

Literale Kompetenzen an der Hochschule – eine Einleitung –

Ulrike Preußer, Nadja Sennewald

1. ...und noch mal die Kompetenzdebatte

Sich mit Kompetenzen zu beschäftigen, ist in Mode. Kompetenzen, so legen bildungspolitische und didaktische Desiderate nahe, sollen theoretisch modelliert, praktisch erfasst, gemessen, gefördert, ausgebildet und selbstverständlich verbessert werden – und das vor allem in der Schule.

Um in die Diskussion über literale Kompetenzen an der Hochschule einzusteigen, sollen einleitend zunächst die gängigen Kompetenzdefinitionen aufgerufen werden, um in einem zweiten Schritt einen Überblick über die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre zu schaffen. Eine Beschäftigung mit literalen Kompetenzen findet in diesem Zusammenhang zwar nicht immer explizit, wohl aber implizit statt, da in den zugrunde gelegten Kompetenzbeschreibungen Sprach-, Schreib- und Lesekompetenzen als Voraussetzungen für den Erwerb bzw. Ausbau anderer Kompetenzen begriffen werden.

Im Folgenden wird den zwei Fragekomplexen nachgegangen: Wovon genau ist die Rede, wenn von Kompetenzen gesprochen wird? Und, am Beispiel der Beiträge dieses Bandes: Wie lassen sich literale Kompetenzen eigentlich erfassen?

1.1 Zentrale Aspekte des Kompetenzbegriffs seit PISA

Der genuin linguistisch und psychologisch geprägte Kompetenzbegriff wird etwa seit der Jahrtausendwende im schulischen Kontext verwendet und hat inzwischen die zuvor gebräuchlichen Termini ‚Lernziele‘ und ‚Bildungsinhalte‘ abgelöst.

Kompetenzen, so eine der gängigsten Definitionen, sind

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 2002: 27 f.)

Weinert unterscheidet zwischen fachlichen, fächerübergreifenden und Handlungskompetenzen und legt mit dieser Binnendifferenzierung auch nahe, dass

‚Wissen‘ im Sinne von Fakten- und Anwendungswissen zwar als Teilbereich eines solchen Kompetenzbegriffs verstanden werden soll. Im Vordergrund steht allerdings die flexiblen und individuellen Bedürfnissen angepasste Handhabung des erworbenen Wissens.

In dieser psychologisch geprägten Konzeption wird Kompetenz als Problemlösungshandeln in verschiedenartigen, nur strukturell Ähnlichkeit beanspruchenden Situationen verstanden. Kompetenzen sind dementsprechend nichts Fixiertes, Abgeschlossenes oder auch nur Abschließbares, sondern können durch Erfahrungen erworben, durch Übung beeinflusst und durch langjährige Praxis möglicherweise zur Expertise entwickelt werden (vgl. Klieme/Hartig 2007: 17). Neue Lebenssituationen und Wissenszusammenhänge setzen also stets neue Impulse zur Weiterentwicklung, jeweils spezifischer Kompetenzbereiche.

Insbesondere die kognitive Dimension des Kompetenzbegriffs von Weinert sowie die aus dem angelsächsischen Raum stammende Tradition um den ‚literacy‘-Begriff dienen in den einschlägigen Studien zur schulischen Kompetenzmessung (z. B. IGLU, vgl. Bos u. a. 2003: 14 oder PISA, vgl. OECD 2005: 6) als Ausgangspunkt für eine Operationalisierung spezifischer Kompetenzen und gelten seitdem als Standard. Weil die Messung von Kompetenzen immer wieder ins Zentrum des Interesses rückt und sich damit eine Begriffsverwendung etabliert, die nicht ganz präzise ist, ist ein Rückblick auf die Genese des Kompetenzbegriffes durchaus erhellend. Gerade im Hinblick auf literale Kompetenzen ist es wichtig, sich an Noam Chomsky als den Begründer des Kompetenzbegriffs zu erinnern:

Der Begriff Kompetenz wurde aus Noam Chomskys Theorie eines genetisch-strukturalistischen Sprachkonzepts (1957) abgeleitet und immer wieder gebraucht. Nach Chomsky hat jede Äußerung, vereinfacht gesagt, eine unsichtbare Seite, die er Kompetenz nennt (Grammatik) und eine sichtbare Seite, die er Performanz nennt (Sprache). Letztere stellt eine empirisch wahrnehmbare Oberflächenstruktur dar. Nur über sie kann letzten Endes auf die Kompetenz geschlossen werden. (Pöttinger 2002: 83)

Demnach sind Kompetenzen abstrakt, nicht greifbar, in Pöttingers Diktion ‚unsichtbar‘. Was also bei so genannten Kompetenzmessungen tatsächlich passiert, ist die Erhebung von performativen Akten, deren Untersuchung wiederum Schlüsse auf zugrundeliegende Kompetenzen zulassen kann. Insofern ist Kompetenzmessung eine indirekte Vorgehensweise, die maßgeblich von Interpretation bestimmt ist, weshalb der Explikation der Interpretationsgrundlagen eine zentrale Bedeutung zukommen sollte.

1.2 Was passiert nach der Schule? Kompetenzentwicklung an der Hochschule

Über groß angelegte Schulleistungsmessungen wie die PISA- (seit 2000), die DESI- (2003/2004) und die IGLU- (2006) Studien, bei denen Kompetenzniveaus quantitativ erfasst und international verglichen werden, ist im Laufe des letzten Jahrzehnts der Kompetenzbegriff in die allgemeine Bildungsdebatte diffundiert und spielt inzwischen auch im Hochschulbereich eine entscheidende Rolle. So läuft seit 2011 das BMBWF-geförderte Programm *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor*, das explizit zum Ziel hat, ‚generische und domänenspezifische Kompetenzmodelle‘ zu entwickeln und Instrumente ‚zur Erfassung studienfach-übergreifender und studienfach-spezifischer Kompetenzen von Studierenden und Promovierenden‘ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010) zu erproben.

Diese auf den Hochschulbereich bezogene Entwicklung ist eine Konsequenz des Bologna-Prozesses und der ihn begleitenden bildungspolitischen Rahmenwerke. Im Zuge der seit 1999 initiierten europäischen Hochschulreformen sprachen sich im Jahr 2003 die europäischen Bildungsminister dafür aus, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren (vgl. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education 2003). In der darauf folgenden Bologna-Runde 2005 wurde beschlossen, für jeden der drei Ausbildungszyklen, d. h. die Bachelor-, Master- und Doktorats Ebenen, generische Deskriptoren zu formulieren, die auf ‚learning outcomes‘ und ‚competences‘ basieren (vgl. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education 2005). Ebenfalls 2005 wurde der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* (QRDH) beschlossen, an dem sich die Umorientierung von konkreten Bildungsinhalten zu Kompetenzstufen ablesen lässt. In ihm spiegelt sich deutlich die im schulischen Bereich bereits vollzogene Abwendung von der so genannten ‚Input-Orientierung‘, die von einer ‚Output-Orientierung‘ abgelöst wird. Der QRDH berücksichtigt neben den drei bereits oben erwähnten Ausbildungszyklen drei voneinander zu unterscheidende Dimensionen, die ‚formale Aspekte‘, ‚Wissen und Verstehen‘ und ‚Können (Wissenserschließung)‘ betreffen, wobei unter der letztgenannten die Kompetenzdeskriptoren aufgeführt werden. Exemplarisch sollen hier die Kompetenzen aufgelistet werden, die Absolvent_innen auf der Bachelor-Ebene dem *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* gemäß erworben haben sollen:

- Instrumentale Kompetenz:
 - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.
- Systemische Kompetenz:
 - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren;
 - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen;
 - selbstständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten.
- Kommunikative Kompetenzen:
 - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen;
 - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen;
 - Verantwortung in einem Team übernehmen.

(Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005)

Die im QRDH genannten Kompetenzdeskriptoren auf der Bachelor-Ebene erfordern deutlich ausgeprägte literale Kompetenzen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um Sprachbewusstheit, Lesen und Schreiben. Das tritt insbesondere dann deutlich hervor, wenn man sich vergegenwärtigt, was der Zugang zur ‚scientific community‘ im Verlauf des Erwerbs des oben zitierten Kompetenzprofils erfordert: Ein Teil der fachlichen Argumentation, Informationssammlung und Problemlösungsprozesse erfolgt mündlich und erfordert trotz der Möglichkeit der direkten Interaktion ein hohes Maß an fachadäquater, reflektierter Ausdrucks- und Rezeptionsfähigkeit. Die Aneignung neuer Informationen geschieht überwiegend durch Lesen und setzt neben emotionaler und volitionaler Anpassungsfähigkeit an oftmals nicht freiwillig zu wählende Lesesituationen das Verfügen über verschiedene Lesehaltungen und -strategien voraus. Ein großer Teil der fachlichen Kommunikation wiederum verläuft schriftsprachlich in verschiedenen Medien und Textsorten und erfordert daher das Erfassen, Durchdringen und selbstständige Rezipieren und Produzieren von vielfältigen Textsorten und Genres, die vom Essay bis zum wissenschaftlichen Artikel reichen. Das heißt, dass im QRDH die ‚literalen Kompetenzen‘ Schreibkompetenz, Lesekompetenz und Sprachbewusstheit zwar nicht als solche aufgeführt werden, implizit aber eine entscheidende Rolle spielen.

