

HENNING CZECH

Den roten Faden knüpfen: Textlinguistisch motivierte Interventionseinheiten zur Förderung der Schreibkompetenz von Studierenden

Zusammenfassung

Das Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, die Anwendbarkeit von linguistischen Erkenntnissen über Textzusammenhänge für die Konzeption von Trainings zur Schreibkompetenzförderung bei Studierenden aufzuzeigen. Zunächst werden wesentliche Aspekte der Produktion und Rezeption schriftlicher Texte umrissen, indem die kommunikative Funktion von Texten hervorgehoben wird. Daran anknüpfend wird das Konzept der Textkohärenz auf globaler und lokaler Textebene mithilfe des sog. Quaestio-Modells sowie der informationsstrukturellen Dimension Topik/Kommentar näher beschrieben. In einem weiteren Schritt werden daraus zwei Interventionseinheiten abgeleitet und im Rahmen zweier halbtägiger Schreibtrainings für Bachelorstudierende systematisch evaluiert. Der Evaluationsdurchgang wird als vorläufig im Sinne einer an Design-Based Research (DBR) orientierten Vorgehensweise verstanden. Trotz der relativ kurzen Interventionsphasen deutet sich in den Ergebnissen eine unmittelbare Wirksamkeit der beiden Trainingseinheiten mit starken Effektgrößen in den anvisierten Kompetenzbereichen an.

Schlüsselwörter

Schreibkompetenz, Lesen, Textkohärenz, Training, Design-Based Research

1 Lesen und Schreiben als überfachliche Kompetenzen

Seit der Einführung des Bachelor-Master-Systems im Zuge der Bologna-Reform wird neben der fachspezifischen Ausbildung von Studierenden zunehmend der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen als wesentliches Ziel eines Hochschulstudiums hervorgehoben (vgl. etwa Schaper, 2012; Kultusministerkonferenz, 2017). Kompetenzen lassen sich mit Mandl & Krause (2001, S. 7) „als ein System von Voraussetzungen für ein erfolgreiches Handeln, also für Leistung“ in Bezug auf bestimmte Problemfelder definieren. Es wird angenommen, dass ebendiese Voraussetzungen nicht nur als eine Art Nebenprodukt der Fachlehre erworben werden, sondern durch das Anstoßen entsprechender Lernprozesse auch gezielt gefördert werden können. Implizit wird dabei ein an gemäßigten Varianten der Konstruktivistischen Didaktik orientierter Lernbegriff vorausgesetzt (vgl. Lübeck, 2009, S. 27 ff.; Mandl & Krause, 2001), d.h. Lernen ist als eigenaktive Sinnkonstruktion zu verstehen (vgl. Terhart, 2007, S. 144 ff.). Im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. z.B. Wildt, 2003) wird die Hauptverantwortung für den Lernprozess bei den Lernen-

den selbst gesehen (vgl. Nicolaisen, 2013; Hilger et al., 2016, S. 49), wobei von den Lehrenden jedoch die Fähigkeit verlangt wird, geeignete Anreize für selbstreguliertes Lernen zu schaffen und die gewählte Herangehensweise fachlich zu reflektieren (vgl. Gläser & Munt, 2015; zu selbstreguliertem Lernen vgl. etwa Zimmerman, 2002; Schunk, 2005).

Unter dem Begriff der überfachlichen Kompetenzen (auch: Schlüsselkompetenzen oder Kernkompetenzen) werden diejenigen Kompetenzen zusammengefasst, „die neben den jeweiligen Fachkenntnissen wichtige Faktoren für den beruflichen und auch persönlichen Erfolg bilden“ (Ufert, 2015, S. 7). Wenngleich hinsichtlich der Kategorisierung solcher Kompetenzen verschiedenste Ansätze existieren, besteht Einigkeit darüber, dass die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens in jedem Fall dazugehören. Das wird nicht zuletzt an der mittlerweile kaum noch überschaubaren Menge an Ratgeberliteratur für Studierende deutlich (zur Textrezeption und -produktion vgl. etwa Sommer, 2006; Lange, 2013; Kornmeier, 2016).

Ein Aspekt, der in Zusammenhang mit der Schreibkompetenz von Studierenden häufig thematisiert wird, ist der „rote Faden“ eines Textes (vgl. z.B. Sommer, 2006, S. 98 f.). Aus Gesprächen mit Studierenden ist zu schließen, dass diese Metapher zwar vielen Lehrenden besonders eingängig erscheint, Studierende aber aus Hinweisen wie „Ihre Arbeit hat keinen roten Faden“ in der Regel nur wenig konkreten Verbesserungsbedarf ableiten können. Mit Blick auf aktuelle Ratgeber zum akademischen Schreiben (Bücher, aber auch Internetseiten, Video-Tutorials etc.) ist festzustellen, dass sie durchaus relevante Teilprozesse (wie das Anfertigen einer Gliederung, das formale Strukturieren von Kapiteln und Absätzen, korrektes Zitieren und Paraphrasieren etc.) thematisieren und so einen wichtigen Beitrag leisten. Wünschenswert ist aber, dass auch die dahinterstehenden sprachwissenschaftlichen Konzepte zu Textstrukturen offengelegt werden. Vielen Studierenden bleibt die metasprachliche Kompetenz verwehrt, die zur nachhaltigen Verbesserung ihrer selbst verfassten Texte notwendig wäre. Das wird dann problematisch, wenn Studierende einen vermeintlichen Bedarf an unmittelbarer Hilfestellung in Form von vorgefertigten Textbausteinen decken wollen. Diese konkreten Formulierungshilfen sind jedoch nur dann sinnvoll, wenn ihrer Präsentation eine entsprechende Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen vorausgeht. Die Förderung metasprachlicher Kompetenz wäre vergleichsweise unproblematisch, da Studierende zumindest bezüglich ihrer Erstsprache über ausreichend implizites sprachliches Wissen verfügen, um sich im Sinne einer angeleiteten „Ressourcenaktivierung“ (Nicolaisen, 2013, S. 151) mit entsprechenden Texteigenschaften auseinanderzusetzen.¹ Dies bewahrt Studierende auch vor einer allzu naiven Sicht auf erfolgreiche Schreibprozesse: „So scheinen viele Studierende zu glauben, gute Schreiber seien in der Lage, auf Anhieb einen guten Text zu verfassen. Einem fertigen Text sieht man nicht mehr an, wie viele Arbeitsschritte [...] oder neue Versionen er durchlaufen hat.“ (Girgensohn & Sennwald, 2012, S. 120)

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, eine Brücke zu schlagen zwischen der fachübergreifenden Arbeit an der Schreibkompetenz von Studierenden und einigen dafür förderli-

1 In der Linguistik wird implizites Wissen üblicherweise genutzt, um Akzeptabilitätsurteile zu sprachlichen Konstruktionen einzuholen – etwa zu grammatischen Zweifelsfällen (vgl. z.B. Evans & Green, 2011, S. 16f.). Relevant ist dies für die nachfolgend präsentierte Interventions-einheit zu lokaler Textkohärenz (Identifikation topikaler Ausdrücke).

chen textlinguistischen Erkenntnissen. In Bezug auf die allgemeine Professionalisierung der Hochschuldidaktik als (auch) einer Forschungsdisziplin stellt Wildt (2013, S. 46) fest: „Hochschuldidaktik, die Forschung [...] vernachlässigt, ist den zukünftigen Anforderungen der Hochschulentwicklung nicht gewachsen.“ Wenn auch einige linguistisch orientierte Arbeiten zur Förderung von Schreib- bzw. Textkompetenz publiziert wurden (vgl. etwa Schmölzer-Eibinger & Weidacher, 2007; Lindemann, Ruoss & Weinzinger, 2016), sind dem Autor des vorliegenden Textes nur wenige Studien (z.B. Centeno García, 2016; van den Berk, 2013) bekannt, in denen (text-)linguistische Konzepte wie die hier ausgewählten didaktisch aufbereitet und erläutert werden, um etwa metasprachliche Kompetenz zu fördern.

Die Argumentation des vorliegenden Aufsatzes ist in drei Schritte gegliedert: Erstens werden ausgewählte theoretische Grundlagen zu sprachlicher Kommunikation und adressatengerechtem Schreiben vermittelt. Zweitens werden relevante Eigenschaften kohärenter, d.h. inhaltlich zusammenhängender Texte dargestellt, wobei sowohl die Grobstruktur auf der Ebene von Kapiteln und Absätzen als auch inhaltliche Zusammenhänge zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen thematisiert werden. Dies dient auch dem Zweck, nicht linguistisch ausgebildete Trainer/-innen in die Lage zu versetzen, die Interventionen selbst durchzuführen. Der Fokus des vorliegenden Aufsatzes liegt ausschließlich auf den in der Schreibdidaktik als „Higher Order Concerns“ bezeichneten Herausforderungen des Schreibens (vgl. dazu McAndrew & Reigstad, 2008). Auf dieser Grundlage wird drittens skizziert, wie im Sinne eines „(research-based) educational design[s]“ (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 29) eine praktische Anwendung der beschriebenen Theorien als Teil eines Schreibtrainings für Studierende aussehen könnte. Abschließend werden die entwickelten Trainingselemente systematisch evaluiert. Die folgenden Ausführungen werden als Beitrag im Sinne der prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Ruhmann & Kruse, 2014) verstanden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den beim Lesen und Schreiben ablaufenden kognitiven Prozessen (vgl. Flower & Hayes, 1981) sowie auf der Interaktion zwischen Textproduzierenden und -rezipierenden.

2 Schreiben aus der Perspektive der Lesenden

Sprache ist kein Selbstzweck, sondern ein Kommunikationsmittel. Dies gilt auch (und insbesondere) für das Verfassen von wissenschaftlichen Texten als Teilen fachlicher Diskurse zu spezifischen Problemen oder Fragestellungen. Bei der reflektierten Verwendung von Sprache sollte dabei stets die Perspektive der/des Rezipierenden (bzw. im Fall der Schriftsprache: der/des Lesenden) berücksichtigt werden (vgl. Consalvo & Schallert, 2017, S. 116; Perrin & Jakobs, 2007, S. 181). Insofern schließen sich die folgenden Ausführungen auch an die hohe Bewertung der Leserorientierung in Genre-Ansätzen der Schreibdidaktik an (vgl. etwa Hyland, 2003).

