

## AkaTex Working Papers | Nr. 3

Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen – Lena Decker,  
Ina Kaplan, Gesa Siebert-Ott

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.



## AkaTex Working Papers | Nr. 3

Lena Decker, Ina Kaplan, Gesa Siebert-Ott

### Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen

#### **Kontakt:**

Universität Siegen  
Fakultät I  
Germanistisches Seminar  
Adolf-Reichwein-Str. 2  
D-57068 Siegen

decker@germanistik.uni-siegen.de  
kaplan@germanistik.uni-siegen.de  
siebert-ott@germanistik.uni-siegen.de

#### **Bibliographische Angabe:**

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.

Die erste Auflage erschien 2014

# Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen<sup>1</sup>

Lena Decker, Ina Kaplan, Gesa Siebert-Ott

## 1 Das Teilprojekt „Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen am Beispiel des Diskursreferats“ im Kontext des Verbundprojektes

Reformprozesse in Schule und Hochschule führen in jüngerer Zeit wieder zu einer verstärkten Diskussion um die in diesen Institutionen zu vermittelnden Kompetenzen und um Ausbildungs- und Bildungsziele generell. Ziel des an den Hochschulstandorten Köln und Siegen angesiedelten Verbundprojektes „Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen“ (AkaTex) ist es, einen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten.

Konkret soll mit dem Verbundprojekt AkaTex ein Beitrag geleistet werden zur Klärung der Frage, welche Textkompetenzen Lehramtsstudierende benötigen, um die Anforderungen, die Hochschule und Schule (als angestrebtes Berufsfeld) unter veränderten institutionellen Rahmenbedingungen aktuell an sie stellen, erfolgreich bewältigen zu können. Um hier den Anforderungen beider Institutionen aus fachlicher Sicht Rechnung tragen zu können, unterscheiden wir akademische Textkompetenzen im engeren und im weiteren Sinne und interessieren uns auch für die Verknüpfung/ Verknüpfbarkeit dieser Kompetenzen.

Die Modellierung dieser Kompetenzen erfolgt auf Basis der einschlägigen Fachliteratur und der Auswertung von Curricula, außerdem werden in Experteninterviews Mitglieder der Scientific Community (Hochschule)<sup>2</sup> und der Professional Community (Schule)<sup>3</sup> befragt. In einem zweiten Schritt haben wir im Verbundprojekt damit begonnen, die akademischen Textkompetenzen der Studierenden mit verschiedenen Methoden zu erfassen. Grundlage der Erfassung bildet ein Methodendesign, in dem qualitative und quantitative Methoden kombiniert werden (Methoden-Triangulation). Ziel des Verbundprojektes ist es, ein Instrumentarium zu entwickeln, das zuverlässige Aussagen über verfügbare Kompetenzen ermöglicht. Ziel des Forschungsvorhabens ist es außerdem, einen Beitrag zur Diskussion der Frage zu leisten, inwiefern die veränderten institutionellen Rahmenbedingungen eine kritische Reflexion und eine Veränderung des institutionellen Selbstverständnisses im Hinblick auf akademisches Lehren und Lernen nahelegen. Dabei geht es uns nicht nur um Ausbildungsziele, sondern auch um Bildungsziele.

Ziel des Teilprojektes „Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen am Beispiel des Diskursreferats“ an der Universität Siegen ist die Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne. Akademische Text- und Diskurskompetenzen bilden unseres Erachtens einen zentralen Bestandteil der im Studium zu erwerbenden Fachkompetenzen. Eine solche Auffassung wird auch von Ossner (2008, 19f.) vertreten, der zu den in der Lehrerausbildung zu erwerbenden fachlichen Kompetenzen die Fähigkeit zur „Teilnahme an der wissenschaftlichen Diskursentwicklung“ und die Fähigkeit zählt, „den gesellschaftlichen Diskurs zu einem Fach mitverfolgen und mitgestalten“ zu können und unterrichtsrelevante Sachverhalte „ethisch und ästhetisch“ bewerten zu können. Die „Auseinandersetzung mit Sachen und Personen“ in Diskursen umfasst mündliche und schriftliche Diskurse. Diesen Diskursen kann eine bildende Funktion zugeschrieben werden, wie Müller-Michaels (2014, 282) mit Bezug auf das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe unter Verweis auf Humboldt hervorhebt. Entsprechendes kann auch für ein Studium des Faches Deutsch (oder ei-

<sup>1</sup> Die folgenden Überlegungen bildeten auch die Basis eines Zwischenberichtes für das Siegener Teilprojekt des Verbundprojektes „AkaTex“.

<sup>2</sup> Vgl. dazu ausführlicher das AkaTex Working Paper 2 (Schindler/ Fischbach/ Vetterick 2014).

<sup>3</sup> Vgl. dazu ausführlicher das AkaTex Working Paper 1 (Decker/ Kaplan 2014).

nes anderen Faches) postuliert werden: Akademische Bildung gewinnen die Studierenden durch Beobachtung wissenschaftlicher Diskurse und zunehmend auch durch die aktive Beteiligung an wissenschaftlichen Diskursen in den von ihnen studierten Fächern.

