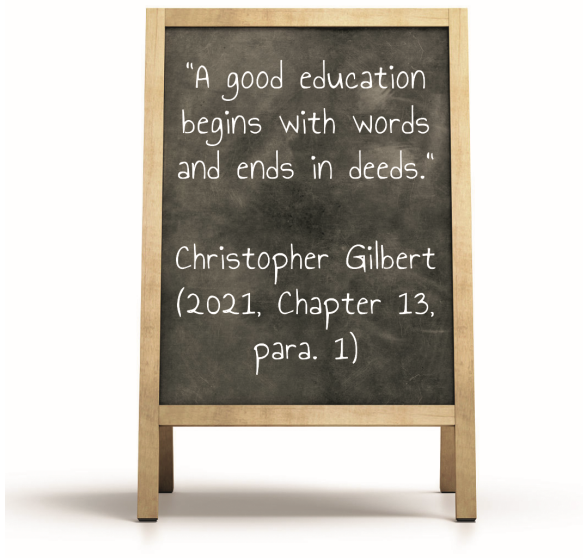


Teil 1: Lese- und Schreibkompetenzen – Schreiben als Grundlage für Denken und Verstehen

Marcel Herrmann und Barbara Schmugge



Inhaltsübersicht

1.1	Begriffsbestimmung	38
	Inhaltsübersicht	38
	Wissen und Kompetenzen	38
	Evolution und Innovation	41
	“Writing Is Thinking on Paper”	42
	Historische Evidenz	43
	<i>Sprache</i>	44
	<i>Lesen</i>	44
	<i>Schreiben</i>	45
1.2	Entwicklung und Training	47
	Inhaltsübersicht	47
	Lebensspanne	47
	Studium	48
	Training	49
1.3	Bildungspolitik	51
	Inhaltsübersicht	51
	Lehren aus der Vergangenheit	51
	Perspektiven für die Zukunft	55
	Massnahmen zur Etablierung einer Schreibkultur	57
	1. <i>Integration von Schreibkursen ins Curriculum</i>	59
	2. <i>Aneignung und Erhalt von Expertise</i>	60
	3. <i>Förderung einer Feedbackkultur</i>	60
	4. <i>Aufbau einer Lernplattform mit Lernmaterialien</i>	60
	5. <i>Entfaltung der Freude am Lesen und Schreiben</i>	61
	6. <i>Verankerung von Verbindlichkeiten im Unterricht</i>	61
1.4	Fachjargon	62
	Literatur	65

1.1 Begriffsbestimmung

Inhaltsübersicht

Wissen und Kompetenzen	38
Evolution und Innovation	41
“Writing Is Thinking on Paper”	42
Historische Evidenz	43
<i>Sprache</i>	44
<i>Lesen</i>	44
<i>Schreiben</i>	45

Wissen und Kompetenzen

«Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen.»

—OECD (2016, p. 6)

Am Übergang zwischen Theorie und Praxis wird Wissen in Kompetenz überführt. Wissen, als theoretische Repräsentation der Welt, bildet die Grundlage (*knowing what*). Kompetenzen hingegen bezeichnen die Fähigkeit, Wissen zur Bewältigung praktischer Herausforderungen im täglichen Leben einzusetzen (*knowing how*). Der Wissenstransfer von der Wandtafel in die Lebensrealität erfordert allerdings intensives Training. Erst durch Erfahrung lässt sich die Handlungsfähigkeit auch unter veränderten Bedingungen im Alltag bewahren (OECD, 2016; Weinert, 2014).

Lese- und Schreibkompetenzen (*literacy*) beinhalten zum einen die Fähigkeit, geschriebene Sprache zu entschlüsseln (Leseflüssigkeit) und zu interpretieren (Textverständnis), und zum anderen die Analyse (*critical thinking*), Bewertung und Integration in bestehende Wissensstrukturen. Zu den praktischen Anwendungen im Alltag zählen z. B. die Umsetzung schriftlicher Instruktionen (z. B. aus Gebrauchsanweisungen), das Treffen informierter Entscheidungen und insbesondere auch die Produktion *eigener* Texte (Schreibkompetenz). Letzteres erfordert nicht nur grammatikalische und orthografische Kenntnisse, sondern v. a. die Fähigkeit, Informationen (z. B. Ideen) in verschiedenen Formen (z. B. Positionspapier), Stilen und angepasst an Zweck und Zielgruppe verständlich und überzeugend zu vermitteln (OECD, 2019; Walter, 1999).

«Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist in der Praxis weit höher als in der Theorie.»

