

Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens

Dagmar Knorr

Leuphana Universität Lüneburg
Schreibzentrum / Writing Center
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg
E-Mail: dagmar.knorr@leuphana.de

Abstract: In Kompetenzmodellen zum wissenschaftlichen Schreiben wird die Dimension Sprache und Literalität teilweise erwähnt, aber nicht ausreichend berücksichtigt. Das hier vorgestellte *sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens* schließt diese Lücke, indem es u.a. die Modelle von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) und Knappik (2013) verbindet, Anforderungsbereiche ergänzt und die Dimension *Sprache* hinzugefügt. Auf diese Weise entsteht ein Modell, das nach Wissensarten differenziert die Anforderungsbereiche Schreibprozess, Autorenrolle, Textorganisation, Grammatik, Lexik, Orthographie, Interpunktion und Medium beschreibt und hinsichtlich des sprachlichen Einflusses diskutiert. So wird eine individuelle, sprachensensible Betrachtung von Teilkompetenzen des Schreibens möglich, das u.a. als diagnostisches Instrument genutzt werden kann.

Competence models for academic writing scarcely cover dimensions such as language and literacy in sufficient detail. The *language-sensitive competence model of academic writing* presented here attempts to close this research gap. It combines elements of previous models by Becker-Mrotzek & Schindler (2007) and Knappik (2013) and contributes proficiency components and *Language(s)* as an additional dimension. The proposed model contains knowledge types and proficiency components, such as Writing Process, Author Role, Text Organization, Grammar, Lexis, Orthography, Punctuation and Medium. These model components are discussed against influences of language and literacy on writing competence. The model fosters a language-sensitive perception of sub-competences of writing and lends itself to application in dialogical didactic settings.

Schlagwörter: Schreibkompetenz, Modell, wissenschaftliches Schreiben, Mehrsprachigkeit; Writing Competence, Model, Academic Writing, Multilingualism.

1. Einleitung

Einen wissenschaftlichen Text zu produzieren, erfordert eine Vielzahl verschiedener kognitiver Aktivitäten und Handlungen, die zusammengenommen einen komplexen Prozess bilden. Schreiben wird in der Forschung mit unterschiedlichen Zielsetzungen modelliert, so dass unterschiedliche Aspekte veranschaulicht werden. In diesem Beitrag stelle ich ein sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens vor. Kompetenzmodelle fokussieren die handelnde Person, indem sie ihre Fähigkeit und ihre Bereitschaft untersuchen, Anforderungen in einer bestimmten Situation zu bewältigen (vgl. Weinert 2001). Erkenntnisse aus der Schreibdidaktik können auf diese Weise mit Ergebnissen der Schreibforschung verbunden werden. Individuelle Mehrsprachigkeit und Literalität sind Einflussfaktoren, die in der Schreibforschung benannt werden, deren Zusammenspiel jedoch bislang wenig untersucht ist. Dies findet Feilke (2014: 36) „erstaunlich“, da die literale Bildung u.a. Grundlage für das Verständnis im Umgang mit Texten und deren Produktion ist. Mit meinem Modell versuche ich, diese Lücke zu schließen, in dem ich *Sprache* in ihrer Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit und in ihrem Einfluss auf das Denken ebenso einbeziehe wie Literalität. Das sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens ist ein diagnostisches Instrument, das Lehrende und Lernende dabei unterstützen soll, vorhandene und evtl. fehlende Kompetenzen zu identifizieren, die für die Bearbeitung eines wissenschaftlichen Schreibprojekts benötigt werden. In diesem Beitrag steht die Beschreibung der Komponenten im Vordergrund. Der Gebrauch des Modells im schreibdidaktischen Alltag und damit seine empirische Bewährung soll an anderer Stelle diskutiert werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Seit den 1980er Jahren werden Schreibprozesse intensiv beforscht, wobei verschiedene Strömungen zu beobachten sind:

- kognitionspsychologische Betrachtungsweisen, die Schreiben als Problemlöseprozess auffassen (vgl. Beaugrande 1984; Hayes 2012; Hayes & Flower 1980);
- diskurstheoretische Modellierungen, die Schreiben als situiertes Handeln in Arbeitskontexten betrachten und rahmen (vgl. Beaufort 2005; Jakobs 1997; Pogner 1999);
- entwicklungspsychologische Ansätze, die kompetenzorientiert ausgerichtet sind (vgl. u.a. Baurmann & Pohl 2011; Becker-Mrotzek & Schindler 2007; Bereiter 1980; Knappik 2013; Pohl 2007; Schindler & Siebert-Ott 2012; Steinhoff 2007a).

Sprache wird in den Modellierungen immer wieder thematisiert. So beschreiben Kruse & Jakobs (1999: 22) sie als Ressource oder, wenn sie nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist, als Constraint. Gleichzeitig wird durch und mit Sprache möglich, Erkenntnisse und Wissen zu generieren. Sie besitzt eine epistemische Funktion. Der Zusammenhang von Sprache, Denken, Wissen und Schreiben wurde und wird dementsprechend vielfältig untersucht und modelliert (bspw. in Chenoweth & Hayes 2001; Eigler, Jechle, Merziger, & Winter 1990; Molitor 1984). Dass Sprache eine Ressource und gleichzeitig eine Beschränkung beim Schreiben darstellt, zeigt sich besonders in der Untersuchung fremdsprachlicher Schreibprozesse.¹ Portmann-Tselikas (1991: 427) stellt fest:

Die im Vergleich zu Muttersprachigen beschränkte Flexibilität und Wendigkeit im Sprachgebrauch kann von den Fremdsprachigen zum Teil dadurch ausgeglichen werden, dass sie gezielt mit diesen Beschränkungen rechnen und sie in ihre konzeptuelle Planung einbeziehen.

In diese Richtung zielt auch das „Basismodell der Textproduktion“ sowie das „Drei-Kreise-Modell“ von Bachmann & Becker-Mrotzek (2016: 42), das „neben den kognitiven Aktivitäten systematisch auch die sprachlichen Ressourcen und Prozesse“ berücksichtigt und als Antwort auf das Erstaunen von Feilke (2014) entwickelt wurde. Das Basismodell der Textproduktion ist als Dreieck visualisiert, das den Rahmen für weitere Unterteilungen darstellt. Im Zentrum stehen Text, Textentwurf und intendierter Text. Um zu einem Text zu gelangen, bedarf es eines Zusammenspiels der Komponenten *Monitor*, *Bedingungen* und *Langzeitgedächtnis*. Zentral für das Modell ist die „*Brücken-Funktion* der prototypischen und adaptierten Textmuster bzw. Schreibaufgaben“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2016: 44; Hervorhebung im Original). Aufgabentypisierung und die Textmusterwahl stellen

den ersten Kreis von dreien dar. Die Adaption des prototypischen Textmusters an die kommunikative Situation erfolgt im zweiten und im dritten wird das an die kommunikative Situation adaptierte Textmusterwissen mit Schreibstrategiewissen zusammengeführt.

