Magdalena Knappik

Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung

Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz

Projekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“
(Leitung: Univ.-Prof.in Dr.in İnci Dirim und Dr.in Marion Döll, Universität Wien)

universität wien

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

IMPRESSUM

Für den Inhalt verantwortlich:
Mag.ª Magdalena Knappik, Univ.-Prof.in Dr.in Inci Dirim und Dr.in Marion Döll

Herausgeber:
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Korrektorat:
Lisa Niederdorfer

Design & Layout:
Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG

© 2013 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

DANK

Wir möchten dem BMUKK unseren herzlichen Dank für den Auftrag aussprechen, das vorliegende Instrument zu entwickeln, insbesondere Dr.in Daniela Gronold, Mag.ª Anna Lasselsberger und Dr. Rüdiger Teutsch für die Initiierung und Begleitung des Projekts und zwei Jahre intensive Zusammenarbeit.

Für die Ermöglichung von Forschung und den regen fachlichen Austausch, auf dessen Fortführung wir uns freuen, danken wir den Mitgliedern des PH-Projektteams sehr herzlich: Mag.ª Isabel Amberg (PH Wien), Dr.in Elisabeth Furch (PH Wien), Dipl. Päd. MAS Elisabeth Grammel (PH Salzburg), Mag.ª Irmgard Greinix (PH Steiermark), Mag.ª Maria-Rita Helten-Pacher (KPH Wien), Dr.in Renate Hofer (PHD Linz), Mag.ª Martina Huber-Kriegler (PH Steiermark), Mag.ª Renate Leeb-Brandstetter (PH Oberösterreich), Mag.ª Roswitha Stütz (PH Oberösterreich), Mag.ª Dagmar Unterköfler-Klatzer (PH Kärnten), Mag. Ferdinand Stefan (PH Kärnten), Dr.in Karin Wolf (PH Niederösterreich) und MMag. Wolfgang Wagerer (KPH Wien).

Unser Dank gilt auch unseren Kooperationspartnerinnen Prof.in Dr.in Ursula Neumann und Dr.in Dagmar Knorr (Universität Hamburg), die die Entstehung des Instruments mit fachlichem Rat begleiteten, und Dr. Gerd Bräuer (PH Freiburg), dessen Schreibberatungs-Lehrgang die Auswahl der schreibdidaktischen Vorschläge in dieser Broschüre maßgeblich beeinflusst hat.

Inhalt

Vorwort 5

1. Schreiben für reflexive Professionalisierung 7

2. Diagnosebögen 10

3. Von der Diagnose zur Auswahl passender Übungen 21

4. Schreibdidaktische Vorschläge 22

5. Checklisten zur Selbstevaluation 30

6. Glossar 31

7. Literatur 33

Vorwort

In einer Gesellschaft, die von Diversität und Mehrsprachigkeit geprägt ist, tragen alle Lehrer/innen besondere Verantwortung für den Erwerb der Bildungssprache ihrer Schüler/innen in der Unterrichtssprache Deutsch. Ein solches Selbstverständnis fordert von der Pädagog/inn/enbildung ein, Lehramtsstudierenden aller Fächer ein Grundverständnis von bildungssprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Es freut mich sehr, dass mit dieser Broschüre nun ein Instrument vorliegt, das zur pädagogischen Individualdiagnostik und zur Förderung von Sprachkompetenzen in Deutsch für Lehramtsstudierende eingesetzt werden kann.

Die Stärke des Instruments liegt darin, die mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten PH-Studierender zuerst individuell zu diagnostizieren und davon ableitend im Sinne der Kompetenzorientierung konkrete Maßnahmen für die Sprachförderung festzulegen. Sprachliche Richtigkeit auf Basis von Rechtschreibung und Grammatik spielt für die sprachliche Vorbildrolle der Lehrer/innen eine größere Rolle als in anderen Berufen, ist aber nicht die alleinige Voraussetzung dafür. Gleichermaßen geht es um den Aufbau der Reflexionsfähigkeit über das eigene pädagogische Handeln und der Entwicklung professionsbezogener Sprachkompetenzen der zukünftigen Lehrer/innen.

Nun gilt der Dank allen, die in die Entwicklung des Förderdiagnoseinstruments involviert waren. Besonders betrifft dies das Team der Universität Wien, Prof.[in] İnci Dirim, Mag.[a] Magdalena Knappik und Dr.[in] Marion Döll, die das Instrument im Auftrag des BMUKK entwickelten sowie alle PH-Mitarbeiter/innen, die diese Entwicklung unterstützten, indem sie ihre Expertise und Zeit zur Verfügung stellten.

Ich bin überzeugt, dass der Einsatz des Förderdiagnoseinstruments in der Ausbildung von Pädagog/inn/en ein wichtiger Beitrag in Richtung umfassende sprachliche Bildung der PH-Studierenden ist und Anstoß für weitere Entwicklungen geben wird. Allen PH-Dozent/inn/en, sowie Studierenden, die in Zukunft das Instrument anwenden werden, wünsche ich eine interessante und bereichernde Arbeit und viel Erfolg bei der praktischen Umsetzung.

Sektionschef
Kurt Nekula, M.A.
BMUKK

1. Schreiben für reflexive Professionalisierung

Brauchen Lehramtsstudierende wissenschaftliche Textkompetenz?

Wir meinen: Ja. Das Unterrichten in einer Gesellschaft, die sich rasant verändert, stellt an künftige Lehrkräfte mehr denn je die Anforderung, das eigene pädagogische Handeln reflektieren und im Sinne lebenslangen professionellen Lernens auf veränderte Situationen und Anforderungen reagieren zu können. Unsere Gesellschaft ist geprägt von Migration und Mehrsprachigkeit. Wie gestalte ich meinen Unterricht so, dass er Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler sichert? Wie gehe ich mit meinen Annahmen über Kulturen und Zugehörigkeiten um, welche Möglichkeiten habe ich, die täglichen Begebenheiten zu reflektieren und einzuordnen? Wie reagiere ich, wenn sich Fragen stellen, die sich auch in einem fachlichen kollegialen Austausch nicht beantworten lassen?

Schreiben kann ein Instrument sein, das die eigene Professionalisierung lebenslang begleiten und unterstützen kann. Damit dies funktioniert, sollte Lehramtsstudierenden während ihres Studiums ermöglicht werden, sich wissenschaftliche Textkompetenz anzueignen. Dies bedeutet: Sich unter einer Fülle von Informationen und bestehendem Wissen orientieren zu lernen, die eigene Erfahrung in eine Auseinandersetzung mit diesem bestehenden Wissen einzubringen und aus dieser Auseinandersetzung eine eigene, fachlich informierte und mit der eigenen Lebenswelt korrespondierende Perspektive zu entwickeln.

Es geht um die Herausbildung einer fragenden Haltung gegenüber sich als Lehrperson und der Welt der Bildungsinstitution, in der man tätig ist. Es geht darum, Prozesse der Orientierung und Informationsverarbeitung als notwendige Konstanten unserer Tätigkeit zu verstehen, um neue Erfahrungen, neues Wissen, neue Verhältnisse einordnen und reflektieren zu können. Diese komplexe Tätigkeit wird beim wissenschaftlichen Schreiben eingeübt.

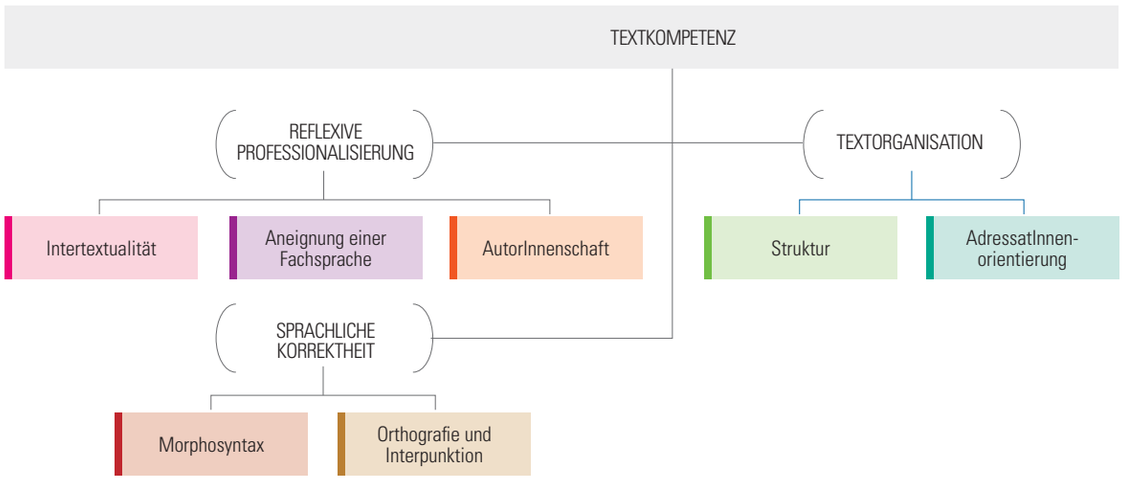
Wissenschaftliches Schreiben bietet außerdem die Möglichkeit, in und durch die Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen und eigener Erfahrung eine eigene Perspektive zu entwickeln, für die AutorInnenschaft beansprucht werden kann. Studierende sollten die Erfahrung machen dürfen, was es heißt, AutorIn zu sein: eine genuin eigene Perspektive entwickelt zu haben, einen Text geschrieben zu haben, den es vorher nicht gab und der dem oder der LeserIn einen neuen Aspekt vermittelt, auch wenn das Neue zunächst noch klein erscheinen mag. Vielleicht ist AutorInnenschaft zunächst nur in Spuren erkennbar – es ist unsere Aufgabe, sie zu erkennen und ihre Entwicklung zu fördern. Eine solche Spur ist meist eine erkennbare eigene Fragestellung. Haben Studierende die Fähigkeit entwickelt, Fragen zu stellen, ist bereits viel gewonnen. Haben sie eine Haltung entwickelt, die Bestehendem fragend gegenübertritt und bei der neue Erfahrungen zu neuen Fragen führen, ist ein wichtiger Grundstein für reflexive Professionalisierung gelegt: Wer Fragen stellt, kann reflektieren.

