

Sturm, Afra

## Multiple Dokumente verstehen und verarbeiten: Anforderungen und Förderansätze

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 2, S. 247-259



Quellenangabe/ Citation:

Sturm, Afra: Multiple Dokumente verstehen und verarbeiten: Anforderungen und Förderansätze - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 2, S. 247-259 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233974 - DOI: 10.25656/01:23397

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233974>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23397>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil II

## **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

**Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

Erscheint dreimal jährlich.

### **Herausgebende und Redaktion**

**Dorothee Brovelli**, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

**Christian Brühwiler**, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

**Bruno Leutwyler**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

**Sandra Moroni**, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

**Kurt Reusser**, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

**Afra Sturm**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

**Markus Weil**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

### **Manuskripte**

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

### **Lektorat**

**Jonna Truniger**, [bzl-lektorat@bluewin.ch](mailto:bzl-lektorat@bluewin.ch)

### **Externe Mitarbeitende**

#### **Buchbesprechungen**

**Matthias Baer**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, [matthias.baer@phzh.ch](mailto:matthias.baer@phzh.ch)

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

#### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Peter Vetter**, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, [peter.vetter@unifr.ch](mailto:peter.vetter@unifr.ch)

## **Impressum**

### **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### **Redaktion**

Vgl. Umschlagseite vorn.

### **Inserate und Büro**

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,  
[bzl-schreibbuero@gmx.ch](mailto:bzl-schreibbuero@gmx.ch)

### **Layout**

Büro CLIP, Bern

### **Druck**

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### **Abdruckerlaubnis**

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### **Abonnementspreise**

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### **Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen**

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### **Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

## Editorial

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Dorothee Brovelli,  
Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Afra Sturm 173

## Schwerpunkt

### Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil II

**Peter Vetter, David Hischier, Matthias Zimmermann und  
Edmund Steiner** Erfahrungen mit der Anwendung des Ansatzes  
«Entwicklungsorientierte Bildungsforschung» im Rahmen von  
Qualifikationsarbeiten in Masterstudiengängen 175

**Katja Margelisch** Methodencoaching bei Masterarbeiten –  
ein Praxisbeispiel 186

**Esther Brunner** Einbezug von Studierenden in laufende Forschungs-  
projekte – ein Gewinn für alle Beteiligten 197

**Markus Wilhelm, Dorothee Brovelli, Josiane Tardent und  
Christoph Gut** Masterarbeiten als Teil naturwissenschaftsdidaktischer  
Forschungsprojekte – eine vielversprechende Möglichkeit, um Forschung  
und Lehre zu verbinden 208

**Nina Ehrlich** Potenziale wissenschaftlicher Abschlussarbeiten für die  
Entwicklung der Fachdidaktik 222

**Anke Wischgoll und Res Mezger** Das Schreibeentwicklungsportfolio –  
Durch formatives Feedback zu akademischen Schreibfertigkeiten 232

**Afra Sturm** Multiple Dokumente verstehen und verarbeiten:  
Anforderungen und Förderansätze 247

## Forum

**Kerstin Bäuerlein, Maleika Krüger und Franziska Bühlmann**  
Lehrpersonen als Lerncoaches – Begleitstudie zur Implementation eines  
neuen Konzepts für die Lehrpersonenausbildung der Sekundarstufe II 260

**Christoph Dähling und Jutta Standop** Annotationstools für die  
kollaborative Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht 276

- Peter Tremp und Marija Stanisavljevic** Zwischen symbolischer Honorierung, Forschungsimperativ und Auratisierung. Ein Diskussionsbeitrag zu Vergabemodalitäten und Funktion von Professorinnentiteln und Professorentiteln an Pädagogischen Hochschulen 287

## Rubriken

### Buchbesprechungen

- Leuders, T., Christophel, E., Hemmer, M., Korneck, F. & Labudde, P. (Hrsg.). (2019). Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung (Josiane Tardent und Christoph Gut) 301
- Khan, J. (2018). Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger (Edina Krompák) 303
- Schnepel, S. (2019). Mathematische Förderung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Eine Längsschnittstudie in inklusiven Klassen (Susanne Kuratli Geeler) 306
- Köhler, K. (2019). Mathematische Herangehensweisen beim Lösen von Einmaleinsaufgaben: Eine Untersuchung unter Berücksichtigung verschiedener unterrichtlicher Vorgehensweisen und des Leistungsvermögens der Kinder (Andreas Schulz) 308
- Neuerscheinungen** 310
- Zeitschriftenspiegel** 312

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **Multiple Dokumente verstehen und verarbeiten: Anforderungen und Förderansätze**

**Afra Sturm**

**Zusammenfassung** Das Verarbeiten mehrerer Dokumente oder Quellen stellt an Studierende hohe Anforderungen, und zwar nicht nur in Bezug auf das Schreiben, sondern auch in Bezug auf das Lesen. Beides wird in diesem Beitrag überblicksartig dargestellt und dabei aufgezeigt, dass der Erwerb entsprechender Kompetenzen zu Beginn des Studiums nicht vorausgesetzt werden kann. Der Beitrag schliesst mit einer institutionell-curricularen Perspektive und plädiert für eine stärkere curriculare Einbindung entsprechender Aufgaben an Pädagogischen Hochschulen.

**Schlagwörter** multiple Dokumente – diskursive Synthese – Lesestrategien – Schreibstrategien

### **Reading and understanding multiple documents: Demands and approaches**

**Abstract** The processing of multiple documents or sources places high demands on students, not only in terms of writing but also in terms of reading. This article presents both aspects in an overview and shows that the acquisition of requisite skills cannot be taken for granted at the beginning of the study. It concludes with an institutional-curricular perspective and argues for a stronger curricular integration of corresponding tasks at universities of teacher education.

