



Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.):

Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



Interdisziplinäres Symposium
vom 06. bis 07. Februar 2012
im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Juli 2013

Universität Bielefeld
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013_7

Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen

Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers

DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann..... 1

Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre

Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl

Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale..... 1

Yasemin Karakaşoğlu

Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund..... 9

Mark Becker

Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘..... 19

Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive

Haci Halil Uslucan

Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten..... 29

Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage

Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts..... 37

Lisa Unger-Fischer

Das Secondos-Programm der Universität Regensburg..... 51

Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation

Kirsten Schindler

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende..... 57

Inger Petersen

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden..... 69

Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht

Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache..... 81

Jutta Çıkar

Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund..... 91

Christoph Schroeder & Meral Dollnick Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch.....	101
Elke Langelahn, Heike Brandl & Emre Arslan „Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld.....	115
Autorinnen und Autoren.....	135

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 57-68. http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html.

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende

Kirsten Schindler, Köln

In dem Beitrag wird die Frage diskutiert, wie die Fähigkeit, einem Autor bzw. einer Autorin Rückmeldung auf seinen bzw. ihren Text zu geben, modelliert werden kann. Dass „Rückmeldung auf Texte geben“ eine wichtige Kompetenz gerade von Lehramtsstudierenden darstellt, wird im ersten Teil des Beitrags herausgearbeitet. Der Kompetenzbegriff und die Diskussion um Kompetenzen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern ist Gegenstand des zweiten Teils. Wie Rückmeldung in Feedbackgesprächen formuliert wird, wird im dritten Teil am Beispiel von Gesprächsdaten veranschaulicht und bildet die Grundlage für das im vierten Teil vorgeschlagene Kompetenzmodell. Gerahmt wird der Text von Überlegungen dazu, wie bzw. ob Lehramtsstudierende mit einem DaZ- bzw. mehrsprachigen Hintergrund hier in einer besonderen Situation sind. Diese Überlegungen richten sich auf zwei Perspektiven: die Perspektive der Lehramtsstudierenden als ProduzentInnen akademischer Texte und die Perspektive der Lehramtsstudierenden als RezipientInnen von Texten (ein- und) mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler.

1 Textkompetenzen als Anforderung im Studien- und Berufsalltag

Der Umgang mit Texten prägt den Studienalltag der meisten Studiengänge. Für Studierende in geisteswissenschaftlichen Fächern auch der Lehramtsstudiengänge hat die Textarbeit eine besondere Relevanz. Hier sind anteilig eine größere Textlektüre (z.B. in den Literaturwissenschaften die Lektüre sogenannter Ganzschriften) und ein höherer Umfang an Textproduktion (Seminararbeiten, Klausuren, Portfolios) vorgesehen als in anderen Studienfächern, z.B. den Ingenieurwissenschaften (Lehnen; Schindler 2008). Dies mag auch erklären, warum Studierende der Geisteswissenschaften überwiegend die Hilfe von Beratungsangeboten annehmen; Furchner; Ruhmann; Tente (1999) schildern dies zumindest für das Bielefelder Schreiblabor. Texte kritisch zu lesen und zu verarbeiten, Inhalte zusammenzufassen und eigene Positionen zu formulieren sind zentrale Fähig- und Fertigkeiten des geisteswissenschaftlichen Studienalltags (Siebert-Ott; Decker 2012). Neben der Pflichtlektüre wird dabei häufig auch ein hoher Anteil an Privatlektüre vorausgesetzt. Inzwischen setzt sich die Einsicht durch, dass eine solche Literalität wie im Studium gefordert nicht von der Schule vorausgesetzt, sondern erst im Studium *erworben* werden muss (siehe dazu auch die Arbeiten von Pohl 2007 und Steinhoff 2007), und

dass Studierende, werden sie in diesem Erwerb allein gelassen, auch scheitern können. Entsprechend sind in den letzten Jahren und auch im Zuge der Bachelor- und Masterprogramme verschiedene Konzepte entwickelt und Maßnahmen umgesetzt worden, die Studierende hier unterstützen. Deutschland ist im Vergleich zu anderen europäischen Ländern trotz der bereits erfolgten Umsetzung dieser Maßnahmen noch weitgehend Entwicklungsland (Torrance et al. 2011). Neben der fehlenden Kontinuität – Schreibzentren haben oft nur eine begrenzte Finanzierung – lässt sich auch die mangelnde Implementierung von Lese- und Schreibförderung in den Fächern kritisieren. Mit dem Konzept der schreibintensiven Lehrveranstaltung (Schindler 2008, Lehnen 2009, Banzer; Zwingenberger; van Brocke 2010) wird versucht diesem Desiderat zu begegnen. Die Arbeit mit und an Texten wird in diesem Lehrveranstaltungskonzept als Ausbildung im Fach, genauer am fachlichen Diskurs verstanden. Die Rückmeldung auf Texte, auch im Sinne einer Peer-Beratung, ist Bestandteil der Konzeption (Schindler 2012a). Das trägt der Forderung von Studierenden Rechnung, auch in großen Lehrveranstaltungen eine Rückmeldung auf ihre Texte zu bekommen, ist aber auch als schreibdidaktisches Instrument zu verstehen, nämlich über die Rückmeldung auf Texte die eigene Textkompetenz auszubauen.