All dies kann Schreiben und insbesondere wissenschaftliches Schreiben. Das vorliegende Instrument soll Hilfen und Anregungen bereitstellen, Studierende bei der Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu unterstützen – mit dem übergeordneten Ziel, durch Schreiben reflexive Professionalisierung vorzubereiten und zu ermöglichen.

Das Instrument bietet Ihnen:

- sieben Diagnosebögen zu Teilbereichen wissenschaftlicher Textkompetenz,
- zahlreiche schreibdidaktische Übungsvorschläge,
- eine Tabelle, die die Auswahl von zur Diagnose passenden Übungsvorschlägen erleichtert,
- Checklisten zur Selbstevaluation für DozentInnen sowie
- ein Glossar für Fachbegriffe.

Kompetenzmodell „Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“



Das Kompetenzmodell wurde auf Grundlage einer Analyse von Texten von PH-Studierenden (n=115) entwickelt. Zudem wurden im Rahmen des Projekts 35 Interviews mit DozentInnen Pädagogischer Hochschulen zu ihren Erfahrungen in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen eines PH-Studiums durchgeführt.

Für jeden der oben dargestellten **Kompetenzbereiche** finden Sie im vorliegenden Instrument einen **Diagnosebogen**. Die Diagnosebögen sind auch als interaktive PDFs auf der Homepage des Bundeszentrums Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit, www.bimm.at, verfügbar. Dort gibt es auch eine Langversion dieser Broschüre mit genaueren Erklärungen zu den Diagnosebögen sowie einem Kapitel zu Einsatzmöglichkeiten des Instruments in der Seminargestaltung, in der DozentInnenfortbildung sowie in der Hochschulentwicklung.

Legende

n.	„nicht“	→	Das Item ist im Text nicht realisiert.
d.	„durchgängig“	→	Das Item ist im Text durchgängig realisiert
a.	„angemessen“	→	Das Item ist im Text angemessen realisiert.
n.a.	„nicht angemessen“	→	Das Item ist im Text nicht angemessen realisiert.

Die Frage der Angemessenheit ist Ihrem Urteil überlassen – tauschen Sie sich dazu auch im Kollegium aus.

Ablauf

1. Schritt: Diagnose

Beginnen Sie mit den Bögen „AutorInnenschaft“ und „Struktur“. Oft finden sich bereits hier wichtige Hinweise auf gut realisierte Bereiche und solche Bereiche, die der Unterstützung bedürfen.

2. Schritt: Überblick gewinnen

Was ist bereits da – was muss noch geübt werden? Halten Sie fest, was bereits gut umgesetzt wurde und wo weitere Übungen ansetzen könnten.

3. Schritt: Auswahl von Übungsvorschlägen und Textfeedback

Die Übersicht auf S. 21 hilft, zur Diagnose passende Vorschläge auszuwählen. Die Reihenfolge, in der die Diagnosebögen in der Broschüre angeordnet sind, entspricht der Bearbeitungsreihenfolge, die wir für die Arbeit mit dem Instrument vorschlagen:

1. AutorInnenschaft
   Teilbereich Reflexive Professionalisierung
2. Struktur
   Teilbereich Textorganisation
3. Intertextualität
   Teilbereich Reflexive Professionalisierung
4. AdressatInnenorientierung
   Teilbereich Textorganisation
5. Aneignung einer Fachsprache
   Teilbereich Reflexive Professionalisierung
6. Morphosyntax
   Teilbereich Sprachliche Korrektheit
7. Orthografie und Interpunktion
   Teilbereich Sprachliche Korrektheit

2. Diagnosebögen

1. AutorInnenschaft

Wir nennen diesen Teilbereich „AutorInnenschaft", weil die Studierenden durch ihre je eigenen Fragen, Argumentationen, Schlussfolgerungen und Perspektiven das bestehende Wissen transformieren. Sie produzieren neues Wissen und eignen sich dieses Neue schreibend, argumentierend, reflektierend und handelnd an. Ziel im Bereich „AutorInnenschaft" ist die Entwicklung einer eigenen Perspektive in Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen. Dazu gehören die Entwicklung einer kritischen Distanz zu diesem bestehenden Wissen und die Fähigkeit, Entscheidungen (z.B. für oder gegen eine Unterrichtsmethode) nicht nur erfahrungsbasiert, sondern auch in Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen treffen und begründen zu können. Dieser Teilbereich ist ein wichtiges Element reflexiver Professionalisierung.

1. Fragender Zugang

	n.			d.	a.	n.a.
1. Es ist eine Frage- oder Problemstellung vorhanden. z.B. „Wie wird das Thema „xy in der Schule" wahrgenommen und welchen Stellenwert nimmt es ein?"	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Es werden Annahmen über Zusammenhänge formuliert. z.B. „Das liegt vielleicht daran, dass …"	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

2. Methodologische Überlegungen

	n.			d.	a.	n.a.
1. Es ist erkennbar, welche Methode zur Beantwortung der Frage eingesetzt wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Wahl der Methode wird begründet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

3. Eigenständigkeit der Auseinandersetzung

	n.			d.	a.	n.a.
1. Es gibt eigene Beobachtungen. z.B. „Noch immer höre ich in meinem Zweitfach […] von Buben Aussagen wie …“	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Es gibt eine Argumentation. z.B. „… da die Kinder durch die ständige Wiederholung die Scheu und Angst vor der Klasse verlieren.“	☐	☐	☐	☐	☐	☐
a) Es gibt Elemente einer Argumentation innerhalb eines Kapitels.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) Es gibt eine kapitelübergreifende Argumentation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Es gibt (eine) eigenständige Schlussfolgerung(en).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

4. Knowledge Telling/ Knowledge Transforming (Bereiter/Scardamaglia 1987)

	n.			d.	a.	n.a.
1. Der Text reiht bestehendes Wissen aneinander (Knowledge Telling).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Der Text transformiert bestehendes Wissen, indem er etwas Neues hinzufügt (Knowledge Transforming).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

2. Struktur

Ein gut strukturierter Text erleichtert LeserInnen ein ökonomisches Lesen. Hierbei sind zwei Aspekte notwendig: Erstens sollten die Inhalte logisch angeordnet sein – diese Ebene kann als **Makrostruktur** bezeichnet werden. Zweitens soll ein **Roter Faden** durch den Text führen. Dieser Rote Faden kann durch zwei Prozeduren erreicht werden: a) LeserInnen sollten optische und/oder sprachliche Hinweise zur Erleichterung der Orientierung im Text erhalten (**Roter Faden I: LeserInnenführung**). b) Die einzelnen Abschnitte sollten inhaltlich und/oder formal miteinander verknüpft sein (**Roter Faden II: Mesostruktur**). Ein kohärenter, d.h. runder, in sich verwobener Text weist zudem einen hohen Grad an Verknüpfung auch auf der **Mikroebene**, also innerhalb eines Abschnitts, auf.

