

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Zur Verknüpfung wissenschaftlichen Schreibens und fachlichen Lernens in der Sportlehrer*innen-Ausbildung – eine Studie zur Überprüfung der Wirksamkeit *effektiver Schreibaufgaben*

Elke Langelahn & Andrea Menze-Sonneck

korrespondierende Autorin

Elke Langelahn
Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
elke.langelahn@uni-bielefeld.de
Tel. 0521.106-6111
Fax: 0521.106-6438

Co-Autorin:

Dr. Andrea Menze-Sonneck
Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
andrea.menze-sonneck@uni-bielefeld.de
Tel. 0521.106-2021
Fax: 0521.106-6438

Schlüsselwörter

Wissenschaftliches Schreiben, Sportlehrer*innen-Ausbildung, Theorie-Praxis-Verknüpfung, Schreibintensive Lehre, *Effektive Schreibaufgaben*

Keywords

Scientific Writing, Physical Education Studies, Linkage of Theory and Exercise, Writing in the Disciplines, *Effective Assignments*

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Langelahn, E. & Menze-Sonneck, A. (2020). Zur Verknüpfung wissenschaftlichen Schreibens und fachlichen Lernens in der Sportlehrer*innen-Ausbildung – eine Studie zur Überprüfung der Wirksamkeit *effektiver Schreibaufgaben*. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 3(1), 5-16.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Schreiben im Fach gilt seit einigen Jahren als wertvolles hochschuldidaktisches Konzept, um fachliches Lernen und wissenschaftliches Schreiben in der Ausbildung von Studierenden miteinander zu verzahnen. Lehrende vieler Fächer setzen das Schreiben dementsprechend in ihrer Lehre ein, um den Studierenden das Schreiben als wichtiges Denkinstrument und wichtige Form der theoriegeleiteten Erkenntnisgewinnung zu vermitteln. Nicht immer entsprechen aber die von den Studierenden verfassten Texte den Erwartungen der Dozent*innen – dies gilt insbesondere für komplexere Texte, in denen die Studierenden nicht nur Wissen reproduzieren, sondern auch problemorientiert fachlich argumentieren müssen. Im folgenden Beitrag wird ein Lehrforschungsprojekt vorgestellt, in dem wir die Wirksamkeit sogenannter *effektiver Schreibaufgaben* zur Förderung der Qualität von Studierendentexten ($N = 50$) untersucht haben. Im Rahmen der Fachpraxisausbildung bearbeiteten Lehramtsstudierende eine Schreibaufgabe (Erörterung einer fachdidaktischen Problemstellung), die zunächst im klassischen Aufgabenformat formuliert worden war. Ausgehend von den Problembereichen, die sich in den entstandenen Texten zeigten, überarbeiteten wir die Formulierung der Schreibaufgabe gemäß den Kriterien des Ansatzes *effektiver Schreibaufgaben* und legten sie einer zweiten Studierendengruppe im darauffolgenden Wintersemester zur Bearbeitung vor. Schließlich wurden die Texte beider Studierendengruppen mit Hilfe der Six-Subgroup Quality Scale (SSQS) analysiert und miteinander verglichen. Die Ergebnisse der Studie zeigen eine signifikant bessere Textqualität der zweiten Studierendengruppe in wesentlichen Teilen (u. a. Gesamteindruck sowie Differenziertheit und Tiefe der Argumentation) und verdeutlichen damit den Wert einer vorstrukturierten und diskursiv eingebetteten Aufgabenstellung zur Förderung des (wissenschaftlichen) Schreibens in Lehrveranstaltungen. Zudem zeigt die Textanalyse typische Problembereiche des Schreibens im Fach auf (u. a. strukturierte und stringente Darstellung einer Argumentation, korrekte Verwendung von Fachbegriffen und Ausdrücken der alltäglichen Wissenschaftssprache), wie sie aus dem (hochschul)schreibdidaktischen Diskurs bekannt sind.

Linking Scientific Writing and Content Learning – a Study on the Efficacy of *Effective Assignments*

Abstract: For many years Writing in the Disciplines (WID) has been a relevant didactical concept at universities to combine content learning and learning to write. Therefore a lot of university teachers have started to use writing in their courses as a method to support students' thinking and their development of theoretical knowledge. However, texts produced by students often do not fulfill the teacher's expectations, especially in more complex tasks which ask students to present a profound, theory-based argumentation. This article presents results from a research project that investigates the efficacy of *effective writing assignments* (having features like

a meaning-constructing task, clear writing expectations, interactive components, and an authentic rhetorical context) in terms of improving the quality of texts written by students ($N = 50$). In a practical course, students of Physical Education (PE) had to present a writing assignment on the discussion of a didactical problem that was first formulated in a classical way as it is found in written tests at school or university. After evaluating the students' texts for typical problems of both writing and content, we revised the wording of the task according to the criteria of effective assignments and presented it to a group of students in the following term. Afterwards we compared the text quality of both groups by using the Six-Subgroup Quality Scale (SQSS). Results show a significantly higher quality in central aspects of text production for the second group's texts, e. g. holistic quality, support, and elaboration of arguments. The study therefore, on the one hand, supports the approach of presenting tasks with a structured and situated assignment to improve students' scientific writing skills in university courses. On the other hand, limitations of effective assignments become apparent, as not all aspects of writing could be improved with the revised task. In this way our study also reveals typical problems of students' writing in the disciplines.

1 EINLEITUNG

Aktuellen schreibdidaktischen Überlegungen zufolge gilt das Schreiben im Studium als zentrale Schlüsselkompetenz, sodass die Aufgabe von Lehrenden an der Universität nicht nur darin bestehen darf, den Studierenden fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern sie auch beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen zu unterstützen (vgl. Lahm, 2016; Frank, Haacke & Lahm, 2013). Dies erfolgt traditionell während der Begleitung von Hausarbeiten und Abschlussarbeiten. Der Ansatz „schreibintensiver Lehre“, wie er seit etwa zehn Jahren im deutschsprachigen Raum Verbreitung findet (vgl. Lahm, 2016), bietet darüber hinaus Perspektiven für die Integration des Schreibens in Seminaren und Praxiskursen. Im Zentrum stehen dabei Schreibaufgaben, die darauf abzielen, fachliches Lernen und (wissenschaftliches) Schreiben miteinander zu verknüpfen. Das heißt, die Studierenden sollen die Gelegenheit erhalten, für das Fach relevante inhaltliche Probleme und Fragen schreibend zu bearbeiten und dabei für das Fach typische Texte zu verfassen (Langelahn & Menze-Sonneck, 2017; Menze-Sonneck & Langelahn, 2018).

Beim Einsatz solcher Schreibaufgaben stoßen wir als Lehrende an der Universität Bielefeld oft auf das Problem, dass die Aufgaben nicht so bearbeitet werden wie von uns beabsichtigt. Besonders betrifft dies komplexere Texte, in denen theoriebezogen analysiert und argumentiert werden muss: Teilweise sind die Ausführungen oberflächlich, nicht hinreichend differenziert und daher insgesamt zu kurz; die Darstellung erfolgt eher unstrukturiert; Bezüge zu einschlägigen Quellen werden nicht hergestellt und/oder nicht explizit angegeben. Im Lehralltag bleiben diese Eindrücke zur (unbefriedigenden) Textqualität der Studierenden allerdings oft für uns diffus, denn es fehlt die Zeit für gründlichere Textanalyse und Ursachenforschung. Der Ansatz des *Scholarship of Teaching and Learning*¹ (SoTL; vgl. z. B. Huber, 2011) erschien uns vor diesem Hintergrund geeignet, um ein Lehrforschungsprojekt zu konzipie-

ren, mit dem wir die von uns wahrgenommenen Schreibprobleme der Studierenden differenzierter und datenbasiert untersuchen sowie mit Blick auf die Verbesserung unserer Lehre im Bereich der Förderung des Schreibens reflektieren konnten.

Wir wählten eine Schreibaufgabe aus dem Bereich der fachpraktischen Ausbildung im Grundkurs „Turnen – Bewegen an und mit Geräten“ aus, die einerseits hinreichend komplex ist, um die von uns wahrgenommenen Schreibprobleme zum Vorschein zu bringen, und die andererseits als exemplarisch für die im Rahmen der Lehramtsausbildung zu verfassenden Texte gelten kann. Die Aufgabe, die im klassischen Aufgabenformat einer Erörterung formuliert war, zielte auf das Verfassen eines fachdidaktischen Textes zur Legitimation des Balancierens im Sportunterricht vor dem Hintergrund ausgewählter turndidaktischer Konzepte.