Wenngleich seit den Arbeiten von Thorsten Pohl (2007) und Torsten Steinhoff (2007) nicht mehr fraglich ist, dass wissenschaftliches Schreiben als Entwicklungsprozess aller Studierenden begriffen wird, wird zurzeit kontrovers diskutiert, dass bzw. ob Studierende, die Deutsch als zweite Sprache erworben haben, hier eine besondere und auch von Studierenden mit Deutsch als erster Sprache bzw. Deutsch als Fremdsprache andere Form der Unterstützung bedürfen (siehe auch die Argumentation bei Petersen i. d. Band). Empirische Untersuchungen, die eine solche Annahme bestätigen, stehen noch am Anfang. Schindler; Siebert-Ott (2011) konnten in einem Korpus von Texten fortgeschrittener Studierender bislang keine entsprechenden Befunde herausarbeiten. So zeigen sich in den Texten der geisteswissenschaftlichen Studierenden (unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge und vor allem philologischer Fächer), dass typische Lernerfehler zunächst kaum beobachtbar sind; was auch mit ihrer Studienentscheidung, ein philologisches Lehramt aufzunehmen, zusammenhängen mag. Auch Petersen (i. d. Band) kann zunächst zeigen, dass konzessives Argumentieren (als typische Anforderung wissenschaftlichen Schreibens) eher als Erwerb begriffen werden muss, der sich unabhängig vom sprachlichen Hintergrund der Schreibenden von der Oberstufe bis ins Studium zeigt, Studierende mit Migrationshintergrund aber deutliche/andere Probleme im Umgang mit fachbezogener Lexik haben. Genauere Befunde aus einer Testsituation beim wissenschaftlichen Schreiben zeigen Zimmermann/Rupprecht (i. d. Band); muttersprachliche Studierende sind hier insgesamt deutlich leistungsstärker. Letzterer Befund mag auch damit zusammenhängen, dass, wie Knorr und Verheij-Jarren (2012) darstellen, trotz eines mehrsprachigen Kontextes – auch in der Wissenschaft – die Textprodukte in der Regel einsprachig sind und auch an einsprachigen Kontexten gemessen werden (siehe auch die Überlegungen von Roncoroni 2011 sowie Coteló 2011).

Erfahrungen aus Schreiblaboren bzw. Schreibzentren bieten kein klares Bild. Angebote, die sich gezielt an diese Zielgruppe wenden, sind erst in den letzten Jahren u.a. an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und an der Universität Hamburg entstanden, bzw. bereits etablierter an der Universität Bielefeld (PunktUm; vgl. Langelahn; Brandl; Arslan i. d. Band), und können bislang Einzelfälle dokumentieren. Aussagen zur Studierendengesamtheit, so man denn von einer solchen sprechen kann, sind nicht leicht zu deuten. Einzelne Hinweise finden sich beispielsweise im Migrationsbericht der Bundesregierung. So heißt es in einer Veröffentlichung von 2008, dass Studierende mit Zuwanderungsgeschichte eine geringere Studienneigung insbesondere für Lehramtsstudiengänge zeigen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008: 40; hier wird allerdings nicht nach Fächern spezifiziert; genauere Hinweise finden sich bei Neumann et al. (2011) allerdings nur für die Universität Hamburg). Siebert-Ott (2010a) arbeitet heraus, dass solche Studierende auch eher vom Studienabbruch betroffen sind. Ob und inwieweit dies mit dem hohen Textaufkommen zu tun hat, darüber lässt sich allerdings nur spekulieren.

Neben diese eher defizitorientierte Sichtweise wird seit Kurzem auch eine stärker kompetenzorientierte Sichtweise gerückt, die die besonderen Chancen mehrsprachiger (Lehramts-)Studierender herausarbeitet. Schindler und Siebert-Ott (2013) gehen beispielsweise davon aus, dass Studierende, die mehrsprachig aufgewachsen sind, einen besseren Zugang zu Sprachvarietäten haben und wissenschaftlichen Texten damit anders begegnen können. Lange (2012) entwickelt Vorschläge, wie ein mehrsprachiger Hintergrund in Form spezifischer Schreibstrategien genutzt und produktiv werden kann. Honnegger und Sieber (2012) geben an, dass Studierende, je mehr Sprachen sie kennen, desto

bereitwilliger auch Lernangebote annehmen und Anregungen und Kritik für ihren Arbeitsprozess nutzen können. Die Zeigeblockade (Honnegger 2008), also das Hemmnis, eigene Textprodukte herauszugeben, sei bei ihnen deutlich geringer ausgeprägt. Das bestätigen auch Neumann et al. (2011), die in ihrer Erhebung mit Studierenden der Universität Hamburg zeigen konnten, dass sich die Studierenden mit Migrations- bzw. einem mehrsprachigen Hintergrund vor allem gezielte Rückmeldung im Studium wünschen. Hier zeigt sich also insbesondere für die Didaktik eine große Chance.