Ein solches universitäres Selbstverständnis geriete aber in Gefahr, zur institutionellen Fiktion zu werden, wenn die Rahmenbedingungen eines akademischen Studiums nicht in den Blick genommen würden (vgl. Groppe 2014). Nach Müller-Michaels (2014, 282) besteht die „Hauptaufgabe des Deutschunterrichts“ in der „Stärkung divergierendes Denkens“ und der „Toleranz gegenüber der Differenz“. Bedroht sieht Müller-Michaels (2014, 280f.) diese Zielsetzung durch die Formulierung und mehr noch durch die Art der Umsetzung von Bildungsstandards (für die gymnasiale Oberstufe) und das mit diesen Standards verknüpfte Kompetenzkonzept. Mit Bezug auf Humboldt bestimmt Müller-Michaels (2014, 281, aus seiner eigenen Publikation „Grundkurs Lehramt“ (2009) zitierend) Bildung als „das Vermögen, Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das Bedürfnis wird, alle eigenen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinaus zu wachsen.“ Der vielzitierte Kompetenzbegriff von Weinert (2001) erscheint uns von dieser Auffassung nicht weit entfernt:

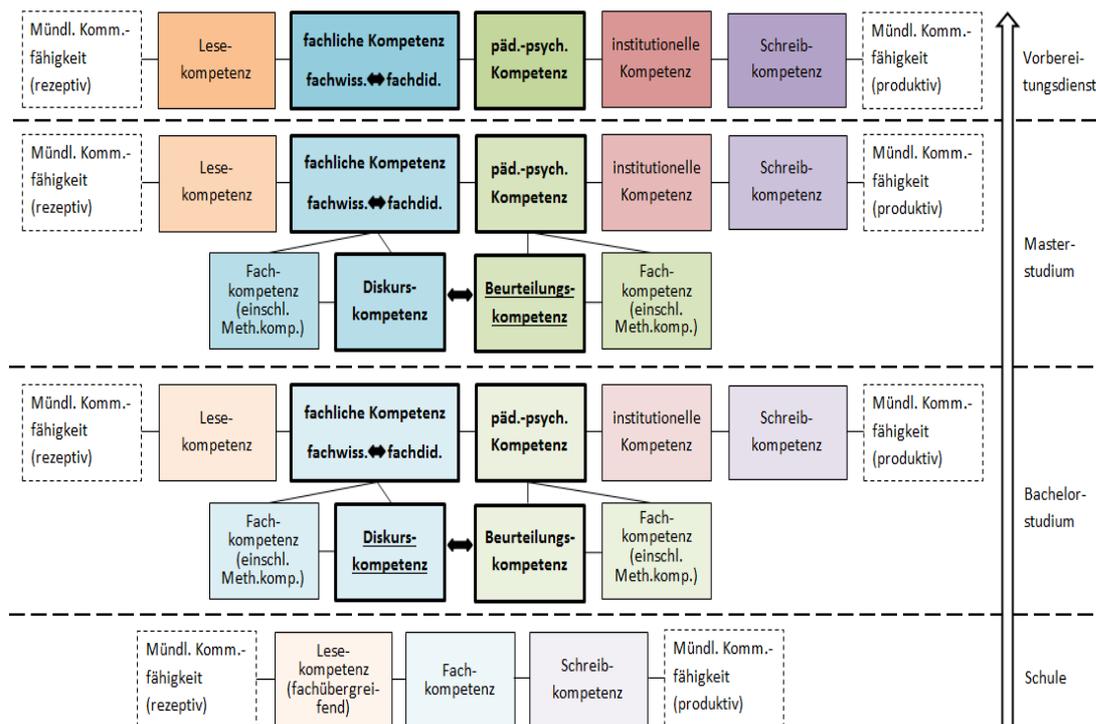
„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27f.)

Die Gefahr, dass die Institutionen Schule und Hochschule den von Müller-Michaels formulierten Bildungsauftrag nicht (mehr) (hinreichend) erfüllen können, liegt unseres Erachtens eher darin begründet, dass diese Institutionen in der Vergangenheit nicht hinreichend kompetent auf Divergenz und Differenz reagiert haben. Dass dies offensichtlich der Fall ist, ist wohl spätestens seit den ersten PISA-Studien zur Entwicklung von „reading literacy“, „mathematical literacy“ und „scientific literacy“ und deren wechselseitigen Verknüpfungen nicht mehr grundsätzlich in Frage zu stellen. Wenn ein Bildungsangebot nur von denjenigen Schülerinnen und Schülern oder von denjenigen Studierenden erfolgreich genutzt werden kann, die an eine bestimmte Vorstellung von Bildung anschlussfähige Voraussetzungen schon in die jeweilige Institution mitbringen, dann müssen nicht unbedingt die institutionellen (Bildungs-)Ziele in Frage gestellt werden. Wohl aber sollten die eingeschlagenen Wege überprüft und das institutionelle Selbstverständnis im Hinblick auf die Aufgabe überdacht werden, (zumindest) in Bildungsprozesse zu intervenieren, die vom Scheitern bedroht sind<sup>4</sup>.

## 2 Akademische Textkompetenzen – Modellierung

Der Modellierung der akademischen Textkompetenzen im engeren und im weiteren Sinne liegt in unserem Verbundprojekt die Annahme zugrunde, dass Kompetenzen im Studienverlauf aufgebaut und ausdifferenziert werden müssen. Die akademischen Textkompetenzen im engeren und im weiteren Sinne, die im Fokus unseres Verbundprojektes stehen, finden sich im Modell (vgl. Abb. 1) als Bestandteil der Diskurskompetenz einerseits und als Bestandteil der Beurteilungskompetenz andererseits wieder, sie entwickeln sich im Medium von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und erfahren zunehmend auch (einzel-)fachliche Ausprägungen.

<sup>4</sup> Carola Groppe (2014) verwendet in ihrem Vortrag „Universitäten als Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Analyse zu historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklungen der deutschen Universität“ in diesem Zusammenhang das Modell der „Pfadabhängigkeit“.