Auf methodischer Ebene erschien uns ein geeigneter Ansatzpunkt zur Förderung des Schreibens im Fach eine Überarbeitung der Aufgabenstellung im Sinne sogenannter *effektiver Schreibaufgaben* (vgl. u. a. Bean, 2011; Gottschalk & Hjortshoj, 2004) zu sein. Ziel der Studie war es, durch den Vergleich der Textqualität beider Gruppen Hinweise darauf zu erhalten, ob und inwiefern die Überarbeitung der Schreibaufgabe zu einer verbesserten Textqualität führte bzw. ob weitere Modifizierungen an der Aufgabenstellung notwendig waren.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir das Potenzial *effektiver Schreibaufgaben* zur Verknüpfung fachlichen Lernens und (wissenschaftlichen) Schreibens und die damit verbundenen Chancen und Grenzen ihres Einsatzes für die Schreibförderung von Sportstudierenden verdeutlichen. Dazu werden wir im ersten Teil zunächst die Bedeutung und das Potenzial des (wissenschaftlichen) Schreibens in der Sportlehramtsausbildung im Bereich der Fachpraxis herausarbeiten. Anschließend beschreiben wir die besonderen Merkmale wissenschaftlichen Schreibens an der Hochschule und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für Studierende und begründen, warum effektive Schreibaufgaben ein geeigneter Ansatz sein können, um Studierende beim Schreiben im Fach zu unterstützen. Im zweiten Teil des Beitrags stellen wir die durchgeführte Studie vor und diskutieren deren Ergebnisse in Hinblick auf die Förderung des Schreibens in der Ausbildung von angehenden Sportlehrkräften.

2 DIE BEDEUTUNG DES SCHREIBENS IM RAHMEN DER FACHPRAKTISCHEN AUSBILDUNG IM SPORLEHRAMTS-STUDIUM

Eine qualitativ hochwertige Lehre im Bereich der „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“ gilt im Rahmen der Lehramtsausbildung im Fach Sport als eine zentrale Voraussetzung für eine hohe Qualifizierung der Absolvent*innen (vgl. Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 2019). Im Mittelpunkt des Kompetenzerwerbs steht hierbei die Verknüpfung von motorischem Können mit fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen. Entsprechend sollen die angehenden Sportlehrkräfte nicht nur in die Lage versetzt werden, „sportliches Bewegen auf angemessenem

¹ Der Begriff „*Scholarship of Teaching and Learning*“ bezeichnet einen in der US-amerikanischen Hochschuldidaktik entwickelten Ansatz, bei dem Hochschullehrende Fragen und Probleme der (eigenen) Lehre und des Lernens der Studierenden systematisch beforschen, reflektieren und publizieren (vgl. z. B. Huber, 2011). In SoTL-Projekten werden die üblichen Forschungsmethoden verwendet, hinsichtlich der Theorien, Methoden und Gütekriterien allerdings mit „einem anderen Anspruch mit stärkerem Fokus auf Problemorientierung, Praxisrelevanz und Kontextvalidität“ (Scharlau, Golombek & Klingsiek, 2017, S. 4).

Niveau auszuführen“ (vgl. KMK, 2017, S. 61), sondern auch Kompetenzen erwerben, um motorisches Können didaktisch differenziert im späteren Berufsfeld vermitteln zu können. Hierbei gilt es, die Vermittlung motorischen Bewegungshandelns und fachdidaktischer Reflexion so miteinander zu verknüpfen, dass Studierende nicht nur im Hinblick auf ihre motorische Eigenrealisation für ihre spätere Unterrichtstätigkeit hinreichend qualifiziert werden (vgl. Neuber & Pfitzner, 2017, S. 109). Als Voraussetzung hierfür wird die Fähigkeit angesehen, mittels retrospektiver, introspektiver und prospektiver Reflexionsprozesse (vgl. Serwe-Pandrick, 2016, S. 147) in Distanz zur eigenen sportlichen Praxis zu treten und, hierauf aufbauend, die Fähigkeit, die Ergebnisse dieser Reflexionsprozesse in die adressatengerechte Gestaltung von Sportunterricht einfließen zu lassen (vgl. Frohn, 2017, S. 91). Die Studierenden können so im Verlauf ihres Studiums darin unterstützt werden, den Weg vom „Akteur zum Arrangeur zu vollziehen“ (Blotzheim, Kamper & Schneider, 2008, S. 3).

Die im Bereich der „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“ zu erwerbenden fachspezifischen Kompetenzen beinhalten demgemäß ausdrücklich nicht nur die Verfügbarkeit eines handlungsorientierten Fachwissens, das die Absolvent*innen der Lehramtsstudiengänge „zur Anleitung und Reflexion von Bewegungslernsituationen auch in heterogenen und inklusiven Lerngruppen befähigt“ (KMK, 2017, S. 61). Vielmehr gilt es auch und vor allem, die Absolvent*innen in die Lage zu versetzen, „das Üben und Anwenden des Sport- und Bewegungskönnens sportwissenschaftlich und fachdidaktisch zu begründen“ (ebd.). Reflexionsprozesse sind vor diesem Hintergrund im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung zum einen bewusst anzulegen und wahrzunehmen, bedürfen zum anderen aber auch geeigneter wissenschaftlicher Wissensbestände, die als „Referenzpunkte einbezogen werden“ können (Fichten & Meyer, 2014, S. 26).

Aus sportpädagogischer Sicht kann die Auseinandersetzung mit verschiedenen fachdidaktischen Konzepten einen solchen Referenzpunkt darstellen. Diese stehen für unterschiedliche Positionen, die sich zu Fragen einer pädagogischen Gestaltung des Schulsports einnehmen lassen, und geben Antworten auf die Frage nach dem Warum?, Wozu?, Was? und dem Wie? der Unterrichtsgestaltung (vgl. Balz, 2009, S. 25). Neben den grundlegenden fachdidaktischen existieren zudem spezifische fachdidaktische Konzepte in den verschiedenen Sport- und Bewegungsfeldern, die über eine rein sportartenorientierte Auslegung des jeweiligen Bewegungsfeldes hinausgehen und verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, wie und warum eine bestimmte bewegungskulturelle Praxis nicht allein sportartenorientiert vermittelt werden sollte. Die kritische Reflexion dieser Konzepte im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Gestaltung von Sportunterricht in der Schule ist im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld in den verschiedenen Veranstaltungen im Bereich der „Didaktik und Methodik der Sport- und Bewegungsfelder“ fest verankert (Universität Bielefeld, 2017). Hierdurch soll im Rahmen des gesamten Professionalisierungsprozesses in der universitären Ausbildung eine zentrale fachliche Voraussetzung dafür geschaffen werden, dass die Gestaltung und Reflexion von Unterricht nicht rezeptartig entlang bestimmter normativer Setzungen erfolgt (vgl. Ukley, Fast, Gröben & Kastrup, 2019, S. 89 f.).

Vor diesem Hintergrund spricht vieles dafür, dass dem Schreiben von fachdidaktischen Texten im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung eine besondere Bedeutung zukommt. Als Denkinstrument

dient das Schreiben im Rahmen der universitären Lehre der Gedankengewinnung, -klärung und -präzisierung (vgl. Ortner, 2000) und daher als eine wichtige Lernmethode. Nach einer großen Teilstudie zum Schreiben des Consortium for the Study of Writing in College, in der 71.463 Studierende an 80 US-amerikanischen Bildungsinstitutionen befragt wurden, kann Schreiben das Tiefenlernen fördern, beispielsweise wenn neue Informationen mit vorhandenem Wissen verbunden und synthetisiert, Informationen bewertet, abstraktes Wissen in konkreten Handlungssituationen angewendet oder die Selbstreflexion angeregt werden sollen (vgl. Anderson, Anson, Gonyea & Paine, 2015, S. 211). Durch die besonderen „medialen Bedingungen“ des Schreibens – Langsamkeit, Vorläufigkeit, Objektivität (vgl. Steinhoff, 2014, S. 335 f.) – kann das Denken losgelöst von der Situation erfolgen; schriftliche Texte können so lange überarbeitet werden, bis die oder der Schreibende seine Gedanken zufriedenstellend repräsentiert sieht. Schreiben schafft Distanz, wodurch anhand des vorliegenden Textes das Gedachte besser analysiert und reflektiert werden kann. Schreiben kann daher die theoriegeleitete Erkenntnisgewinnung wirksam unterstützen (vgl. Menze-Sonneck & Langelahn, 2018).

Schreiben im Studium wird darüber hinaus zu Kommunikations- und Prüfungszwecken eingesetzt: Schreiben ist eine zentrale Tätigkeit in der Wissenschaft, denn Fragen, Methoden und Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung werden in Texten (Forschungsartikeln, Monografien usw.) dargestellt – Forschungsergebnisse müssen durch ihre Publikation der Überprüfung und Kritik ausgesetzt werden. Insofern ist Wissenschaft „von Grund auf eine kommunikative Veranstaltung“ (Weinrich, 1995, S. 158). Studierende sollen im Studium lernen, an dieser Kommunikation teilzuhaben, woraus sich aus historischer Perspektive u. a. Prüfungsanforderungen in Form von Hausarbeiten oder Essays entwickelt haben (zur Hausarbeit vgl. z. B. Pohl, 2009). Eine zentrale Prüfungsform innerhalb des Qualifikationsprozesses angehender Lehrkräfte stellt seit der kompetenzorientiert ausgerichteten Bachelor- und Masterreform zudem das an wissenschaftlichen Standards orientierte Verfassen von Stundenentwürfen im Rahmen Lehrpraktischer Prüfungen dar (vgl. Universität Bielefeld, 2017; dvs-Positionspapier „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“, 2019). Außerdem werden die Studierenden auch in ihrer Berufspraxis als zukünftige Lehrkräfte immer wieder vor der Aufgabe stehen, Fachinhalte nicht nur mündlich zu vermitteln, sondern auch in schriftlicher Form, z. B. beim Verfassen von Arbeitsblättern oder didaktisierten Lern-texten. Dazu treten weitere Schreibforderungen wie das Verfassen von Lehr- und Schulkonzepten sowie von Elternbriefen (vgl. zu den schreibspezifischen Anforderungen im Lehrer*innenberuf Lehnen, 2007).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde der hier im Fokus stehende Turnpraxiskurs so konzipiert, dass die Studierenden regelmäßig kürzere und komplexere Schreibaufträge im Rahmen eines Aufgaben-Portfolios bearbeiteten (vgl. Menze-Sonneck & Langelahn, 2019). Zur Unterstützung einer Theorie-Praxis-Verknüpfung erhielten die Studierenden die Möglichkeit, sich systematisch und gezielt mit ausgewählten fachlichen Wissensbeständen zur Didaktik und Methodik des Turnens auseinanderzusetzen und ihr fachliches Denken zu schärfen. Sie erhielten Arbeitsaufträge zum Lesen und Paraphrasieren von Fachliteratur und übten u. a. das Darstellen und Vergleichen fachlicher Positionen sowie das Argumentieren. Hierdurch sollten zentrale Tätigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens geübt werden, die Studierenden typischerweise in ihrer Schreibkompetenzentwicklung Schwierigkeiten bereiten.