Bachmann & Becker-Mrotzek (2016: 51) verstehen ihre Modellierung

nicht ausschließlich als eine sprachliche Form des Problemlösens [...], sondern als eine adaptive und ressourcengeleitete Bearbeitung von Schreibaufgaben, für die – in Abhängigkeit von der Schreiberfahrung – etablierte Bearbeitungsvorschläge in Form von Textmustern zur Verfügung stehen.

Textmusterwissen ist für Bachmann & Becker-Mrotzek (2016) die zentrale Größe ihrer Modellierung von Schreibkompetenz. Wie die von ihnen angesprochene „Schreiberfahrung“ die Textproduktion beeinflusst, bleibt ebenso wie der von Feilke (2014) geforderte Umgang mit Aspekten der Literalität, zu der auch Ansätze des „kritischen Denkens“ (vgl. Kruse 2017) gehören, offen.

In meinen Betrachtungen gehe ich daher wieder einen Schritt zurück und werde im Folgenden die Schreibkompetenzmodellierung von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) und das Kompetenzmodell „wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ von Knappik (2013) näher beleuchten.

2.1. Das Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler (2007)

Becker-Mrotzek & Schindler (2007) modellieren Schreibkompetenz mit einem Felder-Ansatz, bei dem auf der y-Achse Wissensarten und auf der x-Achse Anforderungsbereiche des Schreibens abgetragen werden. Die aufgeführten Wissensarten entsprechen der lernpsychologischen Kategorisierung, wie sie u.a. von Mandl et al. (1988) vorgenommen und auf das Schreiben bezogen wird.

Das *deklarative Wissen* beinhaltet Kenntnisse in den jeweiligen Bereichen und wird mit Faktenwissen bzw. „Wissen über Sachverhalte von Welt (= Wissen was oder Knowing-what)“ beschrieben (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 9). Das *Problemlösewissen* („Wissen wie oder Knowing-how“) enthält methodisches Wissen zur Erkenntnisgewinnung. Hierzu zählen die Autoren „alle Verfahren [...], die der systematischen Herstellung eines Textes dienen“ (14). Zum Anforderungsbereich „Textmuster“ gehören produktive Verfahren wie das „Generieren von Inhalt“, aber auch Verfahren, mit denen die Angemessenheit geprüft werden kann.

Als *prozedurales Wissen* werden automatisierte Prozeduren und Routinen zusammengefasst, wie die Routine im Hand- oder Tastaturschreiben, aber auch die Anwendung standardisierter Textformen (15). Die Autoren betonen, dass der Übergang zwischen Problemlösewissen und prozeduralem Wissen fließend sei (9). Zum *metakognitiven Wissen* zählen „alle Prozesse [...], die den Schreibprozess sowie den Text in seinen unterschiedlichen Aspekten zum Gegenstand der eigenen Kognition machen“ (15). Dabei stehen die „Verfahren der Anforderungsbewältigung“ im Vordergrund. Becker-Mrotzek & Schindler (2007: 15) ziehen den Schluss: „Solche Reflexionen sind wahrscheinlich erforderlich, in jedem Fall aber hilfreich für das Entwickeln eigener Schreibstrategien.“

Der Stellenwert der Reflexion als Voraussetzung für die Entwicklung hin zu einem kompetenten Schreibenden ist meines Erachtens nicht zu unterschätzen. Erst wenn Schreibende in der Lage sind, ihr eigenes Schreibhandeln bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, können sie gezielt ihr Schreibhandeln beeinflussen. Techniken wie der Einsatz von *Integrated Problem Decision Reports* (IPDR) (Heine 2019/i.V.) oder *Bordbüchern* (Nardi 2012) können Schreibende beim Aufbau von Reflexionskompetenz, also metakognitivem Wissen, unterstützen.

Die Wissensarten stellen die y-Achse des Feldes dar. Auf der x-Achse werden sechs inhaltliche Anforderungsbereiche des Schreibens aufgeführt: Medien, Orthographie, Lexik, Syntax, Textmuster und Leserorientierung (Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 12-13).

Die Anforderungsbereiche werden im Zusammenspiel mit den jeweiligen Wissensarten näher charakterisiert.² So finden sich auf der Ebene des deklarativen Wissens die Beschreibung der „Kenntnisse“ des jeweiligen Anforderungsbereichs.

rungsbereichs, beim Problemlösewissen entsprechende Prüfverfahren. Das prozedurale Wissen verweist auf Routinen und für das metakognitive Wissen werden entsprechend den Anforderungen Reflexionen aufgeführt. Um die Modellierung an das Schreiben anzupassen, haben Becker-Mrotzek & Schindler (2007) die Anforderungsbereiche selbst noch einmal zusammengefasst:

- Lexik und Syntax bilden die Voraussetzung für jede Form von sprachlichen Äußerungen;
- Textmuster und Leserorientierung sind die spezifischen Anforderungen für das Schreiben;
- Orthographie gehört nur in einem erweiterten Sinne zum Schreiben, da Texte auch ohne orthographische Kenntnisse entstehen können, bspw. wenn sie diktiert werden;
- und schließlich benötigt Schreiben ein Medium, um die Zerdehnung der Sprechsituation (Ehlich 1983) zu überwinden.

Der Felder-Ansatz ermöglicht die Betrachtung der einzelnen Kombinationen aus Wissensart und Anforderungsbereich und eignet sich somit zur Diagnose von IST-Zuständen der einzelnen Felder. Da das sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens als Diagnose-Instrument eingesetzt werden soll, wird der Feld-Aufbau übernommen.

2.2. Das Kompetenzmodell „Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ von Knappik (2013)

Grundlage des Kompetenzmodells „Wissenschaftliche Textkompetenz für Lehramtsstudierende“ von Knappik (2013) sind Textanalysen sowie Interviews mit Hochschullehrenden. Knappik versteht ihr Modell als Instrument zur Diagnose von Textkompetenz. Es 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“ (7). Die Modellierung entstand im Rahmen des Projekts „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“, in dem Studierende an Pädagogischen Hochschulen bei der „Entwicklung studienspezifischer und lehramtsspezifischer sprachlicher Kompetenzen“ unterstützt werden sollten.³ Das Instrument zielt auf eine Diagnose des IST-Zustandes ab, sodass gezielt Lernprozesse angestoßen werden können. Deshalb werden zu jeder Diagnose Übungsvorschläge, Literaturtipps sowie Lernziele präsentiert.