**Abbildung 1: Die Entwicklung fachlicher Diskurs- und Beurteilungskompetenz im Kontext der akademischen Ausbildung (Siebert-Ott/ Decker/ Kaplan 2013)**

Grundlage unserer Modellbildung ist die oben bereits zitierte, von Weinert vertretene, inzwischen in den Erziehungswissenschaften gängige, aber durchaus auch kontrovers diskutierte Vorstellung von Kompetenzen als erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, Probleme zu lösen.

Ausgangspunkt unserer Modellbildung sind die in der Deutschdidaktik entwickelten Kompetenzmodelle von Ossner (2006, 2008), Becker-Mrotzek/ Schindler (2007) und Schindler/ Siebert-Ott (2013). Im Folgenden sollen diese Modelle mit ihrer jeweils unterschiedlichen Reichweite kurz skizziert werden (vgl. auch Siebert-Ott/ Decker/ Kaplan 2014 und Siebert-Ott/ Decker/ Kaplan/ Macha 2015).

Ossner (2006, 2008) hat für die Deutschdidaktik ein Kompetenzmodell entwickelt, in dem Wissensarten („Kompetenzdimensionen“) mit Fachinhalten („Kompetenzinhalten“) zunächst in einer zweidimensionalen Matrix in Beziehung gesetzt werden, vgl. Abb. 2. Mit Bezug auf Mandel/Friedrich/Horn (1986) unterscheidet Ossner (2008, 31f.) die vier folgenden, in der Pädagogischen Psychologie diskutierten „Wissensarten“ bzw. „Wissensformen“:

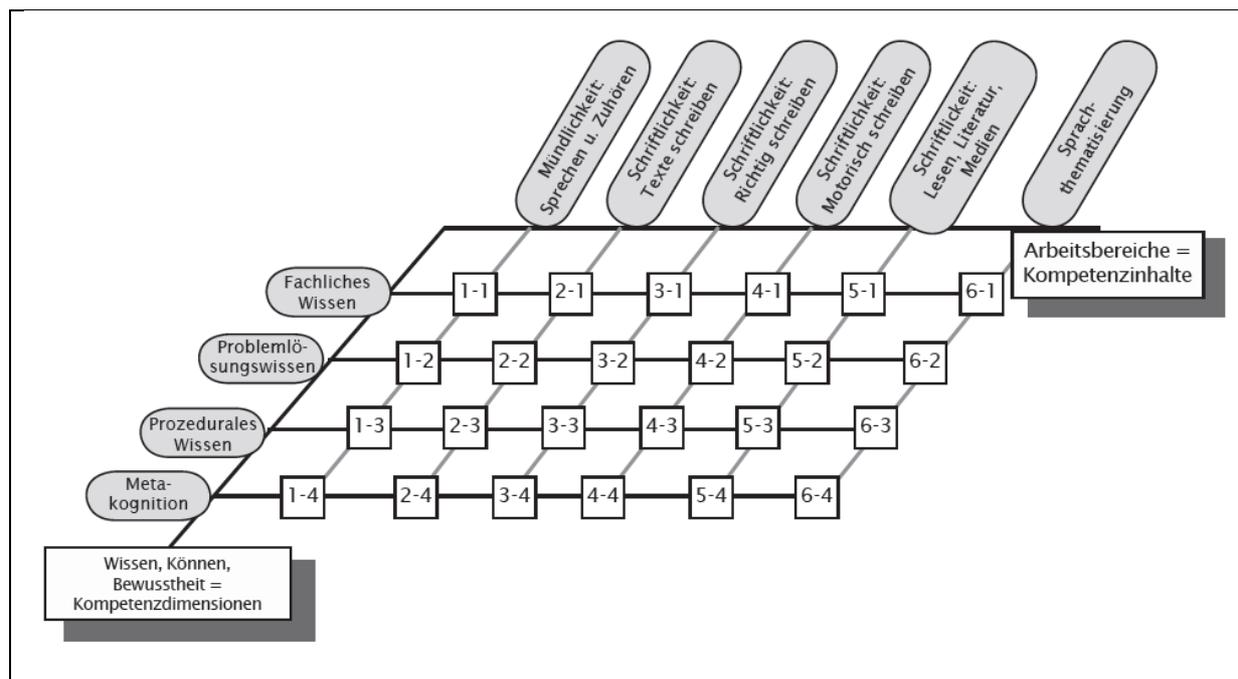
- Deklaratives Wissen
- Problemlösungswissen
- Prozedurales Wissen
- Metakognitives Wissen

Wissen, Können und Bewusstheit/ Bewusstsein spielen bei der Beschreibung dieser Wissensarten eine unterschiedliche Rolle: *Deklaratives Wissen* ist nach Ossner (2008, 32f.) Faktenwissen (wie z.B. „Definitionen aus der Grammatik“ oder „die Kenntnis einer Rechtschreibregel“). *Problemlösungswissen* lässt sich nach Ossner dagegen eher mit unserem alltäglichen Verständnis von Können in Verbindung bringen (z.B. „Bestimmung grammatischer Sachverhalte“) und „zeigt sich im intelligenten Anwenden von Methoden zur Erkenntnisgewinnung“ (Ossner 2008, 32f). *Prozedurales Wissen* lässt sich nach Ossner ebenfalls eher mit unserem alltäglichen Verständnis von Können in Verbindung bringen. Prozedurales Wissen zeigt sich nach Ossner (2008, 32f.) darin, dass bestimmte Fertigkeiten – wie etwa das Überarbeiten von Texten – beherrscht werden. Metakognitives Wissen dagegen bringt Oss-

ner (2008, 32f.) mit Bewusstsein/ Bewusstheit in Verbindung: Jemand verfügt über „Kenntnis seiner Fähigkeiten und Grenzen“ und „ist sich seines Tuns bewusst.“

Bei der Strukturierung der Fachinhalte (Kompetenzinhalte) orientiert sich Ossner an der gängigen Einteilung der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts, nämlich „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, strukturiert sie jedoch entlang der Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit neu und gelangt so zu folgenden 6 inhaltlich bestimmten Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts. Die in den jeweiligen Arbeitsbereichen zu vermittelnden „Kompetenzinhalte“ bedürfen ebenso wie die Arbeitsbereiche-übergreifenden „Kompetenzinhalte“ allerdings einer weiteren Konkretisierung.