1. Makrostruktur (Anordnung der Inhalte/Aufbau)

	n.			d.	a.	n.a.
1. Die Anordnung der Abschnitte ist sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Anordnung der Abschnitte entspricht den Konventionen („Regeln") der Textsorte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Jeder Abschnitt erfüllt eine Funktion in Bezug auf das Ziel des Gesamttexts.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

2.a) Roter Faden I: LeserInnenführung

	n.			d.	a.	n.a.
1. Eine optische Gliederung ist erkennbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Es gibt metakommunikative Elemente (z.B. Sätze), die den Aufbau eines Textes anzeigen und dadurch den/die LeserIn orientieren. z.B. „Von den lernbiologischen Regeln möchte ich folgende hervorheben."; „In dieser besagten Studie werden vier Arbeitsmuster unterschieden…" zum einen…zum anderen; zunächst; anschließend; schließlich; …	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Als LeserIn ist mir zu Beginn klar, worum es im Text geht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Die Funktion eines Abschnitts im Gesamttext wird explizit genannt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Am Ende werden Fragen oder Gedanken vom Beginn aufgegriffen und beantwortet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

2. b) Roter Faden II: Mesostruktur (Verknüpfung von Abschnitten)

	n.			d.	a.	n.a.
1. Die Abschnitte sind inhaltlich miteinander verknüpft.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Abschnitte sind formal miteinander verknüpft:	☐	☐	☐	☐	☐	☐
a) Es gibt Überleitungen zwischen den Abschnitten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) Es gibt Wiederaufnahmen zwischen den Abschnitten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

3. Mikrostruktur (Kohärenz/Kohäsion eines Abschnitts)

	n.			d.	a.	n.a.
1. Inhalte sind in Sätzen formuliert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sätze sind miteinander verknüpft.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
a) Sätze sind durch Konnektoren (Bindewörter) verknüpft. z.B. als, bevor, da, damit, indem, nachdem, obwohl, sobald, trotzdem, während, weil, wenn	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) Sätze sind durch Verweiswörter verknüpft. z.B. dabei, damit, hierbei, hierfür, hieraus, dadurch, wofür; diese/r/s	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

3. Intertextualität

Der Bereich der Intertextualität, also das Verweisen auf andere Texte, ist charakteristisches Merkmal wissenschaftlicher Texte. Jeder Verweis muss belegt werden. Um sogenannte Text-Text-Bezüge herstellen zu können, müssen Studierende eine Vielzahl an Teilkompetenzen beherrschen: Recherchieren, Fachtexte erschließen, Paraphrasieren, Bezüge zwischen Inhalten herstellen. Jeder Schritt bedarf der Unterstützung (s. schreibdidaktische Vorschläge).

1. Verwendete Quellen

	n.			d.	a.	n.a.
1. Es werden Quellen verwendet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Art der verwendeten Quellen entspricht den Anforderungen der Textsorte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Es werden Fachtexte als Quellen herangezogen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Die Aktualität der verwendeten Quellen entspricht den institutionellen Vorgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Die Art der verwendeten Quellen legt nahe, dass der/die AutorIn Recherchekompetenzen für fachbezogene Literatur erworben hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Die verwendeten Quellen sind geeignet, um den Fachdiskurs in einem für die Aufgabe angemessenen Maße wiederzugeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Die gewählte Quelle ist dem Inhalt als Beleg angemessen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

2. Zitate und Paraphrasen

Direkte Zitate sind vollständig wörtliche Übernahmen, bei indirekten Zitaten werden Inhalte in indirekter Rede, aber in der gleichen Formulierung wie im Original, wiedergegeben. Paraphrasen geben den Inhalt einer Quelle abstrahierend und in eigenständiger Formulierung wieder.

	n.			d.	a.	n.a.
1. Direkte und indirekte Zitate werden funktional eingesetzt, d.h. genau dann, wenn ein Zitat besser als eine Paraphrase ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Im Text gibt es Paraphrasen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Die Paraphrasen entsprechen sinngemäß dem Inhalt der Quelle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Die Paraphrasen fassen Inhalte einer Quelle abstrahierend zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

3. Bezüge der Paraphrasen und Zitate zueinander und zum Text

	n.			d.	a.	n.a.
1. Zwischen den Inhalten der Quellen und der eigenen Argumentation wird ein Bezug hergestellt (z.B. indem sie eine Argumentation stützen oder indem der Text die Inhalte der Quellen kritisiert).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Inhalte der Quellen werden aufeinander bezogen (z.B. vergleichend, gegenüberstellend, unterstützend, widerlegend, …).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Die Inhalte der Quellen werden aufeinander *und* auf die eigene Argumentation bezogen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

4. Beherrschung von Formalia

	n.			d.	a.	n.a.
1. Übernommener Text wird von eigenem Text durch Markierungen unterschieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Übernommener Text wird im Text einheitlich gekennzeichnet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Die Kennzeichnung von übernommenem Text entspricht den institutionell vorgegebenen Konventionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Es ist klar, wessen Position/Meinung/Beitrag referiert wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Kontroversen werden so referiert, dass klar ist, welche Position welchem/r UrheberIn zuzuschreiben ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Die im Text erwähnten Quellen sind im Literaturverzeichnis enthalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Die bibliografischen Angaben sind so vollständig wie notwendig, um die Auffindbarkeit der Quellen zu gewährleisten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Die bibliografischen Angaben sind einheitlich dargestellt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Die bibliografischen Angaben entsprechen den institutionell vorgegebenen Konventionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Die Kriterien gendergerechter Schreibweise werden erfüllt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

4. AdressatInnen-orientierung

Einen adressatInnengerechten Text schreiben zu können, der an den Wissensstand des Adressaten oder der Adressatin anknüpft, ist eine wichtige Fähigkeit gerade für künftige Lehrkräfte. Hierfür müssen Schreibende die Perspektive der künftigen LeserInnen einnehmen können, was geübt werden sollte (vgl. die Übungen **AdressatInnenwechsel** und **Perspektivwechsel** bei den schreibdidaktischen Vorschlägen).

Bei einer Seminararbeit sind DozentInnen oft die einzigen LeserInnen. Wenn nicht geklärt wird, wer die AdressatInnen des Textes sein sollen, gehen StudentInnen daher oft davon aus, dass die DozentInnen auch gleichzeitig die AdressatInnen sind. Da StudentInnen nur schwer den Wissensstand der DozentInnen einschätzen können, erschwert eine solche Gleichsetzung das Schreiben der Arbeit. Manche DozentInnen lösen dieses Problem, indem sie erklären, dass die AdressatInnen der Seminararbeit die KollegInnen aus dem Seminar sein sollen.

1. Verständlichkeit

	n.			d.	a.	n.a.
1. Inhalte werden entsprechend dem Wissensstand der AdressatInnen referiert oder erklärt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Anschaulichkeit des Textes ist adressatInnengerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Der Abstraktionsgrad des Textes ist adressatInnengerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Fachbegriffe werden adressatInnengerecht verwendet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

2. Leselust (Aufbau und Erhalt der Lesemotivation)

	n.			d.	a.	n.a.
1. Der Text beabsichtigt, das Interesse der AdressatInnen zu wecken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Lektüre des Textes bringt den AdressatInnen einen Erkenntnisgewinn oder „Mehrwert“.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

5. Aneignung einer Fachsprache

Durch die Verwendung einer Fachsprache weisen sich Studierende und Lehrkräfte als ExpertInnen ihres Faches aus, zudem dient diese der raschen und genauen Verständigung zwischen Fachleuten. In diesem Diagnosebogen sind zwei Dimensionen von Fachsprache zusammengefasst: Zum einen die eher allgemeine Ebene des Registers „Alltägliche Wissenschaftssprache" (Ehlich 1995), zum anderen die spezifischere Ebene der eigentlichen Fachsprache eines Faches. Der Begriff „Alltägliche Wissenschaftssprache" bezeichnet: „Wörter und Ausdrucksweisen, die auf das wissenschaftliche Handeln im weiteren Sinne bezogen sind: Forschen, Nachdenken und Analysieren, Austausch mit anderen über wissenschaftliche Themen" (Graefen/Moll 2011: 17).

1. Alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich 1995)

	n.			d.	a.	n.a.
1. Phrasen, Begriffe und Morphosyntax folgen den Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit. „Die Kinder sollen die Spielhemmungen verlieren und gleichzeitig ihre Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit verbessern."	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Es werden Formulierungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache verwendet. z.B. „kommt zu dem Ergebnis, dass …", „behandelt einen bestimmten Aspekt von …", „der Ansatz beschäftigt sich mit …", „gegen diese Annahme spricht …"	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

2. Fachsprache

	n.			d.	a.	n.a.
1. Es werden fachsprachliche Ausdrücke verwendet. z.B. „Ich selber bin ebenfalls ein visueller Lerntyp."	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die für das Thema zentralen Fachbegriffe werden verwendet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Fachbegriffe werden eingeführt (also nicht nur genannt, sondern auch kurz erläutert oder definiert).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

6. Morphosyntax

Dieser Diagnosebogen stellt eine Auswahl der grammatischen Phänomene dar, die im Textkorpus der für dieses Instrument analysierten Texte von PH-Studierenden (s. Einleitung) am häufigsten als Abweichung vorkamen. Unter Punkt 8 haben Sie die Möglichkeit, zusätzliche Aspekte zu notieren, die im vorliegenden Text relevant sind. (n. =nie, s.=selten, ü.=überwiegend, i. = immer)

	n.	s.	ü.	i.	a.	n.a.
1. Subjekt und Prädikat sind kongruent. z.B. „Drei Viertel aller LehrerInnen, die in einer anderen Erstsprache als Deutsch unterrichten, sind in Wien tätig."	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Dativ und Akkusativ werden standardsprachlich korrekt verwendet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Präpositionen werden mit dem korrekten Fall verwendet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Die Verbstellung in Hauptsätzen **ohne Inversion** ist korrekt (=Verbzweitstellung). z.B. „Der Umgang mit [Name] ist für mich schwierig …" Hauptsatz ohne Inversion: Das Subjekt steht vor dem Verb, das Verb steht an zweiter Stelle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Die Verbstellung in Hauptsätzen **mit Inversion** ist korrekt (=Verbzweitstellung). z.B. „Anfangs funktionierte der Computer nicht …" Inversion = das Subjekt steht nach dem Verb im Hauptsatz; an erster Stelle steht etwas anderes als das Subjekt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Die Verbstellung in Nebensätzen ist korrekt (=Verbendstellung). z.B. „Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder verstanden haben, worum es mir in dieser Einheit ging."	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Infinitivkonstruktionen werden korrekt gebildet. z.B. „Ich bitte die Kinder auf die Plätze zu gehen."	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Gegebenenfalls weitere Aspekte der Morphosyntax, die im vorliegenden Text relevant sind:					☐	☐

Notizen:

7. Orthografie und Interpunktion

Dieser Diagnosebogen stellt eine Auswahl der Bereiche von Orthografie und Interpunktion dar, die im Textkorpus der für dieses Instrument analysierten Texte von PH-Studierenden (s. Einleitung) am häufigsten als Abweichung vorkamen. (n. =nie, s.=selten, ü.=überwiegend, i. = immer)

1. Orthografie

	n.	s.	ü.	i.	a.	n.a.
1. Groß- und Kleinschreibung wird korrekt angewandt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nicht korrekte Groß- und Kleinschreibung kommt vor bei:						
- Kleinschreibung trotz Nominalisierung (z.B. „Das Gute an dieser Methode ist…“)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Kleinschreibung nach Doppelpunkt, obwohl ein ganzer Satz beginnt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Kleinschreibung bei festen Wortgruppen (z.B. „im Unklaren lassen“)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Das/dass werden korrekt verwendet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

2. Interpunktion

	n.	s.	ü.	i.	a.	n.a.
1. Eingebettete Nebensätze werden durch einen Beistrich vom Hauptsatz getrennt („schließender Beistrich“). z.B. „Dabei übernimmt das Kind, welches gerade ansagt**,** die Lehrerrolle.“	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Wenn eine Infinitivgruppe mit „um“, „ohne“, „statt“, „anstatt“, „außer“ oder „als“ beginnt, wird der Beistrich gesetzt. z.B. „Die einzelnen Gruppen brauchen eine kurze Vorbereitungszeit, um ihren Begriff darzustellen.“	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Notizen:

3. Von der Diagnose zur Auswahl passender Übungen

In dieser Übersicht finden Sie Vorschläge für schreibdidaktische Übungen, von denen zu erwarten ist, dass sie besonders bei der Aneignung bestimmter Teilkompetenzen helfen. Erklärungen zu den vorgeschlagenen Übungen finden Sie in Kapitel 4.

1. AutorInnenschaft	eine Fragestellung entwickeln	Brainstorming, Cluster, Journal, Morgenseiten
	die Fragestellung eingrenzen	Brief an das Thema, Looping, Mindmap
	eine eigenständige Argumentation entwickeln	AdressatInnenwechsel, Alltägliche Wissenschaftssprache, Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits
2. Struktur	den Text logisch aufbauen	Mindmap, Reverse Outlining, Zwei-Minuten-Übung
	einen Roten Faden einflechten	Alltägliche Wissenschaftssprache, Lautes Lesen, Textlupe
3. Intertextualität	Bezüge zwischen Texten herstellen	Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits, Visualisierungen von Bezügen
	Fachtexte erschließen	Exzerpte, Journal, sich Begriffe erschreiben, SQ3R
4. AdressatInnenorientierung	sich bewusst machen, wer der/die AdressatIn ist	AdressatInnenwechsel, Perspektivenwechsel
5. Aneignung einer Fachsprache	Wechsel zwischen mündlichem und schriftsprachlichem Register reduzieren	Lautes Lesen, Schreibkonferenz, Übersetzen Alltagssprache/Wissenschaftssprache
	der Text soll mehr und mehr konzeptionell schriftsprachlich werden	Alltägliche Wissenschaftssprache, Fachtexte als Quelle für Wortmaterial
	eine Fachsprache aneignen	Aktives Lesen, Exzerpte, Glossare/Wiki, sich Begriffe erschreiben
6. Morphosyntax	Bewusstsein für „Stolpersteine“ entwickeln	Selbstkorrekturkompetenz stärken, Spezialgrammatik erstellen, Textlupe
7. Orthografie und Interpunktion	Bewusstsein für „Stolpersteine“ entwickeln	Selbstkorrekturkompetenz stärken, Textlupe

Allgemeines	leichter ins Schreiben kommen, „Aufschieberitis“ reduzieren	Brief an das Thema, Freewriting, Lob, Morgenseiten, Rohtexte schreiben
	Überarbeiten	Schreibkonferenz, Lautes Lesen, Reverse Outlining, Textlupe
	Schreibstrategien reflektieren	Paralleltext, Schreiben übers Schreiben

4. Schreibdidaktische Vorschläge

A

AdressatInnenwechsel

Bewusst für einen ganz anderen AdressatInnenkreis schreiben als eigentlich verlangt, z.B.: Das Thema der Seminararbeit einem 6-jährigen Kind erklären.

Ziele: Sensibilisierung für AdressatInnenorientierung; Überwindung von Schreibhemmungen (u.a. Elbow 1981).

Aktives Lesen

Vor dem Lesen: Fragen an den Text formulieren, Leseziele setzen, Vorwissen aktivieren (z.B. Brainstorming). Während des Lesens: Notizen machen (auch in Form eines → Mindmap).

Nach dem Lesen: Fragen beantworten, Zusammenfassung schreiben, das Gelesene im Journal verarbeiten (exploratives Schreiben).

Ziele: Fachtexte erschließen können; Verarbeitungstiefe erhöhen; Gelesenes in ein Format bringen, mit dem weitergearbeitet werden kann (u.a. Kruse 2010).

Alltägliche Wissenschaftssprache

Das Bereitstellen oder gemeinsame Sammeln und Besprechen von Formulierungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache unterstützt ein- und mehrsprachige Studierende gleichermaßen bei der Entfaltung wissenschaftlicher Textkompetenz.

Listen mit Formulierungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache finden sich in: Kruse (2010), Graefen/Moll (2011), Novikova (o.J.) (s. Literaturverzeichnis).

Ziel: Formulierungskompetenz steigern.

B

Brainstorming

Freies Notieren von Stichwörtern zum Thema, allein oder in einer Seminargruppe.

Ziele: Vorwissen aktivieren; ins Schreiben kommen; Ideen generieren.

Brief an das Thema

Einen Brief an das eigene Thema schreiben (u.a. Bräuer 2000).

Ziele: Ins Schreiben kommen; Ideen generieren; Fragen/Schwierigkeiten konkretisieren; Planung und Reflexion des Schreibprozesses und Schreibverhaltens. Variante: Das Thema schreibt zurück.

C

Cluster

In die Mitte eines Blattes schreibt man ein Thema, um das Thema wird ein Kreis gezeichnet. Relativ frei können weitere Assoziationen zum Thema notiert werden, wobei jeweils Verknüpfungen durch Verbindungslinien visualisiert werden (Rico 1984).

Ziele: Ideen generieren.

E

Exzerpt

Ein Exzerpt enthält neben einer Zusammenfassung eines Textes auch eigene Gedanken zu diesem Text. Dabei werden die eigenen Gedanken klar visuell und räumlich von der Zusammenfassung getrennt, z.B. mit einer anderen Schriftart, Farbe, durch Einrücken, etc. Exzerpte sind aufwändig und sollten erst angefertigt werden, wenn das Thema klar eingegrenzt ist

und der Text auf Passung zum Thema überprüft wurde. Formulierungshilfen für Exzerpte finden sich u.a. bei Kruse (2010: 44).

Ziele: Erhöhung der Verarbeitungstiefe; den Inhalt in ein Format bringen, mit dem man im eigenen Text weiter verfahren kann; Trennung eigener Gedanken von fremdem Text; Vermeidung von Plagiaten; Entwicklung einer kritischen Distanz.