Das Modell ist in drei Bereiche gegliedert: *Reflexive Professionalisierung*, *Textorganisation* und *sprachliche Korrektheit*.

Zur reflexiven Professionalisierung zählt Knappik *Intertextualität*, *Aneignung einer Fachsprache* und *AutorInnen-schaft*. In den Bereich *Textorganisation* fallen *Struktur* und *AdressatenInnenorientierung* und in den der sprachlichen Korrektheit *Morphosyntax* sowie *Orthographie* und *Interpunktion*.

Intertextualität: Das Verweisen auf und das Zitieren von Fachliteratur wird als wesentliches Merkmal wissenschaftlicher Texte aufgefasst, das entsprechend vorhanden und korrekt umgesetzt werden können muss (14).

Aneignung einer Fachsprache: Hier unterscheidet Knappik zwischen der alltäglichen Wissenschaftssprache und Fachsprache. Die alltägliche Wissenschaftssprache beschreibt das, „was [...] ‚zwischen den Fachtermini‘ steht“ (Ehlich 1999: 8), während die Fachsprache der „raschen und genauen Verständigung zwischen Fachleuten“ dient (Knappik 2013: 18).

AutorInnen-schaft: Die kritische Auseinandersetzung mit Wissen und die Entwicklung einer eigenen Perspektive stehen hier im Vordergrund. Dies zeigt sich im Aufbau der Argumentation (109).

Struktur: Hier werden textorganisatorische Aspekte auf der Makro-, Meso- und Mikroebene formuliert und der Umsetzung von Leserführung Raum gegeben (12).

AdressatenInnenorientierung: Knappik betont die Notwendigkeit, sich über verschiedene Adressatenansprachen bewusst zu sein und entsprechend sprachlich agieren zu können. Denn besonders für angehende Lehrkräfte sei es erforderlich, dass sie sich in ihre zukünftigen Leser*innen hineinversetzen könnten. Hierfür seien Perspektivwechsel hilfreich (17).

Morphosyntax: Die Analysen der Texte offenbarten erhebliche Abweichungen, weshalb dieser Anforderungsbereich gesondert aufgeführt wird. In die Diagnosebögen wurden die am häufigsten vorgekommenen Abweichungen aufgenommen. Hierzu gehören Kongruenz- ebenso wie Wortstellungsprobleme (19).

Orthographie und Interpunktion: Ähnliches gilt für diesen Bereich, wobei sich die Erfassung der Phänomene im Bereich Orthographie auf Groß-/Kleinschreibung und ‚das/dass‘ und bei Interpunktion auf die Einbettung von Nebensätzen sowie die Abtrennung von erweiterten Infinitiven mit ‚zu‘ beschränkt (20).

Zu jedem der sieben Teilbereiche hat Knappik einen Diagnosebogen mit Niveaustufen erstellt, um eine Zuordnung spezifischer Lerntipps zu ermöglichen. Die Niveaustufen werden mit Hilfe zweier Skalen beschrieben: Die eine betrifft die Realisierung. Mit ihr kann angegeben werden, ob ein Item im Text *gar nicht, eher nicht, eher* oder *durchgängig* realisiert ist. Mit der zweiten kann die Angemessenheit subjektiv bestimmt werden. Knappik (2013: 8) betont, dass Angemessenheit nur im Aushandlungsprozess zu bestimmen sei. Dabei hört Kollaboration in ihrem Verständnis nicht in dem Verhältnis Lehrende–Betreute auf, sondern bezieht sich auch auf das Verhältnis zwischen den Lehrenden.

Der Wert der Modellierung von Knappik (2013) liegt für mich darin, dass sie den Anforderungsbereich *Autorenschaft* als erste einführt und expliziert.

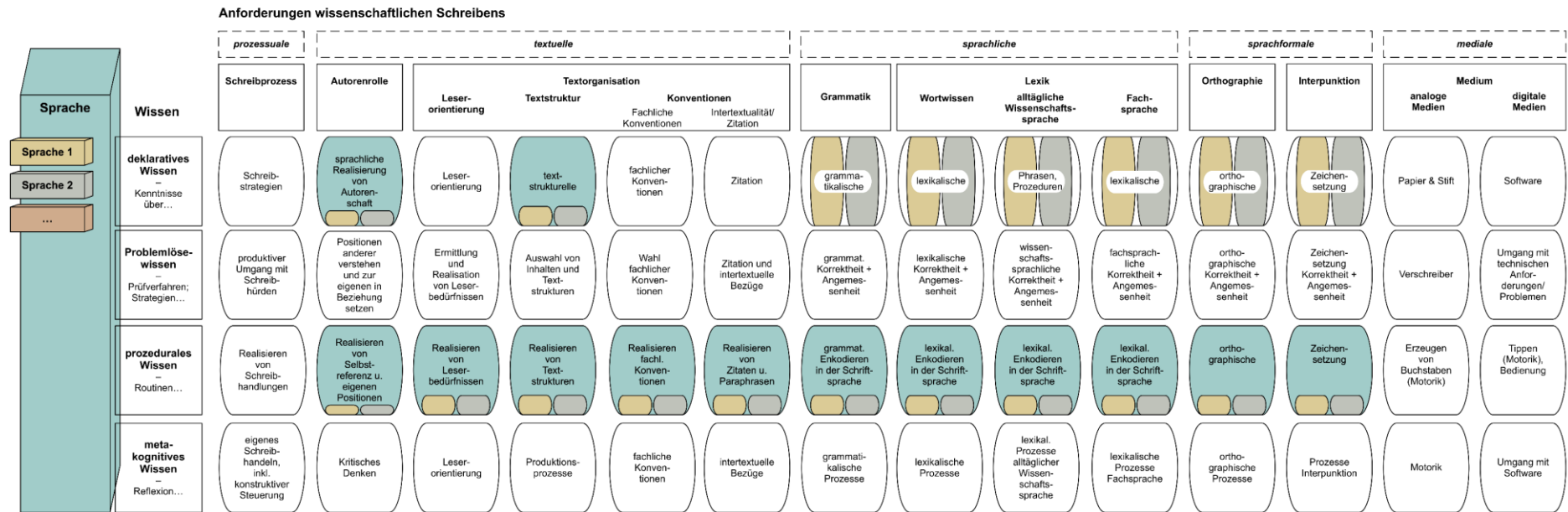


Abb.1: Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens

3. Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens

Das *sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens* (vgl. Abb. 1 auf der vorangehenden Seite) verbindet den Felder-Ansatz von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) mit den Ausführungen von Knappik (2013) und bezieht weitere schreibwissenschaftliche Erkenntnisse ein. Es ermöglicht eine differenzierte Beschreibung einzelner Anforderungsbereiche wissenschaftlicher Schreibkompetenz und kann somit als Bestandsaufnahme für Besprechungen oder auch zur Selbstreflexion dienen.