Um die Grundlagen gelungener verbaler Interaktion darzulegen, wird im Rahmen der linguistischen Pragmatik häufig auf die Überlegungen von Grice (1975) verwiesen. Der Autor nimmt an, dass Produzierende und Rezipierende miteinander kooperieren, indem sich die/der Produzierende an vier sog. Konversationsmaximen („conversational maxims“, S. 47) hält, welche die/der Rezipierende bei der Interpretation der wahrgenomme-

nen Äußerungen wiederum voraussetzt. Etwas vereinfacht lassen sich diese Maximen wie folgt zusammenfassen:

- **Maxime der Quantität:** Sage (bzw. schreibe) so viel, wie im Kontext deiner Äußerung nötig ist, nicht mehr und nicht weniger.
- **Maxime der Qualität:** Sage (bzw. schreibe) nur das, was (aus deiner Sicht) tatsächlich wahr ist.
- **Maxime der Relation:** Halte dich bei deinen Äußerungen an das zugrundeliegende Thema.
- **Maxime der Modalität:** Formuliere so, dass deine Aussageabsicht deutlich wird. Vermeide Mehrdeutigkeiten.

Dass die Konversationsmaximen auch für das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes als besonderer Form der Konversation relevant sind, scheint selbstverständlich. Abgesehen von der Maxime der Qualität können sich für Studierende jedoch aus all diesen impliziten Regeln erhebliche Probleme ergeben, die den „roten Faden“ des Textes betreffen, d.h. die Studierenden verlieren den „roten Faden“, wenn sie Inhalte vertiefen, die für die zugrundeliegende Fragestellung der schriftlichen Arbeit weniger relevant sind (Quantität), wenn sie inhaltlich abschweifen (Relation) und wenn der Text aufgrund einer unklaren Ausdrucksweise Ambiguitäten enthält (Modalität). Die nachfolgend vorgestellten Interventionseinheiten fokussieren insbesondere auf die Maximen der Quantität und der Relation.

Um als Lehrende/r Probleme im Bereich der Schreibkompetenz identifizieren und ihnen durch geeignete Lernanreize entgegensteuern zu können, ist es sinnvoll, über die kognitiven Verarbeitungsprozesse, die beim Lesen ablaufen, informiert zu sein (vgl. z.B. Consalvo & Schallert, 2017). In Orientierung an Schnotz (2006) seien die wichtigsten Verarbeitungsprozesse, die an das Verständnis von Lernen als Sinnkonstruktion anbindbar sind, daher kurz zusammengefasst (für vertiefende Informationen zur Leseprozessmodellierung vgl. etwa Graesser, 2007). Zunächst formuliert die/der Produzierende ihren/seinen Text mit dem Ziel, der/dem Lesenden Informationen bzw. eine sinnvolle Botschaft zu vermitteln. Dabei macht sie/er Aussagen über bestimmte Entitäten (Individuen oder abstraktere Konzepte, auf die sie/er sich bezieht) sowie deren Verhältnis zu einander. Dieser Vorgang wird als Referenz bezeichnet. Anders als „Alltagsvorstellungen zum Textverstehen“ (Schnotz, 2006, S. 222) vermuten lassen, wird die Textrepräsentation der/des Produzierenden jedoch nicht als unveränderbarer Inhalt über die Textlektüre ins Gedächtnis der/des Lesenden übertragen. Vielmehr konstruiert die/der Lesende auf Grundlage des Textes eine eigene „mentale Repräsentation“ (ebd.) dessen, was sie/er als zu vermittelnden Inhalt interpretiert. Produzierende und Rezipierende kooperieren dahingehend, dass die/der Produzierende der/dem Lesenden mehr oder weniger bewusst sprachliche Hinweise für die Textverarbeitung liefert. Diese Verarbeitung vollzieht sich auf mindestens drei Komplexitätsebenen, die Schnotz (2006, S. 225-227) als „Oberflächenebene“, „Propositionale Ebene“ und „Mentales Modell“ bezeichnet. Anhand des folgenden Beispiels wird dies zusammenfassend erläutert:

- (1) Sie betrat die Mensa, bevor sie den hübschen Thermobecher kaufte.

Zunächst ist die/der Lesende in der Lage, die formalen Merkmale des Satzes wahrzunehmen und ihn zu wiederholen, und zwar auch dann, wenn der Inhalt nicht verstanden wurde (Oberflächenebene) (vgl. S. 225). Zugleich beginnt *on-line* (d.h. direkt beim Lesen der Zeilen) die semantische Analyse des Satzes (Propositionale Ebene). Veranschaulichen lässt sich dies anhand einer formalsprachlichen Darstellung der einzelnen verbalisierten Bedeutungskomponenten bzw. Propositionen: P₁ = *betreten*(SIE, MENSA); P₂ = *kaufen*(SIE, THERMOBECHER); P₃ = *hübsch*(THERMOBECHER).

Allein auf dieser Grundlage ist jedoch nicht von einer Repräsentation des Textinhaltes zu sprechen. Vielmehr werden von der/dem Lesenden auf der höheren Verarbeitungsebene (Mentales Modell bzw. Situationsmodell) weiterhin diverse Schlussfolgerungen (Inferenzen) unterschiedlichen Typs verlangt, für die es zum Teil explizite sprachliche Hinweise gibt (vgl. etwa Göpferich, 2008). Auf der Ebene der Satzinhalte beispielsweise signalisiert die Verwendung des Konnektors (Verknüpfungswortes) *bevor* der/dem Lesenden, dass das Ereignis des Betretens in vorzeitiger Relation zum Ereignis des Kaufens steht. Solche Zusammenhänge zwischen Sätzen oder größeren Textsegmenten, zu denen beispielsweise auch Grund-Folge-Beziehungen (*weil, deshalb* usw.) oder Kontrastbeziehungen (*aber, dennoch* usw.) gehören, werden als relationale Propositionen („relational propositions“, Mann & Thompson, 1986) bzw. „Kohärenzrelationen“ (Fabricius-Hansen, 2012) in die mentale Textrepräsentation integriert. Inferenzen solcher Relationen können übrigens auch dann plausibel sein, wenn kein expliziter Hinweis durch einen Konnektor vorliegt (vgl. Averintseva-Klisch, 2013, S. 13). Was sich ebenfalls auf dieser Verarbeitungsebene abspielt, ist die automatisierte Erfassung der Topik-Kommentar-Strukturen (vgl. Abschnitt 3.2). Das Ergebnis des geschilderten Verarbeitungsprozesses ist im Idealfall eine Textrepräsentation, die der intendierten Repräsentation möglichst nahekommt (vgl. Schnotz, 2006, S. 237). Gerade in Bezug auf das Verstehen von Fachliteratur und die Lesegeschwindigkeit spielt die Aktivierung von Vorwissen² dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. etwa Ozuru, Dempsey & McNamara, 2008; Rayner, Schotter, Masson, Potter & Treiman, 2016).

3 Textlinguistische Perspektiven auf den „roten Faden“

Wie in den vorausgehenden Abschnitten angedeutet, ergibt sich im Text nur dann ein „roter Faden“, wenn die einzelnen Textsegmente sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene zusammenhängen. Um dies im Rahmen eines Schreibkompetenztrainings zu thematisieren, bieten sich insbesondere zwei textlinguistische Perspektiven an. In Bezug auf globale Kohärenz ist dies das sogenannte Quaestio-Modell von Klein & Stutterheim (1987); für die lokale Kohärenzebene ist ein Blick auf die informationsstrukturelle Dimension der Topikalität, die erstmalig von Daneš (1970) beschrieben wurde, lohnenswert.

-
- 2 Eine Schwierigkeit im Umgang mit Fachtexten ergibt sich daraus, dass sie Teile eines komplexen Diskurses sind. Für die Interaktion zwischen Produzierenden und Rezipierenden ist Intertextualität in zweierlei Hinsicht wichtig: Erstens können Lesende darauf angewiesen sein, weitere Texte heranzuziehen, um die Gedankengänge der/des Textproduzierenden nachzuvollziehen. Zweitens gründet ihr eigenes Vorwissen auf der Zusammenführung von Inhalten unterschiedlicher Fachtexte.

3.1 Globale Textkohärenz: Das Quaestio-Modell

Zur Erarbeitung von Textinhalten wird insbesondere im Rahmen des schulischen Unterrichts häufig auf die Arbeit mit Zwischenüberschriften verwiesen (vgl. Schmitz, 2016, S. 84 ff.). Die Aufgabe, die je nach Komplexitätsniveau variiert werden kann, besteht in der Regel darin, den vorliegenden Text in Sinnabschnitte zu gliedern und für jeden Abschnitt eine geeignete Zwischenüberschrift zu finden. Diese Herangehensweise beruht auf textlinguistischen Modellen, die den Inhalt eines Textes in Propositionen zerlegen und einzelne Sinnabschnitte mithilfe von „Makropropositionen“ (Schwarz-Friesel & Consten, 2014, S. 100) zusammenfassen (vgl. van Dijk 1980). Das höchste Abstraktionsniveau ist dabei das Thema des gesamten Textes. Was für die Vermittlung von Textrezeptionskompetenz ein sinnvoller Ansatz sein könnte, erweist sich in Bezug auf Schreibtrainings als weniger zielführend, da die Formulierung von Makropropositionen einen bereits fertigen Text oder zumindest eine sehr differenzierte Vorstellung desselben voraussetzt. Dies äußert sich unter anderem darin, dass Studierende häufig starke Probleme bei der Erstellung einer inhaltlich aussagekräftigen Gliederung für ihre schriftliche Arbeit haben. Die Richtung des Vorgehens ist vergleichbar mit der Formulierung von Zwischenüberschriften.

Aufgrund dieser Problematik wird in dem vorliegenden Beitrag dafür plädiert, zumindest im Hochschulkontext alternativ das sogenannte Quaestio-Modell von Klein & Stutterheim (1987) heranzuziehen. Die Kernaussagen des Modells sind wie folgt zusammenzufassen: Ziel eines jeden Textes ist es, „eine [...] explizite oder implizite [...] Frage zu beantworten, die Quaestio des Textes.“ (S. 163) So beantwortet ein Kochrezept die Frage *Wie bereite ich das Gericht x zu?* (vgl. Musan, 2010, S. 88), einer Wegbeschreibung liegt die Frage *Wie komme ich von A nach B?* zugrunde (vgl. Stutterheim & Klein, 2008, S. 225 ff.), und die Fragestellung des vorliegenden Textes lässt sich beispielsweise so formulieren: *Wie lässt sich eine Brücke schlagen zwischen textlinguistischen Theorien zu lokaler und globaler Textkohärenz und der Gestaltung wissenschaftlich fundierter und effektiver Trainingseinheiten zur Schreibkompetenzförderung?*

Einzelne Textsegmente sind danach zu unterscheiden, ob sie mehr oder weniger zur Beantwortung der Quaestio beitragen. Ist dies der Fall, sind die Textsegmente der „Hauptstruktur“ zuzuordnen, andernfalls handelt es sich um „Nebenstrukturen“ (Klein & Stutterheim, 1987, S. 167), die weitere Informationen beinhalten. Was die Zusammenfassung von Textstrukturen auf niedrigeren Ebenen betrifft, so wird angenommen, dass einzelne Abschnitte jeweils Antworten auf sogenannte „Subquaestiones“ liefern, also auf Fragen, die der Quaestio des Gesamttextes unterzuordnen sind. In Bezug auf schriftliche Arbeiten von Studierenden wären beispielsweise folgende (abstrahierte) Subquaestiones denkbar: *Was ist die Zielsetzung/die Fragestellung der Arbeit? Wie geht die/der Autor/-in vor? Was sind die Ergebnisse? Was lässt sich daraus ableiten?* usw. Das Prinzip der Subquaestiones lässt sich auf unterschiedliche Komplexitätsebenen des Textes anwenden.