- Mündlichkeit: Sprechen und Zuhören
- Schriftlichkeit: Texte schreiben
  - Motorisches Schreiben
  - Richtig schreiben
  - Texte schreiben
- Schriftlichkeit: Texte lesen
- Sprachthematizierung



**Abbildung 2: Kompetenzmodell (Ossner 2006, 12; vgl. auch Ossner 2008, 45)**

Dieses Grundmodell kann dann entweder durch deskriptiv-empirische Entwicklungsniveaus oder durch normative Anforderungsniveaus erweitert werden, sodass ein dreidimensionaler Raum entsteht (vgl. Ossner 2006, 14f.; 2008, 45f.).

Während Ossner (2006, 2008) sich – wie gerade dargelegt – bei der Strukturierung der Fachinhalte (Kompetenzinhalte), die im Fach Deutsch zu vermitteln sind, auf alle Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts bezieht, fokussieren Becker-Mrotzek/ Schindler (2007) auf einen dieser Arbeitsbereiche: das Schreiben von Texten, was wie bei Ossner alle drei genannten Teilbereiche, das motorische Schreiben, das orthographisch korrekte Schreiben und das Verfassen von Texten umfasst. Becker-Mrotzek/

Schindler (2007, 12f.) gehen von folgenden inhaltlichen „Anforderungsbereichen“ aus, denen die Kompetenzinhalte zuzuordnen und aus denen heraus die Kompetenzinhalte zu entwickeln sind:

- Medien
- Orthographie
- Lexik
- Syntax
- Textmuster
- Leserorientierung

Der Anforderungsbereich *Medien* impliziert, dass sprachliche Äußerungen immer „in einer der Modalitäten gesprochen, geschrieben oder gebärdet“ realisiert werden (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007, 13). Die in diesem Anforderungsbereich zu entwickelnden Kompetenzinhalte stehen daher begrifflicherweise in enger Beziehung mit den anderen genannten Anforderungsbereichen. Im Hinblick auf die Modalität *geschrieben* können sich die zu entwickelnden Kompetenzinhalte z.B. auf das Handschreiben oder das Schreiben mittels einer Tastatur beziehen.

Die Kompetenzinhalte des Anforderungsbereichs *Orthographie* werden in der Deutschdidaktik gegenwärtig umfassend und durchaus auch kontrovers diskutiert. Dabei spielt das „Entdecken von Schriftstrukturen“ und der produktive „Umgang mit orthographischen Zweifelsfällen“ eine zentrale Rolle (Bredel 2006, Bredel/ Reißig 2011, Fuhrhop/ Müller 2010). Zu berücksichtigen ist dabei, und das wird in der genannten Literatur auch deutlich, dass hierzu auch die Beschäftigung mit Schreibvarianten (z.B. in der Werbung oder in der Kommunikation in sozialen Netzwerken) zählen sollte. Diese Beispiele machen deutlich, dass bei der Entwicklung von Kompetenzinhalten auch immer Wechselbeziehungen zwischen den Anforderungsbereichen (hier: Medien – Orthographie – Textmuster) zu berücksichtigen sind.

Die Beschäftigung mit Kompetenzinhalten des Anforderungsbereichs *Lexik* dagegen stieß zeitweilig in der wissenschaftlichen Deutschdidaktik trotz der zentralen Bedeutung für die Sprachentwicklung und die Sprachförderung im Rahmen des Deutschunterrichts auf ein eher geringes Interesse (Ulrich 2011). Der Anforderungsbereich rückt aber – auch in Verbindung mit Fragen der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen – gegenwärtig auch disziplinenübergreifend wieder stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit (Pohl/ Ulrich 2011; Becker-Mrotzek/ Schramm/ Thürmann/ Vollmer 2013).

Entsprechendes gilt für die Beschäftigung mit Kompetenzinhalten des Anforderungsbereichs *Syntax*. 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. Hierzu hat die von 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 Beitrag geleistet (Becker-Mrotzek/ Schramm/ Thürmann/ Vollmer 2013; Feilke 2003, 2012a, 2012b; Gogolin/ Lange/ Michel/ Reich 2013; Günther 2010).

*Textmuster/ Textsorten/ Textformen* sind – speziell auch im Hinblick auf die Beschäftigung mit Kompetenzinhalten und Fragen der Modellierung, Erfassung und Förderung von Kompetenzen – insbesondere in der internationalen Forschung bereits seit geraumer Zeit Forschungsgegenstand der Schreibprozess- und Schreibentwicklungsforschung sowie der wissenschaftlichen Schreibdidaktik (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007; vgl. auch Becker-Mrotzek/ Böttcher 2012; Feilke/ Pohl 2014; Pohl/ Steinhoff 2010).

Der *Leserorientierung* wird 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 sie jedoch im Modell eigens dargestellt, weil sie eine zentrale Anforderung der schriftlichen Kommunikation repräsentiert: die Orientierung an einem abwesenden Adressaten.