Der Umgang mit Texten spielt in vielen geisteswissenschaftlichen Berufen eine zentrale Rolle; für Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere von philologischen Fächern, zeigt sich hier eine besondere Bedeutung. Denn der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern ist zunächst ebenfalls als ein Schreib- und entsprechend auch als ein Leseberuf zu begreifen, wie Lehnen (2008) anschaulich für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer und Schulformen zeigt. Lehrerinnen und Lehrer schreiben Gutachten (Fischbach 2011) und Zeugnisse, Elternbriefe, Texte für die Schulhomepage, sie stellen Anträge bei der Schulbehörde, formulieren Aufgaben u.a. Der Lehrerberuf ist aber auch ein Beruf, in dem Lese- und Schreibkompetenzen *vermittelt* werden. Neben dem Schriftspracherwerb im engeren Sinne, der Aufgabe der Grundschule ist, geht es im Sekundarbereich um das Lesen und Verstehen von Fachtexten (beispielsweise in den Naturwissenschaften) und die Produktion unterschiedlicher Textsorten wie Bericht, Argumentation, Interpretation u.a. An der Schnittstelle zwischen eigener Textrezeption und -produktion und der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen steht das Bewerten, insbesondere das Beurteilen von Schülertexten. Lehrerinnen und Lehrer bewerten und beurteilen Texte schriftlich und mündlich, beispielsweise indem sie einen kurzen Kommentar abgeben oder eine ausführlichere Rückmeldung im Gespräch formulieren (zum Überblick von Bewertungs- und Beurteilungsformen im schulischen Alltag siehe Becker-Mrotzek; Böttcher 2006). LehrerInnen sind hier immer auch mit Mehrsprachigkeit konfrontiert, die in den Texten ihrer SchülerInnen aufscheint. Inzwischen liegen empirische Studien vor, die den Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Kindern kontrastiv herausarbeiten (Reich; Roth 2002 und Schröder-Lenzen; Merckens 2006) ebenso wie Hinweise zu erfolgreichen pädagogischen und didaktischen Konzepten (siehe Siebert-Ott 2010b und Siebert-Ott; Jansa; Anselm 2011).

Wenn in diesem Text das Augenmerk auf die Rückmeldung, genauer die Fähigkeit, Rückmeldung adressaten- und textbezogen zu formulieren, gelegt wird, dann hat dies also ganz unmittelbar mit der Zielgruppe, angehende Lehrerinnen und Lehrer, zu tun.

Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte gilt seit einigen Jahren ein besonderes, auch politisches Augenmerk, so beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, das seit 2007 ein „Handlungskonzept zur Gewinnung von mehr Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte“¹ vorgelegt hat. Ihnen wird eine Mittler- und Vorbildfunktion zugetraut. Bezogen auf den hier diskutierten Aspekt der Rückmeldung auf Texte, aber auch das Wissen um eine sprachlich heterogene Schülerschaft, lässt sich Mehrsprachigkeit von Lehrkräften vor allem als Chance begreifen.

2 Kompetenzen modellieren, beurteilen und fördern als Ziel der Lehrerbildung

Die Diskussion um Kompetenzen ist in den letzten Jahren ausführlich in der Fachdidaktik geführt worden (siehe zur Debatte u.a. Ossner 2006 sowie die Repliken in Didaktik Deutsch 2007 von Karg, Abraham, Willenberg und Köster). Als begriffliche Grundlage in der Diskussion hat sich inzwischen weitgehend Weinerts Vorschlag durchgesetzt. Weinert versteht unter Kompetenzen

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

Wenn es um Sprach-, genauer um Beurteilungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern geht, dann sind diese in der Fachdidaktik erst in jüngster Zeit genauer beschrieben worden. Hinweise finden sich beispielsweise in der OVP – Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen 2011. So heißt es in Paragraph 1 zum „Ziel des Vorbereitungsdienstes“:

¹ Siehe Webseite des Schulministeriums: www.schulministerium.nrw.de (23.01.2013).

Die Ausbildung orientiert sich an den grundlegenden Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung, sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. (S. 1)

Genauere Hinweise, wie der Bereich „Beurteilung“ zu beschreiben ist, sind in der Anlage 1 im Handlungsfeld 3 „Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen“ und hier unter den Kompetenzen 7 und 8 formuliert. Neben der kriteriengerechten Konzeption und Formulierung von Aufgaben wird hier auf Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe, die Diskussion von Bewertungen im Kollegium und die adressatengerechte Formulierung der Bewertung verwiesen. Überlegungen, welche sprachlichen (mündlichen wie schriftlichen) Handlungen damit vollzogen werden, finden sich an dieser Stelle ebenso wenig wie Vorschläge dazu, wann und wie (angehende) Lehrkräfte diese Kompetenzen aufbauen sollen.

Mit dem im April 2012 gestarteten Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur „Kompetenzmodellierung und -messung im Hochschulsektor“ (KoKoHs) hat die Kompetenzdebatte der Schulen nun auch endgültig die Hochschulen erreicht. Ähnlich wie mit PISA wird es mit AHELO (Assessment for Higher Education Learning Outcome) ein OECD-Instrument geben, das vergleichende Bildungsuntersuchungen – nun auf Hochschulebene – anstrebt. Grundlegend für die Messung solcher Kompetenzen sind Modellvorschläge und Standards, also Vorgaben für zu erreichende Ziele (Mindeststandards), die nach Alter und Ausbildungsstufe präzisiert sind, sowie Aufgaben, an denen Standards überprüft werden können. Bezogen auf Text- und Rückmeldekompetenzen stehen diese Überlegungen noch am Anfang, sie werden im BMBF-Projekt „Akademische Textkompetenzen von Studierenden unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen²“ bearbeitet, das die Autorin gemeinsam mit Gesa Siebert-Ott leitet. Die Projektarbeit ist auch im Zusammenhang mit der Reform der Lehrerbildung zu sehen (Innenministerium NRW 2009). Seit dem WS 2011/2012 werden in NRW modularisierte Lehramtsstudiengänge (Bachelor und Master) angeboten, mit denen sich insbesondere auch die Anteile der Praxisphasen verändert haben. Die hier entwickelten Überlegungen stellen eine Vorarbeit für diese Projektarbeit dar und knüpfen an die an früherer Stelle formulierten Überlegungen (Schindler; Siebert-Ott 2012) an. Während es im Projektzusammenhang um die Textsorte Lehrerkommentar geht, die eine schriftliche Rückmeldung auf eine Schülerleistung darstellt (vgl. Jost 2008 und Jost; Lehnen; Rezat 2011), basieren die im Beitrag zusammengefassten Überlegungen auf Daten zu Rückmeldegesprächen.