Der Rückgriff auf das Quaestio-Modell wird hier als besonders aussichtsreich für die Schreibkompetenzförderung betrachtet, weil die Textstruktur wesentlich durch die zugrundeliegende Quaestio bzw. die Subquaestiones determiniert wird, und zwar insofern, als diese festlegen, wie die/der Textproduzierende Informationen bestimmter „Refe-

renzbereiche“³ (Klein & Stutterheim, 1987, S. 170) vermittelt und wie die Informationen sich im Textverlauf entfalten („referentielle Bewegung“, S. 163). Die Quaestio einer Wegbeschreibung etwa legt fest, dass nur auf Orte referiert wird, die zwischen dem Startort A und dem Zielort B liegen, dass die einzelnen Bewegungsabläufe in chronologischer Ordnung mithilfe dynamischer Verben präsentiert werden usw. (vgl. dazu auch Stutterheim & Klein, 2008, S. 225 f.). Auf komplexerem Niveau gilt dies analog für wissenschaftliche Arbeiten. Insgesamt ist daher festzuhalten, dass einem geplanten Schreibprozess im Idealfall eine klare Vorstellung der Quaestio-Struktur des zu produzierenden Textes zugrundeliegt. Studierende sollten in der Lage sein, die formale Struktur ihrer schriftlichen Arbeit (also die Gliederung) zumindest annähernd in Frageform darzustellen. Dies hilft nicht nur in der Planungsphase, sondern bietet auch im Schreibprozess selbst eine Orientierungsmöglichkeit, um den „roten Faden“ nicht zu verlieren.

3.2 Lokale Textkohärenz: Topikalität

Zur Beschreibung der lokalen Textkohärenz, also der Zusammenhänge, die sich von Satz zu Satz entfalten, lassen sich ebenfalls einige Herangehensweisen unterscheiden. Ein leicht verständlicher Ansatz, der intuitiv zugänglich ist und sich daher gut für die Bearbeitung im Rahmen eines nicht-fachspezifischen Schreibtrainings eignet, wird von Daneš (1970) beschrieben. Der Autor nimmt an, dass jeder Satz (bzw. jede Proposition) inhaltlich in zwei Bestandteile zu zerlegen ist, und zwar in „das, worüber etwas mitgeteilt wird (das Thema), und das, was darüber mitgeteilt wird (das Rhema) [...]“ (S. 72 f.) So macht etwa der Satz *Max ist in die Mensa gegangen* eher eine Aussage über *Max* als über *die Mensa*. Der Ausdruck *Max* liefert demnach die thematische Information, der Rest des Satzes (*ist in die Mensa gegangen*) die rhematische Information. Was Daneš (1970) als „Thema“ und „Rhema“ bezeichnet, ist in der neueren deutschsprachigen sowie der englischsprachigen Fachliteratur auch unter dem Begriffspaar *Topik* (entspricht Thema) und *Kommentar* (entspricht Rhema) bekannt. Im vorliegenden Aufsatz wird ebendiese Terminologie gewählt, weil sie aus fachlicher Perspektive weniger ambig ist (vgl. Musan, 2002). Topik und Kommentar aufeinanderfolgender Sätze können sich in unterschiedlicher Weise aufeinander beziehen; der/dem Produzierenden bleiben also verschiedene Strategien, die inhaltliche Entwicklung des Textes voranzutreiben oder – um im Bild zu bleiben – den „roten Faden“ zu knüpfen.

Diese Entwicklung, die auch als „thematische Progression“ (Daneš, 1970, S. 73) bezeichnet wird, sei an folgendem Textauszug kurz erläutert. Die Identifikation der einzelnen Satztopiks erfolgt intuitiv oder anhand von W-Fragen (auf abstrakter Ebene: *Was weißt du über x?*) (vgl. Musan, 2002, S. 28 ff.). Dabei ist nicht gänzlich auszuschließen, dass verschiedene Lesende in Einzelfällen zu abweichenden Ergebnissen kommen. Naheliegende Topikausdrücke sind im Text unterstrichen, sodass der übrige Teil jeweils den Kommentar darstellt.

3 Referenzbereiche sind „konzeptuelle[e] Domänen“ (Stutterheim & Klein, 2008, S. 222), auf die mithilfe sprachlicher Ausdrücke Bezug genommen wird. Unterschieden werden zumeist „Entitäten (Personen oder Objekte), Eigenschaften/Handlungen, Raumangaben, Zeitangaben, Angaben zur Modalität [d.h. zu fiktionalen Welten oder der realen Welt]“ (ebd.).

- (1) (A) *Beinahe alles, was wir konsumieren, befindet sich in einer Verpackung. [...]* (B) *Verpackungen bestehen immer aus zwei Komponenten – dem Packmittel und dem Packhilfsmittel.* (C) *Das Packmittel (ein Behältnis) dient dazu, das Packgut zu transportieren.* (D) *Es kann zum Beispiel eine Blechdose, eine Schachtel oder eine Glasflasche sein.* (E) *Erst durch das Packhilfsmittel wird das Packgut transportfähig gemacht.* (F) *Die meisten Packhilfsmittel werden verwendet, um das Packgut zu polstern.* (G) *Andere Packhilfsmittel wie Etiketten erfüllen die Funktion, das Packmittel zu beschriften [...]* (nach: Zeter 2014; Text leicht verändert)

Der erste Satz macht eine Aussage über *beinahe alles, was wir konsumieren* – es „befindet sich in einer Verpackung.“ Aus diesem Kommentarteil ergibt sich unmittelbar das Topik von Satz (B) (*Verpackungen*). Daneš (1970, S. 75) bezeichnet diesen Typ der Topikentfaltung als „einfache lineare Progression“. Derselbe Typ zieht sich zwischen den Sätzen (B) und (C) in etwas komplexerer Form fort; hier wird lediglich ein Teil des Kommentars (*das Packmittel*) zum Topik des Folgesatzes. In Satz (D) wird dieses neue Topik beibehalten (vgl. das Pronomen *es*) („der Typus mit einem durchlaufenden Thema“, S. 76), bevor dann in Satz (E) als Topik der zweite Teil des Kommentars aus Satz (B) wiederaufgenommen wird – hier geht es um (*das*) *Packhilfsmittel* (im Allgemeinen). Dieser Inhalt wiederum wird in den Sätzen (F) und (G) in zwei abgeleitete Topiks (Teilmengen der *Packhilfsmittel*) aufgeteilt („Progression mit abgeleiteten Themen“, ebd.). Wie eine solche Textstruktur in leicht nachvollziehbarer Form visualisiert werden kann, wird in Abb. 1 (Abschnitt 4.3) dargestellt.

Selbstverständlich sind solche Beispieltex te in sofern idealisiert, als sie keine Lücken in der Entfaltung von Topik und Kommentar aufweisen. Authentische Texte, insbesondere wissenschaftliche und andere komplexe Textsorten, lassen sich teilweise weniger leicht in dieser Form analysieren. Der Grund dafür ist, dass Textverstehen, wie oben beschrieben, ein vorwissensgeleiteter Prozess der Sinnkonstruktion ist. Die/der Produzierende kann demnach im Textverlauf unvermittelt neue Topiks einführen, sofern davon auszugehen ist, dass die/der Rezipierende bzw. Lesende die dadurch entstandenen inhaltlichen Lücken durch entsprechende Inferenzen schließt.⁴

Davon abgesehen hat die Vermittlung eines Grundverständnisses von Topikalität großes Potenzial für die Entwicklung der Schreibkompetenz von Studierenden. So stellt die thematische Progression eine sinnvolle Orientierung für die Korrektur eigener oder fremder Texte dar. Das Nachvollziehen der thematischen Progression von Satz zu Satz bewahrt Studierende davor, den „roten Faden“ des Textes zu verlieren und inhaltlich abzuschweifen. Zu beachten ist bei diesem Self-Monitoring-Prozess stets auch die intendierte Globalstruktur des Textes; wird diese außer Acht gelassen, ist nicht auszuschließen, dass ein Text aufgrund linearer Progression zwar lokal kohärent ist, insgesamt aber wie eine assoziative Aneinanderreihung von Inhalten wirkt. Daneben eignen sich vor allem die Progressionstypen mit aufgespaltenen Topiks bzw. Kommentaren gut für die zusammenfassende Darstellung einer Textgliederung, wie sie beispielsweise für das Verfassen von

4 Topikalität ist nicht mit Bekanntheit, einer weiteren informationsstrukturellen Dimension, gleichzusetzen. Es bestehen jedoch Korrelationen (vgl. etwa Musan, 2010, S. 29-35).

Exposés oder Abstracts notwendig ist. Dies ist auch dann der Fall, wenn die/der Autor/-in eines Textes von der streng inhaltlichen Ebene der thematischen Progression abstrahiert und den Text mithilfe „metakommunikative[r] Einheiten“ (Averintseva-Klisch, 2013, S. 12) strukturiert. Erst an dieser Stelle also können mit Formulierungshilfen kompetenzfördernde Effekte erzielt werden. Für ein Kurzexposé beispielsweise bieten sich allgemeine Textgerüste wie das folgende an (zur Analyse von Abstracts als Textsorte vgl. van den Berk, 2013, S. 75 ff.):

*Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage [...]. Die Bearbeitung der Fragestellung erfolgt **in X Schritten: Erstens [...]. Zweitens [...]. Dabei wird sowohl [...] als auch [...]. Darüber hinaus [...]. Auf dieser Grundlage wird drittens [...]. Aus den Ergebnissen sollen Erkenntnisse dazu abgeleitet werden, ob [...].***

Im Kommentar eines der ersten Sätze wird dargestellt, in wie vielen Schritten die Bearbeitung der Fragestellung erfolgt. Aus diesem Kommentar werden dann (auf metasprachlicher Ebene) Topiks unterschiedlicher Hierarchiestufen abgeleitet (*erstens, zweitens, drittens, sowohl [...] als auch, darüber hinaus, insbesondere* etc.). Die Schreibkompetenz von Studierenden kann auf diese Weise im Bereich der adäquaten Verwendung „metadiskursive[r] Äußerungen“ (Kruse & Chitez, 2014, S. 117) gefördert werden (vgl. auch Hyland, 2008), ohne dass die Studierenden sich mit den komplexen theoretischen Gegebenheiten auseinandersetzen müssen.