Schindler/ Siebert-Ott (2013) modifizieren dieses Schreibkompetenzmodell zum einen für den Bereich des Mediums, das für die beiden Autorinnen auch eine Medienkompetenz – verstanden als Fähigkeit zur Nutzung des jeweiligen Mediums zum Schreiben von Texten – umfasst. Zum anderen wird der Anforderungsbereich *Syntax* erweitert zum Anforderungsbereich *Grammatik* (Schindler/ Siebert-Ott 2013: 159). Der Fokus der Modellbildung ist bei Schindler/ Siebert-Ott (2013) bereits auf die Modellierung akademischer Textkompetenzen gerichtet: Ein Fokus wird dabei auf das Schreiben zum Zweck der Wissensaneignung und Wissensverarbeitung im Studium gerichtet. Damit verbunden ist die Beteiligung an wissenschaftlichen Diskursen und in Verbindung damit die Bezugnahme auf fremde Texte beim Verfassen eigener Texte (vgl. auch Siebert-Ott/ Decker/ Kaplan 2014 und Siebert-Ott/ Decker/ Kaplan/ Macha 2015). 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.“

In unserem Kompetenzmodell (vgl. Abb.3) gehen wir von den folgenden vier Kompetenzdimensionen (Wissensarten) aus:

- Kategoriale Kompetenz (*Ossner: deklaratives Wissen*)
- Operationale Kompetenz (*Ossner: Problemlösungswissen*)
- Pragmatische Kompetenz (*Ossner: prozedurales Wissen*)
- Metakognitive Kompetenz (*Ossner: metakognitives Wissen*)

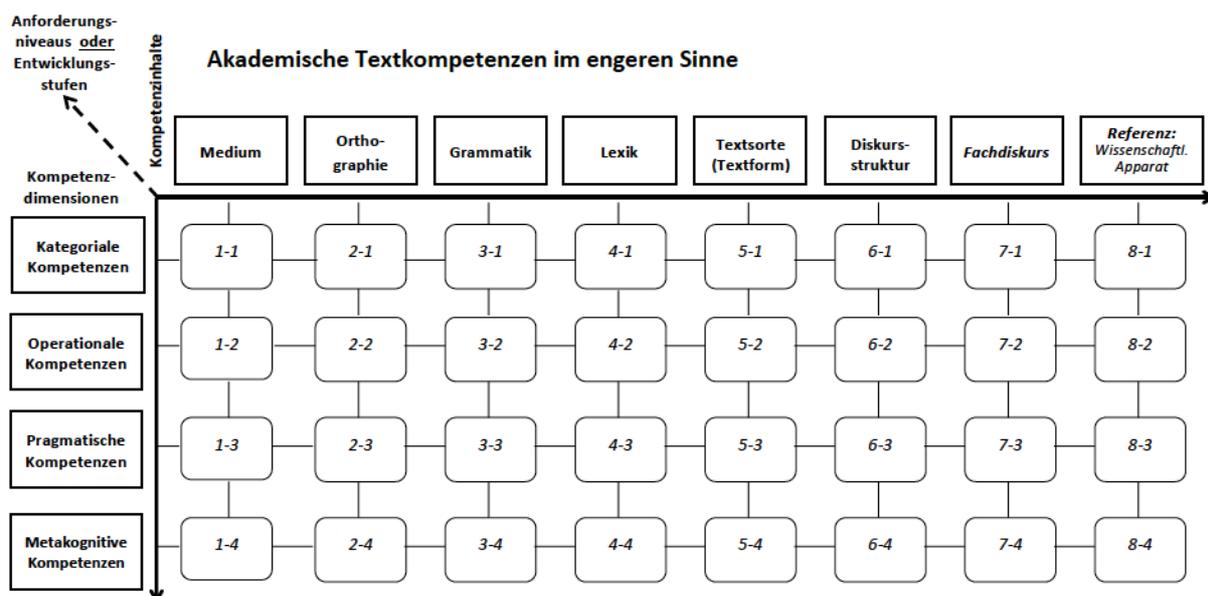


Abbildung 3: Akademische Textkompetenzen - Kompetenzdimensionen und Kompetenzinhalte

Wir streben bei der Beschreibung der Kompetenzdimensionen (Wissensarten) eine stärkere Annäherung an die im Weinert'schen Kompetenzbegriff enthaltene Vorstellung von Kompetenzen als Fähigkeiten *und* Fertigkeiten an. Wir entscheiden uns hier aus diesem Grund für den Terminus *kategoriale Kompetenz* (und nicht für deklaratives Wissen), da er unserem Verständnis nach sowohl die Fähigkeit zur Kategorienbildung als auch die Fertigkeit zur Nutzung dieser Kategorien beinhaltet.

Mit dem Begriff *operationale Kompetenz* sollen diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfasst werden, die benötigt werden, um bei der Lösung von *neuen* Anforderungen individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln. Routinewissen kann sich hier individuell bei der „Habitualisierung erfolgreicher Verfahrensweisen“ (Feilke 2012, 2 mit Bezug auf Berger/Luckmann 1980) ausbilden.

Mit dem Begriff *pragmatische Kompetenz* nehmen wir demgegenüber Bezug auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Nutzung sozialer Handlungsmuster: Unter pragmatischer Kompetenz verstehen wir in Anlehnung an Feilke (2012), der – mit Bezug auf Berger/Luckmann (1966/1980) und die Überlegungen von Coulmas (1981) zur Bedeutung von Routinen in der mündlichen Kommunikation – den Begriff der *Textroutinen* prägt, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, bei der Lösung von Problemen soziale Handlungsmuster (Routinen) zu nutzen, die gesellschaftlich konstruiert und tradiert sind.