2. Literale Kompetenzen an der Hochschule?

Ein Spezifikum literaler Kompetenzen besteht darin, dass sie sowohl generische als auch domänenspezifische Kompetenzen beinhalten. Wie sich in den oben zitierten Kompetenzdeskriptoren der BA-Ebene zeigt, werden dort allein generische, also übergreifende, allgemein gültige Kompetenzen beschrieben. ‚Informationen zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren‘ ist zunächst nicht fachbezogen gemeint, sondern als allgemeine Fähigkeit zur Informationsrecherche und -auswertung zu verstehen.

Nun gibt es allerdings im deutschen Hochschulsystem kein Studium generale, sondern die Studierenden werden ab dem ersten Semester in die spezifischen Denkweisen und Methoden ihres Faches eingeführt, die, von den literalen Kompetenzen her gedacht, Akkulturationen in verschiedene Diskursgemeinschaften bedeuten, die eben nicht nur verschiedene fachliche Inhalte haben, sondern sich auch in den Fachsprachen, Texterschließungsmethoden, Textsorten usw. unterscheiden.

Wollte man also die literalen Kompetenzen mit PISA-ähnlichen Tests messen, müssten diese immer mit fachlichen Inhalten und domänenspezifischen Methoden verbunden überprüft werden – es entsteht eine nach Studienfächern differenzierte Form der Prüfung äquivalent zum Zentralabitur, die gewünschte und sogar geforderte individuelle Schwerpunktsetzungen während des Studiums nicht angemessen abzubilden imstande wäre.

Ein weiterer Einwand gegen groß angelegte Leistungsmessungen ist, dass diese eine Reduktion der Kompetenzdimensionen auf kognitive Aspekte voraussetzen. Am Beispiel der PISA-Studie zeigt Hurrelmann auf, dass hier die Lesekompetenz als ‚Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten‘ (2009: 24 f.) definiert und entsprechend geprüft wird. Das heißt, dass die empirische Methode – der auf kognitive Aspekte reduzierte psychometrische Leistungstest, der von den Schülern absolviert wird – die Definition von ‚Lesekompetenz‘ bestimmt. Textverständnismodelle fachdidaktischer Herkunft, die z. B. aus der Perspektive der Lesesozialisationsforschung formuliert wurden, eignen sich zwar weniger dazu, quantitative Tests zu konzipieren, sind aber in der Lage, ein wesentlich breiteres Spektrum an Dimensionen zu erkennen. So würden beispielsweise zu einem Verständnis von Lesekompetenz als kultureller Praxis auch lesebezogene motivational-emotionale (wie z. B. Leseinstellungen und -haltungen) und kommunikativ-interaktive Fähigkeiten (wie z. B. Anschlusskommunikation) gehören (vgl. Hurrelmann 2009: 30). Ähnliche Beispiele ließen sich für die Überprüfung von Schreibkompetenzen finden. So gibt auch Kruse zu bedenken, dass ein generelles Problem bei der Formulierung von Bildungsstandards darin besteht, „das politisch/gesellschaftlich Er-

wünschte mit dem pädagogisch Möglichen und dem empirisch Messbaren zusammen zu bringen.“ (2007: 119)

3. Literale Kompetenzen an der Hochschule – drei Modelle

Im Kontext des Bielefelder Projekts *LiKom (Erforschung und Weiterentwicklung literaler Kompetenzen von BA-Studierenden der Germanistik und Physik)* wurden die literalen Kompetenzen in den Teilbereichen *Schreibkompetenzen, Lesende und literarische Kompetenzen* und *Sprachreflexion/Sprachbewusstheit* untersucht. Dabei bezog sich jedes der drei Teilprojekte auf ein spezifisches Verständnis des jeweiligen Kompetenzbereiches, das im Folgenden vor- und zur Diskussion gestellt wird.

Im Rahmen dieses Bandes legen wir einen weit gefassten Literalitätsbegriff zugrunde, der verstanden werden soll als

kommunikative und sozial situierte Praxis, die sich mit den räumlichen und den medialen Bedingungen, den Konventionen und den individuellen Gestaltungen konturiert und alle schriftbezogenen Handlungen einschließt. (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009: 7)

3.1 Schreibkompetenzen (Nadja Sennewald)

In der aktuellen Diskussion um Schreibkompetenzen zeichnen sich zwei unterschiedliche Kompetenzbegriffe ab, denen außerdem zwei unterschiedliche Motivationen, Schreibkompetenzen zu modellieren, zugrunde liegen. Zunächst zur Motivation: Erstens gibt es Modelle, die – dem bildungspolitischen Diskurs über Kompetenzmessungen folgend – vor allem für den schulischen Bereich versuchen, Raster für eine Überprüfung verschiedener Niveaus von Schreibkompetenz zu entwickeln (z. B. Ossner 2006; Becker-Mrotzek/Schindler 2007; ein Beispiel für den hochschulischen Bereich findet sich bei Sturm 2009). Hier geht es also um eine Modellierung von Schreibkompetenz, die sich (möglicherweise) in Leistungstests übersetzen lässt. Die Dimensionen umfassen z. B. bei Becker-Mrotzek/Schindler (2007: 24) die Kategorien ‚Medium‘, ‚Orthographie‘, ‚Lexik‘, ‚Syntax‘, ‚Textmuster‘ und ‚Leseorientierung‘, also – abgesehen vom ‚Me-

1 Daher möchten wir an dieser Stelle davon absehen, die Debatte um Literalität/Literacies abzubilden und stattdessen auf Bertschi-Kaufmann und Rosebrock (2009) verweisen, die detailliert die deutschsprachige Debatte um ‚Literalität‘ darstellen, und auf Kruse 2010, der in die angelsächsische Diskussion um ‚Literacies‘ einführt.

dium‘ – sämtliche Faktoren, die sich durch eine von einem Raster geleitete Korrektur von Texten erfassen lassen.

Eine zweite, inhaltlich anders motivierte Variante von Schreibkompetenzmodellen versucht nicht nur sprachliche und/oder textlich erfassbare, sondern weitere (Wissens-)Dimensionen zu beschreiben, die für professionelles Schreiben notwendig sind (z. B. Beaufort 2005/2007; Kruse 2007; Kruse/Chitez 2012, in diesem Band). Hier soll Schreibkompetenz nicht gemessen werden, sondern die Faktoren, die das Erlernen des professionellen Schreibens beeinflussen, wovon verstanden werden.

In der Diskussion über Schreibkompetenzen stoßen außerdem zwei disziplinär unterschiedlich belegte Kompetenzbegriffe aufeinander: Einerseits der Kompetenzbegriff der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, andererseits ein psychologisch geprägter Kompetenzbegriff, wie er in der Bildungsforschung verwendet wird (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007). Der linguistische Kompetenzbegriff meint, vereinfacht ausgedrückt, eine allgemeine Sprachfähigkeit des Menschen, d. h. diese wird als „universelle (=alle Menschen betreffend), generelle (=mehrere Bereiche betreffend) und stabile (dauerhafte) Eigenschaft des Menschen“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 7) verstanden. In der Psychologie dagegen wird unter Kompetenz generell dasjenige gefasst, was durch Lernen und Erfahrung beeinflusst werden kann – also nicht nur die Sprachfähigkeit, sondern ein breites Spektrum kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten und die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, die in Verbindung mit den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung in variablen Situationen genutzt werden können (vgl. Weinert 2002: 27). Unbestritten ist eine allgemeine Sprachfähigkeit Voraussetzung für die Beherrschung der Schriftsprache; gleichzeitig ist Weinerts Kompetenzdefinition, die, wie zu zeigen sein wird, auf Problemlösungsfähigkeiten abzielt, ebenfalls anschlussfähig an neuere Schreibkompetenzmodelle.

Das erste auf wissenschaftliches Schreiben bezogene Schreibkompetenzmodell im deutschsprachigen Raum von Otto Kruse und Eva-Maria Jakobs (1999) war einerseits inspiriert vom kognitionspsychologisch orientierten Schreibprozessmodell von Linda Flower und John Hayes (1980), andererseits in den vorgeschlagenen Teilkompetenzen noch deutlich sprachwissenschaftlich geprägt. Ausgehend von Flower und Hayes schlagen Kruse und Jakobs drei Dimensionen der Schreibkompetenz vor: Wissen, Sprache und Kommunikation. Diese wiederum werden ausdifferenziert in fünf Teilkompetenzen, die konstituierend für wissenschaftliche Schreibkompetenz sind: Textsortenkompetenz, Stilkompetenz, Rhetorische Kompetenz, Fähigkeiten zur Herstellung von Text-Text-Bezügen und Lesende/Rezeptionskompetenz (vgl. Kruse/Jakobs 1999: 23 f.). Kruse arbeitete weiter an einer Modellierung von Schreibkompetenz (z. B. Kruse 2003; Kruse

2007; Kruse/Chitez 2012, in diesem Band) und erweiterte diese um Dimensionen, die Schreibkompetenzen begriffbar machen als ein miteinander interagierendes Fähigkeitenbündel, das nicht allein sprachbezogen gedacht werden kann, sondern erstens individuell verschieden ist und zweitens von sozialen und medialen Bedingungen geprägt wird. So umfassen die Kompetenzdimensionen für wissenschaftliches Schreiben im aktuellen Modell weiterhin ‚Wissen‘, ‚Sprache‘ und ‚Kommunikation‘; ergänzt werden sie gleichrangig um ‚Schreibprozess‘, ‚Genre‘ und ‚Medien‘ (vgl. Kruse/Chitez 2012, in diesem Band).