3 ANFORDERUNGEN AN DAS WISSENSCHAFTLICHE SCHREIBEN IM STUDIUM

Das Schreiben stellt grundsätzlich eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit dar. Nach Beaufort² (2005) müssen Schreibende Wissen in fünf Bereichen erlangen, damit sie unterschiedliche Schreibanforderungen erfolgreich bewältigen können: das Wissen über die Diskursgemeinschaft, das Textsortenwissen, das inhaltliche Wissen, das rhetorische Wissen und das Wissen über den Schreibprozess.

Das Wissen über die Diskursgemeinschaft umfasst Kenntnisse darüber, in welcher Art und Weise und mit welchen Zielen innerhalb dieser Gemeinschaft kommuniziert wird. Inhaltliches Wissen meint das Wissen über bestimmte Themen, Konzepte und Theorien in einem Fachgebiet und hat einen bedeutenden Einfluss auf die Wirkung des verfassten Textes: Je mehr die Schreiber*innen über ein Thema wissen, je sicherer sie sich in ihrem Wissen sind, desto freier können sie mit dem Wissen umgehen und es den Anforderungen entsprechend auswählen, sortieren und versprachlichen. Textsortenwissen bezieht sich auf linguistisches Wissen, das beim Verfassen eines Textes bedeutsam ist, d. h. Wissen über die kommunikativen Ziele, die mit der Textsorte³ in der Diskursgesellschaft verfolgt werden, über bestimmte Inhalte sowie über die Strukturen und sprachlichen Merkmale, mit denen die Ziele verfolgt werden. Rhetorisches Wissen ist notwendig, um die Anforderungen in einer spezifischen Kommunikationssituation erfüllen zu können, d. h. in Bezug auf das Leseinteresse der jeweiligen Adressat*innen sowie auf die verfolgte Absicht des konkreten Textes. Nicht zuletzt spielt das Schreibprozesswissen eine große Rolle, und dies umso mehr, je länger und/oder komplexer die zu verfassenden Texte sind. Hierzu gehört metakognitives Wissen über die beim Schreiben ablaufenden Prozesse, die Phasen eines Schreibprojekts sowie Strategien, die zur Organisation und Bewältigung eingesetzt werden können, z. B. Methoden zum Brainstorming, zur Textüberarbeitung, für die Datei-Organisation oder zur Strukturierung des „Schreiballtags“.

Das Modell von Beaufort verdeutlicht insbesondere die Zusammenhänge und „Schnittmengen“ der verschiedenen Wissensbereiche, die beim Vorgang des Schreibens grundsätzlich – egal ob im Studium oder im beruflichen Kontext – aktiviert und integriert werden müssen. Beim wissenschaftlichen Schreiben ergeben sich zudem spezifische Anforderungen, die durch die besonderen Wege der Erkenntnisgewinnung und die Wahrheitskonzepte (vgl. Weinrich, 1995) der Wissenschaft entstehen und in wissenschaftlichen Texten zum Ausdruck kommen. Pohl bezeichnet diese besondere Struktur wissenschaftlicher Texte als „epistemisches Relief“ (vgl. im Folgenden Pohl, 2010, S. 100 f., wenn nicht anders angegeben), das sich aus drei Dimensionen ergibt: der Gegenstands-, der Diskurs- und der Argumentationsdimension.

Im Unterschied zu anderen Texten werden in wissenschaftlichen Texten nicht nur Informationen und Aussagen über ein bestimmtes Thema bzw. einen Gegenstand (in der vorliegenden Schreibaufgabe das Balancieren) zusammengetragen. Ihre Be-

sonderheit ergibt sich vielmehr dadurch, dass dieser Gegenstand nicht losgelöst von dem Diskurs (z. B. Sportpädagogik, Fachdidaktik) betrachtet werden kann, in dem er bereits zum Thema gemacht wurde (z. B. in Forschungsartikeln, Handbüchern, Fachlexika). Für den Diskurs kennzeichnend ist nach Ehlich (1993) seine „eristische Kultur“, die sich „in Kontroversen, Schulen, Ansätzen, Paradigmen und gemeinsam geteilten Forschungsinteressen/ wissenschaftlichen Überzeugungen diskursiv realisiert“ (Pohl, 2010, S. 100). Auf der sprachlichen Oberfläche im Text zeigt sich diese Streitkultur wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung beispielsweise in Formulierungen wie „eine Erkenntnis setzt sich durch“ (Ehlich, 1995, S. 345 f.).⁴ Zusätzlich zur Gegenstands- und Diskursdimension tritt die Argumentationsdimension im Text hinzu: Die Behandlung des Gegenstands erfolgt in Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs, d. h. die eigenen Ergebnisse werden in Bezug auf andere Autor*innen, Positionen und Forschungsergebnisse diskutiert. Zudem wird eine spezielle wissenschaftliche Methode (z. B. Quellenanalyse als typische heuristische Methode) angewandt, „die zunächst ausschließlich auf den Gegenstand bezogen ist, dann aber in ihrem Erkenntnisgewinn argumentativ gegenüber dem Diskurs eingesetzt wird“ (Pohl, 2010, S. 100). Alle drei Dimensionen müssen beim wissenschaftlichen Schreiben aufeinander bezogen und im Text sichtbar werden („konstitutive Staffelung“), wenn auch nicht immer alle drei gleichzeitig. Insbesondere zu Beginn des Studiums ist den Studierenden diese Besonderheit wissenschaftlicher Texte oftmals unbekannt (da sie in der Schule häufig nicht thematisiert wird) und kann zu Schreibproblemen führen (vgl. Pohl, 2011, S. 6 f.).

Merkmale effektiver Schreibaufgaben

Damit Studierende bei dieser anspruchsvollen Aufgabe unterstützt werden können, sollten das (wissenschaftliche) Schreiben zum Thema gemacht und gezielt Methoden der Schreibförderung eingesetzt werden. Sogenannte *effektive bzw. situierte Schreibaufgaben* (Bean, 2011; Gottschalk & Hjortshoj, 2004; Bräuer & Schindler, 2010) können gemäß aktueller hochschuldidaktischer Überlegungen eine solche Methode darstellen. Mit effektiven Schreibaufgaben werden Studierende dazu angeregt, sich intensiv mit einem Thema bzw. einem fachlichen Problem auseinanderzusetzen. Anhand dessen erhalten sie zum einen die Möglichkeit, die Funktion des Schreibens und schriftlicher Texte in ihrer Disziplin und ggf. in ihrer zukünftigen Berufstätigkeit zu erfahren und damit ihre (wissenschaftlichen) Schreibkompetenzen weiterzuentwickeln. Zum anderen lernen sie das Schreiben als Denkinstrument zu nutzen, also um Gedanken zu entwickeln, zu präzisieren und Zusammenhänge herzustellen. Die folgenden Merkmale werden als lernförderlich betrachtet (vgl. im Folgenden Anderson et al., 2015; Bean, 2011; Gottschalk & Hjortshoj, 2004):

Die Schreibaufgabe ist bedeutungsvoll: Mit der Aufgabe wird ein fachlich relevantes oder von den Studierenden selbst formuliertes Problem bearbeitet. Sie regt die Schreibenden zu kritischem Denken und zur Entwicklung eigener Ideen an.

² Anne Beaufort entwickelte ihr Modell aus den Erkenntnissen einer ethnografischen Studie (1999), in der sie ein Jahr lang vier Mitarbeiterinnen einer Nichtregierungsorganisation während ihres professionellen Schreibens beobachtete, befragte und Textbeispiele analysierte.

³ Wir übernehmen hier die Übersetzung „Textsorte“ aus dem 2014 auf Deutsch erschienenen Beitrag von Beaufort (Beaufort, 2014) für den im englischen Originaltext verwendeten Begriff „Genre“ (Beaufort, 2005).