„*Textroutinen* sind 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 ausdrucksseitig durch rekurrent kookkurrenente Ausdruckskomponenten ausgezeichnet“ (Feilke 2012, 11f.).

Mit dem Begriff *metakognitive Kompetenz* bezeichnen wir die Fähigkeit zur Reflexion über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgabenbezogen Probleme zu lösen, verbunden – wie bei den anderen drei Kompetenzdimensionen auch – „mit den motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten „in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.).

Weiter unterscheiden wir im Hinblick auf akademische Textkompetenzen im engeren Sinne die folgenden acht „Anforderungsbereichen“, 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)
6. Diskursstruktur
7. Fachdiskurs
8. Referenz (wissenschaftlicher Apparat)

Mit (1) Medium nehmen wir Bezug auf den Kommunikationsmodus (gesprochen, geschrieben, gebärdet) und auf das Übertragungs- bzw. Speichermedium. Da wir auf geschriebene Texte fokussieren, kommen hier sowohl das traditionelle Speichermedium Papier als auch moderne, elektronische Speichermedien in Betracht. Zu den Anforderungsbereichen zählen wir weiter – wie oben bereits ausgeführt – (2) Orthographie, (3) Grammatik und (4) Lexik (Wortschatz), wobei wir dafür plädieren, in

allen drei Anforderungsbereichen im Hinblick auf (5), die verwendete Textsorte bzw. Textform<sup>5</sup>, zwischen sprachlicher Korrektheit und sprachlicher Angemessenheit zu unterscheiden. In unserem Forschungsprojekt interessieren wir uns insbesondere für die oben beschriebene Kompetenzdimension „pragmatische Kompetenzen“, speziell für Textroutinen als *literale Prozeduren*, die – wie oben mit Bezug auf Feilke (2012) dargelegt – Handlungsschema und Ausdrucksform koppeln. Dabei fokussieren wir auf Kompetenzinhalte aus den Anforderungsbereichen Lexik und Grammatik:

„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 2012, 11f.).

Mit den Anforderungsbereichen (6) Diskursstruktur(ierung) und (7) Fachdiskurs fokussieren wir auf Kompetenzinhalte, die Voraussetzung für die erfolgreiche Beteiligung an einem fachlichen Diskurs zu einem gewählten Thema auf der Grundlage der Lektüre fremder Texte und dem Verfassen eigener Texte sind. In diesem Zusammenhang wird in der internationalen Forschung auch von Diskurs-synthese (discourse synthesis) gesprochen:

„My own research has focused on acts of reading and 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“ (Nelson 2001, 28f.).

„When synthesizing, however, students are required to create their own macroproposition, 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 discourses“ (Segev-Miller 2004: 6, zit. nach Feilke/ Jost 2014: 1).

Der im akademischen Schreiben von Novizen anzubahrenden und im wissenschaftlichen Schreiben von Experten gebotenen Bezugnahme auf fachliche Diskurse verbunden mit Offenlegung dieser Bezüge durch Zitation und Referenz soll mit dem Kompetenzinhalt (8) in unserem Modell Rechnung getragen werden. Wir gehen davon aus, dass alle im Modell aufgeführten Anforderungsbereiche (*Medium, Orthographie, Grammatik, Lexik, Textsorte (Textform), Diskursstruktur, Fachdiskurs, Referenz (wissenschaftlicher Apparat)*) und die damit verknüpften Kompetenzinhalte grundsätzlich von Bedeutung für die Modellierung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne sind, werden aber im Rahmen des Projektes insbesondere auf den Anforderungsbereich *Diskursstruktur(ierung)* fokussieren.

Für den Anforderungsbereich *Diskursstruktur(ierung)* 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(ierung)* daher auch in unserem Modell eigens dargestellt, weil er eine zentrale Anforderung an akademische Textkompetenzen repräsentiert.

<sup>5</sup> Unter Textform verstehen Pohl/ Steinhoff (2010, 5f) ein genuin „didaktisch fundiertes Konzept“, Textformen lassen sich bestimmten Lehr-/Lernsituationen zuordnen. Textsorten dagegen existieren grundsätzlich auch unabhängig von solchen Lehr-/Lernsituationen.

Ein Zugang zu wissenschaftlichen Diskursen im Studium lässt sich nach unserer Überzeugung über die Beschäftigung mit der diskursiven Struktur von wissenschaftlichen Texten und den in diesen Texten verwendeten diskursstrukturierenden Mitteln (Textroutinen) erschließen. Die Textform Diskursreferat, die wir für die Kompetenzerhebung einsetzen, erscheint uns auch in besonderer Weise geeignet, die Entwicklung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Bezugnahme auf fachliche Diskurse gezielt zu unterstützen (vgl. hierzu Decker 2014).