Das *Likom*-Teilprojekt *Schreibkompetenzen* entwickelte einerseits disziplinspezifische Auswertungsraster für studentische Textsorten (Laborprotokoll, Essay), aus denen sich sowohl Anforderungsprofile als auch vorhandene Teilkompetenzen ablesen lassen. Andererseits wurden in einer Fragebogenerhebung sehr weit gefasste Schreibkompetenzen abgefragt, die Auskünfte über Schwerpunktsetzungen und Selbsteinschätzungen der Studierenden ermöglichen (vgl. Sennwald/Mandalka 2012, in diesem Band).

Für eine Modellierung von Schreibkompetenzen hat sich der Vorschlag der US-amerikanischen Schreibforscherin Anne Beaufort (2005, 2007) als besonders praktikabel erwiesen. Ihr Modell bezieht sich auf professionelle Schreibkompetenz insgesamt, lässt sich aber auch auf wissenschaftliches Schreiben übertragen. Beaufort modelliert professionelle Schreibkompetenz in den fünf Dimensionen ‚Rhetorisches Wissen‘, ‚Genrewissen‘, ‚Thematisches/Fachliches Wissen‘, ‚Schreibprozesswissen‘ und ‚Wissen um die Erwartungen und Regeln der Diskursgemeinschaft‘. Sie bezeichnet die fünf Dimensionen als Kategorien des ‚Wissens‘, aber genauer betrachtet geht es um die Fähigkeiten, dieses Wissen auch in Handlungen umzusetzen, also um ‚Kompetenzen‘. Die Entwicklung von Schreibexpertise konzeptualisiert Beaufort als „situational problem-solving“, das idealerweise durch „apprenticeship situations“ (2007: 22) gefördert wird. Es sei erinnert an Weinert, der Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, Problemlösungen in variablen Situationen zu entwickeln (vgl. Weinert 2002: 27). Im Folgenden sollen die Kompetenzbereiche nach Beaufort (2005, 2007) kurz vorgestellt werden:

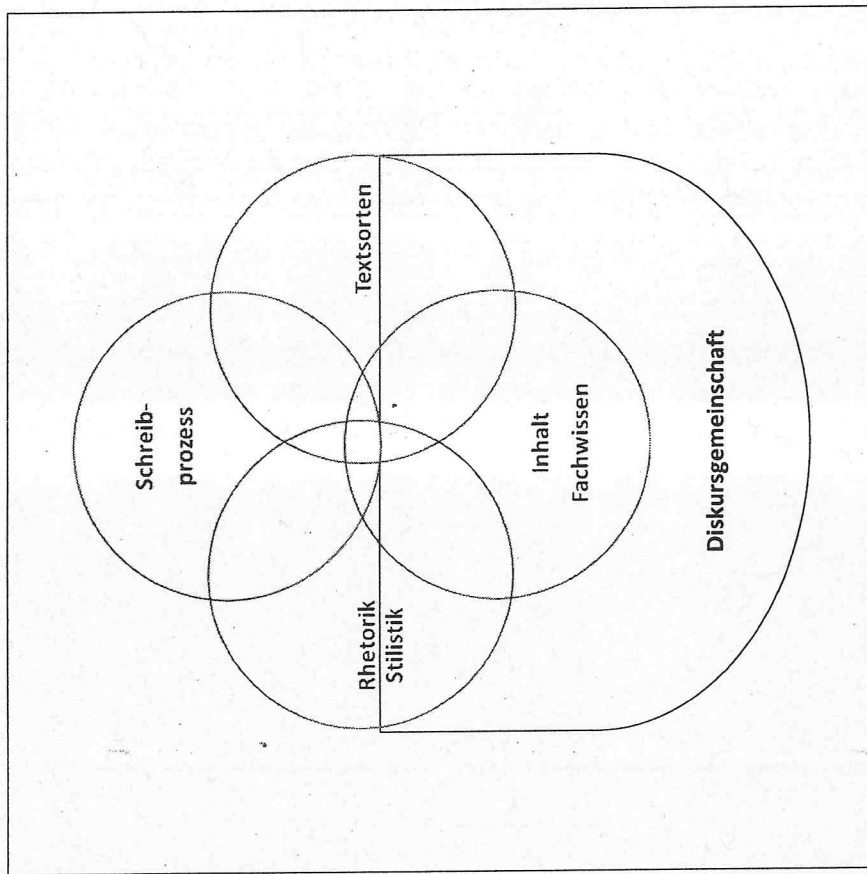


Abb. 1: Dimensionen von Schreibkompetenz nach Beaufort (2005, 2007)

‚Fachwissen‘ meint das Wissen über bestimmte Themen, fachlich wichtige Konzepte und angemessene Methoden zur Analyse relevanter Themenbereiche. Fachwissen beinhaltet also einerseits eine faktenorientierten Wissensbasis, andererseits die Fähigkeit, sich fachliches Wissen anzueignen, dieses kritisch zu reflektieren und neues Wissen zu generieren. Mithilfe des ‚Rhetorischen Wissens‘ kann der/die Schreiber_in auf sprachlicher und argumentativer Ebene die Erwartungen und Bedürfnisse eines spezifischen Publikums oder spezifischer Adressaten erfüllen. Die ‚Kenntnis der Diskursgemeinschaft‘ bedeutet, dass die übergreifenden Kommunikationsziele innerhalb einer Fachgemeinschaft bekannt sind. So teilt man das Wissen um die grundlegenden Werte, die die schriftliche Kommunikation prägen; zum Beispiel ob es angemessen ist, eine SMS zu

schreiben, eine E-Mail oder einen mit der Hand unterschriebenen Brief. Die Diskursgemeinschaft besteht nach Beaufort aus denjenigen, die durch geschriebene Texte miteinander in Kommunikation treten. Ein ‚Genre‘ muss also auch im Hinblick darauf verstanden werden, inwiefern es den Kommunikationszielen der Diskursgemeinschaft dient. Das Genrewissen insgesamt umfasst alle Aspekte linguistischer Expertise, die für die Produktion eines Textes zusammenfließen müssen. Hier kommen die rhetorischen Ziele, spezifische inhaltliche Vorgaben und vorgegebene textstrukturelle Merkmale zusammen. Die vier bislang genannten Aspekte müssen ineinander greifen, um der sozialen Funktion des Genres innerhalb der Diskursgemeinschaft gerecht zu werden. So erfordert professionelle Genrekompentenz ein grundlegendes Wissen über die Diskursgemeinschaft, innerhalb derer das Genre genutzt wird, und außerdem fachliches Wissen, das dem jeweiligen Genre und der jeweiligen Diskursgemeinschaft angemessen ist. Die fünfte Dimension beinhaltet schließlich das Wissen über den Ablauf des eigenen ‚Schreibprozesses‘. Beim Auftreten von Problemen kann diesen mit geeigneten Methoden begegnet und der Schreibprozess bewusster gesteuert werden. Das Wissen über den Schreibprozess ist notwendig, um verschiedene Schreibaufgaben und neue Textsorten, wie sie den Studierenden häufig begegnen, überhaupt bewerkstelligen zu können.

Was folgt aus Schreibkompetenzmodellen wie Beauforts (2005) oder Kruses/Chitez' (2012) für eine hochschulische Schreibdidaktik? Wenn das akademische Schreiben als „kommunikative und sozial situierte Praxis“ (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009: 7) und nicht nur als eine Bündelung sprachlicher Fähigkeiten begriffen wird, dann geht es beim Erlernen des akademischen Schreibens entsprechend nicht nur um die Fähigkeit, sich Strukturen und Funktionsweisen von Textsorten zu erschließen und bestimmte rhetorische Bewegungen einzutüben, sondern auch um eine bewusste und didaktisch begleitete Akkulturation in die fachliche Diskursgemeinschaft insgesamt; dann geht es nicht nur um die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch um die Bewusstmachung und Förderung individueller Zugangsweisen zum Schreibprozess. Professionelle Schreibkompetenz – mit Weinert (2002) als Problemlösekompetenz begriffen – wäre die Fähigkeit, sich neue fachliche Inhalte anzueignen, sich die Struktur neuer Textsorten selbst zu erschließen, die der Textsorte und dem fachlichen Inhalt angemessene Rhetorik zu erkennen und auf eigene Texte anzuwenden, Verschiebungen und Veränderungen in der Diskursgemeinschaft wahrzunehmen und nicht zuletzt um Strategien zu wissen, mit denen man auf Stockungen im eigenen Schreibprozess reagieren kann. Professionelle akademische Schreibkompetenz wäre ein Bündel von Fähigkeiten, die es dem/der Schreibenden ermöglichen, flexibel auf neue Schreibherausforderungen zu reagieren.

Dementsprechend sind Schreibkompetenzmodelle wie das von Beaufort vorgeschlagene nicht stufenförmig oder als eine lineare Progression von Kompetenzzuwachs gedacht², sondern rekursiv als sich ständig selbst aktualisierende Modelle (vgl. Beaufort 2000: 189). Es kann in jeder Kompetenzdimension neues Wissen integriert werden, was wiederum Auswirkungen auf die anderen Kompetenzdimensionen hat. Potentiell können unendlich viele Textsorten, Diskursgemeinschaften und fachliche Inhalte erschlossen und in die individuell ausgeprägten Schreibkompetenz integriert werden. Der Erwerb von Schreibkompetenzen ist damit weder mit der schulischen noch mit der hochschulischen Ausbildung abgeschlossen, sondern währt lebenslang, ist aufgabenabhängig und bereichsspezifisch (vgl. auch Steinhoff 2007: 2) – und damit zwar förderbar, aber nur bedingt und keinesfalls umfassend oder sogar flächendeckend test- und messbar.