**Keywords** multiple documents – discourse synthesis – reading strategies – writing strategies

## **1 Einleitung**

Mit der doppelten qualifikatorischen Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt neben dem Berufsdiplom und der starken Rolle der beruflichen Praxis auch der grundsätzlichen akademischen Praxis eine zentrale Bedeutung zu. Das Verarbeiten multipler Dokumente hat dabei eine wichtige Funktion, da es gleichermassen Wissenschaftspraxis und reflexive Berufspraxis zu verbinden vermag. Eine wesentliche Anforderung im Studium besteht darin, aus verschiedenen Quellen zu lernen, ihnen Informationen, Argumente oder Positionen zu entnehmen und einen thematischen Gegenstand aus mehreren Perspektiven betrachten zu können. Damit verbunden sollen die Studierenden in der Lage sein, sich weitgehend selbstständig in ein vorgegebenes oder eigenes Thema einzuarbeiten und die Arbeit in mündlicher oder schriftlicher Form zu präsentieren. Verstärkend im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt hinzu, dass angehende Lehrpersonen im Studium oftmals mit sehr unterschiedlichen Disziplinen und damit mit sehr unterschiedlichen literalen Praktiken konfrontiert sind. Das Verarbeiten mehrerer Quellen bedingt, dass verschiedene Sichtweisen mit Blick auf ein

Thema oder eine Fragestellung interpretiert und dargestellt werden können (Bråten & Strømsø, 2020; Luna, Villalón, Mateos & Martín, 2020). Müssen mehrere Texte einbezogen werden, erweisen sich andere Vorgehensweisen als zielführend, als wenn nur ein einzelner Text verarbeitet werden soll.<sup>1</sup>

Schriftliche Qualifikationsarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die im Zentrum dieses Themenheftes stehen, stellen somit in mehrfacher Hinsicht hohe Anforderungen an die Studierenden, seien es Seminar-, Bachelor- oder Masterarbeiten (vgl. BzL 1/2021). Dienen sie dazu, das Lernen aus verschiedenen Quellen sowie den Umgang mit mehreren Quellen «sichtbar» zu machen, ist unter anderem danach zu fragen, wie entsprechende Lese- und Schreibkompetenzen aufgebaut und gefördert werden können. Ziel dieses Beitrags ist es, die wesentlichen Herausforderungen überblicksartig darzustellen und aufzuzeigen, wie sich Lesen und Schreiben gegenseitig bedingen. Beides ist gerade aus einer Hochschulperspektive wichtig, nicht nur bezogen auf das Beurteilen der schriftlichen Arbeiten, sondern auch hinsichtlich einer wirksamen Förderung, vor allem wenn ein Vollzeitstudium wie im Falle des Studiengangs «Primarstufe» (Bachelor) – zumindest in der Schweiz – nur drei Jahre umfasst.

## 2 Herausforderungen und Entwicklungslinien

Beim sogenannten «textbezogenen Schreiben» – dazu zählen unter anderem einerseits Rezensionen oder Kritiken, andererseits Zusammenfassungen oder Notizen – steht die Interpretation oder Erläuterung eines einzelnen Textes im Vordergrund (Abraham, Baurmann & Feilke, 2015). Entsprechend kann beispielsweise beim Zusammenfassen eines einzelnen Textes die Struktur des Ausgangstextes in der Regel beibehalten werden. Voraussetzung ist aber, dass zuvor zum Basistext ein zielführendes mentales Modell aufgebaut wird (Segev-Miller, 2004). Dagegen muss bei der schreibenden Verarbeitung von mehreren Quellen bzw. Texten selbst eine Makrostruktur hergestellt werden, da diese weder aus einer einzelnen Quelle übernommen noch aus den verschiedenen Quellen abgeleitet werden kann (Segev-Miller, 2004). Vielmehr ergibt sich die neue Struktur für den zu verfassenden Text aus der eigenen Fragestellung bzw. aus der Schreibaufgabe. Schreibende müssen also entsprechend die Inhalte reorganisieren, Relevantes auswählen und zwischen den reorganisierten und ausgewählten Inhalten Verbindungen herstellen, zum einen für sich, zum anderen für ihre Leserinnen und Leser (Nelson, 2001).

Das schriftliche Verarbeiten mehrerer Quellen wird im schulischen Kontext oft als «materialgestütztes Schreiben» bezeichnet (Abraham et al., 2015). Da sowohl Lese- als

---

<sup>1</sup> Zu den Quellen werden nicht nur schriftliche Texte – wissenschaftliche, journalistische oder praxisorientierte Texte und andere – gezählt, sondern auch Audio- oder Videomaterial. In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf schriftlichen Texten.

auch Schreibkompetenzen gefordert sind, handelt es sich dabei letztlich um hybride Aufgaben, die – vor allem mit Blick auf das Hochschulstudium – oft als «diskursive Synthese» bezeichnet werden (Segev-Miller, 2004). Bei Lernarrangements zu materialgestütztem Schreiben werden meist wissenschaftsnahe Texte eingesetzt, bei solchen zur diskursiven Synthese dagegen wissenschaftliche Texte, verbunden mit einer Situierung im Fachdiskurs. Studien zur diskursiven Synthese fokussieren in erster Linie die damit verbundenen Schreibprozesse sowie deren Auswirkung auf die Textqualität, auch wenn sie teilweise das Zusammenspiel von Schreiben und Lesen in den Blick nehmen (z.B. Mateos et al., 2020; Vandermeulen et al., 2020).