3 Texte beurteilen und Feedback geben – Beispiele aus Rückmeldegesprächen

3.1 Die Datengrundlage

Um Hinweise dazu zu erhalten, welche Faktoren für eine Rückmeldung auf Texte relevant sind, werden Beispiele aus Rückmeldegesprächen hinzugezogen, die im Mai und Juni 2011 an der Universität zu Köln aufgezeichnet wurden. Rückmeldegespräche sind Gespräche, bei denen sich (mindestens) zwei Schreiberinnen bzw. Schreiber über ihre Texte austauschen und sich wechselseitig auf ihre Texte eine mündliche Rückmeldung geben (Schindler 2012b).

Hervorgegangen sind diese Gespräche – insgesamt sind zwölf Gespräche aufgezeichnet worden, die zwischen 12 und 38 Minuten lang waren – aus einem Seminar im Sommersemester 2011 an der Universität zu Köln. Das Seminar richtete sich an Studierende des Lehramtes Deutsch und suchte sie in Theorien und Methoden akademischen Schreibens einzuführen. Im Sinne einer schreibintensiven Lehrveranstaltung sollten die Studierenden zugleich ihre eigene Produktionspraxis erproben und reflektieren, indem sie verschiedene kleinere akademische Texte verfassen (u.a. Protokoll, Zusammenfassung, Rezension, Kommentar) und sich zu ihren Texten unter Nutzung verschiedener Rückmeldeverfahren (geschlossene vs. offene Rückmeldung, mündliche vs. schriftliche Rückmeldung) Rückmeldung geben sollten (Schindler 2012a). Neben der Produktionspraxis stand mit der Nutzung und Reflexion der Rückmeldeverfahren auch die Beurteilungspraxis im Fokus (siehe zum Konzept des Seminars auch Schindler 2012b). Rückmeldung in einem solchen Szenario, beide Schreiberinnen bzw. Schreiber haben einen Text verfasst und geben sich wechselseitig/nacheinander mündlich Rückmeldung

² Siehe: http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/245_DEU_HTML.php (23.01.2013).

zum Text der bzw. des anderen, ermöglicht den Blick auf zwei Bezugspunkte zu richten: die Gesprächsteilnehmerinnen bzw. Gesprächsteilnehmer und die Texte.

3.2 Die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer im Rückmeldegespräch

Beteiligt an einem solchen Beurteilungsgespräch sind zwei Personen. Diese Personen werden im Gesprächsverlauf in unterschiedlichen Rollen agieren, sie treten als diejenigen in Erscheinung, die beurteilen oder die beurteilt werden. Um dies einmal am obigen Beispiel zu konkretisieren: Schreiberin 1 ist zunächst diejenige, die den Text von Schreiberin 2 beurteilt. Sie agiert also in der Rolle der *Beurteilerin*. Schreiberin 2 wird die Rolle der *zu Beurteilenden* zugewiesen.

Beispiel 1: wo du die Fragen aufgelistet hast

[60]

S1w [v]	Es geht direkt um deine Einleitung	ähm, wo du die Fragen aufgelistet hast.	Äh das fand
S2w [v]		Ja.	Mhm.

[61]

S1w [v]	ich gut, weil das/ Also ich find das immer ganz angenehm, wenn so'n Text mit Fragen an-
---------	---

[62]

S1w [v]	/anfängt ähm, die dann im Laufe des Text/ Textes geklärt werden oder auch nicht geklärt
---------	---

Peer-Feedback 20110610_02

Grammatisch werden die Rollen über Personalpronomen („du“, „ich“) bzw. Possessivpronomen („deine“) hergestellt. Die Rollen wechseln im Gesprächsverlauf, denn Schreiberin 2 beurteilt anschließend den Text von Schreiberin 1. Interessanterweise orientiert sich S2 hier eng an der Einstiegsformulierung von S1 („Es geht direkt um deine Einleitung“).

Beispiel 2: Es geht direkt in deinem Text

[91]

S2w [v]	Okay. Es geht direkt in deinem Text ähm, im ersten Absatz/ Ich finde da merkt man direkt
---------	--

[92]

S2w [v]	und das zieht sich im Groben auch so durch deinen kompletten Text, dass du ähm schön
---------	--

[93]

S2w [v]	versuchst mit deinen eigenen Worten wiederzugeben, was ähm Sache der/ Des Ganzen ist
---------	--

[94]

S2w [v]	und was mir besonders gut an dem ersten Absatz gefällt ist, dass du kurz und prägnant
---------	---

[95]

S2w [v]	innerhalb/ Also (in) einem Satz sagst, was hier los is. Also: "Steinhoffs Text untersucht
S2w [nv]	((liest Rezension von S1))

Peer-Feedback 20110610_02

Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass diese engen Rollengrenzen verschwimmen können bzw. erweitert werden. S2 tritt bei der Beurteilung von S1 auch in der Rolle der *Verfasserin* auf, sie beurteilt ihr eigenes Vorgehen bzw. vergleicht es mit dem Vorgehen von S1.