3.2 Lesekompetenzen und Literarische Kompetenzen (Ulrike Preußer)

Die Beschreibung und Definition von Lese- und Literarischer Kompetenz, aber auch die Modellierung von zur Messung geeigneten Kompetenzstufen, ist bislang nahezu ausschließlich mit Blick auf schulische und vorschulische Entwicklungslinien erfolgt, d. h. die Modellierung bezieht sich vorrangig auf Schüler_innen bis zum 19. Lebensjahr. Aus dieser, von den curricularen Anforderungen der Institution Schule geprägten Perspektive können Lese- und Literarische Kompetenz vor allem anhand der folgenden grundsätzlichen Überlegungen näher beschrieben werden.

Lesekompetenz ist als Schlüsselkompetenz für eine gelingende und erfüllende Teilhabe an nahezu allen gesellschaftlichen Praxen bekannt und umfasst gemäß allgemeinem Konsens mehr als eine basale Lesefertigkeit (vgl. u. a. Rosebrock/Nix 2008: 14; Garbe/Holle/Jesch 2009: 14 ff.; Spinner 2011: 7 ff.). Literarische Kompetenz wiederum wird häufig immer noch als eine nach der Ausbildung von Lesekompetenz einsetzende ‚Zusatzkompetenz‘ begriffen, die dann als ein Teilbereich dieser Grundbefähigung betrachtet wird.

Tatsächlich existieren einige Parallelen zwischen Lese- und Literarischer Kompetenz: Beide sind nicht nur auf der Prozessebene als kognitive Akte anzusiedeln, sondern auch auf der Subjektebene geprägt von emotionalen und volitionalen Faktoren und – im Rahmen von Reflexion und Anschlusskommunikation – auch auf der sozialen Ebene (vgl. u. a. Christmann/Groeben 1999; Rosebrock/Nix 2008; Garbe/Holle/Jesch 2009) zu verorten. Beides – sowohl literari-

² Ein frühes stufenförmiges Schreibentwicklungsmodell (allerdings für den Schriftspracherwerb entwickelt), auf das sich immer noch bezogen wird, stammt von Carl Bereiter (1980). Hier ist das ‚epistemische Schreiben‘ als wissensgenerierendes Schreiben die höchste Stufe, die erklommen werden kann.

sche Kompetenzentwicklung als auch die Anbahnung der Lesekompetenzentwicklung als Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit – wird weit vor Schulanfang initialisiert; jeweils letztlich durch die Förderung von Sprachbewusstheit. Lesekompetenz jedoch – stark von der PISA-Definition beeinflusst – stellt eine überwiegend auf pragmatische Texte gerichtete Befähigung dar, die Möglichkeiten zur strategisch-zielgerichteten Problemlösung innerhalb der außersprachlichen Wirklichkeit eröffnet. Lesekompetenz bedeutet in diesem Sinne zunächst Lesefertigkeit als De- und Rekodieren von Schrift und Entnahme bzw. Konstruktion von Sinn sowie die strategisch-zielbezogene Anwendung von Primär- und Stützstrategien, um ein vertieftes Leseverständnis sicherstellen zu können. Lesekompetenz umfasst motivationale und emotionale Aspekte insofern, als es wichtig ist, den eigenen Leseprozess nach den jeweiligen Textanforderungen gestalten und u. a. positive und negative Gefühle in Bezug auf die Inhalte des Gelesenen entwickeln zu können. Lesekompetenz zielt neben ihrer überwiegend pragmatischen Ausrichtung – wie Spinner (2006) und Abraham (2005) betonen – ausschließlich auf Gedrucktes und Geschriebenes und ist damit sowohl vom Nutzen her (Problemlösungshandeln) als auch medial fixiert.

Literarische Kompetenz lässt sich binnendifferenzieren in rezeptive und produktive Kompetenzen, wobei beide sich wiederum in diverse Teilkompetenzen untergliedern lassen (vgl. Abraham/Kepser 2009: 52 ff.). Man kann feststellen, dass im Deutschunterricht zumeist eine Reduktion auf die literarische Rezeptionskompetenz im Sinne von Eggert/Garbe (2003: 10) vorgenommen wird, die alle Fähigkeiten umfasst, die „zur Teilhabe an der literarischen Kultur“ (Kammer 2006: 11) notwendig sind. Selbst wenn man diese eigentlich unzulässige Reduktion in Kauf nimmt, lässt sich feststellen, dass für eine solche Teilhabe bei weitem nicht nur Lesekompetenz als überwiegend pragmatisch orientierte, strategisch zielgerichtete Problemlösungsmodalität bedeutsam ist. Das Lesen-Können ist zwar durchaus wichtig, wie Abraham (2008, 2010) feststellt, insofern man sich nur als selbst über Lesefertigkeit verfügender Rezipient, der den Übergang von der alleinigen Mündlichkeit in die Schriftlichkeit vollzogen hat, ein anderes – ein speziell eigenes – Bild sogar von akustisch wahrgenommener Literatur machen kann:

Auch dort, wo wir ein Gedicht nicht lesen, sondern hören, tun wir das [...] im Vollbesitz auch unserer Lesekompetenz, und das ist nicht belanglos. Wir wissen, dass der Eintritt in die Schriftlichkeit unser ganzes Denken neu konstruiert hat (vgl. Ong 1987: 81 ff.), und wir dürfen davon ausgehen, dass auch unser Erinnerungs- und Vorstellungsvermögen *ohne* unsere Lesekompetenz nicht wäre, was es ist. *Dass* wir lesen können, ist also auch dann für unseren Umgang mit Literatur wichtig und förderlich, wenn wir es gerade im Augenblick nicht *tun*. (Abraham 2008: 15; Herv. i. Org.)

Unter Berücksichtigung dessen, dass jegliche mediale Transformation eines (nicht nur literarischen) Textes bereits eine Interpretation darstellt (z. B. Aufführung, Verfilmung, Lesung), hat man darüber hinaus nur als über Lesefertigkeit verfügende Rezipient_in die Möglichkeit, zum primären Interpretieren eines literarischen Textes zu werden.

Doch Lesekompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang nicht alles, vor allem deshalb nicht, weil die Ausrichtung literarischer Kompetenz eine andere ist, indem sie gerade nicht auf Möglichkeiten der Problemlösung in der wirklichen Welt zielt. Es spielt vielmehr eine Rolle, ob und inwiefern man narrativen Strukturen folgen, eine Erwartungshaltung aufbauen, Empathie, ein Vermögen zur Identifikation und zum Fremdverstehen entwickeln kann. Als Ergebnis einer Lektüre mit einer solchen Leser_innendisposition kann sicherlich die Erkenntnis stehen, dass die dargestellten Situationen und Lebensherausforderungen eine Nähe zum eigenen Erleben besitzen – sie ist aber nicht das vorrangige Ziel und bleibt dem jeweiligen Rezipienten überlassen. Von großer Bedeutung ist also, wie Abraham u. a. (2008, 2009) schreibt, ob die Bereitschaft mitgebracht wird, einem gerade nicht pragmatischen, nicht auf unmittelbare Problemlösung in der außersprachlichen Wirklichkeit zielenden Text Wichtigkeit zuzuschreiben – ob man, aus einer an Identifikation orientierten Perspektive gesprochen, in dem literarischen Text bereit ist, temporär zu ‚leben‘ (vgl. Abraham 2008: 18).

Diese hier nur kurz umrissenen Teilkompetenzen von Lese- und Literarischen Kompetenzen legen zweierlei nahe:

- Literarische Kompetenz ist kein Bestandteil, keine Fortentwicklung der Lesekompetenz, sondern ein eigenständiger Kompetenzbereich, der sich zeitgleich mit den Vorläuferfähigkeiten (z. B. Sprachbewusstheit) zur Lesekompetenz zu entwickeln beginnt.
- Angesichts der zahlreichen Teilkompetenzen, die sowohl die Lesekompetenz als auch die literarische Kompetenz ausmachen, ist es sinnvoller mit Clemens Kammler (2006: 7 ff.) die Pluralform zu verwenden und von ‚Literarischen Kompetenzen‘ sowie von ‚Lesekompetenzen‘ zu sprechen. Denn die jeweilige Kompetenz in den beiden genannten Bereichen wird nicht zu bestimmen sein. Diese Öffnung in den Plural macht noch etwas anderes transparent, was ebenfalls in der Diskussion bedeutsam ist: Sie öffnet den Blick für die Komplexität des Erwerbs- und Ausbauprozesses und deutet bereits die Probleme an, die mit der Frage nach der Überprüfbarkeit dieser Kompetenzen verknüpft sind.

Für das *LiKom*-Teilprojekt *Leseeentwicklung/Lesekompetenzen* wurde nun ein integriertes Kompetenzmodell³ entwickelt, in dem beide Kompetenzbereiche zusammenggeführt werden.

