Schulleistungsforschung – ein Vergleich. Vortrag im Rahmen der Kick-Off-Veranstaltung von KoKoHs. Mainz (unveröff.).
- Pissarek, Markus/ Schilcher, Anita (2012): Wie misst man fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch? – Vorstellung des Forschungsprojektes FaLko der Universität Regensburg. Vortrag im Rahmen des 19. Symposiums Deutschdidaktik. Augsburg (unveröff.).
- Rheinberg, Falko (2002): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 59-71.
- Schindler, Kirsten/ Siebert-Ott, Gesa (2011): Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, A./ Spiegel, C. (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung –transdisziplinär. Frankfurt am Main: Lang, S. 91-110.
- Schindler, Kirsten/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: Feilke, H./ Köster, J./ Steinmetz, M. (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Freiburg: Fillibach und Klett, S. 151-178.
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul B./ Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. München/ Wien: Oldenbourg.

- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353-402.
- Siebert-Ott, Gesa/ Decker, Lena (2013): Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn. In: Röhner, C./ Hövelbrinks, B. (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/ Kaplan, Ina (2013): Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren und weiteren Sinne. Siegen (Manuskript).
- Weinert, Franz E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Weinert, Franz E. (2001b): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./ Salganik, L. H. (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe und Huber, S. 45-65.