Es folgt damit dem klassischen Problemlöseansatz, den bereits Hayes und Flower verfolgten (vgl. Flower & Hayes 1980; Hayes & Flower 1980). Der komplexe Prozess „wissenschaftliches Schreiben“⁴ wird in Teile zerlegt, um eine Einzelbetrachtung zu ermöglichen. Allerdings werden nicht die Handlungen selbst, sondern die Kompetenzen fokussiert, die erforderlich sind, um die Handlungen auszuführen. Die systematische Teilbetrachtung ist besonders in mehrsprachigen Umgebungen hilfreich, da auf diese Weise Komplexität reduziert und spezifische Kompetenzen einzeln betrachtet werden können. Die Reduktion ist ein wesentlicher Bestandteil der Diagnose. Deshalb werden die Komponenten einzeln betrachtet und auf eine interaktionale Zusammenfassung, wie sie Baurmann & Pohl (2011) vornehmen, verzichtet.

Auf der y-Achse werden – wie bei Becker-Mrotzek & Schindler (2007) – vier Wissensarten unterschieden: Das deklarative Wissen bezeichnet die faktischen Kenntnisse über die jeweiligen Anforderungsbereiche; das Problemlösewissen stellt Prüfverfahren und Strategien zur Problemlösung zur Verfügung; unter prozeduralem Wissen werden alle Routinen gefasst, über die ein*e Textproduzent*in verfügt; das metakognitive Wissen umfasst die Reflexion der Anforderungsbereiche.

Auf der x-Achse werden die Anforderungsbereiche in einer top-down-Reihenfolge näher bestimmt: Es werden prozessuale, textuelle, sprachliche, formale und mediale Anforderungen unterschieden.

Die dritte Dimension ist die Sprache. Diese wird im nächsten Abschnitt näher beschrieben, bevor auf die verschiedenen Anforderungsbereiche eingegangen wird.

3.1. Sprache

Schreiben ist an den Gebrauch von Sprache gebunden. Wissenschaftliche Texte sind – in der Regel – in einer dominanten Sprache verfasst. Diese gibt u.a. Merkmale der Textstrukturierung vor. Weitere Sprachen werden untergeordnet verwendet, bspw. bei der Integration von Zitaten oder empirischen Daten. Zwei- oder mehrsprachige wissenschaftliche Texte oder Werke wie bspw. die Zeitschrift „Annali di Sociologia/Soziologisches Jahrbuch“ sind – zumindest im europäischen Kontext – noch selten.

Von der dominanten Sprache eines Textes sind die Sprachen zu unterscheiden, auf die Schreibende als Ressourcen zurückgreifen. In meinem Modell sind die Felder gleichzusetzen mit Anforderungen, die der Text stellt; die Einfärbungen visualisieren die Ressourcen, auf die der oder die Schreibende zurückgreifen kann. Hierbei unterscheidet sich zwischen *Sprache* und Einzelsprachen. Mit *Sprache* bezeichne ich Wissen, das sprachlich gebunden ist, im Laufe der Literalisierung erworben wird und sich in allen Wissensarten zeigt.

Hierzu gehören Wörter, Phrasen sowie Textmuster und -schemata einer Einzelsprache. Untersuchungen der Sprachverwendung mehrsprachiger Personen zeigen, dass diese andere und vielfältigere Strategien im Umgang mit Sprachen und beim Schreiben entwickeln als solche, die einsprachig sind (vgl. Canagarajah 2013; Canagarajah & Jerskey 2009; Cummins 2008; Garcíá & Wei 2014). Ohne hier näher auf diese Unterschiede eingehen zu können, stellt das sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens zumindest die Möglichkeit bereit, diese Potenziale in eine Diagnose einbeziehen zu können. Auf diese Weise wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Schreiben eng mit der eigenen Sprachidentität verbunden ist (vgl. Knorr 2019/i.V.).

So ist heutzutage davon auszugehen, dass Mehrsprachigkeit der Regelfall für Schreibende ist. Wer nicht aufgrund seiner Familiengeschichte mehrere Sprachen spricht, erwirbt durch schulische Bildung mindestens eine weitere

Sprache. Im Handlungsraum Wissenschaft ist Englisch die dominante Sprache geworden und der Druck auf Wissenschaftler*innen wächst, auf Englisch zu schreiben und zu publizieren (vgl. Lillis & Curry 2010). Dies ist aus schreibwissenschaftlicher Perspektive problematisch, da – wie oben bereits dargelegt – Beschränkungen in der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel Einschränkungen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben nach sich ziehen.

So prägen einzelsprachliche deklarative Wissensbestände die Bereiche *Grammatik*, *Lexik*, *Orthographie* und *Interpunktion*. Die *Autorenrolle* und *textstrukturellen Merkmale* dagegen können vom deklarativen sprachlichen Wissen sowie den einzelsprachlichen Kenntnissen profitieren. Ungefärbt bleiben die Felder des deklarativen Wissens, in denen sprachliches Wissen eine untergeordnete Rolle spielt. Auf diese Weise wird es für diagnostische Zwecke möglich, die vorhandenen und benötigten sprachlichen Ressourcen für jedes Feld zu bestimmen und ggf. gezielt an den benötigten deklarativen Wissensbeständen zu arbeiten.

Für das prozedurale Wissen gilt, dass sprachliches Wissen generell Einfluss nimmt. Eine Ausnahme bilden die Bereiche Schreibprozess und Medium. Die hier zu erwerbenden Routinen sind nicht primär durch sprachliches Wissen beeinflusst. Das Problemlöse- und metakognitive Wissen ist m.E. nicht direkt durch Sprache beeinflusst, da es sich hierbei um Strategiewissen und Steuerungsaktivitäten handelt.