⁴ Ehlich fasst diese Formulierung als Teil der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ auf, die er als „Metasprache für die institutionelle Wissenschaftspraxis“ (Ehlich, 1995, S. 344) beschreibt. Mit diesem Begriff werden sprachliche Mittel bezeichnet, die wissenschaftliches Handeln beschreiben, in allen Disziplinen verwendet werden und oftmals Wörter der Alltagssprache enthalten, denen jedoch spezifische Bedeutungen zukommen (z. B. „eine Theorie aufstellen“).

Die Schreiberwartungen und der Kontext sind transparent: In der Aufgabe werden die Erwartungen der Lehrkraft explizit formuliert, z. B. mithilfe eines Bewertungsrasters oder Hinweisen zum Bearbeitungs- bzw. Schreibprozess. Das Format ist transparent, d. h. mit Angaben zu Textsorte, Adressat*innen, Länge und Bearbeitungszeit.

Der Schreibprozess ist interaktiv: Im Bearbeitungsprozess der Aufgabe werden die Studierenden mindestens einmal dazu angeregt, über ihren Text zu sprechen und sich Feedback einzuholen. Feedbackgeber müssen nicht allein die Lehrenden sein, auch Kommiliton*innen oder Peertutor*innen in Schreibzentren sind hilfreiche Ansprechpartner*innen.

*Die Aufgabe ist situiert*⁵: Sowohl reale als auch imaginäre Schreibsituationen können die Wirksamkeit der Aufgabenstellung erhöhen, da sie die Aufgabe expliziter, bedeutsamer und interessanter machen. Außerdem kann das Schreiben in einer vorgegebenen Rolle (z. B. als Historikerin, Wirtschaftspsychologin, Bankmitarbeiterin) den Studierenden dabei helfen, die Art des Wissens (z. B. wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen), die Art der Expertise (z. B. Fachwissenschaftlerin, Laie) und der Perspektive (z. B. Befürworter, Gegnerin, Praktiker) besser einzuschätzen. Wichtig sind eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Studierenden und ein erkennbarer Handlungszusammenhang, damit sie die Aufgabe als persönlich bedeutsam erfahren können (vgl. Bräuer & Schindler, 2010, S. 2; Bräuer & Schindler, 2013, S. 33; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 194).

Vor diesem Hintergrund erschien es uns lohnend zu überprüfen, ob und inwiefern *effektive Schreibaufgaben* ein geeignetes schreibdidaktisches Element sind, um Studierende beim Schreiben im Fach zu unterstützen. Dabei nehmen wir an, dass es zwischen den Texten, die zur effektiven Schreibaufgabe verfasst wurden, und denen, die zur Aufgabe im klassischen Format entstanden, Unterschiede in der Textqualität geben wird.

4 METHODE

4.1 Stichprobe

Im Wintersemester 2016/17 wurde die Schreibaufgabe von 25 Studierenden bearbeitet ($w = 14$, $m = 11$). Die Studierenden verteilten sich wie folgt auf die verschiedenen Lehramtsprofile: Vier der Studierenden studierten im Grundschullehramt, sieben im Studiengang Haupt-, Real- und Gesamtschule und 14 Studierende im Profil Gymnasium/Gesamtschule. Die Verteilung auf Fachsemester sieht wie folgt aus: drei Studierende im 1. Fachsemester, 15 Studierende im 3. Fachsemester, drei Studierende im 5. Fachsemester, drei im 7. Fachsemester und ein*e Studierende*r im 9. Fachsemester ($M = 3.72$, $SD = 1.99$).

Im Wintersemester 2017/18 bearbeiteten 25 Studierende die Schreibaufgabe ($w = 18$, $m = 7$). Die Studierenden verteilten sich

wie folgt auf die verschiedenen Lehramtsprofile: Sieben der Studierenden studierten im Grundschullehramt, sechs im Studiengang Haupt-, Real- und Gesamtschule und zwölf im Profil Gymnasium/Gesamtschule. Die Verteilung auf Fachsemester sieht wie folgt aus: ein*e Studierende*r im 1. Fachsemester, zwölf Studierende im 3. Fachsemester, elf Studierende im 5. Fachsemester und ein*e Studierende*r im 7. Fachsemester ($M = 3.92$, $SD = 1.32$), die Mittelwerte der Fachsemester in beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant.

4.2 Design

Die als SoTL angelegte Studie zur Verbesserung der schreibbezogenen Kompetenzen in der fachpraktischen Ausbildung angehende Sportlehrkräfte wurde im Wintersemester 2016/17 begonnen und wird seitdem fortlaufend in jedem Semester durchgeführt, um die Effektivität ausgewählter Methoden zur Verbesserung der schreibbezogenen Kompetenzen der Studierenden im Grundkurs Turnen zu untersuchen. Der Schwerpunkt liegt hierbei zum einen auf der Arbeit mit einem Aufgaben-Portfolio (vgl. Menze-Sonneck & Langelahn, 2019) sowie auf der Ausarbeitung einer komplexeren Schreibaufgabe zur Legitimation von Sportunterricht vor dem Hintergrund verschiedener fachdidaktischer Konzepte. Diese Schreibaufgabe war von den Studierenden als Teil des Aufgaben-Portfolios im Verlauf des Kurses als unbenotete Studienleistung anzufertigen. Im Wintersemester 2016/17 bearbeiteten die Studierenden die im klassischen Format formulierte Aufgabe (s. u.). Ausgehend von den Problembereichen, die sich in den entstandenen Texten zeigten, überarbeiteten wir die Formulierung der Schreibaufgabe gemäß den Kriterien des Ansatzes *effektiver Schreibaufgaben* und legten sie einer zweiten Studierendengruppe im darauffolgenden Wintersemester zur Bearbeitung vor. Ein differenziertes Feedback zur Schreibaufgabe durch beide Lehrkräfte war den Studierenden zu Beginn des Kurses angekündigt worden. Eine Einverständniserklärung zur Auswertung der Schreibergebnisse in anonymisierter Form liegt vor.

Die Schreibaufgabe im klassischen Aufgabenformat und ihr Anforderungsprofil

Die Schreibaufgabe wurde im Wintersemester 2016/17 auf einem Arbeitsblatt zum Balancieren (vgl. Menze-Sonneck & Langelahn, 2018, S. 110 ff.) im klassischen Aufgabenformat formuliert und lautete wie folgt:

Erörtern Sie, inwieweit die Kenntnis beider⁶ Konzepte für das Unterrichten des Balancierens im Sportunterricht bedeutsam ist. Wo sehen Sie bezüglich der methodischen Vermittlung Differenzen, wo Überschneidungen?

Das besondere Anforderungsprofil der Schreibaufgabe ergibt sich mit Blick auf die oben dargestellten Herausforderungen (wissenschaftlichen) Schreibens im Studium aus den folgenden Aspekten: Die Bearbeitung der Aufgabe setzt zunächst eine vergleichende Lektüre der relevanten Fachliteratur mithilfe von Referenzpunkten oder Kategorien, die sich aus der inhaltlichen Struktur fachdidaktischer Konzepte ergeben (vgl. auch den Wis-

⁵ Mit diesem Begriff lehnen wir uns an die US-amerikanische Schreibdidaktik an (vgl. Bean, 2011; Gottschalk & Hjortshøj, 2004). In der deutschsprachigen Literatur wird auch von „Aufgaben mit Profil“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) sowie „authentischen Schreibaufgaben“ (Bräuer & Schindler, 2010; 2013) gesprochen.

⁶ Gemeint sind das am Sportartenkonzept orientierte fertigkeitsorientierte Turnen, so wie es beispielsweise von Knirsch (1983) oder Gerling (2009) vertreten wird, sowie das „Turnen nach Bedeutungsgebieten“ nach Trebels (1992) als Beispiel für ein alternatives Turnkonzept. Die beiden Konzepte werden auf dem Arbeitsblatt einleitend genannt.

Kategorien	Kriterien	Bewertungsstufen			
		1	2	3	4
Gesamteindruck	Holistischer Eindruck der Gesamtqualität nach dem ersten Lesedurchgang				
1 Wörter: Auswahl und Anordnung	1. Lesbar vs. seltsam				
2 Technische Qualität: Sprache	2. Zeiten 3. Grammatik 4. Rechtschreibung (ohne Zeichensetzung) 5. Zeichensetzung (nicht in SSQS)				
3 Inhalt	6. Engagiert vs. nicht involviert 7. Alternative Standpunkte vs. egozentrisch 8. Fachliche Korrektheit (nicht in SSQS)				
4 Absicht/Adressatenbezug/Ton	9. Absicht klar vs. unklar 10. Sprache und Ton angemessen/Konsistenz				
5 Organisation & Entwicklung	11. Differenziertheit und Tiefe der Argumentation 12. Sinn für Stringenz und Geschlossenheit 13. Absatzgestaltung				
6 Stil	14. Satzstruktur und Exaktheit/Prägnanz 15. Mutig vs. vorsichtig 16. Literaturverweise (nicht in SSQS)				