4 Exemplarische Trainingseinheiten zur Schreibkompetenz

Aufbauend auf den vorausgehenden Erläuterungen zu globaler und lokaler Textkohärenz werden in diesem Abschnitt erste Ideen für die Gestaltung von konkreten Interventionseinheiten im Rahmen von Schreibtrainings für Studierende beschrieben. Dazu wird zunächst das zugrundeliegende Verständnis einer Trainingskonzeption umrissen und begründet. Da in den Trainingselementen vor allem auf vorbereitende Phasen des Schreibprozesses fokussiert wird, ist einerseits zu erwarten, dass Studierende, die eher als planende Schreibtypen bezeichnet werden können (bzw. entsprechenden Strategien folgen), am stärksten profitieren. Andererseits handelt es sich um grundlegende Prozesse der Textkonzeption, die auch für andere Schreibtypen wie die „Drauflosschreiber“ (Girgensohn & Sennwald, 2012, S. 118) nicht unbedeutend sind (vgl. auch Ortner, 2000; Sennwald, 2014), denn auch sie müssen sich im Verlauf des Schreibprozesses intensiv der Kohärenz ihres Textes widmen.

4.1 Allgemeine Gestaltungsprinzipien und methodologischer Rahmen

Schreibtrainings werden im Rahmen dieses Aufsatzes als komplexe „Interventionen“ (Reinmann, 2005, S. 63) zur gezielten Förderung des akademischen Schreibens betrachtet. Als Gesamtdauer einer solchen Intervention wird hier ein Orientierungswert von etwa vier Stunden für notwendig erachtet, wobei ca. eine halbe Stunde Pause einzurechnen ist, um durchgehende Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Studierenden zu ge-

währleisten – die Summe der Arbeitsphasen entspricht damit etwas mehr als zwei der an Hochschulen und Universitäten üblichen Veranstaltungsfenster von jeweils 90 Minuten.

Als komplexe Intervention lässt sich ein Schreibtraining in verschiedene Interventionseinheiten gliedern; damit sind kürzere Arbeitsphasen gemeint, die in sich abgeschlossen sind und jeweils mittels bestimmter Arbeitsanregungen auf einen Teilbereich von Schreibkompetenz fokussieren. So kann ein allgemeines Schreibkompetenz-Training, das die hier relevanten Interventionseinheiten beinhaltet, neben den obligatorischen Rahmenelementen beispielsweise aus Komponenten zu folgenden Aspekten bestehen: a) Qualitätskriterien einer guten wissenschaftlichen Arbeit, b) Kommunikation in der Wissenschaft, c) Ausdrucksweise in wissenschaftlichen Texten, d) Globale Textkohärenz und Gliederung sowie e) Lokale Textkohärenz. Dieser Aufsatz konzentriert sich vor allem auf die beiden letztgenannten Aspekte, die für den „roten Faden“ eines Textes relevant sind.

Für die Gestaltung weiterer Trainingselemente seien exemplarisch die folgenden beiden sprachwissenschaftlichen Themen genannt, die sich ebenso als Ausgangsperspektiven anbieten:

- die (noch immer aktuellen) Ausführungen von Koch & Oesterreicher (1985), die sich anhand verschiedener Textsorten mit medial und konzeptionell geschriebener bzw. gesprochener Sprache auseinandersetzen und darauf aufbauend zwischen einer „Sprache der Nähe“ und einer „Sprache der Distanz“ unterscheiden (Ausdrucksweise) (vgl. dazu auch die Ausführungen von Ehlich, 1999, zur „Alltäglichen Wissenschaftssprache“);
- verschiedene Forschungsbeiträge zu den erwähnten Kohärenzrelationen und der Rolle von Konnektoren für den Textzusammenhang (vgl. etwa Mann & Thompson, 1986) (mögliche Ergänzung oder Alternative zur Einheit „Lokale Textkohärenz“, vgl. aus sprachdidaktischer Perspektive etwa Graefen, 2002).

Die Zusammensetzung von Trainings aus einzelnen Interventionseinheiten hat zwei wesentliche Vorteile: Zum einen können die Einheiten je nach Adressatengruppe und Bedarf flexibel kombiniert werden. Dies ist möglich, indem die/der Trainer/-in sie je nach Anwendungskontext geringfügig modifiziert und aufeinander bezieht. So muss nicht von Fall zu Fall eine vollständig neue Intervention erarbeitet werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, auch im Rahmen eher fachbezogener Lehrveranstaltungen einzelne Interventionselemente einzusetzen, um punktuell an bestimmten Teilkompetenzen zu arbeiten. Zum anderen folgt aus diesem Prinzip eine Erleichterung für die Gestaltung eines exakten Evaluationsprozesses: Einzelne, im Kern konstante Interventionseinheiten werden in unterschiedlichen Kontexten angewandt und erprobt. Zwar werden die Einheiten im Rahmen eines Trainings miteinander in Beziehung gebracht. Konzeptionell sind sie aber klar voneinander zu unterscheiden, sodass sich der/dem Lehrenden die Möglichkeit bietet, mithilfe geeigneter Evaluationsmethoden ganz bestimmte Gestaltungselemente und deren Wirksamkeit für die Kompetenzförderung in den Blick zu nehmen (vgl. Abschnitt 5). Solche Mittel der Evaluation können etwa einzelne Items in skalierten, quantitativ auswertbaren Fragebögen sein, aber auch ein streng dokumentierter schriftlicher Reflexionsprozess der/des Lehrenden selbst kann sich als zielführend erweisen (vgl. etwa Shavelson, Phillips, Towne & Feuer, 2003, 27).

Diese Überlegungen sind vor dem Hintergrund eines Ansatzes aus der US-amerikanischen Bildungsforschung zu verstehen, der unter den Bezeichnungen „Design-Based Research“ (im Folgenden: DBR) (Barab, 2014; Design-Based Research Collective, 2003), „Design Research“ (Euler, 2014) oder „Educational Design Research“ (McKenney & Reeves, 2012) diskutiert wird und im deutschsprachigen Raum etwa von Reinmann (2005) aufgegriffen wurde. DBR geht aus der Notwendigkeit hervor, theorieorientierte Grundlagenforschung und praxisorientierte Anwendungsforschung miteinander zu verschränken (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 7 ff.; Raatz, 2016, S. 40 ff.).⁵ Die Vorgehensweise einer vollständigen DBR-Studie lässt sich mit Euler (2014, S. 19-37) in sechs Phasen unterteilen. Ausgangspunkt ist stets ein zu lösendes Problem in der Praxis, das zunächst analysiert und spezifiziert wird. Darauf aufbauend wird über die Auswertung von Fachliteratur sowie die Aktivierung von Erfahrungswissen ein theoretischer Bezugsrahmen geschaffen (zweite Phase), der in der dritten Phase (Entwicklung und Verfeinerung des Designs) als Grundlage für die Entwicklung eines Interventionsprototyps herangezogen wird. Dieser Prototyp wird sodann in der Praxis erprobt (vierte Phase), mithilfe geeigneter qualitativer und quantitativer Methoden evaluiert und modifiziert. Der Evaluations- und Verbesserungsprozess erfolgt in mehreren Zyklen, bis die gewünschte Effektivität der Intervention erkennbar ist. Auf theoretischer Ebene ist als wichtiges Ziel dieses Prozesses die Generalisierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse zur Gestaltung von Interventionen anzuzusichern. Die Generalisierung erfolgt mittels Formulierung sogenannter „design principles“ (S. 19) (fünfte Phase), für die van den Akker (1999, S. 9) folgende allgemeine Fassung vorschlägt:

If you want to design intervention X (for the purpose/function Y in context Z), then you are best advised to give that intervention the characteristics A, B, and C (substantive emphasis), and to do that via procedures K, L, and M (procedural emphasis), because of arguments P, Q, and R.

Ein weiteres Ziel von DBR-Studien besteht naturgemäß darin, einen Beitrag für die wissenschaftliche Theorie in den mit der Studie zusammenhängenden Problemfeldern zu leisten (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 29 ff.). Dafür kommen vor allem Erkenntnisse zu Lehr-Lern-Prozessen im Allgemeinen sowie zu deren Wechselwirkung mit kontextuellen Faktoren in Frage.

In der abschließenden, sechsten Phase wird die entwickelte Intervention als nunmehr relativ stabiles Design systematisch in einem größeren Setting evaluiert. Zentral für den gesamten Erarbeitungsprozess ist eine an natürlichen Kontexten orientierte Herangehensweise, die sich darin äußert, dass der Lehr-Lernprozess – anders als in der streng quantitativ-empirischen Forschung – nicht auf einzelne isolierte Variablen reduziert, sondern in seiner gesamten Komplexität betrachtet wird. Diese holistische Perspektive ist zugleich ein möglicher Ansatzpunkt für Kritik an DBR-Studien. Inwiefern solche Studien

5 Wie auch im vorliegenden Aufsatz wird in den meisten Fällen eine derart intensive Kooperation von Wissenschaftlern und ‚Praktikern‘ (Lehrenden) aufgrund begrenzter personaler und zeitlicher Kapazitäten nicht möglich sein, sodass diese beiden Rollen in einer Person aufgehen (vgl. Raatz, 2016). Weil dies die Objektivität der Reflexion beeinträchtigen könnte, ist umso stärker auf eine zeitnahe Verschriftlichung persönlicher Eindrücke der/des Lehrenden zu achten.

auf allgemeinen wissenschaftlichen Standards beruhen, diskutieren Shavelson et al. (2003) und Reinmann (2005), die nach Abwägung der Stärken und Schwächen typischer DBR-Studien zu einem insgesamt positiven Ergebnis kommen. Ein wesentlicher Vorteil besteht demnach in der hohen ökologischen Validität, die aus der Erprobung von Interventionen in natürlichen Lehr-Lern-Kontexten abzuleiten ist.