3.2. Schreibprozess

Zur Schreibkompetenz gehört es, Wissen über den Schreibprozess und den Umgang mit ihm im eigenen Schreibhandeln aufzubauen. Kenntnisse über Schreibstrategien (vgl. bspw. Böttcher, Kruse, Perrin & Wrobel 2001; Girgensohn 2007; Scheuermann 2011), Schreibphasen (vgl. bspw. Knorr 2016) und Schreibtypen (vgl. Arnold, Chirico & Liebscher 2012; Boehm 1993; Ortner 2000) führen dazu, dass mit Anforderungen und deren Zusammenspiel reflektierter umgegangen werden kann als ohne dieses Wissen. Kompetente Schreibende können aus einem reichen Inventar an methodischen und strategischen Werkzeugen dasjenige auswählen, das ihnen hilft, eine auftretende Anforderung zu bewältigen. Sie können hierfür eigene Routinen entwickeln. Mit zunehmender Kompetenz können Schreibende Anforderungen immer leichter erkennen und erfüllen, also ihr eigenes Schreibhandeln produktiv steuern. Dem metakognitiven Wissen kommt hierbei eine entscheidende Bedeutung zu. Denn wer sein eigenes Schreibhandeln reflektieren kann, ist in der Lage, Anforderungen zu identifizieren und sein eigenes Schreibhandeln produktiv zu steuern.

3.3. Autorenrolle

Studierende haben vielfach Probleme damit, wie sie ihre Position in wissenschaftlichen Texten darstellen sollen und können. Knappik (2013: 10) bezieht sich in ihrer Darstellung der *AutorInnenschaft* auf die Funktion der Positionierung und der kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten. Sie fordert von Schreibenden, eine „kritische Distanz“ zu bestehendem Wissen zu entwickeln. Das Vorhandensein dieser Fähigkeit kann u.a. daran festgemacht werden, ob eine eigene Fragestellung vorhanden ist und ob Annahmen über mögliche Zusammenhänge formuliert werden. Die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit vorhandenem Wissen ist die Basis des Ansatzes „Kritisches Denken“ (Kruse 2017). Die Entwicklung einer kritischen Denkfähigkeit stellt ein Hauptziel der Entwicklung von Schreibkompetenz im Studium dar (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2018).

Kritisch zu denken, ist eng mit konstruktiven Formen des Streitens und der Diskussion verbunden. Denn nur wer eine Position bezieht – und sich damit seiner Rolle im Diskurs bewusst ist –, kann sich kritisch mit vorhandener Forschung auseinandersetzen. Allerdings ist hierfür ein „Verständnis für die soziale Dimension des wissenschaftlichen Schreibens“ (Kruse 2012: 14) notwendig. Metakognitives Wissen über die Autorenrolle beinhaltet also die Fähigkeit zum kritischen Denken.

Der Ich-Gebrauch gilt als Indikator für die Umsetzung der Autorenrolle in Texten (vgl. Kruse 2012; Steinhoff 2007b). Untersuchungen zum Ich-Gebrauch zeigen, dass dieser nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich differenziert betrachtet werden muss (vgl. Hyland 2001). Im Modell sind diese Bereiche dementsprechend eingefärbt. Kontrastiv angelegte, korpuslinguistische Forschung könnte Aufschluss darüber bieten, ob einzelsprachliche und/oder literale Einflüsse hier besonders wirksam werden.

3.4. Textorganisation

In dem Anforderungsbereich *Textorganisation* werden produktorientierte Anforderungsbereiche zusammengefasst, die textstrukturelle und konventionsgebundene Aspekte umfassen.

Die *Leserorientierung*⁵ ist eine produktorientierte Anforderung, die durch zwei Aspekte gekennzeichnet ist. Zum einen ist die Leserorientierung durch die Zerdehnung der Sprechsituation und der zu adaptierenden Voreinstellung des Lesers gekennzeichnet (vgl. Graefen 1997: 115-117). Sie dient der Textorganisation und ist fachspezifisch geprägt (Portmann-Tselikas 2011: 30-31). In diesem Anforderungsbereich zeigt sich besonders die Rolle des metakognitiven Wissens: Erst wenn Schreibende ein Bewusstsein darüber entwickelt haben, dass potentielle Leser*innen eine Erwartungshaltung mitbringen und dass diese Erwartungshaltung fachspezifisch geprägt ist, können Handlungen zur Realisierung initiiert und produktiv gesteuert werden.

Textstruktur umfasst die als „Textmuster“⁶ von Becker-Mrotzek & Schindler (2007: 13) beschriebenen Phänomene:

Textproduktion verlangt des Weiteren das Herstellen einer bestimmten musterhaften Textstruktur, d.h. einer Struktur, die sich an bestimmten Mustern orientiert. So müssen die Inhalte in einer bestimmten Weise linearisiert und aufeinander bezogen werden; konkret gehören hierzu u.a. Layout, Überschriften, Absatzbildung, Kohärenz und Kohäsion. Wie das im Einzelnen erfolgt, hängt von der jeweiligen Schreibaufgabe und dem gewählten Textmuster ab.

Knappik (2013: 12) verwendet den Begriff *Struktur* für den logischen Aufbau und eine Argumentationslinie in einem Text. Die Textstruktur zeigt sich auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Textes und wird durch textgrammatische Kategorien, wie die der Kohärenz und Kohäsion beschreibbar. Knappik (2013: 12) verbindet die Anforderung nach einem strukturierten Text mit einem Zweck: „Ein gut strukturierter Text erleichtert LeserInnen ein ökonomisches Lesen.“

Textstruktur zu realisieren, ist damit eine sprachlich beeinflusste Anforderung. Demgegenüber stehen Konventionsanforderungen. Hier kann zwischen fachlichen Konventionen und der Herstellung intertextueller Bezüge unterschieden werden.

Fachliche Konventionen werden – wie der Name bereits nahelegt – durch fachliche Traditionen geprägt. Dies zeigt sich in der Art des Aufbaus und Realisation der Argumentation.⁷

Ein für wissenschaftliche Texte konstituierendes Merkmal ist die *Intertextualität/Zitation*. Eigene Ideen und Gedanken in bereits existierende Diskussionen einzubinden, erfordert nicht nur die Kenntnis der entsprechenden Diskussionen, sondern auch das sprachliche Vermögen und die Techniken, wie Bezüge auf andere Fachtexte und zwischen Fachtexten formuliert werden können. Es handelt sich also um die Fähigkeit zum Paraphrasieren von fremdem Gedankengut oder anders ausgedrückt, die Fähigkeit zur Reformulierung von Propositionen.

Darüber hinaus stellt die Anforderung der *Intertextualität/Zitation* eine eigene textstrukturelle Konvention dar, die sich in der Wahl des Zitationsstils (Autor-Jahr-, Fußnoten- bzw. Nummernsystem) zeigt. Personen, die am Beginn ihrer wissenschaftlichen Sozialisation stehen, müssen eine Vorstellung darüber aufbauen, weshalb auf Texte anderer verwiesen werden soll und welche Regeln hierfür gelten. Davon zu trennen ist das einzelsprachliche Wissen darüber, mit welchen Phrasen Intertextualität realisiert werden kann. Textorganisatorische Kompetenzen zu fördern, ist deshalb für alle Schreibende von Vorteil; für mehrsprachig-agierende Schreibende allerdings eine Voraussetzung, um zielsprachlich adäquat handeln zu können.