## 2.1 Multiple Texte lesen und verstehen

Das Lesen und Verstehen mehrerer Texte zu einem Thema oder einer Fragestellung stellt erweiterte Anforderungen an die Studierenden, was jeweils mithilfe des Dokumentenmodells illustriert wird, das unter anderem auf Perfetti, Rouet und Britt (1999) zurückgeht (zu einer umfassenden Darstellung vgl. Philipp, 2020). Dieses Modell geht von zwei Hauptkomponenten aus (vgl. Abbildung 1):

- Leserinnen und Leser müssen beim Lesen und Verstehen von mehreren Quellen über alle ausgewählten Quellen hinweg eine kohärente Interpretation herstellen, die verschiedene Perspektiven wie auch Informationen integriert. Dies wird als «*integriertes mentales Modell*» bezeichnet.
- Leserinnen und Leser müssen des Weiteren die Metadaten der einzelnen Quellen (Autorin oder Autor, Erscheinungskontext u.a.) sowie die Bezüge zwischen den Quellen berücksichtigen. Ersteres bezieht sich beispielsweise auf die Frage, inwiefern es sich um eine glaubwürdige oder verlässliche Quelle handelt; Letzteres beinhaltet etwa die Frage, inwiefern die Quellen im Vergleich zueinander komplementäre oder widersprüchliche Positionen vertreten. Im Dokumentenmodell wird dies als «*Intertextmodell*» ausgewiesen.

Abbildung 1 zeigt darüber hinaus das Zusammenspiel der beteiligten Komponenten: Deutlich wird dabei, dass sich das Lesen eines einzelnen Textes und das Lesen mehrerer Texte gegenseitig bedingen, da Letzteres immer auch das Verstehen des einzelnen Textes voraussetzt. Gleichzeitig muss je nachdem ein einzelner Text nochmals gelesen und möglicherweise anders eingeordnet werden, wenn sich beispielsweise im Verlauf der Lektüre zwischen Quelle A und Quelle B konträre Positionen oder Aussagen herauskristallisieren. Das verweist darauf, dass erfolgreiches Lesen und Verstehen mehrerer Quellen in der Regel ein reziproker Prozess ist und dass ein strikt lineares Vorgehen eher nicht zielführend ist, spätestens wenn es um das schriftliche Verarbeiten geht (vgl. Abschnitt 2.2).

Neuere Modelle zum Lesen multipler Texte erweitern das ursprüngliche Dokumentenmodell auf der Basis solcher Befunde mit Blick auf Überzeugungen oder um motivationale Aspekte (Philipp, 2020). Wie List (2020) herausarbeitet, erfordert das Lesen multipler Texte im Vergleich zum Lesen einzelner Texte teils ähnliche, teils gänzlich

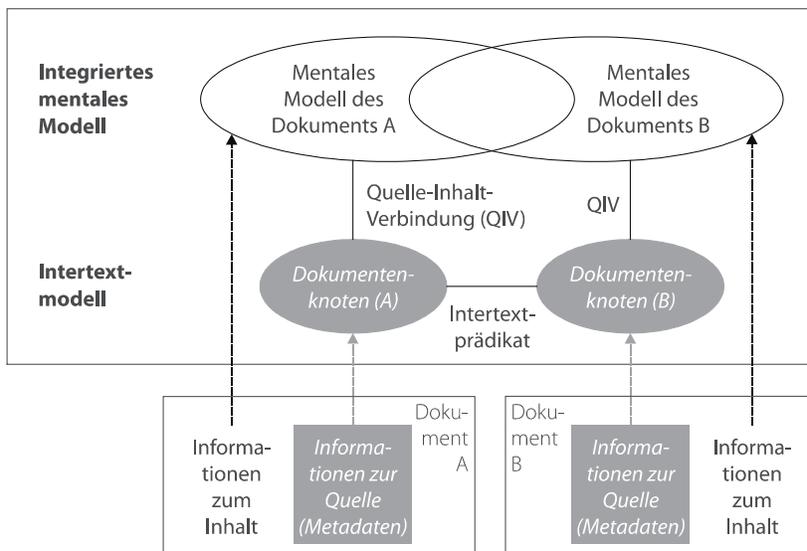


Abbildung 1: Komponenten des Dokumentenmodells (Quelle: Philipp, 2020, S. 36).

andere Strategien. Sie unterscheidet dabei zum einen zwischen Bezug und Funktion von Strategien, zum anderen differenziert sie den Bezug dreifach, indem sie zusätzlich zum intratextuellen und intertextuellen Bezug auch den persönlichen Bezug zu einem Text in ihre Übersicht integriert. Tabelle 1 zeigt dies ausschnittsweise.

Tabelle 1: Übersicht Lesestrategien nach List (2020, S. 122), leicht vereinfachter Ausschnitt

		Strategiebezug		
		– auf einzelnen Text bezogen	– auf mehrere Quellen bezogen	– persönlicher Bezug auf einen Text
Funktion des Strategieeinsatzes	konstruktiv-integrative Prozesse	Zusammenfassung erstellen	Informationen in einem Text verarbeiten und dabei Ideen über mehrere Texte hinweg verknüpfen	Informationen eines Textes verarbeiten, indem sie mit eigenem Vorwissen verknüpft werden  Persönliche Assoziationen zu einem Text, ohne dass dabei das Verstehen des Textes unterstützt wird
	kritisch-analytische Prozesse	Metadaten nutzen, um Textinhalt vorherzusagen oder zu interpretieren	Glaubwürdigkeit über mehrere Texte hinweg bestätigen oder vergleichen	Kontextualisieren, z.B. mit eigenem Vorwissen oder eigenen Erfahrungen abgleichen, dies zur kritischen Prüfung der Texte nutzen

## Multiple Dokumente verstehen und verarbeiten

Der Aufbau eines integrierten mentalen Modells und eines Intertextmodells hängt nicht nur von Lesekompetenzen im engeren Sinne ab, sondern kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Unterschieden werden kognitive Faktoren wie epistemische Überzeugungen und Erkenntnisbedarf sowie affektive Faktoren wie beispielsweise Interesse (List, 2020). Zwei Befunde zu den genannten kognitiven Faktoren erscheinen hier basierend auf Bråten und Strømsø (2020) mit Blick auf schriftliche Qualifikationsarbeiten erwähnenswert, die in Tabelle 2 zusammengefasst sind.