Oben wurden die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten zwischen Lese- und Literarischen Kompetenzen kurz zusammengefasst, um die Vielschichtigkeit und unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Kompetenzbereiche deutlich machen zu können. Diese spielen – wie bereits eingangs erwähnt – vor allem in der vorschulischen und schulischen Sozialisationsphase eine tragende Rolle. In Bezug auf die universitäre, noch dazu domänenspezifisch ganz explizit auf Literalität zielende Weiterentwicklung, für die – wie im *LiKom*-Teilprojekt praktiziert – Germanistik-Studierende in den Blick genommen werden, ergibt sich die Notwendigkeit einer anderen Zielsetzung, was den Kompetenzausbau betrifft: Germanistik-Studierende müssen im Laufe ihres Studiums eine hohes Maß an Professionalisierung in Bezug auf das Lesen erwerben – sowohl im Rahmen der Rezeption von pragmatischen als auch von literarischen Texten. Sie müssen dazu in die Lage versetzt werden, eine Lesehaltung einnehmen zu können, die es ihnen ermöglicht, zum einen überdurchschnittlich viel zu lesen und zum anderen auch Texte kognitiv (und d. h. verstärkt unter Zuhilfenahme verschiedener theoretischer Konzepte) erfassen und reflektieren zu können, die ihrer momentanen emotionalen und volitionalen Disposition nicht entsprechen. Letztlich müssen sie ihr selbsterschlossenes Textwissen – das von ihnen erzeugte mentale Modell – auch kommunizieren, mit ihm argumentieren und, wenn notwendig, es modifizieren können. Die Perspektivierung des Ziels einer solchen Lesehaltung mit all den an sie gebundenen Teilkompetenzen, die sowohl die kognitive als auch die Subjekt- und die soziale Ebene des Lesens berührt, macht die Differenzen zwischen Lese- und Literarischen Kompetenzen obsolet, indem es den Modus der Professionalisierung in den Mittelpunkt rückt.

3 Das Kompetenzmodell wurde von Prof. Dr. Rolf Parr, Tanja Morstein und der Verfasserin dieses Textabschnitts entwickelt.

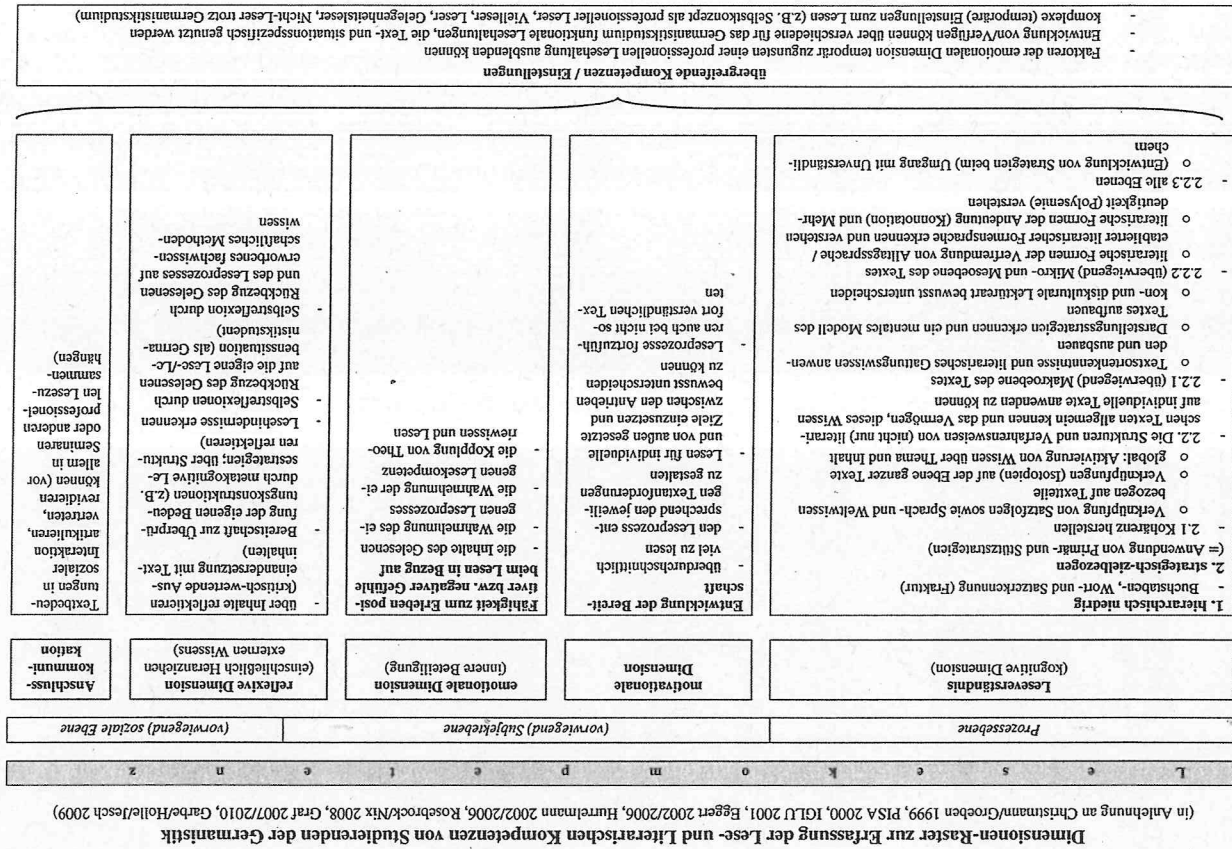


Abb. 2: Raster zur Erfassung der Lese- und Literarischen Kompetenzen

3.3 Sprachkompetenzen im Sinne von Sprachreflexion und Sprachbewusstheit (Seda Civalik)

Die dritte im Rahmen von *LiKom* untersuchte literale Kompetenz stellt die *Sprachreflexion* dar. Die als Lernbereich im Schulunterricht zwar durchaus geläufige, in nachschulischen Domänen jedoch bis heute weitgehend unberücksichtigt gebliebene Kompetenz wurde im Teilprojekt *Sprachreflexion* untersucht und begrifflich präzisiert. Dabei wurden zum einen die generell wissenschaftlichen und zum anderen die je nach Fach variierenden spezifischen Voraussetzungen für eine gelingende Integration in den jeweiligen Wissenschaftsdiskurs berücksichtigt, was im Folgenden näher erläutert werden soll.

Dass die in Schulen ausgebildeten Kompetenzen deutliche Mängel aufweisen, wurde einer breiten Öffentlichkeit bewusst, als im Dezember 2001 die ersten PISA-Ergebnisse veröffentlicht wurden. Das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler in den Disziplinen Lesekompetenz, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Grundbildung (vgl. Stanat u. a. 2002) löste eine heftige Debatte über das deutsche Schulsystem aus. Vor allem stellte sich die Frage, welche Kompetenzanforderungen man an die Schüler im weiteren Verlauf ihrer schulischen oder beruflichen Laufbahn stellen kann, wenn sie sich am Ende der obligatorischen Schulzeit (mit 15 Jahren bzw. in der neunten Jahrgangsklasse) in den drei Leistungsbereichen unterhalb des OECD-Durchschnitts befinden. Selbst in Bezug auf die Grundkompetenz des Lesens, die die Voraussetzung jeglichen Bildungserwerbs darstellt, gaben die miserablen Ergebnisse Anlass zur Sorge. Die Kultusministerkonferenz reagierte auf PISA mit mehreren Initiativen. So wurde u. a. die DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistung-International) in Auftrag gegeben, um die Ergebnisse der PISA-Studie zu ergänzen.

DESI erfasst die sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schülern der neunten Jahrgangsstufe an deutschen Schulen – u. a. auch im Bereich der ‚Sprachbewusstheit‘. Hier wird der altersgerechte Umgang der Schüler mit Sprache untersucht. Dabei werden sowohl Kenntnisse der grammatischen Kategorien als auch die Fähigkeit, sprachliche Regelungen angemessen anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren, erhoben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in einem fünfstufigen Kompetenzmodell ausgewertet (vgl. Eichler 2008: 112). Die Abstufungen erfolgen vom höchsten Kompetenzniveau E – ‚Aktive Anwendung deklarativen Wissens‘ – bis hin zum niedrigsten Kompetenzniveau A – ‚Einfache grammatische Sprachbewusstheit‘ (vgl. Eichler 2008: 114). Die Ergebnisse zeigen, dass ca. 25 % der Schüler unter dem Kompetenzniveau A liegen und nur 12 % der Schüler das Niveau D erreichen (sprachliches Wissen ist bewusstseinsfähig und verbalisierbar). Die meisten

Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe bewegen sich zwischen den Kompetenzniveaus A bis C und sind gerade noch in der Lage, grammatische Phänomene sicher zu bearbeiten, jedoch nicht, komplexere Phänomene zuzuordnen (vgl. Eichler 2008: 115).

Dass diese Befunde kaum auf eine angemessene Vorbereitung auf das komplexe, an Wissenschaftlichkeit orientierte Lernumfeld ‚Hochschule‘ hindeuten, dürfte deutlich sein, wobei noch zu prüfen bleibt, was genau unter ‚Wissenschaftlichkeit‘ zu verstehen ist. Dahinden, Sturzenegger und Neutroni (2006) definieren diesen Begriff in ihrer Einführung *Wissenschaftliches Arbeiten in der Kommunikationswissenschaft* anhand der fünf Kriterien ‚Objektivität‘, ‚Reliabilität und Validität‘, ‚Vollständigkeit‘, ‚Eindeutigkeit‘ und ‚Systematik‘. Aussagen in wissenschaftlichen Texten müssen dementsprechend:

- für Dritte nachvollziehbar sein und die Realität widerspiegeln,
- verlässlich und gültig sein,
- Informationen explizit und vollständig erwähnen,
- eindeutig sein und keine Mehrdeutigkeiten aufweisen,
- einem roten Faden folgen, der sich durch die ganze Arbeit hindurchzieht

(vgl. Dahinden/Sturzenegger/Neutroni 2006: 37 f.).

Die Autoren messen wissenschaftlichen Arbeitstechniken eine hohe Bedeutung bei und erachten ihre Beherrschung als eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium. Die Sprachkompetenzen, mit denen die Abiturienten an die Hochschule kommen, scheinen jedoch für die oben formulierten universitären Anforderungen unzureichend zu sein (vgl. Ehlich/Steets 2003: 1).