Beispiel 3: ich hab da auch drüber nachgedacht

[118]

S2w [v]	erkennt, ich hab da auch drüber nachgedacht. Als ich/ als ich das gerade gelesen habe, da
---------	---

[119]

S1w [v]		Mhm.
S2w [v]	dachte ich nämlich: Oh ja, das is mir auch aufgefallen, dass das ja sehr wenig is, worauf	

- [120]
- | | | |
|---------|---|------|
| S1w [v] | | Mhm. |
| S2w [v] | die sich da beziehen und wenn man das in Bezug auf den ähm Steinhoff nimmt, mit | |
- [121]
- | | | |
|---------|--|--|
| S2w [v] | dreihundert äh Seminararbeiten. Äh und jetzt fällt mir auch ein, dass ich's nich | |
|---------|--|--|
- [122]
- | | | |
|----------|---|-----------|
| S1w [v] | | Ja. |
| S1w [nv] | | ((lacht)) |
| S2w [v] | übernommen habe. Ich hab's irgendwo hingeschrieben, nur nich äh in die Rezension. Ja. | |
| S2w [nv] | | ((lacht)) |

Peer-Feedback 20110610_02

Sicherlich ist die Rückmeldesituation, wie sie in diesen Rückmeldegesprächen inszeniert wird, eine besondere. In der Regel wird die Rückmeldung unidirektional erfolgen, im schulischen Kontext steht sie zudem in einem besonderen hierarchischen Verhältnis. Der Bezug zu eigenen Texterfahrungen kann in der Rückmeldesituation aber auch Verständnis wecken und Solidarität ausdrücken und durchaus bewusst genutzt werden.

Aus diesen Beobachtungen möchte ich als These bzw. als Forderung guter Rückmeldepraxis formulieren: Unabhängig von der Rückmeldesituation wird die Herstellung der Gesprächsrollen und die Adressierung des Gegenübers mit sprachlichen, aber auch non- und paraverbalen Verfahren eine zentrale Bedeutung haben. Das Gegenüber tritt dabei nicht als Person in ihrer Ganzheit in Erscheinung, ihr bzw. ihm werden bestimmte Rollen (z.B. als Verfasserin eines Textes) zugewiesen. Lediglich die Eigenschaften, die für diese Rolle zentral sind, wie beispielsweise Sprachkompetenzen, Zeitmanagement, Schreibstrategien, aber auch inhaltliches Wissen über den Gegenstand werden im Gespräch miteinander verhandelt. Für den schulischen Kontext ist denkbar, hier vorab Expertenrollen zu vergeben. Ähnlich wie Brinkschulte (2010) dies für den hochschulischen Kontext und mehrsprachige Tandems beschreibt, kann sich eine/r der beiden Partner/-innen dann beispielsweise für die sprachliche Korrektur zuständig fühlen. Denkbar ist auch, eine Prüfung inhaltlicher Richtigkeit zu vollziehen; hier können durchaus auch die Schüler/-innen zu Expert/-innen werden, die zuvor aufgrund ihrer Sprachbiografie benachteiligt scheinen.

3.3 Die Texte im Rückmeldegespräch

Konstitutiv für das Rückmeldegespräch ist der Bezug zu den Texten. Dieser Bezug wird in unterschiedlicher und dabei im Gespräch in jeweils wiederkehrender Weise realisiert. Ich möchte hier vier Dimensionen unterscheiden: Reichweite, Lokalisation, Texteigenschaft und Folgehandlungen.

Ein erster, entscheidender Faktor ist die Dimension der *Reichweite*, die ich als eine quantitative Dimension verstehen möchte. Es macht einen Unterschied, ob sich die Rückmeldung beispielsweise auf den Gesamttext, im Sinne einer globalen Beurteilung richtet, oder sie sich auf eine einzelne Passage, ein Wort, einen Satz, Abschnitt, Absatz bezieht. Während es im ersten Fall ausreichend ist, den Bezug zum Text insgesamt herzustellen, ist es im zweiten Fall notwendig, die Bezugnahme genauer zu spezifizieren.

Beispiel 4: Dann hab ich danach ne Textstelle markiert

- [65]
- | | |
|---------|---|
| S1w [v] | kommt. Deswegen find ich das ne ganz schöne Methode. Ähm ja, dann hab ich danach ne |
| S2w [v] | Mhm. |
- [66]
- | | |
|---------|---|
| S1w [v] | Textstelle markiert, in deinem ersten Abschnitt ähm, weil ich äh mich gefragt hab, ob das |
|---------|---|

Peer-Feedback 20110610_02

Rückmeldung wird für das Gegenüber nachvollziehbarer, wenn sie eindeutig im Text verortet wird. Dies gilt besonders, wenn sprachliche Verständigung in besonderem Maße sichergestellt werden muss; beispielsweise bei jüngeren SchülerInnen oder Personen, für die Deutsch eine weitere bzw. Fremdsprache ist. Deiktische Prozeduren – in einer Face-to-Face-Situation auch Zeigegesten –

ermöglichen eine solche *Lokalisation*. Die Lokalisation stellt eine zweite, räumliche Dimension der Rückmeldung dar und ist eng mit der Dimension der Reichweite verknüpft. Für denjenigen, der die Rückmeldung gibt, ist es wichtig, beide Dimensionen im Blick zu haben.