3.5. Grammatik

Textproduktion benötigt obligatorisch grammatisches Wissen, um korrekte Sätze bilden zu können. Becker-Mrotzek & Schindler (2007) bezeichnen diesen Anforderungsbereich mit dem Begriff *Syntax*, Knappik (2013) mit

Morphosyntax und Schindler & Siebert-Ott (2012) mit *Grammatik*. Ich verwende den Begriff *Grammatik*, da hierunter syntaktische wie morphosyntaktische Phänomene gefasst werden können.

Einzel sprachliches Wissen prägt das deklarative Wissen, während im prozeduralen Wissen sprachübergreifende Strategien vorteilhaft eingesetzt werden können. So können Schreibende ihr Wissen über die Aneignung grammatischer Kenntnisse und über Lern- und Nachschlagewerke nutzen.

3.6. Lexik

Der Bereich *Lexik* wird in die Unterbereiche *Wortwissen*, *alltägliche Wissenschaftssprache* und *Fachsprache* differenziert.

Mit *Wortwissen* wird allgemeines lexikalisches Wissen bezeichnet. Es bildet den Grundbestand jeglicher sprachlichen Äußerung. Im Lauf der Literalisierung werden unterschiedliche sprachliche Register erworben. Für das wissenschaftliche Schreiben sind vor allem die alltägliche Wissenschaftssprache sowie die Fachsprache(n) relevant. Ich gehe davon aus, dass der Erwerb der *alltäglichen Wissenschaftssprache* auf dem bildungssprachlichen Wissen aufsetzt, das im Laufe der schulischen Bildung ausgebildet wird (zum Konzept der Bildungssprache vgl. Gogolin & Lange 2011). *Fachsprache(n)* sind im Gegensatz zur alltäglichen Wissenschaftssprache fachspezifisch geprägt und gehören somit zur sprachlich-fachlichen Sozialisierung.

Deklaratives Wissen zeigt sich einzelsprachlich in der allgemeinen Kenntnis von Wörtern und ihren Bedeutungen im allgemeinen Wortwissen sowie dem fachsprachlich geprägten. Die alltägliche Wissenschaftssprache zeigt sich in der Kenntnis von schriftsprachlichen Phrasen und Prozeduren.

Die Unterscheidung von *Wortwissen*, *alltägliche Wissenschaftssprache* und *Fachsprache* ermöglicht einen sprachensensiblen Zugang zu den Lernprozessen. Das Erlernen der alltäglichen Wissenschaftssprache erfordert einen erheblichen Lernaufwand (vgl. bspw. Hornung 2006; Nardi 2017; Roncoroni 2011). Unsicherheiten im Gebrauch der alltäglichen Wissenschaftssprache zeigen sich bspw. darin, dass Konnektoren oder Modalpartikeln beim Referieren weggelassen oder so verändert werden, dass der wiederzugebende Inhalt verfälscht wird (vgl. Kruse 2012: 18–21). Semantische Feinheiten stellen aber auch für Zweitsprachensprechende oder Personen, deren bildungssprachliches Register weniger gut ausgeprägt ist, ein Problem dar.

Die bewusste Auseinandersetzung und Differenzierung des Bereichs *Lexik* in *Wortwissen*, *alltägliche Wissenschaftssprache* und *Fachsprache* erhöht die Sprachensensibilisierung.

3.7. Orthographie und Interpunktion

Kompetenzen in Orthographie und Interpunktion betreffen eine spezifische Form von Regelwissen, weshalb sie hier gemeinsam erörtert werden. Sie sind in der Diskussion um die Schreibkompetenz von Studierenden brisant, weil Hochschullehrende über mangelnde Rechtschreib- und Interpunktionskompetenz von Studierenden klagen, aber nur wenige empirische Befunde vorliegen, die eine sachliche Auseinandersetzung ermöglichen (vgl. Bremerich-Vos & Scholten-Akoun 2016). Darüber hinaus wird die Relevanz von Orthographie- und Interpunktionskompetenz in verschiedenen Fachdiskursen unterschiedlich bewertet: Für Lehramtsstudierende haben diese Kompetenzen eine höhere Relevanz, weil sie in ihrer beruflichen Tätigkeit nicht nur in der Lage sein müssen, formal korrekte Texte schreiben zu können, sondern zudem diese Kompetenzen vermitteln müssen (vgl. Frohn 2018). Dies gilt auch für den Ansatz von Knappik (2013). Becker-Mrotzek & Schindler (2007) weisen dagegen der Orthographie – die Interpunktion wird gar nicht gesondert bezeichnet – eine untergeordnete Relevanz im Schreibprozess zu.

In meiner Modellierung sind die Anforderungsbereiche *Orthographie* und *Interpunktion* als eigenständige Bereiche aufgeführt, so dass individuell entschieden werden kann, wie viel Gewicht auf diese Bereiche gelegt wird. Für mich entscheidend ist, dass in der Dimension des deklarativen Wissens einzelsprachliche Kompetenzen prägend

sind, während prozedural Transferleistungen über die Sprachen hinweg wirksam werden. Die sprachliche Dimension ist umso entscheidender, da in mehrsprachigen Kontexten gerade in diesem Bereich die Bezugsgrößen mitdiskutiert werden müssten. Für den deutschsprachigen Raum ist eine einzige Bezugsgröße etabliert; doch ist dies im Vergleich zu anderen Sprachräumen eher die Ausnahme denn die Regel. Eine Reflexion des monolingualen Habitus in diesen Anforderungsbereichen wäre daher wünschenswert.

3.8. Medien

Der Anforderungsbereich Medien ist für das deklarative und Problemlösewissen von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) nicht beschrieben, sondern mit einem Fragezeichen versehen.

Schindler & Siebert-Ott (2012) gehen davon aus, dass Kenntnisse über die Beschaffenheit des Mediums Schreibhandlungen beeinflussen, bspw. bei der Erstellung von Tafelbildern. Ich gehe davon aus, dass *Medien* einen weiterreichenden Einfluss auf die wissenschaftliche Textproduktion haben und dass eine Differenzierung in analoge und digitale Medien erforderlich ist. *Deklaratives Wissen* für analoge Medien umfasst das Wissen über Papierarten im Zusammenspiel mit Stiften: Tinte, Kuli, Bleistift oder Faserschreiber müssen zu Hochglanz-, Kopier- oder Recyclingpapier passen. Für digitale Medien ist es das Wissen über Software-Typen (wie bspw. Publishing-, Tabellenkalkulationsprogramme, Datenbanken etc.) und die Kenntnisse, eine Software bedienen zu können (vgl. Knorr 2008). Hinzu kommen Kenntnisse über die Gestaltung des Schriftbildes, also Formatierung, Layout etc.