F

Fachtexte als Quelle für Wortmaterial

Formulierungen aus Fachtexten herausschreiben. Eigene Listen mit Formulierungen anlegen.

Ziele: Sensibilisierung für konzeptuelle Schriftlichkeit; Aneignung einer Fachsprache.

Freewriting

Fünf Minuten Schreiben ohne aufzuhören (Stoppuhr stellen). Fällt mir nichts ein, schreibe ich „bla bla bla" oder Ähnliches, bis mir wieder etwas einfällt. Nichts ausbessern. (Elbow 1981)

Ziele: Ins schreiben kommen; Überwindung des „Inneren Zensors"; Ideen generieren. Variante: Gesteuertes Freewriting: Das erste Wort oder ein Satzteil ist vorgegeben, sonst wie oben. Zusätzliches Ziel: Vorwissen aktivieren; eine Diskussion vorbereiten.

G

Glossare/Wiki auf der Lernplattform anlegen

Seminargruppen erstellen ein gemeinsames Glossar zu zentralen Begriffen des Seminars, auf das sie über die Lernplattform stets zurückgreifen können.

Ziele: Aneignung von Fachbegriffen; Erkennen akzeptabler Quellen.

J

Journal

Ein Journal enthält Notizen, Ideen, lose Gedanken, Freewritings, Planungen, Zusammenfassungen, Explorationen, … Das Journal dient als „geschützter Ort" für die Entwicklung von Gedanken und Fragen, für die Beschäftigung mit zu lesenden Texten, für das „Schreiben übers Schreiben". Ein Journal kann von Zeit zu Zeit ausgewertet oder auf interessante Gedanken und Fragestellungen hin durchforstet werden. Seminare können eine kurze Schreibphase von z.B. fünf Minuten enthalten, in denen das Journal geführt werden kann. Ausführlich zum Journalschreiben s. Bräuer (Zitation 1998: 130-140).

Ziele: Erhöhung der Verarbeitungstiefe; Überwindung des „Inneren Zensors"; Entwicklung von Fragestellungen; kontinuierliche Auseinandersetzung mit Themen; Üben der Ausdrucksfähigkeit.

L

Lautes Lesen

Lautes Vorlesen eines geschriebenen Abschnitts, idealerweise einer realen Person. Durch das laute Lesen fallen holprige Formulierungen oder gedankliche Brüche eher auf als beim leisen Lesen. Auch die Qualität gelungener Passagen wird so leichter erkannt.

Ziele: Überarbeiten; Sensibilisierung für gedankliche Brüche; Überprüfen eines einheitlichen Registers.

Lob

Jedes Textfeedback sollte mit einem Lob für Gelungenes beginnen und enden. Auch eine selbständige Überarbeitungsphase darf und soll mit Eigenlob für gelungene Passagen beginnen. Solches Eigenlob kann z.B. am Rand notiert oder mit der Kommentarfunktion eingefügt werden. Meistens muss ein solches Ver-

halten gegenüber eigenen Texten erst erlernt werden, weil es in unserer Schreibkultur kaum vorkommt (Wolfsberger 2010).

Ziele: Sensibilisierung für gute Formulierungen, gute Argumentation und allgemein Textqualität; Bestärkung; Reduzierung des „Inneren Zensors".

Looping

Man beginnt mit einem → Freewriting. Anschließend liest man den geschriebenen Text und kreist ein Wort, eine Phrase oder einen Satz ein, den man interessant findet. Dieses Wort bzw. diese Phrase oder diesen Satz schreibt man auf ein neues Blatt Papier oder Dokument. Anschließend startet man ein neues → Freewriting ausgehend von diesem Wort (Satz/Phrase). Wiederum kreist man ein interessantes Wort (Satz/Phrase) ein und beginnt mit diesem Wort ein neues Blatt Papier oder Dokument. Anschließend wiederholt man das Prozedere noch einmal. Bevor man mit dem → Freewriting beginnt, kann jeweils eine Pause gemacht werden. Im Laufe dieses Prozesses findet eine Verdichtung und Eingrenzung statt (Elbow 1981).

Ziele: Themeneingrenzung; Präzisieren von Ideen oder Gedanken.

M

Mindmap

Ähnlich wie beim → Cluster geht man von einem Thema oder einer Frage in der Mitte des Blattes aus, um das man einen Kreis zeichnet. Davon ausgehend notiert man mehrere Unterthemen, die über eine Linie mit dem Kreis in der Mitte verbunden sind und ihrerseits wieder einen Kreis bekommen. Diese Unterthemen können wiederum untergliedert werden. Es gibt auch kostenlose Mindmap-Software. Ein Mindmap ist bereits strukturierter als ein → Cluster (Buzan 1997).

Ziele: Eine erste Struktur erstellen; als Methode des Aktiven Lesens: die Struktur und Inhalte eines Textes beim Lesen erfassen und festhalten.

Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits (Steinhoff 2008)

Auch Diskursreferat oder Kontroversenreferat genannt. Vorgeschlagen wird eine mehrschrittige Vorgehensweise, die gemeinsam im Seminar vollzogen werden kann.

1) Zwei Texte werden gelesen und auf die Hauptaussagen reduziert
   (Was sagen die VerfasserInnen?)
2) Studierende erstellen zwei Kurzzusammenfassungen inkl. Darstellung der Texthandlungen
   (Was tun die VerfasserInnen?)
3) Studierende halten ein vergleichendes Referat
   (Was sagen und tun die VerfasserInnen im Vergleich?)
4) Studierende formulieren Kritik
   (darstellen, was StudentInnen selbst vom Sagen und Tun der VerfasserInnen halten)
5) Erstellen eines Textes

Wichtig ist die Auswahl zweier Texte, die sich für ein Kontroversenreferat eignen, durch den/die DozentIn. Empfehlenswert ist, Studierenden zu den einzelnen Arbeitsschritten Formulierungshilfen (→ „Alltägliche Wissenschaftssprache") zur Verfügung zu stellen.

Ziele: Aneignung von Kontroversenkompetenz; Entwicklung einer Vorstellung des diskursiven Charakters von Wissenschaft; Entwicklung von Formulierungsroutinen.

Morgenseiten

Morgenseiten sind „Texte für mich" (writer-based texts), die dazu dienen, häufiger und regelmäßiger zu schreiben. Man nimmt sich morgens ca. 15 min. Zeit (Uhr stellen) und schreibt ohne bestimmten Fokus, z.B. über die Pläne für den Tag, anstehende Projekte oder einfach über das, was einem durch den Kopf geht.

Oft ist der Kopf danach klar, eine konzentrierte Arbeitsstimmung tritt ein (Wolfsberger 2007).

Ziele: Regelmäßigkeit und Häufigkeit des Schreibens erhöhen; Formulierungsroutinen entwickeln; die Schreibhand arbeitsfähig erhalten; ins Schreiben kommen.

O

One-Minute-Papers

Ein Begriff, ein Thema, eine Seminarsitzung oder ein Vortrag sollen innerhalb einer Minute zusammengefasst werden. One-Minute-Papers können in der nächsten Seminarsitzung der Wiederholung dienen oder am Ende eines Semesters zur Inspiration für ein erstes → Mindmap zu einer Seminararbeit genutzt werden.

Ziele: Erhöhung der Verarbeitungstiefe; Aneignung einer Fachsprache; Wiederholung.

P

Paralleltext

Beim Schreiben liegt neben dem eigentlichen Text ein weiteres Blatt Papier, bzw. ist ein zweites Dokument geöffnet. Im Paralleltext ist Platz für alles, was in den eigentlichen Text nicht hineinkommt: Zweifel an der Arbeit, Frust, Gedanken, bei denen man noch nicht weiß, wie man sie formulieren soll und ob sie überhaupt passen, etc. Das schriftliche Ausprobieren von Formulierungen ist produktiver, als wenn dies nur im Kopf geschieht. Man kann sich hier „warmschreiben", wenn man sich nach einer Unterbrechung wieder ans Schreiben macht, oder weiterschreiben, wenn man im eigentlichen Text stockt. Wer ein Journal führt, kann dies auch für Paralleltexte nutzen.

Ziele: Ins Schreiben kommen; Üben des Ausdrucks; Steuerung des Schreibprozesses.

Perspektivenwechsel (Checkliste AdressatIn)

Anhand einer Liste von Satzanfängen versetzt man sich in die Rolle des Adressaten oder der Adressatin des Textes. Siehe Scheuermann, Ulrike: http://www.ulrike-scheuermann.de/fileadmin/download-dateien/Uebung_6_Leseorientierung.pdf, abgerufen am 11.06.2013.

Diese Übung kann verbunden werden mit einem spielerischen → AdressatInnenwechsel (u.a. Scheuermann 2011).