Tab. 1. Bewertungskategorien und -kriterien zur Analyse der Textqualität in Anlehnung an die Six-Subgroup Quality Scale (Ransdell & Levy, 1996; deutsche Übersetzung durch die Autorinnen)

sensbereich „Inhalt, Fachwissen“), voraus. Konkret bedeutet dies, dass die für das jeweilige Konzept spezifischen Ziele, Inhalte und Methoden zunächst herauszuarbeiten sind. Die Studierenden müssen bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe zudem erkennen, dass die Konzepte im Rahmen eines Fachdiskurses entstanden sind. Im vorliegenden Fall setzt dieser an einer Kritik am Konzept des normierten Turnens in den 1980er Jahren an und findet Ausdruck in den aktuellen Lehrplänen, nach denen Turnen als Sport- und Bewegungsfeld sowohl normiert als auch unnormiert zu unterrichten ist (vgl. Menze-Sonneck, 2016). Durch die geforderte Diskussion der verschiedenen Konzepte mit Blick auf die Anforderungen im Kernlehrplan Sport (u. a. MSW NRW, 2011) sollen die Studierenden dafür sensibilisiert werden, dass didaktische Konzepte keine „dauerhafte didaktische Orientierung des Sportunterrichts“ (Prohl, 2017, S. 61) darstellen, sondern immer wieder neu auf den Prüfstand gestellt und mit Blick auf die zu bewältigenden unterrichtlichen Anforderungen reflektiert werden müssen. Auf der textlichen Ebene soll sich dies in einer strukturierten Argumentation zeigen, in der die Studierenden differenziert Argumente abwägen und sich begründet dazu positionieren. Eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe erfordert also bei genauerer Analyse mehr als die Aktivierung inhaltlichen Wissens: Um einen guten (wissenschaftlichen) Text zu verfassen, bedarf es auch der Berücksichtigung der anderen, von Beaufort angeführten Wissensbereiche professionellen Schreibens sowie einer Abbildung des epistemischen Reliefs wissenschaftlicher Texte (vgl. Pohl, 2010).

Die Schreibaufgabe als *effektive Schreibaufgabe*

Im Wintersemester 2017/18 bearbeiteten die Studierenden die nun als *effektive Schreibaufgabe* überarbeitete Aufgabenstellung:

Nach dem Referendariat haben Sie eine Anstellung an Ihrer Traumschule erhalten! Die Fachkonferenz Sport der Schule trifft sich, um zu diskutieren, wie Turnen im Sinne einschlägiger turndidaktischer Konzepte unterrichtet werden soll. Um die Diskussion konstruktiv zu gestalten, bittet die Fachkonferenzvorsitzende, Frau Mustermann, alle Kolleg*innen, ihr vorab ihren Standpunkt schriftlich darzulegen. Schreiben Sie der Fachkonferenzvorsitzenden eine E-Mail (ca. 700 Wörter), in der Sie anhand des Balancierens erläutern, warum an der Schule sowohl das normierte als auch das unnormierte Turnkonzept im Sportunterricht berücksichtigt werden sollte. Gehen Sie hierbei unter Bezug auf die unten angegebene Literatur auf die typischen Ziele, Inhalte und Methoden der Konzepte ein und beziehen Sie den (Kern-)Lehrplan Ihrer Schulform (z. B. Grundschule oder Gymnasium/Gesamtschule der Sek. I) in die Begründung Ihrer Antwort ein. Weitere Literatur, die Sie ggf. zum Verfassen Ihrer Stellungnahme nutzen, geben Sie bitte gesondert an.

Mit der Situierung (Sportfachkonferenz in der Schule) versuchten wir, den Studierenden die berufliche Relevanz und Bedeutung der Kenntnis und Diskussion der Konzepte zu verdeutlichen. Außerdem sollten hierdurch die Rolle, die sie als Schreibende einnehmen (Kolleg*in), sowie die Adressatin ihres Textes (Fachkonferenzvorsitzende bzw. Kollegin) klarer werden, damit sie besser die Art des Wissens (Fachwissen) und der Expertise (Expertin) einschätzen können. Mit dieser Kommunikationssituation stellten wir Paralle-

len zu einer typischen wissenschaftlichen Kommunikationssituation her und übten typische Teilaktivitäten wissenschaftlichen Schreibens ein: die nachvollziehbare und präzise Darstellung fachlicher Inhalte für Fachexpert*innen (hier: Sportlehrer*innen), der Bezug auf Fachliteratur sowie das Argumentieren. Des Weiteren machten wir die Anforderungen der Aufgabe transparenter durch die Vorgabe des Formats (E-Mail), des Umfangs (ca. 700 Wörter), den Hinweis auf Literaturverwendung und auf zentrale inhaltliche Aspekte, die im Text angesprochen werden sollen („typische Ziele, Inhalte und Methoden“).

4.3 Das Textanalyse-Instrument

Um die Textqualität der von den Studierenden verfassten Texte zu analysieren, wählten wir ein holistisches Bewertungsraster. Für die vorliegende Untersuchung im Sinne eines SoTL-Projekts war es wichtig, insbesondere den argumentativen Charakter der Schreibaufgabe anhand geeigneter Kriterien bewerten zu können sowie eine Bewertung im Sinne der Alltagspraxis von Lehrenden zu ermöglichen, d. h. ein praktikables Raster zu verwenden, das kein explizites sprachwissenschaftliches Wissen benötigt. Hierfür eignet sich die Six-Subgroup Quality Scale (SSQS) von Ransdell und Levy (1996) (vgl. Scharlau, Golombek & Klingsiek, 2017).

Die SSQS wurde von Ransdell und Levy zur Beurteilung von Essays auf der Grundlage eines universitären Einstufungstests entwickelt und erwies sich als reliables und unterscheidendes Instrument zur Messung der Qualität von Texten (vgl. Ransdell & Levy, 1996, S. 95 f.). Es besteht aus dreizehn Kriterien erfolgreichen Schreibens, die sechs Kategorien (Subgroups) zugeordnet und auf einer fünfstufigen Skala bewertet werden. Die Kategorien sind „word choice and arrangement, technical quality, engagement in content, purpose/audience/voice, organization and development, and style“ (ebd., S. 95). Die Kategorien wurden von uns ins Deutsche übersetzt und in Hinblick auf die Anforderungen der Schreibaufgabe inhaltlich leicht modifiziert. Wir nahmen drei Kriterien hinzu, die im Original nicht vorgesehen sind: zum einen das Kriterium „Zeichensetzung“ (5), das wir getrennt von der Rechtschreibung bewerten wollten, um den diffusen Eindruck eines vermuteten großen Problembereichs von Studierenden auf eine solide Datenbasis zu stellen; des Weiteren das Kriterium „Literaturverweise“ (16), da die explizite Berücksichtigung der Diskursdimension (s. o.) eine zentrale Anforderung in der Aufgabe darstellte. Zudem ergänzten wir in der Kategorie „Inhalt“ das Kriterium „Fachliche Korrektheit“ (8), da die Aufgabe auch darauf abzielte, das fachliche Wissen der Studierenden zu erweitern. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Kategorien (Subgroups) mit den entsprechenden Kriterien und Bewertungsstufen. Aufgeführt wird ebenfalls die Bewertung des Gesamteindrucks, der von Ransdell und Levy als *Holistic Quality* bezeichnet wird.

Für den Bewertungsprozess mit zwei Bewertungspersonen schlagen Ransdell und Levy ein Vorgehen in vier Schritten vor (vgl. Ransdell & Levy, 1996; S. 95), das wir leicht modifiziert haben:

1. Diskussion der Ratingskala durch die zwei Raterinnen anhand von Ankerbeispielen aus einer Vergleichsstichprobe
2. Erster, holistischer Lesedurchgang: Jede Raterin liest alle Texte, um den Gesamteindruck (*Holistic Quality*) jedes

Textes zu bewerten. Sie bewertet zunächst, ob der Text eher besser (obere Hälfte der Skala = 3 oder 4) oder eher schlechter (untere Hälfte der Skala = 1 oder 2) ist. Anschließend entscheidet sie, ob sie den Text mit 1 oder 2 bzw. 3 oder 4 bewertet⁷.

3. Zweiter, analytischer Lesedurchgang: Jede Raterin liest die einzelnen Texte, einen nach dem anderen, in Hinblick auf eine Kategorie (*Subgroup*) und bewertet wie in Schritt 2 zunächst, ob der Text eher besser oder eher schlechter ist. Anschließend entscheidet sie, ob sie den Text mit 1 oder 2 bzw. 3 oder 4 bewertet. Jedes Kriterium wird unabhängig bewertet. Abweichend von den Autoren wird in dieser Studie eine vierstufige Skala verwendet, um eine mittlere Bewertung (3) als unspezifische „Ausweich-Option“ (als „last resort“, wie Ransdell und Levy es ausdrücken) auszuschließen.
4. Abweichungen in der Bewertung werden von den Raterinnen diskutiert, wenn eine Raterin mit 1 oder 2, die andere aber mit 3 oder 4 bewertet hat.

Die Prüfung auf Interraterreliabilität mittels Cohen's Kappa (vgl. Cohen, 1960), über beide Aufgabenformate hinweg, zeigt, dass bei allen bewerteten Kriterien mindestens eine moderate, teilweise auch eine ausgezeichnete Übereinstimmung zwischen den Raterinnen vorliegt (vgl. Tab. 2).