Da sich ‚Wissenschaftlichkeit‘ vor allem an der Rezeption und Produktion wissenschaftlicher Texte bemisst, schließt sich an die Klärung des Wissenschaftlichkeitsbegriffs die Frage an, was genau eine dementsprechend notwendige wissenschaftliche Textkompetenz ausmacht. Eine wegweisende Untersuchung zum Sprachgebrauch und zur Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden ist die Arbeit *Wissenschaftliche Textkompetenz* von Torsten Steinhoff (2007), die das Ziel verfolgt, den wissenschaftlichen Sprachgebrauch zu beschreiben und die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten zu modellieren. Steinhoff sieht erhebliche Schwierigkeiten aufseiten der Studierenden im Umgang mit wissenschaftlichen Texten und skizziert den Wissensstand der Studienanfänger folgendermaßen:

Studienanfänger bringen aus der Schule bestimmte kognitive, kommunikative und schriftsprachliche Fähigkeiten mit und verfügen über Erfahrungen mit unterschiedlichen Texthandlungsmustern und Textsorten. Durch die wissenschaftspropädeutische Arbeit in der Oberstufe sind sie ansatzweise auch mit wissenschaftlichen Texten ver-

traut. Das typische wissenschaftssprachliche Inventar müssen sie aber erst noch kennen und anwenden lernen. (Steinhoff 2007: 2)

Der Schwierigkeit des Erwerbs einer wissenschaftlichen Textkompetenz liegt nach Steinhoff (2007) ein Spracherwerbsproblem zugrunde, das er in einem mehrstufigen Entwicklungsmodell, basierend auf einer Analyse von Studenten- und Expertentexten, darstellt. Mit Beendigung der Schule und Beginn des Studiums ist der Spracherwerb⁴ demnach nicht abgeschlossen; man kann sogar behaupten, dass er niemals gänzlich zum Abschluss kommt (vgl. Sieber/Sitta, 1994: 39). Vor allem im universitären Kontext müssen daher situative Anlässe geschaffen werden, um den Studierenden Möglichkeiten zu bieten, einen reflexiven Umgang mit Sprache zu erlernen, denn die Bedeutsamkeit der Rolle der Sprache für gelingende Lernprozesse an der Hochschule ist hoch. So fasst Otto Kruse (1997) zusammen:

Akademische Karrieren sind auf jeder Stufe mit einer wissenschaftlichen Arbeit oder mit Veröffentlichungen verbunden. Ein reflektierender Umgang mit Sprache ist für die Wissenschaften selbst und für die akademische Sozialisation deshalb ein zentrales Erfordernis. (Kruse 1997: 141 f.)

Ausgehend von den universitären Anforderungen und der Tatsache, dass der Terminus ‚Sprachreflexion‘, wie oben erwähnt, trotz seiner unabschließbaren Entwicklung überwiegend im schuldidaktischen Kontext aufgegriffen wird, wurde im entsprechenden LiKom-Teilprojekt den Fragen nachgegangen, wie sich die sprachlichen und sprachreflexiven Kompetenzen der Studierenden im Kontext des studierten Faches weiterentwickeln und wie hilfreich sprachreflexive Kompetenzen für den Erwerb von Fachsprachen sind bzw. sein können.

Die Herausforderungen, die sich für die Studierenden aller Fachrichtungen mit Beginn des Studiums ergeben, erschöpfen sich tatsächlich nicht im Erwerb der Fachterminologie der jeweiligen disziplinspezifischen Sprachkulturen, sondern bestehen darüber hinaus in einer ganzen Reihe weiterer sprachlicher Eigenheiten, die z. B. rhetorisch-stilistische Strategien oder disziplinübliche Methoden der Textstrukturierung betreffen. Der Aneignungsprozess vollzieht sich zumeist als ein nicht bewusstes, jedenfalls nicht systematisch reflektiertes Lernen am Beispiel, in Form einer Imitation wissenschaftlicher und sprachlicher Vorbilder. Von einer reflektierteren Herangehensweise an diesen Lernprozess kann man

4 Sieber und Sitta (1994) beschreiben den Spracherwerb nicht nur als Besitz eines grammatischen Systems und eines Normalwortschatzes sowie die Fähigkeit, sprechen und zuhören verstehen zu können, sondern auch u. a. als die Fähigkeit, mit verschiedenen Varietäten und Textsorten umzugehen. Sie definieren Sprache als „Mittel der intellektuellen Ordnung von Welt und Medium des sozialen Miteinander in jeder Art von Gemeinschaft“. (Sieber/Sitta 1994: 39)

sich durchaus positive Effekte für den Studienerfolg versprechen. Aus diesem Grund sprechen wir nicht nur von der Wichtigkeit der ‚Sprachreflexion‘, sondern stellen auch den Begriff der ‚Sprachbewusstheit‘ in den Fokus unserer Untersuchungen. In diesem Sinne greifen wir eine im schuldidaktischen Diskurs geprägte Auffassung von Arendt und Kiesendahl (2011) auf:

Die Sprache, in welcher diese nötigen Reflexionen durchgeführt werden, ist die Metasprache. Diese muss in der Schule erlernt werden, da Sprachreflexion in der Regel automatisch und unbewusst abläuft. Um bewusst mit Sprache – hier der Metasprache – über Sprache zu reflektieren, muss die metasprachliche Kompetenz in Form von transparenten Kategorien und linguistisch begründeten Bewertungsmaßstäben erworben und eingeübt werden. Die Fähigkeit zur differenzierteren Analyse und Bewertung variantenreicher sprachlicher Leistungen und ein entsprechend kontextsensitiver Umgang mit sprachlicher Variation sind ebenso Kompetenzen, die in diesem Bereich zu entwickeln sind, wie auch eine aktive Sprach- und Schreibkompetenz, die den vielfältigen Situationen mit ihren unterschiedlichen Normen gerecht wird. (Arendt/Kiesendahl 2011: 10)

Der zentrale Punkt bei Arendt und Kiesendahl (2011) ist der Erwerb einer Metasprache. Nur über die Metasprache ist es möglich, ein Bewusstsein von Sprache zu erlangen. Nur mithilfe von Metasprache kann über Sprache kommuniziert werden. Erst hierdurch kann sich die Fähigkeit entwickeln, nach Sinn und Bedeutung von sprachlichen Phänomenen zu fragen. Genau diese Sprachsensibilität bildet die Voraussetzung, um mit Wissenschaftlichkeit und damit auch mit der Wissenschaftssprache korrekt umzugehen, d. h. deren sprachstrukturelle und stilistische Mittel zu beherrschen. Die Wissenschaftssprache wiederum ist die Grundvoraussetzung für den Erwerb von Fachsprachen der jeweiligen Fachdisziplin. Eine Fachsprache grenzt sich insofern von der Wissenschaftssprache ab, als hier nur „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden.“ (Hoffmann 1985: 53) gemeint ist, während Wissenschaftssprache einen gemeinsamen Bestand von Formen und Funktionen für alle Einzelwissenschaften enthalten soll.

Es ist allerdings denkbar und nach unseren Beobachtungen nicht auszuschließen, dass die Ausdifferenzierung der Wissenschaften dazu führt, dass sich domänenspezifische Fachsprachlichkeit und Wissenschaftlichkeit immer stärker einander annähern: Das zöge nach sich, dass der Erwerb von Fachsprachlichkeit nicht mehr an ein fächerübergreifendes sprachliches Inventar (Wissenschaftssprache) gebunden ist, sondern unmittelbar domänenspezifisch einsetzt. So unterscheiden sich z. B. die im LiKom-Projekt kontrastiv untersuchten Fächer Physik und Germanistik bereits darin, dass die Standardsprache der Naturwissenschaften Englisch ist. Diese völlig anderen sprachlichen Voraussetzungen schlagen sich dann auch in einem anders gearteten Gebrauch der deutschen Sprache

in deutschsprachigen Texten sowohl von Studierenden als auch von Wissenschaftlern nieder. Selbst innerhalb der Germanistik lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Teildisziplinen Linguistik und Literaturwissenschaft feststellen, so dass man in Bezug auf die Germanistik beinahe von einem ‚multilingualen‘ Fachspracherwerb sprechen müsste, der von den Studierenden zu leisten ist. Dieser Umstand der verschiedenen sprachlichen Kulturen von Disziplinen und Teildisziplinen kann zumal in der Germanistik Lernziel (in Form einer Bewusstmachung) und Untersuchungsgegenstand sein, womit zugleich für die Eigenarten von Sprache als empirischem Phänomen wie als Ausdrucksmittel im Fachdiskurs sensibilisiert wird.