Ziele: Sensibilisierung für die Erwartungen und den Wissensstand der AdressatInnen.

R

Reverse Outlining

Übersetzt: Umgekehrtes Gliedern. Reverse Outlining kann nach dem Verfassen eines Entwurfstextes eingesetzt werden. Für jede gedankliche Einheit wird an den Rand ein Schlagwort oder eine Phrase geschrieben. Diese Schlagwörter oder Phrasen bringt man – in einem zweiten Schritt, auf einem neuen Blatt – in eine sinnvolle Reihenfolge. Möglicherweise ist ein Umstellen einzelner Abschnitte oder das Zusammenfassen sich wiederholender Gedanken notwendig. Dieses Verfahren bietet sich besonders bei „DrauflosschreiberInnen" an.

Ziel: Strukturieren von bereits vorhandenen Textentwürfen, deren Struktur noch nicht schlüssig ist.

Rohtexte schreiben

Ein Rohtext ist ein grober Entwurf, dessen Ziel es ist, zu einem Thema (z.B. Unterkapitel einer Arbeit) zunächst Inhalte ohne Rücksicht auf Korrektheit und Kohärenz zu Papier zu bringen. Rohtexte werden in weiteren Schritten überarbeitet und als solche noch nicht abgegeben. Rohtexte verfassen hilft, um beim Schreiben Ideen zu entwickeln und sich über Aspekte eines Themas oder über Zusammenhänge klar zu werden. Eine zeitliche Begrenzung (z.B. zehn Minuten) hilft, um den Hang zum Überarbeiten einzelner Sätze zu überwinden (Wolfsberger 2007).

Ziele: Überwindung des „Inneren Zensors"; Überwindung der „Aufschieberitis".

S

Schreiben über das Schreiben

Ähnlich wie beim → Paralleltext reflektiert man schreibend während eines Schreibprojektes das eigene Schreiben. Dieses „Schreiben über das Schreiben" kann den gesamten Schreibprozess – von der Themenfindung und Planung über die Recherche, Strukturierung und das „eigentliche" Schreiben und Überarbeiten von Texten – begleiten und erleichtern.

Ziele: Steuerung und Optimierung des Schreibprozesses; ins Schreiben kommen; Konkretisierung von offenen Fragen und Problemen beim Schreiben; Vorbereitung auf Sprechstundengespräch.

Schreibkonferenz

Mittel der Peer-Beratung und Überarbeitung, mindestens zwei, besser drei bis vier Personen. Eine Person stellt einen eigenen Text oder einen Ausschnitt daraus als Material zur Verfügung. Alle Mitglieder der Schreibkonferenz bekommen eine Kopie. Zu Beginn wird vereinbart, zu welchem Aspekt der/die VerfasserIn ein Feedback möchte. Der Text wird gemeinsam gelesen oder von dem Verfasser/der Verfasserin laut vorgelesen. Das Feedback erfolgt in zwei Schritten: Die Mitglieder melden zurück, was sie als LeserInnen des Textes verstehen, und was sie gelungen finden. Anschließend formulieren sie ein Feedback genau zu dem Aspekt, den der/die VerfasserIn eingangs gewünscht hat. Wichtig: Der/die VerfasserIn hört zu, ohne auf das Feedback zu antworten. Er/sie entscheidet selbst, ob er/sie die angesprochenen Punkte ändern möchte oder nicht und muss dies nicht erklären oder verteidigen (u.a. Baurmann 2002).

Ziele: Text auf Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Ausdruck prüfen, Anregung zu Überarbeitungen erhalten; das Geben und Erhalten von Textfeedback einüben; auch als Perspektivwechsel für Lehramtsstudierende geeignet, die erfahren, wie empfindlich oder verletzlich man als VerfasserIn eines Textes ist und welche Art von Feedback angesichts dieser Empfindlichkeit konstruktiv sein kann.

Selbstkorrekturkompetenz stärken

In Bezug auf sprachliche Korrektheit sollten Studierende für ihre „Problembereiche" so sensibilisiert werden, dass sie in der Lage sind, Texte in der Endredaktion speziell auf diese Bereiche hin durchzusehen und zu korrigieren. Dazu können Studierende z.B. die Diagnosebögen des Bereichs „Sprachliche Korrektheit" erhalten und daraus Checklisten für den Eigengebrauch erstellen. Übungsvorschläge hierfür finden sich bei Hägi/Müller/Ziebell (2007).

Ziele: Sensibilisierung für wiederkehrende Fehler; Übernahme von Verantwortung für die Korrektheit des eigenen Texte; Korrekturstrategien einüben, die Lehramtsstudierende auch SchülerInnen vermitteln können.

Sich Begriffe „erschreiben"

Das explorierende und reflektierende Schreiben über Fachbegriffe hilft, komplexe Sachverhalte mit einer zunehmend komplexen Sprache zu verarbeiten. Damit dieses Schreiben sein Potenzial als „Werkzeug zum Denken" entfalten kann, ist es wichtig, dass es einem „schreibenden Denken" gleichen kann und als „Text für mich" (writer based text) nicht eingesammelt wird. Gleichzeitig werden so Fachbegriffe und fachsprachliche Formulierungen in die Schriftsprache des Studenten/der Studentin eingeführt, aber nicht nur die Begriffe, sondern auch das sprachliche Material, um über sie zu schreiben, werden angeeignet. Dies erleichtert späteres Formulieren von Texten für LeserInnen (reader based texts).

Ziele: Erhöhung der Verarbeitungstiefe, Aneignung einer Fachsprache, Formulierungskompetenz steigern.

Spezialgrammatik erstellen

Zusammenstellen einer eigenen Spezialgrammatik zu den individuellen morphosyntaktischen Problembereichen. Übersichten, Arbeitsblätter, Merksätze und Vergleiche zu entsprechenden morphosyntaktischen Phänomenen eigener weiterer Sprachen oder von Sprachen künftiger SchülerInnen werden selbst entworfen. Dabei entsteht Material, das auch später im Unterricht eingesetzt werden kann.

Ziele: Sensibilisierung für morphosyntaktische Problembereiche; Erkennen und Einüben von Regeln.

SQ3R

Technik des → Aktiven Lesens. Das Lesen erfolgt in mehreren Schritten: Survey, Question, Read, Recite, Review. Man beginnt, den Text zu überfliegen und auf Passung zum Thema zu „scannen" (survey). Dazu reicht es aus, Titel und Kapitelüberschriften zu lesen. Wichtig: Wenn der Text nicht zum Thema passt oder davon fortführt, wird der Text nicht weiter bearbeitet. Anschließend schreibt man Fragen an den Text auf (question). Das Lesen erfolgt aktiv mit dem Stift in der Hand: Jeder Abschnitt oder jedes Kapitel wird nach dem Lesen kurz rekapituliert (gerne auch laut, recite) und mit Schlagwörtern versehen. Tauchen Antworten auf die anfangs formulierten Fragen auf, werden diese notiert. Abschließend wird der Gesamttext noch einmal überflogen („review") und in Bezug auf die Ausgangsfragen und das Thema eingeordnet, z.B. auf einem bereits existierenden → Mindmap zum Thema. Bei reduzierten Varianten werden nur die Schritte „survey", „question" und das Beantworten der Fragen durchgeführt (Robinson 1978).

Ziele: Erschließen von Texten; Erhöhung der Verarbeitungstiefe; Einordnen des Gelesenen in die geplante Arbeit.

T

Textlupe

Die Textlupe ermöglicht eine stille → Schreibkonferenz und ein paralleles Bearbeiten mehrerer Texte. Auf einem Blatt Papier wird notiert, auf welche Aspekte die Peer-BeraterInnen besonders achten sollen. Texte werden ausgetauscht. Die BeraterInnen sehen den Text mit Hilfe der Textlupe durch und schreiben ihre Anmerkungen (Lob, Fragen, Überarbeitungsvorschläge) direkt auf die Textlupe. Die Texte können nacheinander von mehreren Peer-BeraterInnen durchgesehen werden und gehen anschließend mit der ausgefüllten Textlupe an die VerfasserInnen zurück (Baurmann 2002).

Ziele: Sensibilisierung für Textqualität; Einholen von Überarbeitungsvorschlägen in Hinblick auf Verständlichkeit, Struktur, Schlüssigkeit der Argumentation, Ausdruck, Korrektheit.

U

Übersetzen Alltagssprache/Wissenschaftssprache

Ein alltagssprachlicher Text wird so „übersetzt", dass alles „wissenschaftlich" klingt, dies ist umgekehrt für Fachtexte ebenfalls möglich. Dieses Prinzip kann in vielen Varianten umgesetzt werden, z.B. Schlagzeilen zu wissenschaftlichen Texten erfinden lassen, so dass sie in einer Gratiszeitung stehen könnten; für ein beliebiges, gerne abstruses Thema einen „wissenschaftlichen" Abstract oder eine Tagungsankündigung schreiben, …

Ziel: Sensibilisierung für unterschiedliche Register.