Die Dimensionen der Reichweite und der Lokalisation dienen dazu, einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum zu konstituieren, in dem dann die dritte Dimension, die Dimension der *Texteigenschaft*, entfaltet werden kann. Texteigenschaft meint das, worauf sich die Rückmeldung bezieht. Die Texteigenschaften selbst können ähnlich vielschichtig wie die Texte sein und sich auf Wort-, Satz-, Textebene beziehen, formale und/oder sprachliche Eigenschaften zum Thema haben oder inhaltliche oder argumentative Hinweise formulieren. Während also die Dimension der Reichweite und der Lokalisation konstituierende Funktion haben, stellt die Dimension der Texteigenschaft den eigentlichen Kern der Rückmeldung dar. Dieser Kern der Rückmeldung besteht wiederum aus drei bzw. vier Operationen, der *Auswahl*, *Bewertung*, *Beurteilung* und ggf. *Benotung* der Texteigenschaft (siehe auch Becker-Mrotzek; Böttcher 2006). Die *Auswahl* der Texteigenschaften ist entweder vorgegeben (Bewertungskatalog) oder muss von denjenigen, die miteinander im Rückmeldegespräch stehen, selbst geleistet werden. Der Prozess der Auswahl kann dabei gemeinsam erfolgen, er kann aber auch ausschließlich von demjenigen, der die Rückmeldung gibt, geleistet (eher im schulischen Kontext) oder allein vom Verfasser (eher im beruflichen/Expertenkontext) eingefordert werden. Die *Bewertung* der Texteigenschaften, die sich an diesen Auswahlprozess anschließt, ist als ausschließlich kognitiver Prozess zu begreifen, der erst durch die *Beurteilung* verbalisiert und damit kommuniziert wird. Allerdings werden Bewertungskriterien teilweise explizit, dann z.B. wenn auf Mustertexte verwiesen wird, denen das hier verhandelte Textexemplar entspricht (siehe Beispiel 1). Die *Benotung* ist schließlich als fakultativer, im schulischen Kontext häufig verbindlicher letzter Bestandteil dieses Prozesses zu fassen.

Mit diesen drei ersten Dimensionen: Reichweite, Lokalisation und Texteigenschaft ist die Rückmeldung im engeren Sinne abgeschlossen; in einem Rückmeldegespräch wird sie mehrfach wiederholt bzw. für jeweils neue Aspekte neu durchlaufen. Sinnvollerweise wird aber noch eine weitere Dimension adressiert, die der *Folgehandlungen*: Was passiert nach der Rückmeldung? Was passiert mit dem Text? Was ist für weitere Texte, Schreibprozesse etc. zu bedenken? Welche nächsten Schritte werden vereinbart? In den Rückmeldegesprächen zwischen den Studierenden zeigt sich, dass sie diese Dimension am Ende und nur kurz bearbeiten. Besonders für den schulischen Kontext ist dies ein zentraler Faktor, dem unbedingt genügend Zeit eingeräumt werden muss.

4 Textrückmeldung im Gespräch – ein Modellvorschlag

Am Beispiel von Daten aus studentischen Rückmeldegesprächen konnten zwei Faktoren (Gesprächsbeteiligte; Texte) und ihre jeweiligen Dimensionen (Rollen; Reichweite, Lokalisation, Texteigenschaften, Folgehandlungen) bzw. Operationen (Auswahl, Bewertung, Beurteilung, Benotung) für die Rückmeldung auf Texte herausgearbeitet werden. Diese Faktoren, ihre Dimensionen und Operationen sind in der Idee einer *gelingenden Interaktion* zu verstehen; sie gehen also davon aus, dass die Person, die die Rückmeldung gibt, und die Person, die sie bekommt, kooperieren. Mit zu bedenken ist also auch immer ein Nicht-Kooperieren auf einer der beiden Seiten, z.B. ein Nicht-Verstehen (Können oder Wollen) der Person, die die Rückmeldung erhält, oder ein Nicht-Erklären (Können oder Wollen) der Person, die die Rückmeldung gibt. Nicht berücksichtigt ist bislang die Frage der Entwicklung: Was gelingt Novizen der Textrückmeldung schon, was erst Experten? Neben den Folgehandlungen, die Novizen nicht immer im Blick behalten, scheint mir auch die Frage der Lokalisation, also worauf genau (auf welche Stelle, welchen Aspekt im Text) beziehe ich mich?, für Novizen noch schwierig umzusetzen.

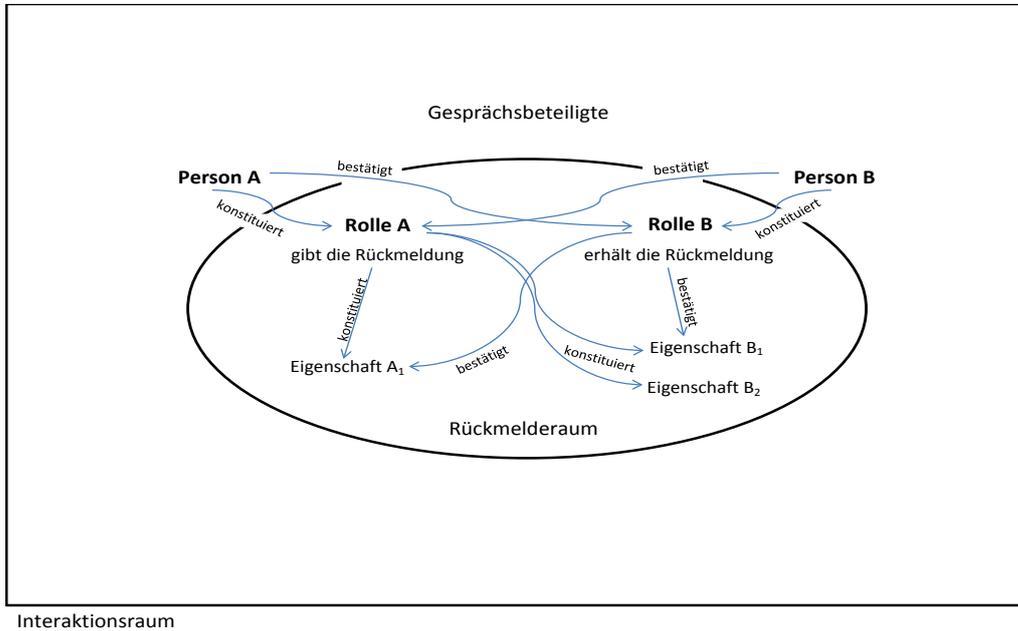
Die Darstellung des Modells wird in zwei Schritten erfolgen. Im ersten Schritt werden die beiden Faktoren (Gesprächsbeteiligte; Texte) getrennt mit ihren jeweiligen Dimensionen dargestellt. Im zweiten Schritt werden die Faktoren dann selbst miteinander in Beziehung gesetzt. Letzteres wird aus dem Blick einer kooperierenden Dyade geschehen. Die Modelle stellen einen ersten Vorschlag dar und müssen weiter spezifiziert, aber auch für andere Beurteilungsprozesse verallgemeinert werden.