4.4 Datenanalyse

Für jeden verfassten Text wurden insgesamt 17 Werte (vgl. Tab. 2) auf der Ebene der einzelnen Kriterien festgelegt, mit Hilfe derer die Qualität der Texte bewertet worden war. Diese Werte stellen den Durchschnitt der Bewertungen beider Raterinnen dar. Für eine übersichtlichere Darstellung werden ebenfalls Durchschnittswerte für jede Kategorie angegeben. Diese ergeben sich aus den addierten Werten der entsprechend zugeordneten Kriterien der Kategorie (vgl. Tab. 2) beider Raterinnen geteilt durch die Anzahl der einfließenden Bewertungen. Durch diese Standardisierung ist ein Vergleich der Kategorien untereinander möglich. Die Unterschiede in den Qualitäten der Texte zwischen den beiden untersuchten Aufgabenformaten werden sowohl auf Kategorien- als auch auf Kriterienebene mit einem zweiseitigen t-Test für unabhängige Stichproben überprüft.

5 ERGEBNISSE

In der Tabelle 2 sind die Mittelwerte der verschiedenen Bewertungskategorien und -kriterien nach Art der Aufgabenstellung dargestellt. Wie zu erkennen ist, nahm die Textqualität im Gesamteindruck von der klassischen Schreibaufgabe ($M = 2.16$, $SD = 0.70$, $n = 25$) zur effektiven Schreibaufgabe ($M = 2.64$, $SD = 0.55$, $n = 25$; $t(48) = 2.69$, $p = .010$) zu. Die Effektstärke nach Cohen (1988) liegt bei $d = .76$ und damit nur knapp unter einem starken Effekt. Entsprechend ist eine signifikant höhere Textqualität in der Kategorie „Absicht/ Adressatenbezug/Ton“ von $M = 2.71$ ($SD = 0.62$) auf $M = 3.14$ ($SD = .62$); $t(48) = 2.45$, $p = .018$ sowie in der Kategorie „Organisation und Entwicklung“ von $M = 2.39$ ($SD = 0.59$) auf $M = 2.81$ ($SD = 0.80$)

⁷ Zu den qualitativen Abstufungen siehe Beispiele im Anhang.

Kategorien und Einzelkriterien	Aufgabe im klassischen Format		Aufgabe als effektive Schreibaufgabe		Cohen's d	Cohen's Kappa
	M	SD	M	SD		
Gesamteindruck	2.16	0.70	2.64**	0.55	0.76	0.87
Wörter: Auswahl und Anordnung	3.10	0.56	2.94	0.75	-0.24	
1 Lesbar vs. seltsam	3.10	0.56	2.94	0.75	-0.24	0.55
Technische Qualität: Sprache	3.45	0.58	3.12*	0.46	-0.63	
2 Zeiten	3.94	0.22	4.00	0.00	0.39	0.66
3 Grammatik	3.52	0.62	2.92**	0.81	-0.83	0.87
4 Rechtschreibung	3.50	0.80	3.32	0.80	-0.23	0.89
5 Zeichensetzung	2.82	1.18	2.24+	0.88	-0.56	0.87
Inhalt	2.74	0.74	2.74	0.56	0.00	
6 Engagiert vs. nicht involviert	3.00	0.79	3.12	0.48	0.18	0.60
7 Alternative Standpunkte vs. egozentrisch	2.50	0.96	2.52	0.78	0.02	0.57
8 Fachliche Korrektheit	2.72	0.75	2.58	0.64	-0.20	0.77
Absicht/Adressatenbezug/Ton	2.71	0.62	3.14*	0.62	0.69	
9 Absicht klar vs. unklar	2.60	1.09	3.32**	0.61	0.82	0.66
10 Sprache und Ton angemessen/Konsistenz	2.82	0.64	2.96	0.69	0.21	0.59
Organisation & Entwicklung	2.39	0.59	2.81*	0.80	0.60	
11 Differenziertheit und Tiefe der Argumentation	1.56	0.91	2.68***	1.18	1.06	0.94
12 Sinn für Stringenz und Geschlossenheit	2.68	0.81	2.78	0.78	0.13	0.50
13 Absatzgestaltung	2.94	0.93	2.96	1.04	0.02	0.55
Stil	2.21	0.36	2.31	0.48	0.24	
14 Satzstruktur und Exaktheit/Prägnanz	2.58	0.75	2.48	0.65	-0.14	0.63
15 Mutig vs. vorsichtig	2.46	0.54	2.66	0.61	0.35	0.71
16 Literaturverweise	1.60	0.48	1.80	0.58	0.38	0.92

Tab. 2. Vergleich der Textqualität – Kategorien und Kriterien ($N = 50$; Mittelwerte pro Kategorie mit Standardabweichungen sowie Effektstärken; ***signifikant auf dem Niveau von .001; **signifikant auf dem Niveau von .01; *signifikant auf dem Niveau von .05; +signifikant auf dem Niveau von .1) sowie Werte für die Interraterreliabilität nach Cohen (1960)

zu verzeichnen; $t(48) = 2.08, p = .043$. In der Kategorie „Technische Qualität: Sprache“ zeigt sich allerdings eine signifikant schlechtere Textqualität von $M = 3.45$ ($SD = 0.58$) auf $M = 3.12$ ($SD = 0.46$); $t(48) = -2.21, p = .032$. In den anderen Kategorien lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der Textqualität zwischen den beiden Aufgabenformaten feststellen, was für uns insbesondere mit Blick auf die Kategorie „Inhalt“ überraschend war.

Auf der Ebene der Einzelkriterien ist zu erkennen, dass für das Kriterium „Differenziertheit und Tiefe der Argumentation“ in der Kategorie „Organisation & Entwicklung“ eine signifikant höhere Textqualität vorliegt, und zwar von $M = 1.56$ ($SD = 0.91$) auf $M = 2.68$ ($SD = 1.18$); $t(48) = 3.77, p = .001$. Auch für das Kriterium „Absicht klar vs. unklar“ in der Kategorie „Absicht/Adressatenbezug/Ton“ zeigt sich eine signifikant höhere Textqualität von $M = 2.60$ ($SD = 1.09$) auf $M = 3.32$ ($SD = 0.61$); $t(48) = 2.88, p = .006$. Eine signifikant schlechtere Textqualität ergibt sich dagegen in der Kategorie „Technische Qualität: Sprache“ bei dem Kriterium „Grammatik“ von $M = 3.52$ ($SD = 0.62$) auf $M = 2.92$ ($SD = 0.81$); $t(48) = -2.94, p = .005$

und in leichter Form bei dem Kriterium „Zeichensetzung“ von $M = 2.82$ ($SD = 1.18$) auf $M = 2.24$ ($SD = 0.88$); $t(48) = -1.97, p = .055$.

6 DISKUSSION

Die Überarbeitung der Aufgabenstellung im Sinne *effektiver Schreibaufgaben* führte zu insgesamt besser bewerteten Texten der Studierenden. Allerdings hat sich auch gezeigt, dass das Format keineswegs ein Garant für eine hohe Textqualität ist und nicht in allen der von uns untersuchten Kriterien erfolgreichen Schreibens gleichermaßen positive Ergebnisse bewirkte.

Die bessere Textqualität bezüglich der beiden Kategorien „Absicht/Adressatenbezug/Ton“ und „Organisation und Entwicklung“ sowie insbesondere der enthaltenen Einzelkriterien „Absicht“ bzw. „Differenziertheit und Tiefe der Argumentation“ können mit der Situierung der Schreibaufgabe erklärt werden: Hierdurch wurden

eine größere Relevanz und Transparenz hinsichtlich des fachlichen Problems, das in der Aufgabe bearbeitet werden sollte, sowie des Adressaten und Formats geschaffen. Mit der Vorgabe der inhaltlichen Vergleichskategorien (Ziele, Inhalte, Methoden) wurde bereits ein möglicher Rahmen für eine strukturierte Argumentation gegeben und auch die Vorgabe des Umfangs vermittelte Hinweise darauf, wie umfassend und/oder tiefgehend der zu verfassende Text sein sollte. Die höhere Textqualität im Bereich der Differenziertheit und Tiefe der Argumentation sehen wir besonders positiv, weil dieses Kriterium – neben dem Kriterium „Literaturverweise“ – in der Ausgangsanalyse der Texte, die zur im klassischen Format formulierten Aufgabe verfasst worden waren, die schlechtesten Bewertungen erzielte und einen zentralen Motivationsfaktor für die Überarbeitung der Schreibaufgabe darstellte. Dies lässt also auf einen zentralen Problembereich bei den Studierenden schließen. Aufgabenstellungen sollten daher auch auf die Argumentationsdimension wissenschaftlicher Texte zielen, sodass die Studierenden lernen können, „wissenschaftliche Kategorien und Methoden [...] als ‚gemachte‘ und argumentativ anfechtbare Objekte [zu] aspektualisier[en]“ (Pohl, 2010, S. 109).