Tabelle 2: Einfluss kognitiver Faktoren und Anforderungen an Qualifikationsarbeiten im Vergleich

Einfluss kognitiver Faktoren	Anforderungen an schriftliche Qualifikationsarbeiten
Studierende mit einem hohen «Erkenntnisbedarf» («need for cognition») suchen intensiver Literatur und ziehen deutlich mehr unterschiedliche Quellen zu einem kontroversen Thema bei als Studierende mit einem gering(er) ausgeprägten Erkenntnisbedarf. Erstere können zudem unter anderem die Glaubwürdigkeit der recherchierten Quellen besser einschätzen als die zweite Gruppe. Dies wirkt sich darauf aus, inwiefern die Studierenden verschiedene Perspektiven in ihren eigenen Text integrieren.	Bezug von wenig, mehr oder unterschiedlicher Fachliteratur
Die Überzeugung, dass Wissen vorläufig ist, erwies sich in mehreren Studien als Prädiktor für integratives Verstehen bei Bachelorstudierenden. Ähnlich trägt die Überzeugung, dass Wissen komplex ist, zur erfolgreichen Bildung eines integrativen Verstehens über mehrere Texte hinweg bei. Dagegen zeigen sich negative Zusammenhänge mit integrativem Verstehen, wenn Studierende dazu neigen, Wissen nicht mithilfe mehrerer Quellen, sondern mit einer persönlichen Haltung zu rechtfertigen.	Argumentation mit Bezug zu Quellen; inkl. Begründungszusammenhänge

Die Gegenüberstellung in Tabelle 2 soll in diesem Sinne darauf aufmerksam machen, dass Schwierigkeiten in schriftlichen Qualifikationsarbeiten nicht nur als Schreibschwierigkeiten zu deuten sind, sondern auch als Leseschwierigkeiten. Aus einer didaktischen Perspektive wäre bei einer solchen Deutung zu folgern, dass Studierende nicht nur technisches Wissen zur Literaturrecherche benötigen, sondern dass beispielsweise in Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, wie sie an Pädagogischen Hochschulen teilweise angeboten werden, Aspekte wie epistemische Überzeugungen und Erkenntnisbedarf einzubeziehen wären. Erfolgreiche Förderprogramme setzen denn auch an den Herausforderungen und entsprechend an erwartbaren Hindernissen an und sind, wie Philipp (2020) herausarbeitet, prozessorientiert. Der blosse Einsatz von Checklisten, die zum Abarbeiten einzelner Schritte einladen und die häufig anzutreffen sind, führen allerdings nur beschränkt zu einem besseren Verstehen: Erfolgversprechender ist die explizite Vermittlung von (meta)kognitiven Prozessen, insbesondere wenn sie Modellieren – eine didaktisierte Form des lernerorientierten lauten Denkens – als Förderbaustein enthält (Philipp, 2020, S. 307 f.).

Dies sei mit Blick auf Quellen und ihre Metadaten illustriert, die identifiziert und genutzt werden, um Aussagen, Argumente etc. aus Dokumenten besser interpretieren und einschätzen zu können (in Abbildung 1 als «Quelle-Inhalt-Verbindung» ausgewiesen).

So bietet die Schreibberatung der Pädagogischen Hochschule FHNW unter dem Stichwort «Verlässlichkeit von Quellen» auf [www.schreiben.zentrumlesen.ch](http://www.schreiben.zentrumlesen.ch) eine Hilfestellung an, die den Charakter einer Checkliste hat, indem sie mit Leitfragen arbeitet wie «In welchem Kontext wurde das Dokument publiziert?» oder «Wird das Dokument irgendwo nachgewiesen?» und diese mit nützlichen Tipps verbindet. Eine explizite Vermittlung geht über solche Hinweise hinaus, indem sie für die Lernenden anhand eines Beispiels vorführt, wie solche Metadaten dazu beitragen, Leseerwartungen zu klären, und wie sich dies auf die Interpretation des Gelesenen auswirkt. Zentral dabei ist, dass die kognitiven Prozesse und Überlegungen beim Modellieren verbalisiert werden. Während Checklisten eher einen schablonenhaften und mitunter sogar normativen Charakter haben, macht die explizite Vermittlung eine flexible Strategieranwendung und die dabei ablaufenden Lese- und Denkprozesse sichtbar.

## 2.2 Multiple Texte schreibend verarbeiten

Da das Lesen multipler Texte in der Regel ein rekursiver Prozess ist, da die gelesenen Texte zudem eine andere Struktur und eine andere Situierung als der zu schreibende Text aufweisen, kommt dem Verfassen von Hilfs- oder Zwischentexten mit primär kognitiver Funktion sowie dem Planen des eigenen Textes eine eminent wichtige Rolle zu. Hilfs- oder Zwischentexte können dabei sehr unterschiedlicher Art sein: Notizen oder stichwortartige Zusammenfassungen können laufend um Hinweise zu anderen gelesenen Texten ergänzt werden; mithilfe von Tabellen oder grafischen Darstellungen können unterschiedliche Positionen oder Argumente gesammelt, geordnet und gewichtet werden. Solche Beispiele verdeutlichen, dass beim Schreiben schriftlicher Qualifikationsnachweise eine Vielzahl unterschiedlicher Texte ins Spiel kommt, das heisst nicht nur externe Quellen, sondern auch eigene Notizen, Entwürfe etc.

Beim sachbezogenen Schreiben – schriftliche Qualifikationsarbeiten zählen ebenfalls dazu – kann nicht einfach erarbeitetes Wissen abgerufen und verschriftlicht werden, insbesondere wenn es sich um komplexere Aufgaben handelt. Doch selbst bei einfacheren Aufgaben lässt sich zeigen, dass das Wissen im Verlauf der Textproduktion transformiert wird, und zwar besonders mit Blick auf die Lesenden. Zusätzlich wird Wissen beim komplexeren sachbezogenen Schreiben erst noch konstruiert (Klein & Kirkpatrick, 2010). Beobachtet man nun, wie Schreiberinnen und Schreiber beim Lösen einer Aufgabe zur diskursiven Synthese vorgehen, zeigt sich, dass ein reziprokes gegenüber einem linearen Vorgehen zielführender ist. So konnten Mateos et al. (2014) in einer Studie zu Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und Hochschulstudierenden die in Tabelle 3 aufgeführten Tendenzen herausarbeiten, die sich auch im Schreibprodukt widerspiegeln.