In Bezug auf die beschriebenen Phasen von DBR-Studien, die sich in der Regel über mehrere Jahre erstrecken (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 41-60), sind die hier beschriebenen Ergebnisse zuvorderst als theoriebasierte Entwicklung zweier Interventionsprototypen mit einer ersten systematischeren Evaluation zu verstehen. Zwar wurden sie im Rahmen erster Schreibtrainings bereits erfolgreich angewandt und modifiziert, der Evaluationszirkel ist damit jedoch keinesfalls abgeschlossen. Als Basis für die Entwicklung der Prototypen kann das zugrundeliegende Praxisproblem (erste Phase) wie folgt definiert werden: Viele Studierende sind nur sehr eingeschränkt in der Lage, wissenschaftliche Texte zu verfassen, die sowohl global als auch lokal kohärent sind. Dies äußert sich insbesondere darin, dass die einzelnen Abschnitte und Kapitel oft unzureichend aufeinander bezogen sind und dass innerhalb einzelner Abschnitte keine Stringenz der Gedankenentwicklung vorliegt.

Als Zielgruppe der nachfolgend dargestellten Interventionseinheiten sind bevorzugt Bachelorstudierende mit ersten Erfahrungen im Verfassen von Hausarbeiten zu nennen, die sich in der Situation befinden, zeitnah eine weitere Arbeit schreiben zu müssen. Was das zugrundeliegende Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen betrifft, so wird in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier & Mandl (1997) eine „Balance zwischen Instruktion und Konstruktion angestrebt“ (Lübeck, 2009, S. 28).

4.2 Interventionseinheit I: Globale Textkohärenz

Lernziel: Die Studierenden können den Zusammenhang zwischen der Qualität ihrer Textgliederung und der globalen Kohärenz ihres Textes darlegen. Anhand der Ideen des Quaestio-Modells machen sie sich bewusst, dass jeder Text eine (explizite oder implizite) Frage beantwortet, die sich in Unterfragen aufgliedern lässt. Beim Schreibprozess können sich die Studierenden dadurch orientieren, dass sie sich die Frage, die der jeweilige Absatz beantworten soll, vor Augen führen. Dies versetzt sie in die Lage, inhaltliche Abschweifungen⁶ im Text zu vermeiden.

Material und Methodik: Je nach Art der Arbeit, die anzufertigen ist, werden die Studierenden gebeten, allein oder in ihrer Arbeitsgruppe eine Gliederung für ihren (geplanten) Text zu entwerfen. Dies kann auf einem einfachen Blatt Papier oder auf einem Flipchart-Bogen erfolgen. Im Anschluss an eine kurze Zwischenergebnissicherung im Plenum soll die erarbeitete Gliederung, bei der die Studierenden aller Wahrscheinlichkeit nach mit Überschriften für Kapitel und Teilkapitel arbeiten, dahingehend modifiziert werden, dass alle Überschriften in Frageform formuliert sind. Im Plenum folgt eine abschließende Dis-

6 Die Stringenz und Kürze der verbalen Argumentation hat in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern (vgl. Beschreibung der Stichprobe in Abschnitt 5.1) einen besonders hohen Stellenwert. Ein Grund dafür ist, dass Schreibaufträge dort z.B. auf die in der beruflichen Praxis häufig geforderten sog. Technischen Berichte vorbereiten sollen, in denen Vorgehensweisen und Arbeitsergebnisse zusammenfassend dargestellt werden.

kussion, in deren Rahmen die Grundideen des oben dargestellten Quaestio-Modells herausgearbeitet werden; das Vorgehen ist an dieser Stelle also eher induktiv. Insbesondere sollte gezeigt werden, inwiefern das Bewusstmachen der Fragestellungen, die den einzelnen Textabschnitten explizit oder implizit zugrundeliegen, als metasprachliche Strategie den Schreibprozess anleiten kann; Metakognition spielt eine wesentliche Rolle für selbstständiges Lernen und Handeln (vgl. etwa Zimmerman & Bandura, 1994). Um das Konzept eingängig zu erläutern, bietet es sich an, einfachere Sachtexte als Beispiele heranzuziehen. Je nach Leistungsfähigkeit der Studierenden sollte die/der Trainer/-in außerdem ein Handout anbieten können, auf dem Frage- und Standardform einer (exemplarischen) Gliederung gegenübergestellt werden. Anzustreben ist darüber hinaus auf metaphorischer Ebene eine Visualisierung des anhand der Gliederung ersichtlichen „roten Fadens“, d.h. der inhaltlichen Beziehungen zwischen Kapiteln. Dazu eignen sich entsprechende Animationen im Gliederungstext, die mithilfe eines typischen Präsentationsprogramms erzeugt werden können. Ideal wäre (je nach zeitlicher Einschränkung) allerdings die gemeinsame Erarbeitung am Flipchart oder Smartboard, da auf diese Weise auch in der Abschlussphase ein höherer Interaktionsgrad zwischen der/dem Lehrenden und den Studierenden erreicht wird.

Exemplarische Formulierung der Arbeitsanregung:

- 1) Entwerfen Sie eine erste Gliederung für Ihre Hausarbeit/Projektarbeit/Bachelorarbeit.
- 2) Verändern Sie die Gliederung so, dass die einzelnen Abschnittsüberschriften als Fragen formuliert sind.
- 3) Welches Fazit ziehen Sie aufgrund Ihrer Ergebnisse in Bezug auf Ihren Schreibprozess und den „roten Faden“ eines gelungenen Textes?

Zeitplanung: Insgesamt sind für diese Interventionseinheit ca. 35 bis 40 Minuten einzuplanen – idealerweise mehr. Die ersten beiden Arbeitsphasen (erster Gliederungsentwurf und Modifizierung der Gliederung) nehmen jeweils mindestens 10 Minuten in Anspruch. Für die abschließende Diskussion und Ergebnissicherung sollten 15 bis 20 Minuten eingeplant werden.

4.3 Interventionseinheit II: Lokale Textkohärenz – von Satz zu Satz

Lernziel: Mithilfe ihres erworbenen metasprachlichen Wissens über Topikalität können die Studierenden nachvollziehen, wie in dieser Hinsicht der „rote Faden“ von Satz zu Satz entwickelt werden kann. Sie sind in der Lage, einen einfachen Text in Bezug auf seine Topikentwicklung zu untersuchen, und können sich dies bei der Planung und Durchführung eigener Schreibhandlungen ins Bewusstsein rufen. Im Idealfall entwickeln die Studierenden langfristig sprachliche Sensibilität, die es ihnen ermöglicht, eigene und fremde Texte auf lokale Kohärenz zu prüfen.

Material und Methodik: In einem ersten Schritt wird von der/dem Lehrenden die Idee der informationsstrukturellen Dimension von Topik und Kommentar skizziert. Dabei geht es ausdrücklich nicht um eine fachlich-theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema und den linguistischen Fachbegriffen. Es sollten lediglich der Hauptgedanke der Theorie (Jeder Satz macht eine Aussage über etwas – das Topik) sowie die intuitive Zugänglich-

keit von Topik- und Kommentarstrukturen hervorgehoben und an wenigen isolierten Beispielsätzen veranschaulicht werden. Darauf aufbauend wird ein kurzer Sachtext⁷ auf einem Handout verteilt, anhand dessen die Studierenden zunächst in Einzelarbeit für die einzelnen Sätze jeweils den Ausdruck bestimmen, der ihrer Intuition nach topikal ist.⁸ In Partnerarbeit wird anschließend darüber diskutiert, in welchem Verhältnis Topiks und Kommentare aufeinander folgender Sätze stehen können. Dazu sollte der Text möglichst alle der oben vorgestellten Typen thematischer Progression enthalten. Die Ergebnissicherung erfolgt gemeinsam im Plenum. Ziel ist es, eine plausible Topik-Kommentar-Struktur herauszuarbeiten und diese anschaulich zu visualisieren. Dies kann erfolgen, indem zunächst am Whiteboard schrittweise eine grobe schematische Darstellung der Textstruktur angefertigt wird. Dieser Schritt ist wichtig, weil erfahrungsgemäß nicht alle Studierenden dieselben Intuitionen über einzelne Topiks haben, sodass per Diskussion in der Gruppe eine Einigung gefunden werden kann. Auf Grundlage der Ergebnisse wird im Plenum über unterschiedliche Formen der thematischen Progression bzw. Textentwicklung gesprochen. Die Auseinandersetzung mit dem Textbeispiel sollte wiederum durch eine metaphorische Visualisierung des „roten Fadens“ abgeschlossen werden. Wie dies mithilfe eines Präsentationsprogramms umgesetzt werden kann, wird in Abb. 1 für obigen Beispieltext gezeigt:

- (A) Beinahe alles, was wir konsumieren, befindet sich in einer Verpackung. [...]
- (B) Verpackungen bestehen immer aus zwei Komponenten – dem Packmittel und dem Packhilfsmittel.
- (C) Das Packmittel (ein Behälter) dient dazu, das Packgut zu transportieren.
- (D) Es kann zum Beispiel eine Blechdose, eine Schachtel oder eine Glasflasche sein.
- (E) Erst durch das Packhilfsmittel wird das Packgut transportfähig gemacht.
- (F) Die meisten Packhilfsmittel werden verwendet, um das Packgut zu polstern.
- (G) Andere Packhilfsmittel wie Etiketten erfüllen die Funktion, das Packmittel zu beschriften [...]
- (nach: Zeter 2014; Text leicht verändert.)

Abb. 1: Visualisierung des „roten Fadens“ anhand der Topik-Kommentar-Struktur

Insgesamt ist bei der Auseinandersetzung mit dem Mustertext darauf zu achten, diesen nicht im allzu positiven Sinne als ‚Musterbeispiel‘ eines gelungenen Textes, sondern als Mittel der Veranschaulichung darzustellen. „Das Wissen um Textmerkmale allein hilft den Schreibenden [...] nicht weiter.“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 79)

⁷ Es wurde darauf verzichtet, originale Fachliteratur als Trainingsmaterial zu verwenden. Solche Texte setzen bei den Lesenden viel Vorwissen voraus, d.h. topikale Zusammenhänge aufeinanderfolgender Sätze müssen durch Vorwissensaktivierung inferiert werden (vgl. die Erläuterungen unter 3.2). Zwar wäre eine Analyse grundsätzlich möglich, nicht jedoch in dem für das Training vorgegebenen zeitlichen Rahmen.

⁸ Ähnliche Aufgabenstellungen finden sich beispielsweise bei Musan (2010). Für die Arbeit mit Mustertexten zur Förderung metasprachlicher Kompetenz plädieren Girgensohn & Sennewald (2012, S. 110).