Zum *Problemlösewissen* für analoge Medien gehört der Einsatz von Radiergummi oder Tintenlöscher. Für digitale Medien sind Strategien zum Umgang mit technischen Problemen und Anforderungen erforderlich. Kompetente Nutzer können Schwierigkeiten selbst beheben.

Prozedurales Wissen beschreiben Becker-Mrotzek & Schindler (2007) als „motorische Routine“, also das Erzeugen von Buchstaben. Dieses ist für analoge Medien das Handschreiben, für digitale das Tippen. Hinzu kommen für digitale Medien Bedienroutinen, bspw. die Verwendung von sogenannten Short-Cuts. Ein Indikator für Kompetenz in diesem Bereich ist Schnelligkeit und Flüssigkeit (vgl. Breuer 2015; Chenoweth & Hayes 2001).

Metakognitives Wissen findet sich in der Reflexion über die motorischen Prozesse in analogen und im Überwachen und Reflektieren der Softwarenutzungsprozesse, also auch das Reflektieren darüber, welches Medium am besten zu den vorhandenen Kompetenzen und der Schreibphase passt.

Die medialen Kompetenzen beim Verfassen von Texten werden häufig unterschätzt. Dies gilt für Bedienroutinen beim Formulieren (vgl. Grabowski 2009) ebenso wie für die Gestaltung und Fertigstellung eines Textes (vgl. Knorr 2008).

4. Auf dem Weg zu kompetent agierenden Schreibenden in mehrsprachigen Umgebungen

Das *sprachensensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens* beschreibt die verschiedenen Anforderungsbereiche des wissenschaftlichen Schreibens und ermöglicht auf diese Weise eine nach Sprachen differenzierte Auseinandersetzung mit Teilkompetenzen. Damit wird das Paradigma überwunden, das textstrukturelle Anforderungen über sprachliche stellt, und es ermöglicht eine individuelle Festlegung der Relevanzzuschreibungen einzelner Teilkomponenten. Sie können nun individuell sprachensensibel gewichtet und in Lehr-/Lernprozesse überführt werden.

Die hier theoretisch dargelegte Betrachtung bedarf – wie das Kompetenzmodell von Becker-Mrotzek & Schindler (2007) – einer empirischen Überprüfung. Schindler & Siebert-Ott (2012: 161) gehen davon aus, dass „sich akademische Textkompetenzen an – durch Schreibaufgaben – initiierten Textprodukten messen lassen“. Zukünftig wird daher eine Verbindung der diagnostischen Möglichkeiten, die das sprachensensible Kompetenzmodell wissen-

schaftlichen Schreibens eröffnet, mit weitergehenden schreibwissenschaftlichen Untersuchungen von Schreiblernprozessen unter Berücksichtigung individueller Mehrsprachigkeit angestrebt. Zu wünschen ist, dass die in diesem Rahmen gewonnen Erkenntnisse in die Weiterentwicklung von Lehrmethoden und Lernstrategien für das Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen eingehen, um wissenschaftlich Schreibende dabei zu unterstützen, kompetent in mehrsprachigen Umgebungen agieren zu können.

Literatur

- Arnold, Sven; Chirico, Rosaria & Liebscher, Daniela (2012), Goldgräber oder Eichhörnchen: Welcher Schreibertyp sind Sie? *JoSch – Journal der Schreibberatung* 4, 82-97.
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2016), Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Thorsten (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 25-53.
- Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2011), Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 75-103.
- Beaufort, Anne (2005): Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hrsg.), *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 201-216.
- Beaugrande, Robert de (1984), *Textproduction. Toward a Science of Composition*. Norwood: Ablex.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (2007), Schreibkompetenzen modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hrsg.), *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, 7-26.
- Beinke, Christiane; Brinkschulte, Melanie; Bunn, Lothar & Thürmer, Stefan (2011), *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. 2., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bereiter, Carl (1980), Development in Writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 73-93.
- Boehm, Diane Christian (1993), Mozartians, Beethovians, and the Teaching of Writing. *The Quarterly* 15: 2, 15–18.
- Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Perrin, Daniel & Wrobel, Arne (Hrsg.) (2001), *Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bremerich-Vos, Albert & Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.) (2016), *Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Breuer, Esther (2015), *First Language versus Foreign Language. Fluency, Errors and Revision Processes in Foreign Language Academic Writing*. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Canagarajah, Suresh (2013), *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London, New York: Routledge.
- Canagarajah, Suresh & Jerskey, Maria (2009), Meeting the Needs of Advanced Multilingual Writers. In: Beard, Roger; Myhill, Debra; Riley, Jeni & Nystrand, Martin (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. Los Angeles u. a.: SAGE, 472-488.
- Chenoweth, N. Ann, & Hayes, John R (2001), Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. *Written Communication* 18: 1, 80-98.
- Cummins, Jim (2008), BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Hornberger, Nancy H. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 2: Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71-83.
- Ehlich, Konrad (1983), Texte und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan & Hardmeier, Christof (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24-43.
- Ehlich, Konrad (1999), Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26: 1, 3-24.