Lineares Vorgehen kann als «knowledge telling» im sachbezogenen Schreiben bezeichnet werden. Solches «knowledge telling» ist dabei keineswegs nur bei den Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern zu beobachten, sondern auch bei Studierenden.

## Multiple Dokumente verstehen und verarbeiten

Tabelle 3: Prozesse beim schreibenden Verarbeiten mehrerer Quellen nach Mateos et al. (2014)

<b>Lese- und Schreibprozess</b>	
Lineares Vorgehen	Rekursives Vorgehen
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Text A wird gelesen, dann dazu geschrieben; Text B wird gelesen, dann dazu geschrieben; ...</li> <li>– Es werden in der Regel keine Notizen oder Entwürfe verfasst.</li> </ul> <p>= <i>Reproduzierendes Vorgehen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Textstellen oder Texte werden mehrfach gelesen und dabei Vermutungen, Schlüsse und anderes überprüft, allenfalls revidiert.</li> <li>– Es werden dabei Notizen oder andere Hilfs- bzw. Zwischentexte verfasst.</li> </ul> <p>= <i>Transformierendes, konstruierendes Vorgehen</i></p>
<b>Produkt</b>	
<p>Aneinanderreihende Texte, in denen beispielsweise zwei Texte oder Positionen nacheinander zusammengefasst werden, ohne dass ein Bezug zwischen den Quellen hergestellt würde und ohne dass wesentlich neues eigenes Wissen konstruiert wurde.</p>	<p>Texte, die Informationen etc. in eine übergeordnete Leitfrage oder in ein Konzept integrieren, in diesem Sinne eine Synthese darstellen.</p>

Zwei Befunde aus dem Überblick von Mateos und Solé (2012) seien in diesem Zusammenhang hervorgehoben:

- Selbstauskünfte von spanischen Studierenden deuten darauf hin, dass lineares Vorgehen am häufigsten praktiziert wird und dass die Studierenden Schreiben im Studium nicht als Mittel des Lernens oder Wissenserwerb verstehen, sondern in erster Linie als Werkzeug, um Wissen zu zeigen.
- Eine breite Befragung ebenfalls in Spanien zu Lese- und Schreibaufgaben im Studium ergab, dass hauptsächlich solche eingesetzt werden, die das Verarbeiten eines einzelnen Textes erfordern, und dass die Aufgaben vor allem das Reproduzieren herausfordern und weniger auf den Erwerb diskursiver wissenschaftlicher Praktiken abzielen.

Überzeugungen wirken sich nicht nur beim Lesen multipler Texte auf das Verstehen aus, sondern auch auf die Textproduktion und damit auf das Schreibprodukt, wie Mateos und Solé (2012, S. 60 f.) des Weiteren ausführen: Verstehen Bachelorstudierende das Schreiben von (argumentativen) Sachtexten als eine interpretative Aufgabe, verfassen sie komplexere Texte, als wenn sie es als eine nicht interpretative, sondern eben reproduzierende Aufgabe sehen. Zusätzlich lässt sich zeigen, dass reproduzierendes Vorgehen mit einer Auffassung von Schreiben einhergeht, die eher Oberflächenmerkmale betont, während ein konstruktives bzw. epistemisches Verständnis von Schreiben eher mit einem Schreibbegriff korreliert, der Tiefenmerkmale ins Zentrum stellt. Beides wirkt sich entsprechend auf die Textqualität aus. Und nicht zuletzt erweist sich epistemisches Denken als signifikanter Prädiktor bei argumentativen Schreibaufgaben, so etwa hinsichtlich der Generierung von Argumenten (inkl. Gegenargumenten) oder der Art und Weise, wie Positionen begründet bzw. widerlegt werden. Solche Befunde deuten insgesamt darauf hin, dass das Vorgehen der Studierenden und ihr Verständnis von Schreiben enger mit der hochschulischen Praxis zusammengedacht werden müs-

sen: «This and other research ... reveals that the writing practices (the teaching of writing and the use of writing to learn) in which university students participate mostly lead them to use writing reproductively and thus favour a superficial approach to learning» (Mateos & Solé, 2012, S. 58).

Man könnte an der Stelle einwenden, dass sich für die Schweiz eine andere Situation zeigt, zumal die Studierenden in der Studie von Eberle, Brüggelbrock, Rüede, Weber und Albrecht (2015, S. 113 f.) der schreibenden Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen ein hohes Gewicht einräumen: Allerdings verstehen dies die Autoren und die Autorin dieser Studie als eine persönliche Lernentscheidung der Studierenden, die nicht explizit verlangt werde.<sup>2</sup> Das Initiieren oder Vermitteln von epistemischem Schreiben wird damit von ihnen nicht als Aufgabe der Hochschule gesehen (vgl. aber Ausgabe 88, 2016, der Zeitschrift «Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie» zum akademischen Schreiben an Hochschulen aus österreichischer, deutscher und Schweizer Perspektive).

### 3 Lese- und Schreibkompetenzen bei Studierenden

Eine gezielte Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen bei Studierenden setzt voraus, dass der Lernstand der Studierenden eingeschätzt werden kann. Mehrere Pädagogische Hochschulen sind deshalb dazu übergegangen, Schreib- und teilweise auch Lesekompetenzen mit eigenen Verfahren zu erfassen. Im Folgenden geht es nicht um diese Verfahren, sondern um drei standardisierte Testinstrumente:

- 1) eine kombinierte Lese- und Schreibaufgabe zu einem wissenschaftsnahen Text (Scholten-Akoun, 2018);
- 2) ein Lesetest, der das Verstehen multipler Dokumente erfasst und dieses teilweise mit einer integrierenden Zusammenfassung kombiniert (Schoor et al., 2020);
- 3) ein Test, der die diskursive Synthese in zwei Genres fokussiert (Vandermeulen et al., 2020).