Je nachdem, wie viel Zeit zur Verfügung steht, kann das Interventionselement an dieser Stelle abgeschlossen oder weitergeführt werden. Für die Weiterführung bietet es sich an, etwas zu abstrahieren und die oben beschriebenen metasprachlichen Strategien zur Gedankenstrukturierung in Schrifttexten anzusprechen. Die Erarbeitung solcher Formulierungshilfen im Plenum kann in den Auftrag münden, in Einzelarbeit eine erste Kurzexposé-Fassung zur geplanten schriftlichen Arbeit zu entwerfen (vgl. nachfolgende Arbeitsanregung 2). Die dafür zur Verfügung stehende Zeit sollte explizit auf etwa 10 Minuten begrenzt werden. Der positive Nebeneffekt besteht darin, dass die Studierenden produktiv sind und mit dem Schreiben unter Zeitdruck konfrontiert werden. Der Erfahrung nach hat die große Mehrzahl aller Studierenden nach diesem relativ kurzen Zeitabschnitt eine erste abgeschlossene Textfassung vorliegen, was zu einem Erfolgserlebnis führt und die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Schreibprozess (vgl. dazu Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 32) fördern kann. Zudem ist es sinnvoll, den zur Verfügung stehenden Platz zum Schreiben einzuschränken, um eine angemessene Länge für einen zusammenfassenden Kurztext zu erreichen (ca. 180-200 Wörter). Umzusetzen ist dies etwa, indem die Studierenden darum gebeten werden, ihren Text auf eine Seite einer herkömmlichen Moderationskarte zu schreiben. Ihre Schreibegebnisse tauschen die Studierenden untereinander aus, geben einander Feedback und verbessern ihre Texte entsprechend. Bei diesem kleinen Peer-Coaching-Element⁹ ist darauf zu achten, dass die Studierenden jeweils einen fremden Text zu einem Thema lesen, an dem sie nicht auch selbst arbeiten. Nur so können sie sich in die Lage ihrer Lesenden versetzen und Sensibilität für adressatenorientiertes Schreiben entwickeln. Abschließend folgt eine kurze Reflexion im Plenum.

Exemplarische Formulierung der Arbeitsanregung

- 1) Machen Sie sich die inhaltliche Struktur des Textes bewusst, indem Sie ...
 - a) zunächst in Einzelarbeit für jeden Satz das Topik identifizieren und Ihre Ergebnisse in Partnerarbeit abgleichen,
 - b) dann gemeinsam diskutieren, wie Topik und Kommentar aufeinanderfolgender Sätze sich jeweils zueinander verhalten,
 - c) und schließlich den „roten Faden“ in den Text zeichnen.
- 2) Schreiben Sie mithilfe der herausgearbeiteten Formulierungsstrategien in drei Schritten einen eigenen Text:
 - a) Verfassen Sie in Einzelarbeit auf einer Seite der Moderationskarte, die Sie bekommen, den ersten Entwurf eines Kurzexposés (Zusammenfassung der geplanten Inhalte und Vorgehensweisen) für Ihre Arbeit. Für diesen Arbeitsschritt haben Sie 10 Minuten Zeit.

9 Peer-Coaching spielt im akademischen Kontext auch über die Phase des Studiums hinaus eine immer wichtigere Rolle. Dies zeigen etwa die Beiträge zur Förderung Promovierender in Girgensohn (2010). Lundstrom & Baker (2009) weisen nach, dass zumindest Studierende mit Englisch als Zweitsprache, die Feedback zu englischen Fremdtexen ihrer Peers geben, dadurch auch ihre eigene Schreibkompetenz fördern.

- b) Tauschen Sie in Partnerarbeit Ihre Texte aus und geben Sie einander Feedback. Achten Sie darauf, dass Sie eine/-n Arbeitspartner/-in wählen, die/der sich nicht mit Ihrem Thema auskennt.
- c) Verbessern Sie Ihren Text auf Grundlage des Feedbacks, das Sie bekommen haben.

Zeitplanung: Für die Kurzfassung der Interventionseinheit sind in der Summe ca. 35 Minuten einzuplanen (Einstieg: 5 Minuten, Arbeitsanregung (1a) 5 Minuten, (1b) 10 Minuten, Ergebnissicherung und Diskussion: ca. 15 Minuten). Die Arbeitsanregung (2) der erweiterten Interventionseinheit beansprucht zusätzlich ca. 40 Minuten (Einstieg: 5 bis 10 Minuten, (2a) 10 Minuten, (2b) 10 Minuten, (2c) 10 Minuten).

Um die vorausgehenden Überlegungen abzurunden und die Wirksamkeit der beiden Interventionseinheiten abzuschätzen, werden im Folgenden die Ergebnisse einer ersten quantitativen Evaluation präsentiert. Dabei wurde die vollständige Fassung des zweiten Interventionselementes gewählt.

5 Evaluation der vorgestellten Trainingseinheiten

Die Wirksamkeit der vorgestellten Trainingseinheiten zum „roten Faden“ wurde im Rahmen zweier Trainings zur Schreibkompetenzförderung an der Hochschule Osnabrück systematisch evaluiert. Die Trainings fanden im Sommersemester 2017 statt und umfassten jeweils ca. dreieinhalb Stunden. Sie wurden als semi-integrative freiwillige Angebote durchgeführt und waren an konkrete modulrelevante Schreibleistungen gekoppelt. Bei diesen Schreibleistungen handelte es sich um Arbeiten zu praxisbezogenen Projekten, die in Zusammenarbeit mit externen Partnerunternehmen durchgeführt wurden. Angefertigt wurden die Arbeiten in Gruppen von drei bis fünf Studierenden. Die Datenerhebung erfolgte quantitativ über die Selbstauskunft der teilnehmenden Studierenden. Im Vorfeld dieser systematischen Erhebung wurden die beiden Trainingselemente im Verlauf des Wintersemesters 2016/17 sowie zu Beginn des Sommersemesters 2017 erprobt und modifiziert, indem sie in vier weitere separate Schreibtrainings für insgesamt 48 Studierende der Bachelorstudiengänge „Allgemeiner Maschinenbau“ (5. Fachsemester) und „Wirtschaftsinformatik“ (1. Semester) integriert wurden. Die Entwicklung erfolgte in Orientierung an dem oben dargestellten Evaluationszyklus und wurde vom Lerntrainer im Rahmen der eigenen Reflexion und Nachbereitung tabellarisch dokumentiert.

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Die befragten Teilnehmenden der zur quantitativen Evaluation ausgewählten Schreibtrainings waren insgesamt 21 Bachelorstudierende (4 Studentinnen und 17 Studenten) des vierten Fachsemesters im Studiengang „Wirtschaftsingenieurwesen“ (zwei Trainings mit jeweils beiden Elementen). Das Alter der Studierenden lag zum Messzeitpunkt zwischen 19 und 26 Jahren ($M=22.84$, $SD=2.46$). Ebenfalls erfragt wurden der letzte allgemeinbildende Schulabschluss sowie die Studieneingangssituation; demzufolge verfügen jeweils 10 der befragten Studierenden über die Allgemeine Hochschulreife bzw. die Fachhoch-

schulreife. Ein Studierender gab an, die Hochschulzugangsberechtigung über den Techniker-Abschluss erworben zu haben.

5.2 Methodik

Die Einschätzung der Trainingswirksamkeit durch die Studierenden erfolgte über einen Fragebogen mit vier kompetenzorientierten Items pro Interventionseinheit. Durchgeführt wurde die Befragung im Rahmen der abschließenden Evaluation jeweils direkt im Anschluss an das gesamte Training. Mit den ersten drei Items zu einer Interventionseinheit wurden die oben beschriebenen Lernziele abgedeckt. Die Studierenden wurden gebeten, ihr Kompetenzniveau in den durch die Items vorgegebenen Bereichen vor und nach dem Training einzuschätzen. Dazu wurde eine Skala von 1 bis 10 gewählt, sodass die jeweilige Differenz zwischen den Vorher-Nachher-Werten als Maß für die empfundene Trainingswirksamkeit gilt. Die Items waren von folgendem Typ:

Auf einer Skala von 1 (extrem schwach) bis 10 (extrem stark): Wie schätzen Sie im Rückblick Ihre angegebenen Teilkompetenzen vor und nach dem Trainingselement ein?

1. die Teilkompetenz, einen **vollständigen Gliederungsentwurf anzufertigen**, der insgesamt logisch aufgebaut und auf die übergeordnete Fragestellung der Arbeit zugeschnitten ist

Vorher	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nachher	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Konkret wurden mithilfe der Items die folgenden sechs Teilkompetenzen abgedeckt: Einheit I: a) Planung der Textstruktur auf globaler Ebene der gesamten Arbeit (im Folgenden *Plan_glob_ges*; siehe Beispiel), b) Planung der Textstruktur auf globaler Ebene eines Kapitels (*Plan_glob_Kap*), c) Monitoring des Schreibprozesses in Bezug auf globale Textkohärenz (*Monit_glob*); Einheit II: a) Planung der Textstruktur auf lokaler Ebene innerhalb eines Textabschnitts (*Plan_lok_Ab*), b) Monitoring des Schreibprozesses in Bezug auf lokale Textkohärenz (*Monit_lok*), c) Überprüfung der lokalen Kohärenz eines ersten Textentwurfs (*Pruef_lok*). Insgesamt zeigt sich in der Wahl der Items, dass die vorgestellten Trainingselemente überwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, auf die Planungsphase des Schreibprozesses fokussieren.

Bei den übrigen beiden Items zu den Interventionseinheiten handelt sich um Aussagen, in denen die **Erwartung** langfristiger Trainingseffekte formuliert ist. Auf einer siebenstufigen Likert-Skala sollten die Studierenden angeben, inwiefern sie der jeweiligen Aussage (siehe unten) zustimmen. Die Stufen der Likert-Skala wurden wie folgt beschriftet: 1 = *stimme überhaupt nicht zu*; 2 = *stimme überwiegend nicht zu*; 3 = *stimme eher nicht zu*; 4 = *teils, teils*; 5 = *stimme eher zu*; 6 = *stimme überwiegend zu*; 7 = *stimme voll und ganz zu*.