Umgang mit Fachlexika üben

Dass Fachlexika existieren und man sie zur Orientierung zu Beginn einer Seminararbeit nutzen kann, muss vermittelt und geübt werden. Die Erstellung von → Glossaren kann zu diesem Zweck als Aufgabe gestellt werden. Auch die Artikel in Fachlexika können als Quellen für sprachliches Material und fachsprachliche Formulierungen genutzt werden.

Ziel: Aneignung einer Fachsprache.

Umgang mit Grammatiken üben

Studierende vergleichen verschiedene Grammatiken (z.B. für verschiedene Altersstufen, für Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende, für ErstsprachlerInnen) und suchen sich jene aus, mit der sie am besten arbeiten können. Der Umgang mit Grammatiken kann vielfältig geübt werden: StudentInnen entscheiden sich für ein grammatisches Phänomen, z.B. die Adjektivdeklination mit bestimmtem Artikel, und bekommen die Aufgabe, dieses Phänomen einer Kleingruppe anderer Studierender so einfach wie möglich zu erklären und zu visualisieren. Auch Sprachvergleiche sind möglich.

Ziele: Grammatiken als Nachschlagewerke nutzen lernen; Sensibilisierung von ErstsprachlerInnen des Deutschen für grammatische Regeln; Erwerb der Fähigkeit, grammatische Phänomene zu erklären.

V

Visualisierung von Bezügen zwischen Quellen

Die Bezüge mehrerer Quellen zueinander werden visualisiert. Z.B. kann ein doppelseitiger Pfeil für einen Gegensatz stehen, ein einfacher Pfeil für die Weiterentwicklung eines früheren Ansatzes, ein Blitz für eine Kontroverse; eine Zeitachse kann die chronologische Einordnung erleichtern. Diese Übung stellt einen Zwischenschritt dar, bevor diese Bezüge auch versprachlicht werden. Eine Liste mit Formulierungshilfen für diesen zweiten Schritt findet sich bei Kruse (2010).

Ziele: Verdeutlichung von Bezügen zwischen Quellen; Entwicklung eines Verständnisses von Wissenschaft als Diskurs, bei dem neue Texte immer auf alte reagieren; Erleichterung der sprachlichen Darstellung von Bezügen zwischen Quellen.

Z

Zusammenfassung (inhaltliche vs. referierende, Kruse 2010)

Eine Zusammenfassung kann sich darauf beschränken, den Inhalt eines Textes verkürzt wiederzugeben („zusammenfassende Inhaltswiedergabe", Kruse 2010). Für das Einüben von Formulierungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache ist die Form der „referierenden Zusammenfassung" (Kruse 2010) jedoch wichtiger. Hier wird nicht nur der Inhalt wiedergegeben, sondern auch referiert, was der/die AutorIn tut (z.B. auf wen er/sie Bezug nimmt, welche Punkte er/sie hervorhebt, welche Schlussfolgerungen er/sie zieht). Das Einüben „referierender Zusammenfassungen" stellt einen wichtigen Übungsschritt auf dem Weg zur Entwicklung von Routinen des wissenschaftlichen Schreibens dar und ist geeignet zur Vorbereitung auf die ersten Seminararbeiten. Listen mit Formulierungshilfen („Verben des Referierens") finden sich bei Kruse 2010, S. 44.

Ziele: Entwicklung einer kritischen Distanz zu Texten, Einübung von Formulierungsroutinen für den Teilbereich Intertextualität.

Zwei-Minuten-Übung

Ein Blatt Papier wird in 16 Zettelchen zerrissen. Man hat eine Minute Zeit, um über das Thema nachzudenken, an dem man gerade arbeitet. Dann gibt es zwei Minuten Zeit, um die Zettelchen zu beschriften. Dabei gilt: pro Zettelchen ein Wort oder Begriff. Anschließend ordnet man die Zettelchen. Was gehört zusammen, was bil-

det vielleicht einen Gegensatz, was gehört gar nicht zum Thema? Anschließend erklärt man einem Tischnachbarn/einer Tischnachbarin die gerade erstellte Struktur und lässt sich danach die Struktur zum Thema des/der TischnachbarIn erklären.

Die Zettelchen können später auf einer Pinnwand befestigt und im Laufe des Schreibprozesses ergänzt oder in eine → Mindmap übertragen werden, die während der Recherche und Materialerschließung weiter ausdifferenziert wird.

Ziel: Erstellen und Überprüfen einer ersten Struktur.

5. Checkliste für DozentInnen zur Selbstevaluation

Die folgenden Fragen sind eine Einladung zur Reflexion, inwiefern ich als DozentIn Studierende bereits dabei unterstütze, Schreibkompetenzen zu entfalten. Eine ausführlichere Variante finden Sie im vollständigen Handbuch (unter www.bimm.at). Zur Beruhigung: Niemand kann alle schreibförderlichen Aktivitäten allein umsetzen. Zur optimalen Unterstützung Studierender muss eine Institution als Ganzes in Zusammenarbeit mit den Lehrenden ihre Strukturen schreibförderlich gestalten.

---

1. Seminargestaltung

- ☐ Ich gebe Studierenden in Seminaren Gelegenheit zum Peer-Feedback.
- ☐ Ich setze „Writing To Learn"-Aktivitäten im Seminar ein.
- ☐ Ich zeige Studierenden Übungen, die ihnen helfen, leichter ins Schreiben zu kommen.
- ☐ Ich spreche mit Studierenden über Schreibstrategien.
- ☐ Ich gebe Studierenden Gelegenheit, Aktivitäten zum „Aktiven Lesen" auszuprobieren.
- ☐ Ich versuche, Studierenden Schreiben als Mittel, um Ideen zu generieren, erfahrbar zu machen, z.B. durch Freewriting oder das Führen eines Journals.

---

2. Aufgabenstellung und Anforderungen

- ☐ Ich expliziere meine Erwartungen an studentische Arbeiten gegenüber Studierenden und formuliere die Aufgabenstellung so genau wie möglich.
- ☐ Ich vereinbare mit Studierenden neben dem Thema auch das Ziel, das sie sich in Bezug auf den Schreibprozess setzen.
- ☐ Muss das Thema selbst gefunden werden, schlage ich Übungen zur Themenfindung und Themeneingrenzung vor.

---

3. Textfeedback

- ☐ Ich biete Studierenden ein Feedbackgespräch zu ihrer Seminararbeit an.
- ☐ Ich bemühe mich, Gelungenes und Erreichtes so konkret wie möglich zu loben.
- ☐ Ich achte darauf, Überarbeitungsvorschläge mit Hinblick auf die nächste Version zu formulieren anstatt lediglich den Text in der jetzigen Fassung zu kritisieren.
- ☐ Ich halte mir vor Augen, dass Schreibende verletzbar sind, weil sie etwas von sich preisgeben, und dass Schreibende selbst meist ihre größten KritikerInnen sind.
- ☐ Ich erinnere mich immer wieder daran, dass zur Entfaltung von Schreibkompetenz Vertrauen in die eigene Artikulationsfähigkeit gehört und bemühe mich, dieses Selbstvertrauen zu stärken.

---

4. Fortbildung

- ☐ Ich kenne mehrere Handbücher zum wissenschaftlichen Schreiben, die ich Studierenden empfehlen kann.
- ☐ Ich kenne sowohl produkt- als auch prozessorientierte schreibdidaktische Vorschläge.
- ☐ Ich nehme an Schreibworkshops oder Fortbildungen zur Schreibdidaktik teil.
- ☐ Ich verfasse selbst immer wieder Texte.

6. Glossar

Infinitivkonstruktion

Teilsätze, deren Prädikat (=Verb) in der Nennform (=Infinitiv) steht. *Beispiel: Es war mir eine Freude, dich heute sehen zu dürfen.*

Intertextualität

I. bezeichnet Verweise in einem Text auf einen oder mehrere andere Texte. In wissenschaftlichen Texten muss jeder Verweis auf einen anderen Text belegt werden.

Inversion

In Bezug auf den Satzbau spricht man dann von Inversion, wenn das Subjekt hinter dem Verb steht. In einfachen Sätzen gilt die Satzstellung Subjekt – Prädikat (Verb) – Objekt oder adverbiale Ergänzungen. Bei einer Inversion bleibt das Verb auf demselben Platz (2. Platz, Verbzweitstellung), Subjekt und Objekt oder adverbiale Ergänzungen tauschen ihren Platz. Beispiel für einen einfachen Satz: *Ich esse heute Pizza.* Beispiel für einen Satz mit Inversion: *Heute esse ich Pizza.*

Kohärenz/Kohäsion

Beide Begriffe beziehen sich auf die Verwobenheit eines Textes. Eine solche Verwobenheit entsteht, wenn die Sätze nicht zusammenhanglos nebeneinander stehen, sondern miteinander verbunden sind. Kohärenz bezeichnet die inhaltliche Verwobenheit eines Textes, Kohäsion die formale Verwobenheit, die z.B. durch Konnektoren (Bindewörter) und Verweiswörter hergestellt wird.