4.1 Der Faktor Gesprächsbeteiligte und seine Dimensionen

Die Abbildung 1 zeigt den Interaktionsprozess sowie die jeweiligen Rollenzuschreibungen, die für das Rückmeldegespräch relevant sind. Denkbar ist, dieses Modell mit Studierenden zu besprechen und

deutlich zu machen, dass sie mit der Rückmeldung einen Rückmeldekontext schaffen, in dem bestimmte Faktoren (bezogen auf das Schreiben und den Text) eine Rolle spielen, andere hier nicht von Bedeutung sind.

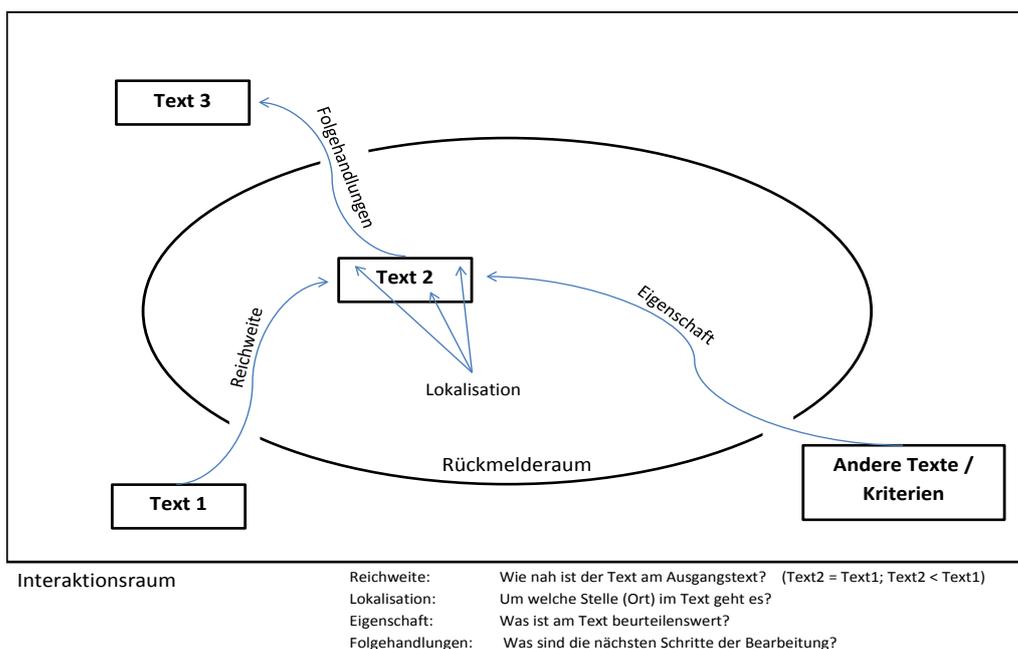
Abb. 1: Der Faktor Gesprächsbeteiligte und seine Dimension



4.2 Der Faktor Text und seine Dimensionen

Die Darstellung hilft zum einen sich zu vergegenwärtigen, worauf sich die Rückmeldung bezieht, und diesen Bezug im Gespräch zu verdeutlichen. Zum anderen zu erkennen, dass sowohl der Rückmeldung ein Schreibprozess vorangegangen ist als auch, dass sich weitere Schreib- und Textarbeit an dieses Gespräch anschließen wird.

Abb. 2: Der Faktor Text und seine Dimensionen



5 Und für Studierende mit DaZ?

Das hier vertretene Modell einer mündlichen Rückmeldesituation zwischen Peers geht davon aus, dass die jeweils im Gespräch stehenden Personen für die Beurteilungssituation Rollen herstellen, die dann wiederum in einer für die Lösung der Aufgabe bestimmenden Form gefüllt werden. Ob und inwieweit die eine Person also beispielsweise eine Zuwanderungsgeschichte aufweist oder welche Sprache(n) sie wie und wie gut spricht bzw. schreibt, ist zunächst erst einmal ebenso irrelevant wie die Frage, ob sie sich für Fußball interessiert. Beides kann aber auch von Bedeutung sein, das hängt von den Textaufgaben und den im Beurteilungsgespräch verhandelten Inhalten ab. Die oftmals unglückliche Zuschreibung als Studierender (bzw. SchülerIn) mit Zuwanderungsgeschichte bzw. DaZ ließe sich mit einer solcher stärker handlungsbezogenen Sichtweise in Teilen überwinden. Zu begrüßen sind in diesem Zusammenhang auch Bestrebungen, wie sie zurzeit in Siegen praktiziert werden: Studierende geben ihre Abschlussklausuren elektronisch (getippt) sowie für den Beurteilenden anonymisiert ab. Diese Handlungspraxis muss einhergehen mit weiteren empirisch fundierten Untersuchungen dazu, worin besondere sprachliche Probleme bestehen und wie Studierende unterstützt werden können. Neben der Einzelberatung sind dies sicherlich auch Angebote, wie sie im Zusammenhang mit schreibintensiver Fachlehre oder eher reflexiven Formen wie dem Lern- bzw. Sprachenportfolio erprobt werden.