- Eigler, Gunther, Jechle, Thomas, Merziger, Gabriele & Winter, Alexander (Hrsg.) (1990), *Wissen und Textproduzieren*. Tübingen: Narr.
- Feilke, Helmut (2014), Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmut & Pohl, Thorsten (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 33-53.
- Flower, Linda S. & Hayes, John R. (1980), The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 31-50.
- Frohn, Philipp (2018), Wie sollen Lehrkräfte vermitteln, was sie selbst nicht können? *FAZ-Blogs* 26.01.2018. [Online unter: <http://blogs.faz.net/blogseminar/wie-sollen-lehrkraefte-vermitteln-was-sie-selbst-nicht-koennen/>. 10.12.2018].
- García, Ofelia & Wei, Li (2014), *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018), Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29.09.2018. [Online unter: http://www.gefsus.de/positionspapier_2018.pdf. 22.03.2019].
- Girgensohn, Katrin (2007), Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. [Online unter: http://www.schreibdidaktik.de/images/girgensohn_schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf. 10.12.2018].
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011), Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 107-127.
- Grabowski, Joachim (2009), Was ist Tastaturkompetenz? – Strategien des Tastaturschreibens bei Studierenden. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.), *Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 101-118.
- Graefen, Gabriele (1997), *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation*. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- Graefen, Gabriele (2009), Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens. Möglichkeiten der Umsetzung. *gfl-journal* 2–3, 106-127.
- Hayes, John R. (2012), Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29: 3, 369-388. doi:10.1177/0741088312451260.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980), Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 3-30.
- Heine, Carmen (2019/i.V.), Integrated Problem Decision Reports (IPDR) in Schreibdidaktik und -beratung. *JoSch – Journal der Schreibberatung*.
- Hornung, Antonie (2006), Erschwerte Mehrsprachigkeit. Fallvignette über den Schriftspracherwerb von Migrantenkindern in diglossischem Umfeld. In: Ehlich, Konrad & Hornung, Antonie (Hrsg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, 31-86.
- Hyland, Ken (2001), Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes* 20: 3, 207-226.
- Jakobs, Eva-Maria (1997), Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten; Jakobs, Eva-Maria & Antos, Gerd (Hrsg.), *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 9-30.
- Jakobs, Eva-Maria (1999), Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Krefeld: Luchterhand, 171-190.
- Knappik, Magdalena (2013), *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz. Schreiben für reflexive Professionalisierung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Knorr, Dagmar (2008), Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten im Spannungsfeld fachlicher und medialer Kompetenz. In: Heller, Dorothee (Hrsg.), *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 75-102.

- Knorr, Dagmar (2016), Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“. Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibtraining. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 251-273.
- Knorr, Dagmar (2019/i.V.), Sprachidentität und Schreiben. In: Poli, Diego (Hrsg.), *In limine. Frontiere e integrazioni*. Macerata.
- Kruse, Otto (2012), Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten. Was ist möglich, was ist nötig? *ÖDaF-Mitteilungen* 28: 2, 9-25.
- Kruse, Otto (2017), *Kritisches Denken und Argumentieren*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH/UTB.
- Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria (1999), Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Krifke, Berlin: Luchterhand, 19-34.
- Lillis, Theresa & Curry, Mary Jane (2010), *Academic Writing in a Global Context. The politics and practices of publishing in English*. London, New York: Routledge.
- Mandl, Heinz & Spada, Hans (Hrsg.) (1988), *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Molitor, Sylvie (1984), *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Tübingen.
- Nardi, Antonella (2012), Das Bordbuch. Eine universitäre Schreibübung zur Dokumentation und Reflexion des Übersetzungsprozesses. In: Knorr, Dagmar & Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main: Lang, 117-138.
- Nardi, Antonella (2017), *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Ortner, Hanspeter (2000), *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Pogner, Karl-Heinz (1999), *Schreiben im Beruf als Handeln im Fach*. Tübingen: Narr.
- Pohl, Thorsten (2007), *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (2010), Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*. Köln: Gilles & Francke, 5-26.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1991), *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2011), Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In: Knorr, Dagmar Knorr & Nardi, Antonella (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 25-54.
- Roncoroni, Tiziana (2011), Erfahrungen italienischer Erasmusstudierender mit dem deutschen Hochschulsystem. In: Hornung, Antonie (Hrsg.), *Lingue di cultura in pericolo? – Sprachen mit Eigenschaften. Deutsch und Italienisch als Sprachen in Studium und Wissenschaft im Kontext der Internationalisierungswelle – L'italiano e il tedesco, lingue della formazione accademica e della ricerca, nel contesto dell'internazionalizzazione*. Tübingen: Stauffenburg, 53-68.
- Scheuermann, Ulrike (2011), *Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde.
- Schindler, Kirsten & Siebert-Ott, Gesa (2012), Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: Feilke, Helmut; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 151-178.
- Steinhoff, Torsten (2007a), *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007b), Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *ZGL* 35: 2, 1-26.
doi:10.1515/ZGL.2007.002.
- Stezano Cotelo, Kristin (2011), Aufgabenbewältigung. Der Weg zum wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender. In: Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 91-110.

Swales, John M. (1990), *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weinert, Franz E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 17-32.

Anmerkungen:

¹ Inwieweit zweitsprachliches Schreiben sich von fremdsprachlichem unterscheidet, ist bislang noch nicht ausreichend untersucht.

² In einer Weiterentwicklung des Modells, das von Schindler & Siebert-Ott (2012) vorgelegt wurde, wird die Beschreibung des Anforderungsbereichs Medium konkretisiert und der Bereich Syntax in Grammatik umbenannt.

³ <https://www.univie.ac.at/germanistik/projekt/diversitaet-mehrsprachigkeit-paedagogische-berufe/>. 22.03.2019.

⁴ Im schreibwissenschaftlichen Diskurs wird für diese „Lernform“ (Pohl & Steinhoff 2010) des wissenschaftlichen Schreibens der Begriff „akademisches Schreiben“ (vgl. die Definition bei Jakobs 1999: 173) verwendet, um hervorzuheben, dass es sich hierbei um eine vor-wissenschaftliche Schreibform handelt. Der Unterschied liegt darin, dass an wissenschaftliche Texte andere Anforderungen gestellt werden als an studentische Texte (vgl. Graefen 1997; Stezano Coteló 2011). Ich habe das Kompetenzmodell mit dem Begriff des „wissenschaftlichen Schreibens“ verbunden, um auch weit fortgeschrittene Kompetenzentwicklungen abbilden zu können.

⁵ Becker-Mrotzek & Schindler (2007) nutzen den Begriff *Leserorientierung*, Knappik (2013) *AutorInnenschaft*. Beide Begriffe finden sich schreibdidaktischer Literatur wieder (vgl. bspw. Beinke, Brinkschulte, Bunn & Thürmer 2011; Graefen 2009). Ich habe mich für den Begriff *Leserorientierung* entschieden, weil dieser sowohl die Einbeziehung der Erwartungshaltungen als auch die der (konkreten) Rezeption ermöglicht.

⁶ Der Begriff *Textmuster* stammt aus der Textlinguistik und beinhaltet eine bestimmte Einstellung gegenüber Texten (vgl. Graefen 1997: 45-46), während der Begriff *Textstruktur* in verschiedenen Diskursen verwendet wird und daher im Folgenden verwendet wird.

⁷ In der Diskussion um die Untersuchung der Fachspezifik wissenschaftlicher Texte wird zumeist auf die Arbeit von Swales (1990) verwiesen. Dass Fachspezifik für das wissenschaftliche Schreiben als relevant angesehen wird, zeigt sich zudem in fachspezifischen und fachübergreifenden Ansätzen der US-amerikanischen Schreibausbildung, die als „Writing in the disciplines“ bzw. „Writing across the curriculum“-Programme bezeichnet werden.