*Zu 1):* Das Instrument aus Scholten-Akoun (2018) richtet sich an Studierende mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Im Rahmen eines zweistufigen Sprachassessments wird ein journalistischer, wissenschaftsnaher Text zum Thema «Bildungsferne» eingesetzt, den die Studierenden schriftlich wiedergeben sollen. Im Kern handelt es sich also um eine reproduzierende Aufgabe zu einem einzelnen Text. Ein Schwerpunkt bei der Auswertung liegt auf sprachlichen Aspekten. Entsprechend nehmen sprachformale Kriterien ein grosses Gewicht ein.

*Zu 2):* Schoor et al. (2020, S. 124) gehen davon aus, dass es sich beim Verstehen multipler Dokumente um eine Kompetenz handelt, «die Studierende unabhängig vom Stu-

---

<sup>2</sup> In Bezug auf das Lesen wurden die Studierenden nur zum Lesen einzelner Texte befragt.

dienfach für ihr Studium benötigen und spätestens im Verlauf des Studiums entwickeln sollten». Auf der Basis des Dokumentenmodells und mit Blick auf die Anforderungen, die mit dem Lesen und Verstehen multipler Dokumente verbunden sind, entwickelten Schoor et al. (2020) einen computerbasierten Lesetest. Dabei geben sie die zu lesenden Texte vor, in der Annahme, dass die Bewertung von Quellen im universitären Kontext keine besondere Hürde darstellt, zumal die Studierenden vor allem in wissenschaftlichen Datenbanken nach passender Literatur suchen oder in den Lehrveranstaltungen Literaturvorgaben erhalten.<sup>3</sup> Je nach Testeinheit wurden zwei bis drei Texte eingesetzt (die Studierenden bearbeiteten jeweils drei Testeinheiten); zusätzlich sollten die Studierenden zu zwei Einheiten eine integrierende Zusammenfassung schreiben. Ohne auf die Testkonstruktion nun detaillierter einzugehen, seien kurz drei zentrale Ergebnisse erwähnt:

- a) Die Maturnote hängt erwartungsgemäss signifikant mit dem Testwert zusammen.
- b) Die Bachelorstudierenden schneiden signifikant besser ab als Masterstudierende.
- c) Die Zusammenfassungen korrelieren je nach Einheit erwartungsgemäss niedrig bis moderat mit den Testwerten zum Lesen multipler Texte.

Anzumerken ist, dass die Zusammenhänge in c) vermutlich vor allem deshalb niedrig bis moderat ausfallen, da die Zusammenfassungen von Schoor et al. (2020) nur dahingehend ausgewertet wurden, ob bestimmte Informationen genannt wurden. Obwohl eine integrierende Zusammenfassung verlangt wurde, wurde der integrierende Aspekt bei der Auswertung gerade nicht berücksichtigt. Mit anderen Worten: Aneinanderreihende Zusammenfassungen können so in dieser Studie den gleichen Summenwert erhalten haben wie Synthesen.

Zu 3): Vandermeulen et al. (2020) betonen, dass Integration ein Schlüsselement bei hybriden Aufgaben wie der diskursiven Synthese sei. Entsprechend sollte sich dies nicht nur bei der Aufgabenstellung abbilden, sondern insbesondere auch bei der Beurteilung der Texte. So entwickelten sie ein Testinstrument im Rahmen eines nationalen Assessments in den Niederlanden, das zwei Genres beinhaltet: eine argumentative sowie eine informierende Synthese, und zwar basierend auf zwei bis drei Texten, je nach Testeinheit. Bei der Beurteilung legten sie vier Qualitätskriterien zugrunde: a) Relevanz und Korrektheit der aufgeführten Information, b) Integration der Quellen, c) Kohärenz und Kohäsion, d) Sprachgebrauch.<sup>4</sup> Die Beurteilungsskala wird mit fünf Benchmarktexten hinterlegt, die bestimmte Fähigkeiten repräsentieren (Vandermeulen et al., 2020, Anhang D). Da eine frühere nationale Studie ergeben hatte, dass Schreiben in den Gymnasien eher vernachlässigt wird und zudem auf Hochschulstufe geringe Schreibkompetenzen seitens der Studierenden beklagt werden, führten Vandermeulen et al. (2020) ihr nationales Assessment in Gymnasien (Klassen 10–12) durch. In ihrer

<sup>3</sup> Diese Annahme wäre mit Blick auf Pädagogische Hochschulen erst noch zu prüfen; zudem trifft dies gerade auf Bachelor- und Masterarbeiten nicht zu.

<sup>4</sup> Eine ähnliche Aufgabe mit teils ähnlichen Kriterien wird von der Schreibberatung der Pädagogischen Hochschule FHNW seit 2009 bei Erstsemestrigen durchgeführt (vgl. Sturm, 2011).

Studie können sie zeigen, dass mit zunehmender Klassenstufe diskursive Synthesen flüssiger und in besserer Textqualität verfasst werden und dass gleichzeitig mehr Zeit für das Lösen der hybriden Aufgabe verwendet wird. Sie merken analog zu Mateos et al. (2014) an, dass zwar die Schreibleistungen zunehmen, dass aber dennoch viele Schülerinnen und Schüler Ende Gymnasium und damit wohl auch Studierende zu Beginn ihres Studiums nicht über ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen.