4. Was Sie in diesem Band erwartet...

Die einschlägigen empirischen Untersuchungen und Studien zu literalen Kompetenzen konzentrieren sich bislang in weiten Teilen auf Heranwachsende bis zum Ende ihrer Schulzeit. Wie aber verläuft die literale Kompetenzentwicklung danach weiter? Was ist mit der Entwicklung akademischer Schreib-, Lese- und Sprachkompetenzen? Die Untersuchung von Studierenden ist für die Hochschulforschung und die an der Hochschule Lehrenden von außerordentlichem Interesse, stellen genauere Informationen darüber doch erst das Wissen bereit, das es letzten Endes erlaubt, sinnvolle Curricula zu entwickeln, die die – wie oben gezeigt – oftmals nur implizit formulierten literalen Kompetenzen sichtbar machen und entsprechend fördern helfen können. Zentrale Fragen, die die Untersuchungen im Hochschulbereich begleiten, betreffen vor allem den literalen Kompetenzstand, mit dem die Schulabgänger_innen an die Universität kommen, ob und inwiefern dieser Kompetenzstand einen gelingenden Übergang in die *scientific community* gewährleisten kann und bei welchen Teilkompetenzen größere Schwierigkeiten zu erwarten sind. Außerdem ist zu fragen, ob die Studienanfänger_innen ihre bisherigen literalen Erfahrungen an die Erfordernisse ihres Studiums anzupassen in der Lage sind, aber auch, welche Selbsteinschätzungen die jungen Erwachsenen an ihr eigenes Kompetenzprofil herantragen, welche Vorlieben und Abneigungen sie im Laufe ihres Studiums entwickeln und mit welchen domänenspezifischen literalen Kompetenzen sie ihr Studium schließlich beenden.

Die Beiträge in diesem Band unterscheiden sich der Polarität der oben grob umrissenen Fragen entsprechend methodisch und disziplinär beträchtlich; sie nehmen linguistische, literaturwissenschaftliche, psychologische und soziologische Sichtweisen ein und hybridisieren sie zum Teil; sie stammen auch aus den Bereichen DAF und DAZ und der Deutschdidaktik. In der Diktion der Forschenden werden sowohl Sprachreflexion und -bewusstheit als auch Schreib-, Lese-,

Literarische, Text- und Sprachkompetenzen untersucht. Gemeinsam ist jedoch allen Beiträgen, dass sie einen Einblick in den aktuellen Stand der empirischen Forschung zu literalen Kompetenzen an der Hochschule in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in den Niederlanden bieten und in diesem Zusammenhang die Diskussion um eine notwendige Neumodellierung literaler Kompetenzbegriffe auch auf theoretischer Ebene vorantreiben.

Der Band ist in vier Abschnitte gegliedert und beginnt mit Beiträgen, die *Kontexte. Theoretische Überlegungen und didaktische Konsequenzen* in den Blick nehmen. Die Texte dieses Abschnitts umfassen allgemeine Überlegungen zu, theoretische Einführungen in und didaktische Vorschläge für die Modellierung und Ausbildung literaler Kompetenzen. Einführend stellt WALTER ERHART (BIELEFELD) in *Schreibkrise, Schreibforschung, Hochschulreform. Einige einleitende Perspektiven* Überlegungen zur Rolle des akademischen Schreibens nach Bologna an. Er diagnostiziert eine Lücke in der akademischen Ausbildung, die sich mit herkömmlichen Instrumenten des wissenschaftlichen Textkompetenzwerbs nicht schließen lässt. Um den Bedürfnissen der ‚Schreibnovizen‘ gerecht zu werden, plädiert er für eine gezielte und didaktisch sinnvoll strukturierte Heranführung an das akademische Schreiben und betont die Notwendigkeit, elektronische Gattungen und Textsorten als neue Formen der Wissensgenerierung anzuerkennen und in die Ausbildung des studentischen Schreibens einzubeziehen. OTTO KRUSE und MADALINA CHITEZ (ZÜRICH) resümieren die Diskussion über *Schreibkompetenz im Studium in Bezug auf Komponenten, Modelle und Assessment*. Sie entwerfen ein Modell für Schreibkompetenz, das die sechs Dimensionen ‚Wissen‘, ‚Schreibprozess‘, ‚Kommunikation‘, ‚Genre‘, ‚Medien‘ und ‚Sprache‘ umfasst. Abschließend geben sie zu bedenken, dass zur Bestimmung von Schreibkompetenzen im Studium nicht nur die Fähigkeitsstrukturen der Studierenden, sondern auch die Anforderungsstrukturen im Studium untersucht werden müssten. Um das Verhältnis von universitären Anforderungsstrukturen einerseits und Lesemotivation der Studierenden andererseits geht es in HARTMUT EGGERTS (BERLIN) *Essay Multimediale Germanistikstudenten und Philologie*. Nach Überlegungen u. a. zu Lektürenormen, Lesemotivationen und Kontextwissen nimmt er didaktische Folgerungen für die heutige literaturwissenschaftliche Ausbildung vor.

Im zweiten Teil des Bandes stehen Lernprozesse, Selbsteinschätzungen und Einstellungen der Lernenden im Vordergrund. CHRISTIAN DAWIDOWSKI (OSNABRÜCK) fragt nach sozialen und emotionalen Dimensionen der Lesekompetenz bei Studienanfänger_innen. In einer qualitativen Studie untersucht er den Stellenwert der Literarischen Bildung bei 17-21-jährigen Abiturient_innen und Studienanfänger_innen. Die Selbstauskünfte kategorisiert er nach ‚Selbstsozialisation und Schule‘, ‚Bildungsvorstellung‘, ‚Lese- und Medienverhalten‘ und ‚Gra-

tifikationserwartungen'. Dawidowski folgert, dass das Verständnis von Literarischer Bildung medial und Hörmedien ergänzt werden müsse. Auch TANJA MORSTEIN und ULRIKE PREÜßNER (BIELEFELD) beschäftigen sich mit dem *Leseverhalten von BA-Studierenden der Germanistik und seinen Konsequenzen für die Kompetenzerwartung*, wobei das titelgebende Zitat „Das Buch muss mich von der ersten Seite an fesseln... sonst lese ich es nicht“ programmatisch für eine häufig anzutreffende Einstellung der Studierenden steht. Basierend auf den Auswertungen von Fragebögen mit offenen Items und regelmäßig geführten Lesetagebüchern stellen sie fünf Thesen zum Leseverhalten von BA-Studierenden der Germanistik auf, die mit zentralen Teilkompetenzen von Lesekompetenz in Verbindung stehen. Auf Schreibprobleme im BA-Studium am Beispiel der Physik und der Germanistik gehen NADJA SENNEWALD und NICOLE MANDALKA (BIELEFELD) im Beitrag *Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbstwertschätzung der Schreibkompetenzen* ein. Zunächst stellen sie die von den Studierenden genannten Problemfelder und bevorzugten Schreibpraktiken dar, um daraus Vorschläge zur gezielten Förderung akademischer Schreibkompetenzen abzuleiten. NORA PETERS (WUPPERTAL) legt in *Studentische Schreibberatung – ein professioneller und persönlicher Ansatz zur Förderung von Schreibkompetenz* die Ergebnisse einer qualitativen Studie vor. Sie wertet Interviews mit Studierenden daraufhin aus, ob und inwiefern diese die studentische Schreibberatung nach dem Peer Tutoring Konzept als hilfreich empfinden.

Im dritten Abschnitt *Textprodukte. Sprache, Form, Inhalt* stehen nicht mehr die Selbstaussagen der Lernenden, sondern die Produkte ihrer literalen Kompetenzen in Form von Texten im Zentrum des Interesses. Eine Einführung ins Thema bietet JURGEN STRUGER (KLAGENFURT) mit dem Beitrag *Von der Frage zum Text. Empirische Befunde und didaktische Ansätze zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in Schule und Hochschule*. Nach grundsätzlichen Überlegungen zu literalen Kompetenzen präsentiert er die Ergebnisse des österreichischen Projekts *Schreiben von Sachtexten an Berufsbildenden Höheren Schulen*, wobei anhand der Schülertexte Aspekte der allgemeinen Schriftsprachkompetenz, der Textsortenkompetenz und der inhaltlichen Textproduktion untersucht werden. SANDRA WIEJOWSKI und LARA EHRENFRIED (BIELEFELD) beschäftigen sich mit *Sprachbewusstheit und wissenschaftlichem Schreiben im Bachelorstudium*. Anhand von Texten, die von Physik- und Germanistik-Studierenden aus verschiedenen Phasen des Studiums stammen, führen sie eine syntaktische Analyse, eine Analyse nach Kriterien Steinhoffs und eine Analyse der Lexik durch, um Rückschlüsse auf eine Entwicklung der Sprachbewusstheit im Laufe des Studiums zu ziehen. Um *Vergleichende Beobachtungen bei monolingualen und nicht-monolingualen Sprechern des Deutschen* geht es in ALEJANDRO ROMEROS und

FELIX WARNEKES (BIELEFELD) Beitrag *Erfassung von Schreibkompetenzen an der Hochschule*. Akademische Textprodukte der zwei Gruppen werden orientiert am Zürcher Textanalyseaster im Hinblick auf die Erfüllung sprachlicher Normen, der wissenschaftlichen Standards und sprachlich-formaler Wagnisse miteinander verglichen. Auch SABINE JENTGES (NIJMEGEN) vergleicht Texte von L1- und L2-Sprecher_innen des Deutschen in *Grammatisch und semantisch korrekt, aber dennoch nicht perfekt! Schriftliche Textproduktionen niederländischer L2-Lerner des Deutschen*. Sie legt besonderes Augenmerk auf die satzinitiale Position in den untersuchten Texten, um eine Zunahme an Textkompetenz bei fortgeschrittenen Lernenden festzustellen. DAGMAR KNORR (HAMBURG) untersucht in ihrem Beitrag *Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren exemplarisch*, inwiefern die Textkommentierung durch Lehrende und die daraus folgende Textüberarbeitung durch Lernende sowohl auf Grundschul- als auch auf Universitätsniveau zur Verbesserung der Texte und zur Reflexion über das eigene Schreibverhalten führen können.