Dass die Qualität in der Kategorie „Inhalt“ unabhängig von der Art der Aufgabenstellung nahezu gleich geblieben ist, kann zum einen dahingehend gedeutet werden, dass es den Studierenden des ersten Schreibdurchgangs weniger an inhaltlichem Wissen fehlt als vielmehr an Kompetenzen, ihr Wissen in angemessener Weise darzustellen. Die Studierenden des zweiten Schreibdurchgangs erhielten durch die *effektive Schreibaufgabe* zum anderen aber offenbar keine zusätzlichen Impulse, ihr inhaltliches Wissen auszubauen. Diese Überlegung erscheint auch mit Blick auf Beauforts Schreibkompetenzmodell plausibel, das das Zusammenwirken der verschiedenen Wissensbereiche beim Schreiben verdeutlicht. Insofern konnte durch die Aufgabenüberarbeitung zwar mehr Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, ihr Wissen im Rahmen einer vorstrukturierten und diskursiv eingebetteten Aufgabenstellung zu zeigen. Jedoch sollten in eine zukünftige Aufgabenstellung auch gezielt Anregungen einfließen, die eine Steigerung der inhaltlichen Qualität bewirken können. Denkbar wären zusätzliche Hinweise zu Schritten der systematischen und fokussierten Rezeption und Bearbeitung der Fachliteratur im Schreibprozess, z. B. das Anfertigen einer Tabelle, in der die Argumente aus den Texten gegenübergestellt werden.

Bei der schlechteren Textqualität im Bereich der Grammatik und Zeichensetzung könnte es sich um in der Schreibdidaktik bekannte sogenannte „Breakdown-Phänomene“ handeln, „bei denen es aufgrund der neuen Erwerbsanforderungen zu einem ‚Durchschlagen‘ von Schreibschwierigkeiten auf solche Kompetenzebenen kommt, deren Erwerb eigentlich bereits abgeschlossen ist“ (Pohl, 2011, S. 4 f., mit Bezug auf Ortner, 1993). Bei dem Versuch beispielsweise, komplexe Gedanken in einem komplexen, dichten Satzgefüge präzise auszudrücken, können daher erneut Schwierigkeiten mit der Zeichensetzung oder grammatischen Korrektheit auftreten. Ein Lösungsansatz könnte hier u. a. in der systematischen und expliziten Einbeziehung von Feedback liegen, da die Studierenden möglicherweise auch auf Prozessebene eine systematische Textüberarbeitung mit abschließender sprachlicher Korrektur noch nicht zu ihrer Routine gemacht haben (vgl. auch Wissensbereich „Schreibprozesswissen“; Beaufort, 2005).

Mit der Umformulierung der Aufgabenstellung konnten wir keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Kriteriums „Literaturverweise“ feststellen. Eine Ursache dafür könnte sein, dass die explizite

Angabe von Quellen für die Studierenden noch nicht selbstverständlich geworden ist, was mit dem fehlenden Bewusstsein für die Argumentationsdimension wissenschaftlicher Texte erklärt werden könnte (vgl. Pohl, 2011, S. 6 f.). Möglicherweise fühlten sich die Studierenden durch die Situierung des Schreibkontexts und der Adressatin in Form von Schule und Fachkollegin aber auch nicht ausreichend aufgefordert, auf die verwendeten Quellen im Text explizit hinzuweisen. Zudem ist nicht auszuschließen, dass das Medium E-Mail die Angabe der genutzten Literatur verhindert hat. Für die nächste Kursgruppe gilt es daher, einen noch eindeutigeren Kontext zu schaffen, der die Literaturbezüge auch für die Studierenden notwendig erscheinen lässt. Im Kontext dieser Schreibaufgabe könnte man die Studierenden beispielsweise einen Beitrag für eine Handreichung für Seiteneinsteiger*innen in den Sportlehrer*innenberuf verfassen lassen, in der sie ebenfalls auf Quellen für eine weiterführende Lektüre verweisen müssen.

7 FAZIT UND AUSBLICK

Die Ergebnisse des von uns vorgestellten Lehrforschungsprojekts haben gezeigt, dass das Format der *effektiven Schreibaufgabe* auch im Rahmen der Fachpraxisausbildung angehender Sportlehrkräfte sehr gut geeignet ist, um Studierende in ihrem Erwerb von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen zu unterstützen. Die Probleme, die die Studierenden bei der Bearbeitung der Schreibaufgaben hatten, offenen, wie wichtig es ist, während des gesamten Studiums nicht nur regelmäßige Schreibgelegenheiten zu schaffen, in denen wissenschaftliche Literatur bearbeitet werden muss (vgl. auch Pohl, 2010, S. 111), sondern auch immer wieder Aufgaben zu stellen, in denen insbesondere die Argumentationsdimension wissenschaftlicher Texte verdeutlicht wird. Zudem reicht es nicht aus, den Studierenden den Umgang mit Quellen einmalig im Rahmen von Einführungsveranstaltungen in das Studium vorzustellen. Vielmehr ist es notwendig, dass Studierende kontinuierlich im Verlauf ihres Studiums mit Schreiblässen konfrontiert werden, die das an wissenschaftlichen Standards orientierte Bearbeiten und Verfassen von Texten regelmäßig auch auf formaler Ebene explizit einfordern.

Inbesondere für Studierende in der Studieneingangsphase, aber auch für Studierende in fortgeschrittenen Studienphasen erscheint es uns besonders wichtig, die mit einer Aufgabe verbundenen Anforderungen explizit zu kommunizieren und mit den Studierenden zu reflektieren. Zentral sollte es darum gehen, den Studierenden den Zusammenhang zwischen der Funktion wissenschaftlicher Kommunikation und den daraus resultierenden sprachlichen Anforderungen zu verdeutlichen, wie Ehlich (1993) dies beispielsweise für die „eristische Kultur“ beschreibt (vgl. Kap. 3). Die Studierenden können hierdurch ihr metasprachliches Wissen erweitern, z. B. über die Notwendigkeit von Quellenverweisen, unterschiedliche Strukturen verschiedener Textsorten oder die je nach Adressaten variiende Stilistik (vgl. Beaufort, 2005), und werden so zunehmend in die Lage versetzt, die mit verschiedenen Aufgaben verbundenen Schreibanforderungen, auch wenn diese nicht explizit formuliert sind, selbst zu erkennen und ihren Schreibprozess entsprechend zu gestalten. In diesem Zusammenhang können *effektive Schreibaufgaben* eine hilfreiche Erweiterung des bestehenden Aufgabenspektrums im Studium darstellen.

Das von uns in Anlehnung an die SSQS genutzte Bewertungsraster erwies sich als geeignet, um die Texte der beiden Studierendengruppen differenzierter zu analysieren, da damit die diffus wahrge-

nommenen Problembereiche der Studierenden beim Verfassen der Texte deutlicher wurden. Allerdings bedeutet die Anwendung des Rasters ein zeitintensives Unterfangen, das im Lehralltag nicht immer in dieser Form umsetzbar erscheint. Denkbar wäre deshalb für Lehrende, auf Grundlage des Bewertungsrasters eine Auswahl an Kriterien zu treffen, die für eine spezifische Aufgabe besonders in den Fokus genommen werden könnten, um den Studierenden ein differenzierteres Feedback zu geben oder Peer-Feedback unter den Studierenden anzuleiten. Auch könnte es gegebenenfalls lohnend sein, das Bewertungsraster im Sinne eines Constructive Alignments (vgl. Biggs, 2003) bereits mit der Aufgabenstellung herauszugeben und somit den Erwartungshorizont noch klarer zu verdeutlichen. Neben der Bildung von Schreib-Tandems wäre es hierdurch leichter möglich, lernförderliches Peer-Feedback in den Bearbeitungsprozess zu integrieren und diesen somit interaktiver zu gestalten.

Bezüglich der Gütekriterien, insbesondere der Objektivität, ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass es sich bei der vorgestellten Untersuchung um ein Lehrforschungsprojekt im Sinne eines Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) handelt „mit einem stärkeren Fokus auf Problemorientierung, Praxisrelevanz und Kontextvalidität“ (Scharlau, Golombek & Klingsiek, 2015, S. 4; s. a. Fußnote 1). Für uns als Lehrende bietet das Projekt wertvolle Erkenntnisse, um unsere Lehre weiterzuentwickeln. Dennoch erscheint es uns in einem weiteren Forschungsschritt lohnend zu überprüfen, ob die Befunde hinsichtlich der Wirksamkeit *effektiver Schreibaufgaben* auch bei unabhängigen Rater*innen Bestand hätten, die nicht als Lehrende im Seminar fungieren und auch keine Kenntnis darüber haben, welche Texte zu welcher Art der Aufgabenstellung verfasst wurden. Eine höhere Validität könnte eine Studie in einem stärker experimentellen Design hervorbringen, in der eine randomisierte Zuordnung der Studierenden vorgenommen würde sowie Variablen wie Schreibefahrung (z. B. durch die Anzahl bereits verfasster Texte im Studium), zweites Studienfach und grundlegende Schreibfähigkeiten (Deutschnote im Abitur) kontrolliert würden. Denkbar wäre zudem ein Mixed-Method-Design, das neben dem Bewertungsraster eine differenzierte Befragung der Studierenden in Form von qualitativen Interviews bezüglich des individuell erlebten Nutzens der *effektiven Schreibaufgabe* umfassen könnte. Nicht zuletzt ist in dem hier untersuchten Schreibkontext nicht auszuschließen, dass die Motivation zu einer engagierten Bearbeitung der Aufgabe bei den Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt war. Möglicherweise wäre die Qualität mancher Texte höher gewesen, wenn der Text eine benotete Prüfungsleistung gewesen wäre und nicht „nur“ Teil einer unbenoteten Studienleistung.