#### **4 Explizite Vermittlung als Schlüssel zum Erfolg?**

Wie bereits in Abschnitt 2.1 erwähnt, erweisen sich prozess- und strategieorientierte Förderansätze am vielversprechendsten, die an den Herausforderungen und Hürden, denen Studierende begegnen, ansetzen und passende Strategien explizit vermitteln. Philipp (2020) arbeitet in seinem breiten Überblick zudem heraus, dass bei der Vermittlung nicht nur rein schriftbasierte Texte, sondern multimediale Dokumente eingesetzt werden sollten. Ohne nun detaillierter auf weitere Merkmale einer wirksamen Förderung des Lesens multipler Dokumente einzugehen – es sei hier auf Philipp (2020) verwiesen –, werden abschliessend zwei Förderansätze dargestellt, die die schriftliche Weiterverarbeitung multipler Texte in den Blick nehmen, und zwar einmal aus einer Produktperspektive (a) und einmal aus einer stärkeren Prozessperspektive (b).

*Zu a):* Boscolo, Arfé und Quarisa (2007) führten eine Studie mit Psychologiestudierenden zu Beginn ihres Studiums durch. Die Intervention kann insofern als «textorientiert» bezeichnet werden, als die Studierenden im Verlauf eines Semesters die Merkmale guter und nicht gelungener Synthesen analysierten und auf dieser Basis ihre eigenen Texte verfassten und überarbeiteten. Zwar verfassten die Studierenden anschliessend bessere Synthesen, vor allem bezogen auf Struktur, Kohäsion, Anzahl Informationen und Informationsgehalt, nicht aber hinsichtlich der Integration der Quellen. Kritisch merken Boscolo et al. (2007, S. 435 f.) an, dass die Studierenden im Gymnasium gelernt hätten, in ihren Texten persönliche Sichtweisen zu vertreten, während sie im Studium zeigen sollen, dass sie die Gültigkeit einer theoretischen Position oder die Relevanz empirischer Befunde darlegen können – und zwar ohne dass dazu eine explizite Vermittlung entsprechender Schreibkompetenzen stattgefunden habe.

*Zu b):* Luna et al. (2020) entwickelten für Bachelorstudierende ein Online-Training, das argumentatives Schreiben zu widersprüchlichen Quellen vermittelt und das auf der Plattform «Moodle» umgesetzt wurde. Anders als der textorientierte Förderansatz setzten sie auf eine prozessorientierte und explizite Vermittlung, wie sie sich in zahlreichen Studien als besonders wirksam herausgestellt hat (vgl. z.B. Graham & Harris, 2018): So stellten sie auf «Moodle» unter anderem Videos bereit, in denen eine Dozentin oder ein Dozent modelliert, das heisst, mit didaktisiertem lautem Denken vorführt, wie Argumente in den Quellen identifiziert werden, wie sie gewichtet werden, wie die eigene Position geschärft und wie schliesslich auf dieser Basis ein argumentativer Text

verfasst wird. Gleichzeitig enthält das Online-Training Videos, in denen erläutert wird, was Argumente sind und wie sie sich in Texten zeigen. Die Studierenden verfassen dann einen eigenen Text zu vorgegebenen Quellen und erhalten ein umgehendes Feedback zu ihrem Text. Jede Lerneinheit fokussiert ein zentrales Element, das die Studierenden anschliessend umsetzen sollen, immer mit möglichst zeitnahe Feedback, sobald sie ihren Text hochgeladen haben. Bemerkenswert ist, dass das gesamte Online-Training als Distanzkurs konzipiert ist. Im Rahmen einer Interventionsstudie können Luna et al. (2020) für die Experimentalgruppe einen grösseren Lernzuwachs nachweisen als für die Kontrollgruppe. Ihre Texte sind nicht nur besser strukturiert, sondern sie greifen die unterschiedlichen Positionen der Quellen häufiger und besser auf, und nicht zuletzt weisen sie einen höheren Integrationsgrad auf. Dennoch stellen Luna et al. (2020) fest, dass Texte mit mittleren und hohen Leistungswerten in der Experimentalgruppe auch nach der Intervention nicht häufig anzutreffen waren. Luna et al. (2020) halten in ihrem Fazit kritisch fest, dass Distanzlernen nicht zu einseitig den Workload fokussieren sollte, sondern dass ein solches Online-Training motivationale Aspekte stärker einbauen sollte. Gleichzeitig wäre zu prüfen, inwiefern auch metakognitive Prozesse bei der expliziten Vermittlung stärker zu integrieren wären und inwiefern der prozessorientierte Zugang mit einem textorientierten Zugang zu verknüpfen wäre.

## 5 Ausblick

Schriftliche Abschlussarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen der Dokumentation und der Beurteilung von Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Der Beitrag konnte aufzeigen, dass Studierenden nicht nur für die Abschlussarbeiten, sondern generell für die Verarbeitung von multiplen Quellen Unterstützungssysteme zur Verfügung gestellt werden, die während des Studiums auch die Förderung der akademischen Kompetenzen ermöglichen. Was bei forschungsmethodischen Fertigkeiten eine Selbstverständlichkeit ist, hat im Bereich der Lese- und Schreibkompetenz noch nicht ausreichend Einzug in die Ausbildungskonzepte von Pädagogischen Hochschulen gefunden.