Im vierten und letzten Abschnitt liegt der Schwerpunkt auf dem *Fachwissen* – und zwar auf dessen *Verständnis, Reproduktion und Anwendung* – wobei hier sehr unterschiedliche Untersuchungsdesigns und Forschungsfragen vorliegen. So fragt SUSANNE GUCKELSDORFER (HAMBURG) nach studentischen Zugangsweisen zur Wissenschaftssprache in *Wissenschaftliche Texte rezipieren und re-produzieren. Eine empirische Untersuchung mit Studierenden und Schülern*. Die Proband_innen selbst identifizieren zwar nur auffällige sprachliche Phänomene wie Fremdwörter als schwierig, haben aber tatsächlich auch mit alltagsprachlich klingenden Fachwörtern und der Alltäglichen Wissenschaftssprache Probleme. Auch FLORIAN KREFT und ULRIKE PREÜßNER (BIELEFELD) beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von fachlichen und sprachlichen Verstehensleistungen von Studierenden. In dem Beitrag *Aphorismen lesen – Aphorismen verstehen. Kurze Textanalysen von BA-Studierenden der Germanistik* gehen sie mithilfe einer quantitativen Auswertung von zuvor erhobenen Aphorismusanalysen der Frage nach, welche Faktoren Einfluss auf das Verständnis dieser komplexen literarischen Kurztexthe haben. HEINER WILLENBERG (HAMBURG) skizziert in *Literaturwissenschaftliche Kenntnisse von Germanistik-Studierenden am Ende der BA-Phase: Zwischen Wissensmangel und Anwendungsbereitschaft* zunächst ein Anforderungsprofil für die Literaturwissenschaftlichen, um dann auf die Ergebnisse der TED-LT-Studie (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach*) einzugehen. Überprüft werden mithilfe von Tests das präsenste Faktenwissen, aus vorgegebenen Textabschnitten erschlossenes Wissen und Anwendungswissen in Bezug auf Textanalysen. Mit dem Thema *Kompetenzveränderungen bei Germanistik- und Physikstudierenden – Trainingseffekte durch das Studium?* beschäftigen sich SEDA CIVAK, MIRKO STANOJEVIĆ, CAROLIN STUM-

MEIER und RALF VOGEL (BIELEFELD). Zunächst werden mögliche Prädiktoren für ein erfolgreiches Germanistik-Studium wie Abiturnoten oder Studiengangstests überprüft. Im zweiten Teil des Beitrags werden die Ergebnisse von Sprachkompetenztests vorgestellt, die die sprachliche Reflexionsfähigkeit von Germanistik- und Physikstudierenden überprüfen.

Wir bedanken uns an dieser Stelle sehr herzlich bei Felix Warneke, der zu jeder Zeit den Überblick über den Stand des Projekts behielt und seiner Aufgabe, die kommunikative Schnittstelle zwischen den Autor_innen, den Herausgeber_innen und dem Verlag zu bilden, mehr als gerecht wurde. Ein herzlicher Dank geht außerdem an Marlene Höpel und Anne-Dorothee Warmuth für das kompetente Korrektorat. Außerdem bedanken wir uns bei den *LiKom*-Teilprojektleitern Prof. Dr. Walter Erhart, Prof. Dr. Kai Kauffmann, Prof. Dr. Rolf Parr, Prof. Dr. Dominik Schwarz, Prof. Dr. Vogel und Dr. Udo Werner für die intensive Zeit des gemeinsamen Forschens.

Literatur

- Abraham, Ulf (2008): »Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben einer Medienkultur«. In: Heidi Rösch (Hg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. 2. überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 13-26.
- Abraham, Ulf/Kepper, Matthias (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (2011): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre Praktische Relevanz*, Göttingen: V&R unipress.
- Artelt, Cordula/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stana, Petra (2002): »Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA), Ergebnisse und Erklärungsansätze«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5/1, S. 6-27.
- Beaufort, Anne (2000): »Learning the Trade: A Social Apprenticeship Model for Gaining Writing Expertise«. *Written Communication* 17/185, S. 185-223.
- Beaufort, Anne (2005): »Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills«. In: Eva-Maria Jakobs/Katrin Lehnen/Kirsten Schindler (Hg.), *Schreiben am Arbeitsplatz*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 201-216.
- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*, Logan/Utah: Utah State University Press.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): »Schreibkompetenz modellieren«. In: Michael Becker-Mrotzek/Kirsten Schindler (Hg.), *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, Duisburg: Gilles & Francke, S. 117-143.
- Bereiter, Carl (1980): »Development in Writing«. In: Lee W. Gregg/Erwin R. Steinberg (Hg.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 73-93.
- Bergmann, Bärbel (1996): »Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Arbeit«. *QUEM-Bulletin* 1/1996, S. 15-19.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hg.) (2009): *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*, Weinheim: Juventa.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster u. a.: Waxmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ vom 06.10.2010*. In: <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php> (letzter Zugriff am 10.12.11).

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): »Psychologie des Lesens«. In: Bodo Franzmann/Klaus Hasemann/Dietrich Löffler (Hg.), *Handbuch Lesen*, München: Saur, S. 145-223.

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005): *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*, Bergen, 19-20 May 2005. In: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf> (letzter Zugriff am 10.12.11).

Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education (2003): *Realising the European Higher Education Area*, Berlin, 19. September 2003. In: http://www.bmbf.de/pub/communiqu_bologna-berlin_2003.pdf (letzter Zugriff am 10.12.11).

Dahinden, Urs/Sturzenegger, Sabina/Neuroni, Alessia C. (2006): *Wissenschaftliches Arbeiten in der Kommunikationswissenschaft*, Göttingen: Haupt.

Eggert, Hartmut (2006): »Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz.« In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Aufl., Weinheim: Juventa, S. 186-194.

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (2003): *Literarische Sozialisation*, 2., aktualisierte Auflage, Stuttgart: Sammlung Metzler.

Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): *Wissenschaftliches Schreiben – lehren und lernen*, Berlin: de Gruyter.

Eichler, Wolfgang (2008): »Sprachbewusstheit Deutsch«. In: Eckhard Klieme u. a. (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Ergebnisse der DESI-Studie*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 112-119.

Flower, Linda/Hayes, John R. (1980): »The Dynamics of Composing – Making Plans and Juggling Constraints«. In: Lee W. Gregg/Edwin R. Steinberg (Hg.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale/N.J.: Erlbaum, S. 31-50.

Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (2009): *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*, Paderborn: Schöningh.

Graf, Werner (2010): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hayes, John (1996): »A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing«. In: Michael C. Levy/Sarah Ransdell (Hg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 1-28.

- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980a): »Identifying the Organization of Writing Processes«. In: Lee W. Gregg/Erwin R. Steinberg (Hg.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 3-30.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980b): »Writing as Problem Solving«. *Visible Language* 14, Heft 4, S. 388-399.
- Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache, Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr.
- Hurrelmann, Bettina (2006): »Prototypische Merkmale von Lesekompetenz«. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Aufl., Weinheim: Juventa, S. 275-286.
- Hurrelmann, Bettina (2009): »Literalität und Bildung«. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Cornelia Rosebrock (Hg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim/München: Juventa, S. 21-42.
- Kammler, Clemens (2006): »Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand«. In: Clemens Kammler (Hg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 7-23.
- Klieme, Eckhard u. a. (2007): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Bonn/Berlin: BMBF.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): »Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs«. *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, S. 11-29.
- Kruse, Otto (1997): »Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst«. In: Eva-Maria Jakobs/Dagmar Knorr (Hg.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt: Peter Lang, S. 141-158.
- Kruse, Otto (2003): »Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven«. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 95-111.
- Kruse, Otto (2007): »Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?«. In: Michael Becker-Mrotzek/Kirsten Schindler (Hg.), *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, Duisburg: Gilles & Francke, S. 117-143.
- Kruse, Otto (2010): »Old and new Literacies. Literale Praktiken in wissenschaftlichen Kontexten«. *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*. 4/2010. In: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/273> (letzter Zugriff am 19.09.11).
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): »Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick«. In: Otto Kruse/Eva-Maria Jakobs/Gabriela Ruhmann (Hg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, Neuwies: Luchterhand, S. 19-34.
- Kultusministerkonferenz (2005): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen). In: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf> (letzter Zugriff am 10.12.11).

- Landeszentrale für Politische Bildung Baden Württemberg (2010): *PISA, IGLU, OECD-Jahresberichte und Ländervergleich der KMK-Bildungsstandards*. In: <http://www.lpb-bw.de/pisa.html> (letzter Zugriff am 10.11.11).
- OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (letzter Zugriff am 06.12.11).
- Ossner, Jakob (2006): »Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht«. *Didaktik Deutsch*, Heft 21/2006, S. 5-19.
- Pöttinger, Ida (2002): *Lernziel Medienkompetenz*, München: Kopäd.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sieber, Peter/Sitta, Horst (1994): »Was sind »Sprachfähigkeiten« und wie kann man sie untersuchen?«. In: Peter Sieber (Hg.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!*, Aarau: Sauerländer, S. 39-48.
- Spinner, Kaspar H. (2011): *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen und Unterrichtsmodelle für alle Jahrgangsstufen*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Spinner, Kaspar H. (2006): »Literarisches Lernen«. *Praxis Deutsch* 33 (2006) 200, S. 6-16.
- Stanat, Petra/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002): *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. In: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (letzter Zugriff am 21.9.11).
- Steinhoff Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz, Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Tübingen: Niemeyer.
- Sturm, Afra (2009): *Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden Lehrpersonen*. In: <http://www.zeitschrift-schreiben.eu> (letzter Zugriff am 15.11.11).
- Weinert, Franz E. (2002): »Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«. In: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. 2., unveränderte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.