Ziel unseres Forschungsvorhabens ist langfristig nicht nur die Modellierung akademischer Textkompetenzen und ihre Erfassung, sondern auch die Befassung mit ihrer Entwicklung und ihrer Förderung als Kernbereich akademischer Lehre. Wir haben daher analog zu dem von unserer Verbundpartnerin entwickelten Modell (vgl. Schindler/ Fischbach/ Vetterick 2014: 9) ein Modell entwickelt, das Prozesse und Produkte akademischen Schreibens in Beziehung setzt und institutionell verortet, (vgl. Abb. 4):

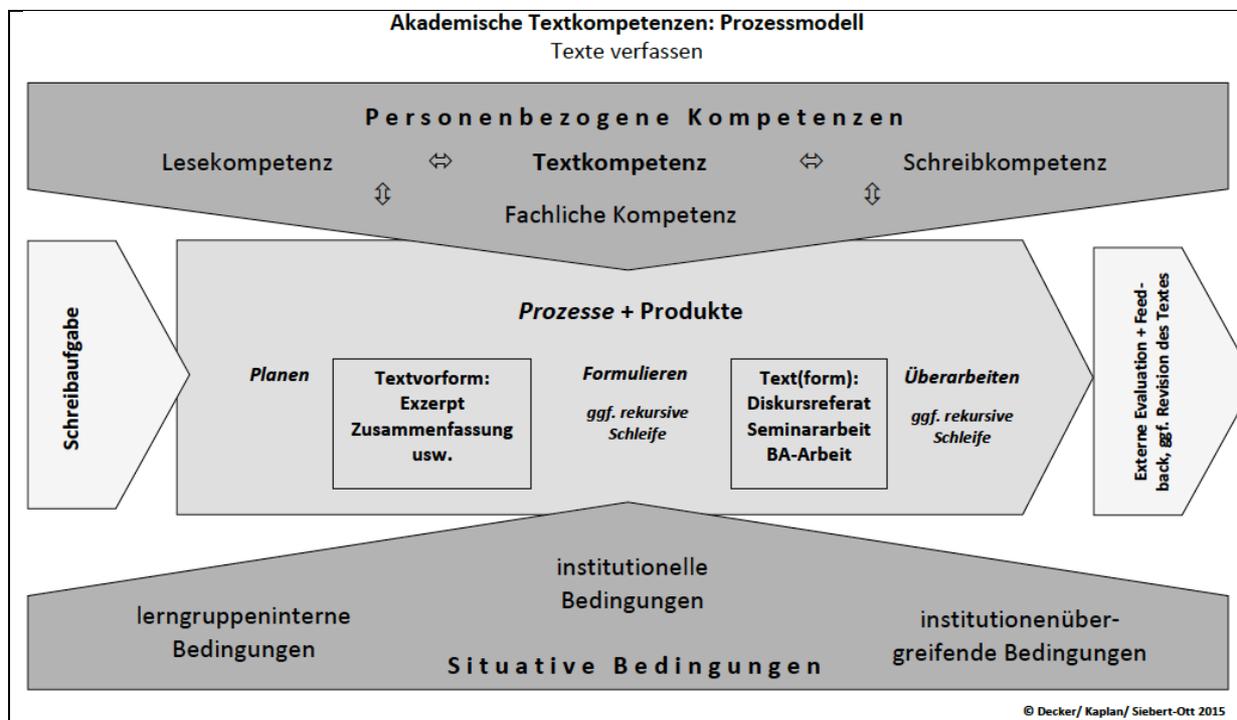


Abbildung 4: Akademische Textkompetenzen – Prozesse und Produkte

### 3 Akademische Textkompetenzen – Erfassung

In der zweiten Projektphase stehen neben der weiteren Arbeit an der Modellbildung und der Datenerhebung insbesondere die Vorbereitung der Auswertung der Daten sowie schließlich auch der Beginn der Datenauswertung im Fokus. Grundlage der Erfassung bildet ein Methodendesign, in dem qualitative und quantitative Methoden kombiniert werden (Triangulation).

Im Teilprojekt „Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen am Beispiel des Diskursreferats“ haben wir uns bei der Datenerhebung für die Erhebung von Ganztexten und hier für die Textform Diskursreferat entschieden. Die Schreibaufgaben, die Grundlage der von den Studierenden verfassten Texte bilden, verbinden zwei Zielsetzungen akademischen Schreibens, zum einen das *wri-*

*ting to learn* mit dem Ziel der Entwicklung fachlicher Kompetenzen, zu denen wir – wie dargelegt – in Verbindung mit der Entwicklung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz die Entwicklung von Diskurskompetenz durch die Beschäftigung mit fachlichen Diskursen rechnen. In enger Verbindung damit steht zum anderen das *learning to write* im Sinne einer aktiven Beteiligung durch eine intensive Beschäftigung mit den referierten Beiträgen zu diesen fachlichen Diskursen und die Positionierung dazu.

Die erhobenen Diskursreferate werden im Hinblick auf die folgenden Aspekte, die aus dem vorgestellten Kompetenzmodell abgeleitet sind, bewertet:

- „Fachlicher Gehalt und Argumentation“ (mit Bezug auf die Anforderungsbereiche 6 und 7)
- „Wissenschaftliches Formulieren“ (literale Prozeduren) (mit Bezug auf Anforderungsbereich 4)
- „Wissenschaftliches Zitieren“ (mit Bezug auf Anforderungsbereich 8)
- „Sprachrichtigkeit“ (mit Bezug auf die Anforderungsbereiche 2 und 3)

Die Kompetenzerfassung erfolgt (a) auf der Basis eines Ratingverfahrens und (b) auf der Basis einer korpuslinguistischen Untersuchung der erhobenen Daten (Auswertung mit MAXQDA). Gegenstand des im Folgenden kurz zu beschreibenden Ratingverfahrens sind die beiden zuerst genannten Anforderungsbereiche.