Perspektivisch könnte das hier genutzte Textanalyseinstrument als Grundlage für die Konstruktion aufgabenspezifischer Bewertungsraster dienen, um die Wirksamkeit bestimmter Aufgabenformate zur Verbesserung der Qualität von Studententexten zu evaluieren. In Kooperation mit anderen Hochschullehrenden in verschiedenen Veranstaltungsformaten könnte in einem größeren Umfang untersucht werden, welche Art von Schreibaufgaben geeignet sind, sowohl das fachwissenschaftliche Denken als auch die wissenschaftliche Schreibentwicklung von angehenden Sportlehrkräften zu fördern. Der hierfür notwendige sport- und schreibdidaktische Diskurs über die Formulierung und die inhaltlichen Erwartungen bezüglich der Schreibaufgabe würden dazu beitragen, das Schreiben im Fach Sportwissenschaft auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene weiterzuentwickeln.

Danksagung

Wir danken Herrn Dr. Sebastian Gehrmann für seine Unterstützung bei der Aufbereitung und Analyse der Daten.

8 LITERATURVERZEICHNIS

- Anderson, P., Anson, C., Gonyea, R. M. & Paine, C. (2015). The Contributions of Writing to Learn and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. *Research in the Teaching of English*, 50 (2), 199-235.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (KöBeS Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, 7; S. 191-209). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Bean, J. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beaufort, A. (1999). *Writing in the real world: Making the transition from school to work*. New York: Teachers College Press.
- Beaufort, A. (2005). Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills. In E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben am Arbeitsplatz* (S. 201-216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beaufort, A. (2014). Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 153-167). Opladen u. Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Blotzheim, D., Kamper, S. & Schneider, R. (2008). Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenzen in der Sportlehrausbildung durch Forschendes Lernen. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1-13.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben* (15.01.2010), 1-6. Zugriff am 28.10.2019 unter https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2013). Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf* (S. 12-63). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.

- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (Hrsg.). (2019). Positionspapier „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“ (6. März 2019). Zugriff am 18. Januar 2020 unter https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Positionspapier/dvs-Positionspapier_Th-PrSpa_2019.pdf
- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 13-42.
- Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprachen: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 325-351). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer*innenbildung* (Beiträge zur Bildungsforschung, 1; S. 11-42). Münster: Waxmann.
- Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Frohn, J. (2017). „Reflektierte Praxis“ im Master of Education Sportwissenschaft. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (S. 87-95). Hamburg: Czwalina.
- Gerling, I. (2009). *Basisbuch Gerätturnen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *HSW*, 4, 118-124.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Zugriff am 28. Oktober 2019 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Knirsch, K. (1983). *Lehrbuch des Gerät- und Kunstturnens. Band 1: Technik und Methodik in Theorie und Praxis für Schule und Verein*. Böblingen: CDV.
- Lahm, S. (2016): *Schreiben in der Lehre* (Kompetent lehren, 8). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Langelahn, E. & Menze-Sonneck, A. (2017). Situierete Schreibaufgaben in der Ausbildung von Sportlehrkräften. *Journal der Schreibberatung*, 8 (14), 51-60.
- Lehnen, K. (2007). Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medien spezifische Anforderungen. In E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching* (Textproduktion und Medium, 9; S. 83-102). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Menze-Sonneck, A. (2016). Inhaltsbereich 5: Bewegen an und mit Geräten. In: C. Kleindienst-Cachay, J. Frohn & V. Kastrup (Hrsg.), *Sportunterricht – Kompetent im Unterricht der Grundschule* (S. 105-121). Hohengehren: Schneider.
- Menze-Sonneck, A. & Langelahn, E. (2018). Das Aufgabenportfolio in der fachpraktischen Ausbildung des Sportstudiums zur Anbahnung einer reflexiven Grundhaltung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 101-122). Wiesbaden: VS-Springer.
- Menze-Sonneck, A. & Langelahn, E. (2019). Portfolio-Arbeit zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Fachpraxisausbildung. In G. Thienes, D. Glage & K. Randl (Hrsg.), *Turnen trainieren und vermitteln*. 10. Jahrestagung der dvs-Kommission Gerätturnen vom 3.-5. September 2018 in Göttingen (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 287; S. 137-143). Hamburg: Czwalina.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). (2011). *Kernlehrplan Sport für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach: Frechen.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (2017). Fachpraxis trifft Fachdidaktik – der Veranstaltungstyp „Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung“. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (S. 107-117). Hamburg: Czwalina.
- Ortner, H. (1993). Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 17 (3), 94-125.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken* (Reihe germanistische Linguistik, 214). Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2009). *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron.
- Pohl, T. (2010). Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (KöBeS Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik S, 7; S. 97-116). Duisburg: Gilles & Francke.
- Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht*, 5, 2-11.
- Prohl, R. (2017). Sportdidaktische Orientierungen. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 49-63). Wiebelsheim: Limpert.

- Randsdell, S. & Levy, C. M. (1996). Working Memory Constraints on Writing Quality and Fluency. In C. M. Levy & S. Randsdell (Eds.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. New York, London: Routledge.
- Scharlau, I., Golombek, C. & Klingsiek, K. B. (2017). Zugänge zur Erfassung von Schreibkompetenzen von Studierenden in lehrnahen Untersuchungen: Ein Methodenkompass. *die hochschullehre*, 3, 3-19. Zugriff am 28.10.2019 unter www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2017_Scharlau_et_al_Methodenkompass_Schreibkompetenzen.pdf
- Serwe-Pandrick, E. (2016). „Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“ – zur Methodenfrage „reflektierte Praxis“. *sportunterricht*, 65(5), 144-150.
- Steinhoff, T. (2014). Lernen durch Schreiben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 4; S. 331-346). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Trebels, A. H. (1992). *Spielen und Bewegen an Geräten*. In Ders. (Hrsg.), *Spielen und Bewegen an Geräten* (S. 34-37). Frankfurt a. Main: Afra.
- Ukley, N., Fast, N., Gröben, B. & Kastrup, V. (2019). Doppelte Professionalisierung von Lehrkräften? Wie Forschendes Lernen im Sportstudium einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *HLZ*, 2 (2), 88-104.
- Universität Bielefeld (2017). *Modulbeschreibung des Modul 61-HRSGe_GymGe-DM-2 Didaktik und Methodik der Sport- und Bewegungsfelder II*. Zugriff am 28. Oktober 2019 unter <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/26802125#29615423>
- Weinrich, H. (1995). Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 155-172). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

ANHANG

1. Qualitative Abstufungen der Bewertungskriterien (Beispiele)

Kategorie 1 – Wortwahl/Worte: Auswahl und Anordnung

1. Lesbar vs. seltsam Erfasst wird, wie gut die Lesenden den Sätzen Bedeutung entnehmen können. Hierfür sollten die Essays laut vorgelesen werden (wichtig: das Pausieren/Unterbrechen des Leseflusses sollte nur in Erwägung gezogen werden, wenn es durch das Essay gefordert wird, aber nicht weil die/der Rater*in dies für sinnvoll/notwendig erachtet).

- 4 = Beim Vorlesen waren alle Sätze beim ersten Lesen kristallklar. Es war nicht notwendig, den Lesefluss zu unterbrechen und nachzudenken.
- 3 = Beim Vorlesen sind alle Sätze beim ersten Lesen klar. Einige wenige Pausen zum Nachdenken/Verstehen sind notwendig.
- 2 = Beim Vorlesen muss mehr als ein Satz wiederholt werden, um den Sinn/die Bedeutung zu erkennen.
- 1 = Trotz Wiederholung kann die Intention des Verfassers/der Verfasserin nicht erfasst werden.

Kategorie 2 – Technische Qualität: Sprache

3. Grammatik (u. a. falscher Kasusgebrauch, falsche Präpositionen)

- 4 = 0-2 Fehler (fast gar keine grammatische Fehler)
- 3 = 3-5 (einige grammatische Fehler)
- 2 = 6 und mehr (viele grammatische Fehler)
- 1 = Geringer Beleg für grammatische Kenntnisse. Durchgehend sehr schwache Grammatik.

Kategorie 5 – Organisation und Entwicklung (Aufbau, Roter Faden)

11. Differenziertheit und Tiefe der Argumentation (Anzahl und Qualität der Argumente)

Diese Skala misst die Anzahl der Argumente quantitativ und wie gut diese präsentiert werden. Erstens wird festgelegt, wie viele Argumente „wenig“ und wie viele „viele“ Argumente ausmachen. Die Ausprägung/Grad der Tiefe der Argumentation wird unterschieden durch eine Bewertung zwischen 3 und 1 und einer Bewertung 4 und 2. Hierfür ist es hilfreich, jedes Argument während des Lesens zu bewerten. Beispiel für ein Argument: Die Konzepte unterscheiden sich bezüglich der verfolgten Ziele: Während im fertigkeitenorientierten Konzept ..., geht es im alternativen Turnkonzept darum, ... (s. Ergänzungsraster Inhalte).

- 4 = 15-20 (viele) verschiedene Argumente und mindestens 65% werden ausgeführt.
- 3 = 5-10 (einige) Argumente und mindestens 65% werden ausgeführt.
- 2 = Viele Argumente und weniger als 65% werden ausgeführt.
- 1 = Wenige Argumente und weniger als 65% werden ausgeführt.