Die hier berichteten Förderansätze richten ihren Blick mehrheitlich auf die intendierten Schreibprodukte und die damit verbundenen zielführenden Schreibprozesse, auch wenn das Lesen der multiplen Texte durchaus eine Rolle spielt. Bedenkt man, dass nicht nur Lesekompetenzen vorausgesetzt werden müssen, sondern dass Dispositionen wie auch Überzeugungen das Lesen und das Verstehen multipler Texte beeinflussen, ist damit zu rechnen, dass sich dies auch auf das Verfassen der eigenen Texte auswirkt. Zu bedenken ist des Weiteren, dass bei Studierenden – das schliesst Studierende Pädagogischer Hochschulen ein – nicht vorausgesetzt werden kann, dass sie multiple Dokumente schreibend verarbeiten können, da dies eine Fähigkeit ist, die vor allem während des Studiums erworben werden soll (u.a. Boscolo et al., 2007; Luna et al., 2020). Da ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz je nach Studiengang

eher kurz ist, ist eine curriculare Einbettung nicht nur zu wünschen, sondern eine Notwendigkeit. Daraus ergeben sich mehrere Handlungsfelder. Drei seien hier skizziert:

- 1) Die Aufgaben, mit denen sich Studierende Pädagogischer Hochschulen konfrontiert sehen, wären kritisch zu prüfen und bei Bedarf so anzupassen, dass sie von den Studierenden als interpretative Aufgabe wahrgenommen werden (vgl. Abschnitt 2.2).
- 2) Lehrveranstaltungen – vor allem solche zum wissenschaftlichen Arbeiten – sollten nicht nur Techniken vermitteln (z.B. zu Literaturrecherche), sondern auch in die literalen Praktiken einführen, die mit der Verarbeitung mehrerer (wissenschaftlicher) Dokumente verbunden sind (vgl. Luna et al., 2020; Abschnitt 2). Das schliesst Diskussionen zu bestimmten Überzeugungen oder Annahmen über das wissenschaftliche Vorgehen etc. ein.
- 3) Eine curriculare Einbettung bedeutet, dass die Studierenden im Verlauf ihres Studiums an mehreren Stellen mit dem Verarbeiten multipler Dokumente konfrontiert werden. Idealerweise werden dabei gezielt verschiedene Aspekte berücksichtigt. In Form eines «Lese- und Schreibpasses» könnte für die Studierenden wie auch für die Dozierenden sichtbar werden, wo allenfalls ein Förderbedarf besteht – insbesondere mit Blick auf die Bachelor- oder Masterarbeit (vgl. dazu in diesem Heft den Beitrag von Wischgoll & Mezger, 2021).

Alle drei hier skizzierten Handlungsfelder sind nicht ohne Weiteres umsetzbar, zumal sich Studierende einer Pädagogischen Hochschule auch mit sehr unterschiedlichen Disziplinen und damit wohl auch teilweise unterschiedlichen literalen Praktiken konfrontiert sehen. Gefragt sind in diesem Sinne sowohl innovative Umsetzungen wie auch empirische Studien.

## Literatur

- Abraham, U., Baurmann, J. & Feilke, H.** (2015). Materialgestütztes Schreiben. *Praxis Deutsch*, 42 (251), 4–12.
- Boscolo, P., Arfé, B. & Quarisa, M.** (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 419–438.
- Bråten, I. & Strømso, H. I.** (2020). On the roles of dispositions and beliefs in learning from multiple perspectives. In P. V. Meter, A. List, D. Lombardi & P. Kendeou (Hrsg.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives* (S. 141–163). New York: Routledge.
- Eberle, F., Brüggelbrock, C., Rüede, C., Weber, C. & Albrecht, U.** (2015). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK*. Revidierte Fassung. Zürich: Universität Zürich.
- Graham, S. & Harris, K. R.** (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing* (S. 13–37). Leiden: Brill.
- Klein, P. D. & Kirkpatrick, L. C.** (2010). A framework for content area writing: Mediators and moderators. *Journal of Writing Research*, 2 (1), 1–46.
- List, A.** (2020). Six questions regarding strategy use when learning from multiple texts. In D. L. Dinsmore, L. K. Fryer & M. M. Parkinson (Hrsg.), *Handbook of strategies and strategic processing* (S. 119–140). New York: Routledge.

## Multiple Dokumente verstehen und verarbeiten

- Luna, M., Villalón, R., Mateos, M. & Martín, E.** (2020). Improving university argumentative writing through an online training. *Journal of Writing Research*, 12 (1), 233–262.
- Mateos, M., Rijlaarsdam, G., Martín, E., Cuevas, I., Van den Bergh, H. & Solari, M.** (2020). Learning paths in synthesis writing: Which learning path contributes most to which learning outcome? *Instructional Science*, 48 (2), 137–157.
- Mateos, M. & Solé, I.** (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing. In M. Castelló & C. Donahue (Hrsg.), *University writing. Selves and texts in academic societies* (S. 53–67). Bingley: Emerald.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M. & Castells, N.** (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. In P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick & C. Gelati (Hrsg.), *Writing as a learning activity* (S. 169–190). Leiden: Brill.
- Nelson, N.** (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. In P. Tynjälä & L. Mason (Hrsg.), *Writing as a learning tool* (S. 23–36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Perfetti, C.A., Rouet, J.-F. & Britt, M.A.** (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Hrsg.), *The construction of mental representation during reading* (S. 99–122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Philipp, M.** (2020). *Multiple Dokumente verstehen: Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Scholten-Akoun, D.** (2018). Sprachstandtests im hochschulischen Kontext. In W. Griebhaber, S. Schmolzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (S. 229–246). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Schoor, C., Hahnel, C., Artelt, C., Reimann, D., Kröhne, U. & Goldhammer, F.** (2020). Entwicklung und Skalierung eines Tests zur Erfassung des Verständnisses multipler Dokumente von Studierenden. *Diagnostica*, 66 (2), 123–135.
- Segev-Miller, R.** (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 4 (1), 5–33.
- Sturm, A.** (2011). Maturandinnen und Maturanden als Novizen im wissenschaftlichen Schreiben. *Deutschblätter*, 63, 119–131.
- Vandermeulen, N., De Maeyer, S., Van Steendam, E., Lesterhuis, M., Van Den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G.** (2020). Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education. A national baseline study on text quality, writing process and students' perspectives on writing. *Pädagogische Studien*, 97 (3), 187–236.
- Wischgoll, A. & Mezger, R.** (2021) Das Schreibentwicklungsportfolio – Durch formatives Feedback zu akademischen Schreibfertigkeiten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (2), 232–246.

## Autorin

Afra Sturm, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,  
afra.sturm@fhnw.ch