- Das Trainingselement wird mir **langfristig** dabei helfen, meine schriftlichen Arbeiten in Orientierung an der jeweils zugrundeliegenden Fragestellung besser zu strukturieren und so insgesamt den „roten Faden“ beizubehalten. (Einheit I)
- Das Trainingselement wird mir **langfristig** dabei helfen, die Entwicklung des „roten Fadens“ innerhalb von Textabschnitten bewusst zu kontrollieren. (Einheit II)

Die inferenzstatistische Auswertung der Vorher-Nachher-Daten zur Trainingswirksamkeit wurde mithilfe von t-Tests für abhängige Stichproben vorgenommen. Gegenübergestellt wurden dazu für jedes der Teilkompetenz-Items die angegebenen Werte zur Kompetenzeinschätzung vor und nach der Intervention. Weil auf diese Weise für jede Interventionseinheit drei Gruppenvergleiche vorzunehmen waren, wurde das gängige Signifikanzniveau von $\alpha=0.05$ jeweils auf $\alpha=0.05/3=0.017$ angepasst. Die Überprüfung auf Normalverteilung der jeweiligen Vorher-Nachher-Differenzen für die einzelnen Variablen wurde mithilfe des Kolmogorov-Smirnow-Tests vorgenommen. Für die Differenzverteilungen bzgl. der Teilkompetenzen Plan_glob_Kap und Monit_glob (Einheit 1) sowie Monit_lok und Pruef_lok (Einheit 2) liefert der Test signifikante Ergebnisse ($p<0.05$). Um nicht auf non-parametrische Verfahren ausweichen zu müssen, wird bei den t-Tests der betroffenen Variablen jeweils das Bootstrapping-Verfahren durchgeführt.

5.3 Ergebnisse und Diskussion

Interventionseinheit I: Globale Textkohärenz

Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung bezüglich der für Einheit I relevanten Teilkompetenzen werden in Abbildung 2 dargestellt. Auffällig ist zunächst, dass die Einschätzung des eigenen Kompetenzniveaus vor der Trainingseinheit für alle drei Items im Mittel (M_1) relativ gering ausfällt (Plan_glob_ges: $M_1=5.38$, $SD_1=1.80$, $SE_1=0.39$; Plan_glob_Kap: $M_1=5.14$, $SD_1=1.68$, $SE_1=0.36$; Monit_glob: $M_1=5.29$, $SD_1=1.80$, $SE_1=0.43$).

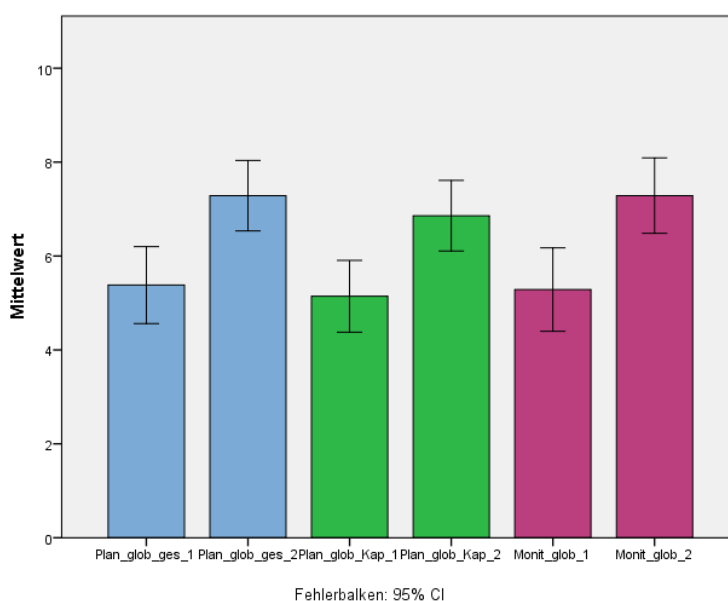


Abb. 2: Selbsteinschätzung relevanter Teilkompetenzen vor bzw. nach Interventionseinheit I

Demgegenüber liegen die Werte für die Selbsteinschätzung nach der Trainingseinheit (Mittelwerte M_2) deutlich über diesem Niveau, was dafürspricht, dass die angewandten Trainingsmethoden effektiv sind und zumindest das Selbstwirksamkeitsempfinden der Studierenden deutlich steigern (Plan_glob_ges: $M_2=7.29$, $SD_2=1.65$, $SE_2=0.36$; Plan_glob_Kap: $M_2=6.86$, $SD_2=1.65$, $SE_2=0.35$; Monit_glob: $M_2=7.29$, $SD_2=1.65$, $SE_2=0.38$). Bestätigt wird dies anhand der inferenzstatistischen Auswertung, die für alle drei Mittelwertvergleiche zu Einheit I signifikante Ergebnisse liefert (Plan_glob_ges: Differenz M_2-M_1 : 1.91 mit Range [-1, 6], 95%-Konfidenzintervall: [1.09, 2.72], $t(20)=4.89$, $p<0.001$; Plan_glob_Kap.: Diff. M_2-M_1 : 1.71 mit Range [-1, 5], 95%-Bootstrap-Konfidenzintervall: [1.05, 2.38], $t(20)=4.95$, $p=0.001$; Monit_glob: Diff. M_2-M_1 : 2.00 mit Range [-1, 8], 95%-Bootstrap-Konfidenzintervall: [1.24, 2.91], $t(20)=4.64$, $p=0.003$). Auch die entsprechenden Effektgrößen sind durchgängig als stark einzuschätzen (Plan_glob_ges: $r=0.74$; Plan_glob_Kap: $r=0.74$; Monit_glob: $r=0.72$). Allerdings ist anhand der relativ großen Ranges der Vorher-Nachher-Differenzen auch zu erkennen, dass noch Potenzial für die Weiterentwicklung der Interventionseinheit besteht. Demnach stellt sich der Eindruck, von der Einheit unmittelbar profitiert zu haben, nicht bei allen Studierenden ein. Möglicherweise wäre dem entgegenzuwirken, indem bei der Trainingsmoderation in noch stärkerem Maße auf die Transparenz bzgl. der Methodenwahl geachtet wird – auch um die Motivation der Studierenden zu erhöhen. Denkbar ist zudem, dass unterschiedliche Schreibtypen, wie vorausgehend angedeutet, nicht gleichermaßen von der Trainingseinheit profitieren. Neben dieser Problematik lässt Abb. 2 vermuten, dass die Studierenden bei der Beantwortung des Fragebogens nicht hinreichend differenziert geantwortet haben, da die Vorher-Nachher-Mittelwerte für die einzelnen Items sich kaum unterscheiden. Ein Blick in die einzelnen Fragebögen lässt diese Vermutung allerdings wenig plausibel erscheinen. Dies gilt auch für die Interventionseinheit II, deren Evaluationsergebnisse ähnliche Muster zeigen.

Interventionseinheit II: Lokale Textkohärenz

Anhand der Evaluationsergebnisse zu Einheit II ist erneut zu beobachten, dass die Studierenden ihr Kompetenzniveau vor dem Training eher als gering einschätzen, was für eine schwach ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die eigene Schreibkompetenz spricht (Plan_lok_Ab: $M_1=5.24$, $SD_1=1.58$, $SE_1=0.34$; Monit_lok: $M_1=4.90$, $SD_1=1.79$, $SE_1=0.39$; Pruef_lok: $M_1=5.29$, $SD_1=1.77$, $SE_1=0.36$).

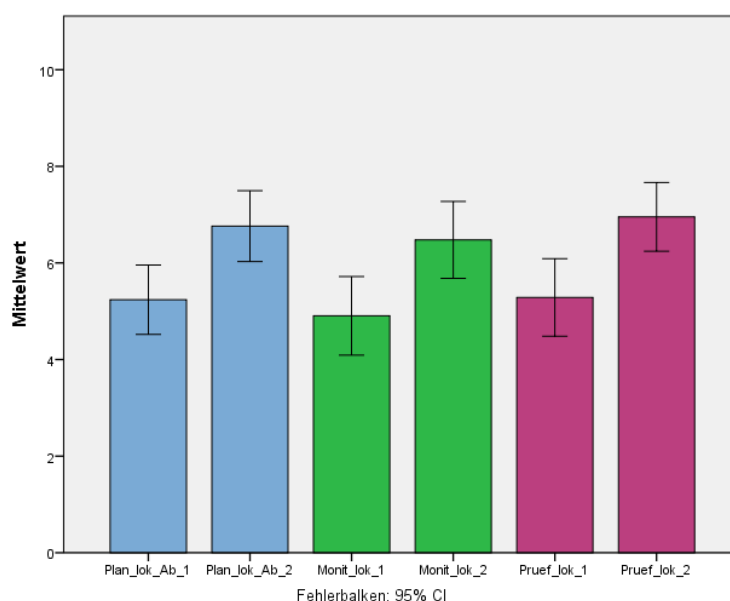


Abb. 3: Selbsteinschätzung relevanter Teilkompetenzen vor bzw. nach Interventionseinheit II

Wiederum zeigen aber die Nachher-Werte, dass die Interventionseinheit insgesamt über die gewünschte Effektivität verfügt (Plan_lok_Ab: $M_2=6.76$, $SD_2=1.61$, $SE_2=0.35$; Monit_lok: $M_2=6.48$, $SD_2=1.75$, $SE_2=0.38$; Pruef_lok: $M_2=6.95$, $SD_2=1.56$, $SE_2=0.32$). Alle Mittelwertvergleiche liefern signifikante Ergebnisse sowie starke Effektgrößen (Plan_lok_Ab: Differenz M_2-M_1 : 1.52 mit Range [-1, 5], 95%-Konfidenzintervall: [0.87, 2.18], $t(20)=4.86$, $p<0.001$, Effektgröße $r=0.74$; Monit_lok: Diff. M_2-M_1 : 1.57 mit Range [0, 5], 95%-Bootstrap-Konfidenzintervall: [0.91, 2.31], $t(20)=4.50$, $p=0.003$, $r=0.74$; Pruef_lok: Diff. M_2-M_1 : 1.67 mit Range [0, 6], 95%-Bootstrap-Konfidenzintervall: [1.18, 2.25], $t(20)=4.71$, $p=0.002$, $r=0.73$). Anzumerken ist wie schon bei Einheit I, dass die Ranges der Vorher-Nachher-Differenzen recht groß sind. Für nachfolgende Evaluationsdurchgänge ist demnach anzustreben, die (empfundene) unmittelbare Wirksamkeit beider Interventionseinheiten auch bei heterogenen Studierendengruppen auf einem hohen Niveau zu stabilisieren.