Literatur

- Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch* 22, 10-13.
- Banzer, Roman; Zwingenberger, Anja; von Brocke, Christina (2010): Schreibintensive Seminare. Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium. *Das Hochschulwesen* 1, 13-20.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Brinkschulte, Melanie (2010): Akademische Schreibpartnerschaften. Zur Förderung einer interkulturell ausgerichteten akademischen Schreibkompetenz. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 115-134.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2008) (Hrsg.): *Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Cotelo, Kristin Stezano (2011): Aufgabenbewältigung. Der Weg zum wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender. In: Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 91-110.
- Fischbach, Julia (2011): *Textsorte pädagogisches Gutachten. Eine textlinguistische und schreiberbezogene Analyse*. Staatsexamensarbeit: Universität zu Köln.
- Furchner, Ingrid; Ruhmann, Gabriele; Tente, Christine (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Neuwied: Luchterhand, 61-72.
- Honegger, Monique (2008): Zeigeblockade. Das Zeigen unbeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium. *zeitschrift schreiben*. [Online] www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitrag/honegger_Zeigeblockade.pdf (17.01.2013).
- Honegger, Monique; Sieber, Peter (2012): Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 35-49.
- Innenministerium NRW (2009): *Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 12. Mai 2009*. Düsseldorf
- Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49, 95-117.

- Jost, Jörg; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“. Institutionsspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Meer, Dorothee; Birkner, Karin (Hrsg.): *„Institution“ vs. „Alltag“: Fragen zur Tragfähigkeit einer Opposition*. Sonderausgabe der Zeitschrift Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 167-194.
- Karg, Ina (2007): Modellierungen muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, einst und anderswo. *Didaktik Deutsch* 22, 5-9.
- Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (2012): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Einleitung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1-8.
- Köster, Juliane (2007): Was leistet das Ossner-Modell? *Didaktik Deutsch* 22, 22-24.
- Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 139-155.
- Langelahn, Elke; Brandl, Heike; Arslan, Emre (2013): Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund – ein PunktUm-Projekt an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 115-134.
- Lehnen, Katrin (2008): Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medien spezifische Anforderungen. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 83-102.
- Lehnen, Katrin (2009): Disziplinspezifische Schreibprozesse und ihre Didaktik. In: Lévy-Tödter, Magdalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 281-300.
- Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (2008): Schreiben in den Ingenieurwissenschaften. Anforderungen, Bedingungen, Trainingsbedarf. In: Niemeyer, Susanne; Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.): *Profession und Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 229-247.
- Neumann, Ursula; Gogolin, Ingrid; Kopischke, André (2011): *Bericht zur Studie „Förderungsbedarfssituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund“ im Auftrag der ZEIT-Stiftung*. [Online] http://www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf (28.06.2012).
- Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) (2011): http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP_vom_10_April_2011.pdf (17.01.2013)
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 21, 5-19. → Kritisch diskutiert von Ina Karg; Ulf Abraham; Heiner Willenberg; Juliane Köster in *Didaktik Deutsch* 22 (2007).
- Petersen, Inger (2013): Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 69-79.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim i. Zusammenarb. m. Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurnig (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg und Landau in der Pfalz: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Roncoroni, Tiziana (2011): Hausarbeiten – Schreibenanforderungen an nicht muttersprachliche Studierende. Beobachtungen zur Textstrukturierung und Leserorientierung. In: Knorr, Dagmar;

- Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 69-89.
- Schindler, Kirsten (2008): Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft – Zwei Beispiele für schreibintensive Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften. *zeitschrift schreiben* [Online]. www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/schindler_Wissenschaftl_Schreiben.pdf (17.01.2013).
- Schindler, Kirsten (2012a): Texte im Studium schreiben und beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 51-74.
- Schindler, Kirsten (2012b): Wann ist eine Rückmeldung effektiv? Aus Rückmeldegesprächen etwas über Prozesse und Produkte lernen. *Journal der Schreibberatung* 4, 16-33.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2013, im Druck): Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Chilla, Solveig; Haberzettl, Stefanie (Hrsg.): *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. Bd. 4 Mehrsprachigkeit. München: Elsevier.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2012): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach, 151-178.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2011): Entwicklung von Textkompetenz (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, Andreas; Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 91-110.
- Schründer-Lenzen, Agi; Merkens, Hans (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 15-44.
- Siebert-Ott, Gesa (2010a): Mehrsprachigkeit und Studienerfolg: Die Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch als Voraussetzung und Ziel eines erfolgreichen Studiums. In: KoSi – Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Hrsg.): *Werkstattbericht Hochschuldidaktik*. Siegen: Universität Siegen.
- Siebert-Ott, Gesa (2010b): Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Teil I: Deutsch als Zweitsprache*. (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9) (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 493-501.
- Siebert-Ott, Gesa; Decker, Lena (2012): Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn. In: Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 159-174.
- Siebert-Ott, Gesa; Anselm, Kristina; Jansa, Kristina (2011): Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hrsg.): *Weiterführender Orthografieerwerb*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 5) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 392-406.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Torrance, Mark et al. (2011): *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. SIG Writing: Pre-Print Repository.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 17-31.
- Willenberg, Heiner (2007): Die Kompetenztheorie für den Deutschunterricht baut noch kein Haus. *Didaktik Deutsch* 22, 13-22.

Sonja Zimmermann; Rupprecht, Ellen (2013): Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 81-89.