Aus dem erhobenen Korpus wurden 200 Texte für das Rating ausgewählt, die zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten erhoben worden waren: Jeweils 80 Texte zu Messzeitpunkt 1 und 2 und 40 Texte zu Messzeitpunkt 3. Das Rating der anonymisierten Texte erfolgt durch zwei Rater, die nach den Kriterien

- einschlägiges (philologisches) Studium,
- universitäre Lehrerfahrung und
- Erfahrung mit der Beurteilung von studentischen Texten im Kontext dieser Lehrerfahrungen

ausgewählt wurden. Grundlage des Ratings bilden Ratingbögen mit den ausgewählten Bewertungskriterien und Kodierhandbücher („Manuals“), die diese Bewertungskriterien sowie die einzelnen Stufen der vierstufigen Ratingskala genau definieren und damit eine zuverlässige Grundlage für das Rating bieten sollen. Vor dem Rating durchlaufen die Rater eine Raterschulung, in der die Rater mit den Zielsetzungen des Projektes, seinen theoretischen Grundlagen und mit der Schreibaufgabe ‚Diskursreferat‘ vertraut gemacht werden. Den Abschluss der Raterschulung bildet ein Proberating von nicht zum Korpus gehörigen Diskursreferaten, um ggf. bestehende Probleme zu ermitteln und mittels Nachschulung lösen zu können<sup>6</sup>. Beide Teilratings sind inzwischen abgeschlossen. Die Resultate werden Gegenstand von AkaTex Working Paper 6 „Das Ratingverfahren des Projektes „AkaTex“ – die Ergebnisse“ (vgl. Decker/ Kaplan, in Vorbereitung) sein.

---

<sup>6</sup> Zum Ratingverfahren vgl. ausführlicher das AkaTex Working Paper 5 (Decker/ Kaplan 2014a).

## Literatur

- 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/ Böttcher, Ingrid (2012, 4. überarbeitete Neuauflage): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Thürmann, Eike/ Vollmer, Helmut J. (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike, / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. (Fachdidaktische Forschungen 3). Münster: Waxmann, S.7-14.
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/Main: Fischer.
- Bredel, Ursula (2011): Merksätze – Die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen. In: Bredel, Ursula/ Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.409-421.
- Bredel, Ursula (2006): Orthographische Zweifelsfälle. In: Praxis Deutsch 198 (2006), S.6-15
- Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.) (2011): Weiterführender Orthographieerwerb (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5). Baltmannweiler: Schneider Hohengehren.
- Decker, Lena (2014, 2.Aufl.): Die Textform „Diskursreferat“ und ihre Vorteile für den Erwerb akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne (AkaTex Working Papers, 4). Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.
- Decker, Lena/ Kaplan, Ina (2014a, 2.Aufl.): Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II. Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen (AkaTex Working Papers, 1). Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.
- Decker, Lena/ Kaplan, Ina (2014b, 2.Aufl.): Beurteilung von Texten mittels Ratingverfahren im Projekt AkaTex (AkaTex Working Papers, 5). Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.
- 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 (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. Praxis Deutsch 233 (2012), S.4-13
- Feilke, Helmuth (2012b): 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: Lang, S.1-31.
- 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 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Fischbach, Julia/ Schindler, Kirsten/ Siebert-Ott, Gesa (2015, im Druck): Akademische Textkompetenzen modellieren - Entwicklung und Beschreibung eines Kompetenzmodells für das Beurteilen von Schüler/innentexten. In: Koch-Priewe, Barbara/ Köker, Anne/ Seifried, Jürgen/ Wuttke, Eveline (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und angehenden ErzieherInnen. Klinkhardt.
- Fuhrhop, Nanna / Müller, Astrid (2010): Schriftstrukturen entdecken. In: Praxis Deutsch 221 (2010), S.4-12
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich Hans H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. (Reihe FörMig Edition 9). Münster: Waxmann.
- Groppe, Carola (2014): Universitäten als Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Analyse zu historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklungen der deutschen Universität. Vortrag beim 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 12.03.2014 an der HU in Berlin.
- Günther, Hartmut (2010): Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 6. Duisburg: Gilles & Franke.
- Müller-Michaels, Harro (2014): Hochschulreife durch Bildungsstandards? Kritische Anmerkungen. In: Forschung & Lehre 4 (2014), S. 0-82.
- Nelson, Nancy (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. In: Tynjala, Päivi/ Mason, Lucia/ Lonka, Kirsti (Eds.): Writing as a learning tool: Integrating theory and practice. Boston/ Dordrecht: Kluwer, p.23-36.
- Ossner, Jacob (2008, 2.Aufl.): Sprachdidaktik Deutsch (StandardWissen Lehramt). Paderborn: Schöningh.
- Ossner, Jacob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21 (2006), S.5-19
- Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2010): Textformen als Lernformen. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 7. Duisburg: Gilles & Francke
- Pohl, Inge / Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2011): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- 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.
- Schindler, Kirsten/ Siebert-Ott, Gesa (2013): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe - Universität. In: Feilke, Helmuth/ Köster, Juliane/ Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenz in der Sekundarstufe II: Stuttgart: Filibach, S. 151-175.
- Schindler, Kirsten/ Siebert-Ott, Gesa (2014): Schreiben in der Zweitsprache. In: Feilke, Helmuth/ Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.195-215.
- 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 (2004), p.5-33.

- Siebert-Ott, Gesa/ Decker, Lena/ Kaplan, Ina (2013): Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen: Projektposter. Online abrufbar unter: [ww.akatex.uni-siegen.de](http://ww.akatex.uni-siegen.de).
- 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/ Hammann, Marcus/ Rothgangel, Martin (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. (Fachdidaktische Forschungen 6). Münster: 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. (Fachdidaktische Forschungen 7). Münster: Waxmann, S.257-273
- Ulrich, Winfried (2011): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht . In: Informationen zur Deutschdidaktik 35 (2011) Heft 1, S.9-21
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/ Basel: Beltz, S.17-32.