Erwartete langfristige Trainingseffekte

Insgesamt zufriedenstellend sind auch die Ergebnisse zur Abfrage der erwarteten langfristigen Trainingseffekte (jeweils viertes Item zur Einheit I bzw. II). Beide Verteilungen sind linksschief/rechtssteil und die Modalwerte sprechen dafür, dass die meisten Studierenden aus dem Training hilfreiche Impulse für die zukünftige Entwicklung der eigenen Schreibkompetenz mitnehmen (Einheit I: $M=4.76$ mit Range [1, 6], $SD=1.55$, $SE=0.38$, $Mo=6$; Einheit II: $M=4.67$ mit Range [1, 6], $SD=1.49$, $SE=0.33$, $Mo=5$). Ob die erwarteten Effekte tatsächlich eintreten, kann aus den hier vorliegenden Daten nicht geschlossen werden. Dazu wären weitere Studien mit größerem zeitlichem Abstand zur Intervention nötig. Zudem ist auch hier ersichtlich, dass mit den Interventionseinheiten in den beiden Testdurchgängen etwas zu stark polarisiert wurde. Die exakten Gründe dafür gilt es im Verlauf zukünftiger Evaluationsdurchgänge zu identifizieren. Dafür sind zwei Ansatzpunkte auszumachen – erstens eine weitere Veränderung der Interventionseinheiten selbst und zweitens eine stärkere Sensibilität bei der Moderation des Trainings. Aufgrund der

bisherigen Erfahrungen mit den vorgestellten Methoden scheint die letztgenannte Option erfolgsversprechender, wobei zuvorderst auf methodische Transparenz und didaktische Reduktion der linguistischen Anteile zu achten wäre. Ein Beispiel dafür ist der Ersatz der textlinguistischen Fachtermini *Topik* und *Kommentar* durch das eingängigere Begriffspaar *Satzthema* und *Satzaussage*.

6 Fazit und Ausblick

Das übergeordnete Ziel der vorausgehenden Ausführungen war es, den Prozess einer sprachwissenschaftlich fundierten Trainingskonzeption zur Schreibkompetenz von Studierenden zu reflektieren. Auf diese Weise sollte aufgezeigt werden, wie eine Brücke geschlagen werden kann zwischen textlinguistischen Fachkenntnissen und der konkreten Umsetzung von Interventionselementen im Rahmen von Lerntrainings. Im argumentativen Verlauf der vorausgehenden Ausführungen wurden zunächst relevante Hintergrundinformationen zu adressatenbezogenem Schreiben vermittelt, indem Kerngedanken der linguistischen Pragmatik skizziert und die beim Lesen ablaufenden kognitiven Teilprozesse beschrieben wurden. Der Hauptteil des Aufsatzes diente der exemplarischen Erarbeitung zweier Trainingselemente für das Verfassen von global bzw. lokal kohärenten Texten. Die für die Konzeption empfohlenen textlinguistischen Perspektiven wurden benannt und in ihrer Relevanz für die Förderung von Schreibkompetenz erläutert. Für den Bereich der globalen Textkohärenz wurde das Quaestio-Modell nach Klein & Stutterheim (1987) ausgewählt; was mit lokaler Textkohärenz gemeint ist, wurde anhand der informationsstrukturellen Dimension Topik/Kommentar veranschaulicht (Daneš, 1970). Darauf aufbauend wurde mit Bezug auf Design-Based Research diskutiert, inwiefern es sich anbietet, (Schreib-)Kompetenztrainings als komplexe Trainingsinterventionen zu konzipieren, die aus einzelnen, voneinander weitgehend unabhängigen Interventionselementen bestehen.

Anschließend wurden die Interventionselemente zu globaler und lokaler Textkohärenz jeweils mit Blick auf die Aspekte Lernziel, Material und Methode sowie Zeitplanung beschrieben. Im Rahmen zweier Schreibkompetenztrainings für Studierende des Wirtschaftsingenieurwesens wurden die Elemente in der dargestellten Form erprobt und evaluiert. Wenngleich die Ergebnisse teilweise weiteren Entwicklungsbedarf aufzeigen, deuten sie insgesamt auf eine starke Wirksamkeit bezüglich der anvisierten Kompetenzförderung hin. Die hier präsentierte Herangehensweise hat sich für die Konzeption und Bewertung der Trainingseinheiten als zielführend erwiesen und kann daher eine allgemeine Orientierung für die Konzeption von Trainings zur Förderung überfachlicher Kompetenzen darstellen.

In möglichen Anschlussstudien ist zu überprüfen, inwiefern Studierende anderer Fächer ebenfalls von den Interventionseinheiten profitieren. Denkbar ist, dass Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer für diese sehr sprachstrukturell orientierte Herangehensweise leichter zu motivieren sind und daher stärker profitieren als Studierende, deren Studiengänge eher technisch ausgerichtet sind (vgl. etwa die in Kap. 5 erwähnten Fächer Maschinenbau und Informatik). Für weitere Interventionen zur Schreibkompetenz wurden bereits theoretische Anknüpfungspunkte aufgezeigt. Insbesondere das genannte

Konzept der Kohärenzrelationen dürfte weiteres Potenzial für die Förderung von Schreibkompetenz im Bereich der *Higher Order Concerns* bieten. Textlinguistische Ansätze, wie sie in diesem Aufsatz präsentiert werden, könnten darüber hinaus geeignet sein, um Lernvideos zum „roten Faden“ anzufertigen und den Studierenden so eine zeitlich flexible und stärker selbstregulierte Auseinandersetzung mit akademischem Schreiben zu ermöglichen.

Literatur

- Averintseva-Klisch, M. (2013). *Textkohärenz*. Heidelberg: Winter.
- Barab, S. (2014). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for Engineering Change. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. Aufl.) (S. 151-170). Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Centeno García, A. (2016). *Textwissenschaft in der geisteswissenschaftlichen Lehre*. Berlin: Frank & Timme.
- Consalvo, A. L. & Schallert, D. L. (2017). The Reading-Writing-Thinking Connection. How Literacy and Metacognition Are Mutually Interdependent. In K. Mokhtari (Hrsg.), *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies Instruction* (S. 111-129). Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.
- Daneš, F. (1970). Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. *Folia Linguistica*, 4, 72-78.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 1, 3-24.
- Euler, D. (2014). Design-research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15-44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Evans, V. & Green, M. (2011). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fabricius-Hansen, C. (2012). Was wird verknüpft, mit welchen Mitteln – und wozu? Zur Mehrdimensionalität der Satzverknüpfung. In E. Breindl, G. Ferraresi & A. Volodina (Hrsg.), *Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion* (S. 15-40). Berlin, New York: de Gruyter.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Girgensohn, K. (Hrsg.). (2010). *Kompetent zum Dokortitel. Konzepte zur Förderung Promovierender*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Gläser, K. & Munt, K. (2015). Das Theorie-Modell von Paul Ramsden als Reflexionsansatz zur Einschätzung von Lehre, Lernwirksamkeit und hochschuldidaktischer Arbeit. In S. Hartz & S. Marx (Hrsg.), *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Theorie – Praxis – Empirie* (S. 25-33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Göpferich, S. (2008). Textverstehen und Textverständlichkeit. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 291-312). Tübingen: Narr.

- Graefen, G. (2002). Schreiben und Argumentieren. Konnektoren als Spuren des Denkens. In D. Perrin et al. (Hrsg.), *Schreiben. Vom intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 47-62). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Graesser, A. C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. In D. S. McNamara (Hrsg.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (S. 3-26). New York u.a.: Erlbaum.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*, 3, 41-55.
- Hilger, A., Lübbert, T., Pretzer, I., Reinartz, J., Theißen, J. & Schneider, M. (2016). Seminar. In M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet* (S. 39-62). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2008). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London u.a.: Continuum.
- Klein, W. & Stutterheim, C. v. (1987). Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. *Linguistische Berichte*, 109, 163-183.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- Kornmeier, M. (2016): *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht: Für Bachelor, Master und Dissertation* (7. Aufl.). Bern: Haupt.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 107-126). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
- Lange, U. (2013). *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Schöningh.
- Lindemann, K., Ruoss, E. & Weininger C. (2016). Dialogische Textkompetenz – Routinisiertes Schreiben in studentischer Online-Teamarbeit. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 65 (1), 159-182.
- Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Freie Universität Berlin, Deutschland. Abgerufen von http://edocs.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_00000005893/01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To Give is Better Than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland. (Forschungsbericht Nr. 145)
- Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1986). Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, 9, 57-90.

- McAndrew, D. A. & Reigstad, T. J. (2008). *Tutoring writing. A practical guide for conferences* (9. Aufl.). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London, New York: Routledge.
- Musan, R. (2002). Informationsstrukturelle Dimensionen im Deutschen. Zur Variation der Wortstellung im Mittelfeld. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 30 (2), 198-221.
- Musan, R. (2010). *Informationsstruktur*. Heidelberg, Winter.
- Nicolaisen, T. (2013). *Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Ozuru, Y., Dempsey, K. & McNamara, D. S. (2008). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.
- Perrin, D. & Jakobs, E.-M. (2007). Training beruflicher Textkompetenz. In S. Schmolzer-Eibinger & G. Weidacher (Hrsg.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 181-197). Tübingen: Narr.
- Raatz, S. (2016). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rayner, K., Schotter, E. R., Masson, M. E. J., Potter, M. C. & Treiman, R. (2016). So Much to Read, So Little Time. How Do We Read, and Can Speed Reading Help? *Psychological Science in the Public Interest*, 17, 4-34.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen. Prinzipien und Methoden. In F. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 355-403). Göttingen: Hogrefe.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15-34). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf
- Schmitz, A. (2016). *Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmolzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.). (2007). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 222-238). Berlin, New York: de Gruyter.
- Schunk, Dale H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85-94.

- Schwarz-Friesel, M. & Consten, M. (2014). *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG.
- Sennewald, N. (2014). Schreibstrategien. Ein Überblick. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagen zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 169-190). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L. & Feuer, M. J. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32 (1), 25-28.
- Sommer, R. (2006). *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben*. Stuttgart: Klett.
- Stutterheim, C. v. & Klein, W. (2008). Mündliche Textproduktion. Informationsorganisation in Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr.
- Terhart, E. (2007). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Ufert, D. (2015). Fachübergreifende Kompetenzen im Studium. In ders. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Studium. Eine Orientierung für Lehrende* (S. 7-22). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of Development Research. In J. van den Akker et al. (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van den Berk, I. (2013). *Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht. Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio*. Utrecht: Igitur publishing (Utrecht University Library).
- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Wildt, J. (2003). The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext* (S. 14-18). Düsseldorf.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zeter, K. (2014). *Werkstoffe. Verpackungen*. Planet Wissen. ©WDR. Abgerufen von <http://www.planet-wissen.de/technik/werkstoffe/verpackungen/index.html>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

Autor

Henning Czech. Hochschule Osnabrück, LearningCenter, BMBF-gefördertes Projekt „Voneinander Lernen lernen“, Email: h.czech@hs-osnabrueck.de



Zitiervorschlag: Czech, H. (2018). Den roten Faden knüpfen: Textlinguistisch motivierte Interventionseinheiten zur Förderung der Schreibkompetenz von Studierenden. die hochschullehre, Jg. 4. Abgerufen unter: www.hochschullehre.org,