Konzeptionelle Schriftlichkeit

Konzeptionelle Schriftlichkeit ist ein Register (also eine bestimmte Sprachebene), das durch komplexe Lexik (Wortschatz) und Syntax (Satzbau) gekennzeichnet ist. Auch bei manchen mündlichen Äußerungen wird das Register der konzeptionellen Schriftlichkeit erwartet, wie z.B. bei Vorträgen. Umgekehrt können auch schriftliche Texte durch konzeptionelle Mündlichkeit, also das Gegenstück zur konzeptionellen Schriftlichkeit, gekennzeichnet sein, wie z.B. SMS oder private E-Mails.

Metakommunikative Elemente

Gemeint sind Satzteile oder Sätze, die LeserInnen durch den Text führen, z.B. indem sie über den Aufbau informieren. Beispiel: *Im folgenden Kapitel geht es um drei Aspekte kindlicher Sprachaneignung.*

Morphosyntax

Die Grammatik im engeren Sinne, d.h. ohne die Phonologie (Lautlehre). Die Morphologie ist die Formenlehre, betrifft also die Endungen von Wörtern und bezieht sich oft auf die Fälle (Kasus), die Syntax meint den Satzbau. Da beide Bereiche nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind, spricht man von Morphosyntax.

Nominalisierung

Aus einem Verb wird ein Nomen. Beispiel: *Das Gehen fiel ihm schon schwer.*

Paraphrase

Paraphrasen geben den Inhalt einer Quelle abstrahierend und in eigenständiger Formulierung wieder.

Prädikat

Die Satzaussage. In Hauptsätzen steht das P. an zweiter Stelle (=Verbzweitstellung), in Nebensätzen an letzter Stelle (=Verbletztstellung). Beispiel: *Anatol hat zwei Schwestern.*

Präpositionen

Präpositionen stehen vor Nomen und heißen daher auch Vorwörter. Beispiel: *Farian fährt zu seinen Großeltern.* P. haben einen bestimmten Fall (Kasus), manche Präpositionen haben aber auch mehrere Fälle, die jedoch eine unterschiedliche Bedeutung erzeugen. (Vgl.: *Ich gehe in die Schule.* vs. *Ich gehe in der Schule.*).

Register

Jede Sprache hat mehrere Register, d.h. voneinander unterscheidbare Sprachebenen mit jeweils unterschiedlichem Wortschatz und unterschiedlichen Konventionen. Beispiele: Alltagssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache, …

standardsprachlich

Nicht dialektal. Früher wurden auch die Bezeichnungen „Hochsprache" oder „Hochdeutsch" verwendet. Heute werden die Begriffe „standardsprachlich" oder „Standardsprache" verwendet, weil „Hochdeutsch" gegenüber „Dialekt" nach „höherwertig" klingt und der Dialekt so abgewertet wird.

Subjekt

Das Subjekt ist in einem Satz die Person oder das Ding, das etwas „macht". Es steht immer im Nominativ (erster Fall). Nach dem Subjekt kann man mit dem Fragewort „Wer" fragen. Das Subjekt kann ein Nomen (Hauptwort) oder ein Pronomen (Fürwort) sein. Beispiel: *Ich liebe dich.*

7. Literatur

Baurmann, J. (2002):
Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik.
Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Bräuer, G. (1998):
Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik.
Innsbruck: Studien-Verlag.

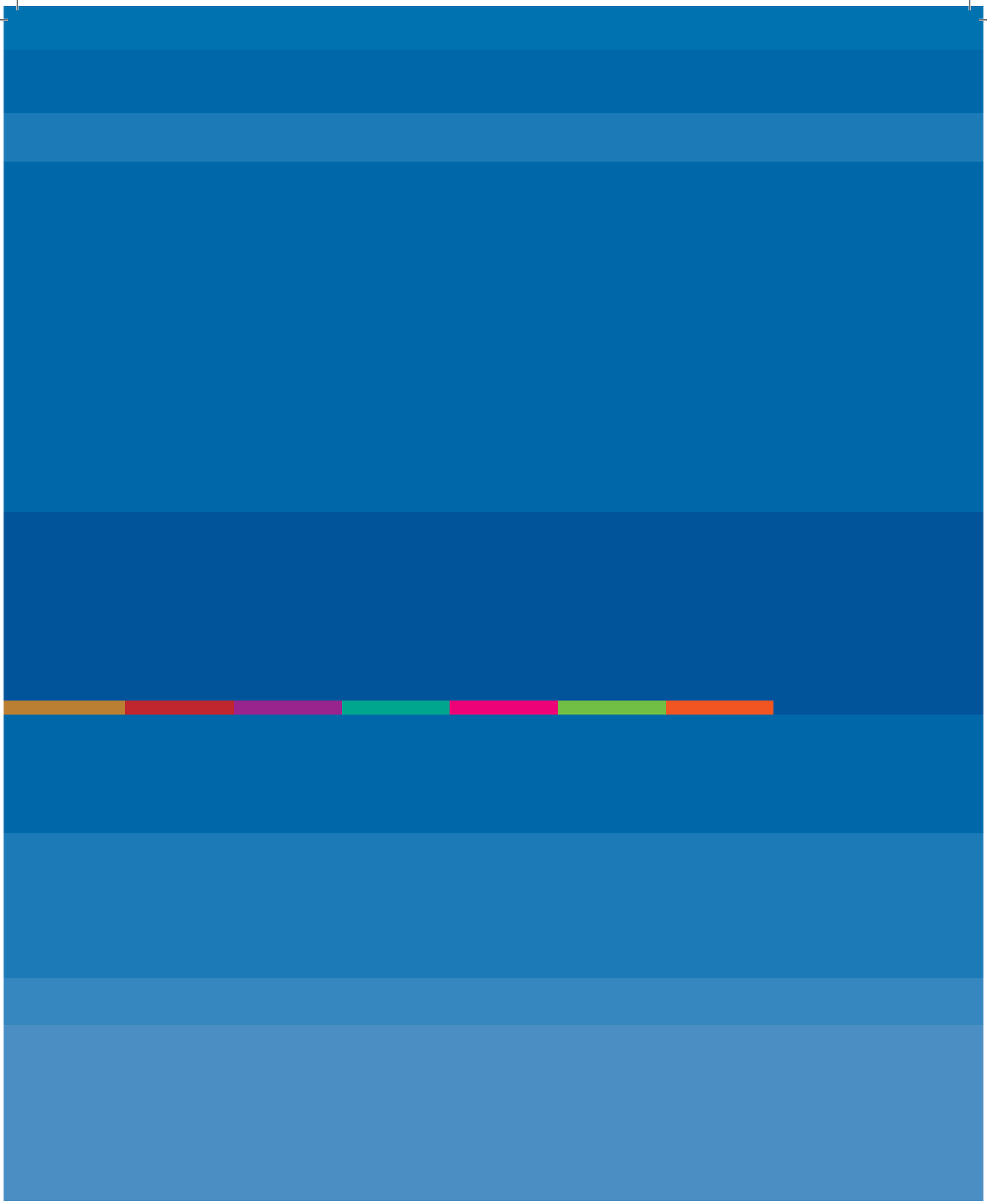
Ehlich, K. (1995):
Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate
In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache.
Berlin: De Gruyter, S. 325–351.

Graefen, G./Moll, M. (2011):
Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.
Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Hägi, S./Müller, J./Ziebell, B. (2007):
Ressourcenorientiertes Korrigieren.
In: Kompetenzzentrum Sprachförderung, Newsletter Februar 2007.

Kruse, O. (2010):
Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium.
Wien: Huter & Roth.

Novikova, Anastasia (o.J.):
Damit es schön „wissenschaftlich" klingt! Formulierungshilfen für das Schreiben einer wissenschaftlichen Hausarbeit.
Online unter: http://www.idf.uni-heidelberg.de/personal/fileadmin/user/roesch/Arbeitshilfen/novik-formulier1.pdf [abgerufen am 10.06.2013]

Schauermann, U. (o.J.)
Übung 6: Leserorientierung.
Online unter: http://www.ulrike-scheuermann.de/fileadmin/download-dateien/Uebung_6_Leserorientierung.pdf [abgerufen am 28.10.2013]

Wolfsberger, J. (2010):
Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten.
Wien: Böhlau.