—Ernst Ferstl

Kompetenz ist ein wohlklingendes und viel gebrauchtes Schlagwort in didaktischen Konzepten (Joller-Graf et al., 2014; Volksschulamt, 2017). Bildungsministerien haben sich zum Ziel gesetzt, auf Primar-, Sekundar- und Tertiärstufen nicht mehr «nur» Wissen zu vermitteln, sondern den Fokus auf dessen praktische Anwendung zu legen. Dieser Wechsel von einer Wissens- hin zur Kompetenzorientierung erweist sich in der Praxis als schwieriger, als es die Theorie vermuten lässt. Denn der Weg zur Kompetenzvermittlung führt weiterhin – als notwendige Zwischenstation – über die Wissensvermittlung. Eine Kompetenzorientierung stellt daher keinen Kurswechsel dar, sondern lediglich eine Verlängerung der bestehenden Route. So führt bei der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen z. B. kein Weg daran vorbei, zunächst die Grundlagen von Grammatik und Orthografie zu lehren. Eine Schule, die in der 1. Klasse nicht mit Buchstaben und Zahlen beginnt, ist daher kaum vorstellbar (von Saldern, 2014; Weinert, 2001).

“Knowledge is of no value unless you put it into practice.”

(Wissen hat keinen Wert, wenn es nicht in die Praxis umgesetzt wird. / Wissen ist wertlos, wenn es nicht angewendet wird.)

—Anton Pawlowitsch Tschechow (1860–1904)

Die wahre Aufgabe von Bildungsministerien besteht nicht darin, *zwischen* Wissen und Kompetenzen zu wählen. Vielmehr liegt der Fokus darauf, sicherzustellen, dass *Wissen in Verbindung mit* den darauf aufbauenden Kompetenzen vermittelt wird. Der Übergang von abstrakter Theorie (z. B. Grundlagenwissen der Budgetierung) hin zur praktischen Anwendung (z. B. Budgetplanung eines Ferienlagers) ist allerdings mit erheblichem Mehraufwand verbunden und stellt sowohl Lehrpersonen als auch Lernende vor erhöhte Anforderungen. Für den Wissenstransfer in die Lebensrealität benötigen Lernende gezielte Beispielaufgaben sowie ausreichend Übungs- und Reflexionsmöglichkeiten. Lehrpersonen sind zudem gefordert, individuelles (vs. standardisiertes) Feedback zu geben und angepasste Formen der Leistungsbewertung zu entwickeln, um die Kompetenzentwicklung der Lernenden gezielt zu fördern.

In neueren didaktischen Konzepten ist definiert, welche *zusätzlichen* Aufgaben Lehrpersonen erfüllen müssen, um den angestrebten Wechsel von ei-

ner Wissens- hin zu einer Kompetenzorientierung zu bewerkstelligen. So wird von Lehrpersonen im Kanton Zürich z. B. erwartet, dass sie «vielfältige Situationen, die gezielt den Kompetenzaufbau fördern» schaffen (Volksschulamt, 2017, p. 8). Dazu zählen u. a. «geeignete Lernangebote und -umgebungen», «individuelle Lernunterstützung und Förderung» und «Rückmeldungen» (Volksschulamt, 2017, p. 8). Kaum thematisiert wird jedoch, wie eine Kompetenzorientierung angesichts einer wachsenden Zahl von Lernenden mit Wissensdefiziten gelingen soll (Konsortium PISA.ch, 2019). Ebenfalls unklar bleibt, wie viel Zeit die neue Ausrichtung erfordert und welche bisherigen Ansätze zugunsten der neuen Strategie gestrichen werden sollten. Die Tatsache, dass die Lese- und Schreibkompetenzen bestenfalls auf tiefem Niveau stagnieren, deutet darauf hin, dass die Quadratur des Kreises bisher nicht gelungen ist (Erzinger et al., 2023; Konsortium PISA.ch, 2019). Dies liegt vermutlich auch daran, dass einige praxisrelevante Variablen (z. B. Sprachbarrieren, integrative Ansätze, Störungen des Unterrichts, Konflikte mit Eltern), welche die Aufmerksamkeit von Lehrpersonen zunehmend beanspruchen, in der Theorie zu wenig berücksichtigt werden (Heim et al., 2014; Homann & Benz, 2024; Scheuch et al., 2015; von Saldern, 2014).

So mächtig das geschriebene Wort auch sein mag, wohlklingende Schlagworte in gut gemeinten Konzepten haben leider nicht die Angewohnheit, sich auf magische Weise von selbst zu verwirklichen. Der Weg vom Wissen zur Kompetenz ist lang, bisweilen beschwerlich, aber v. a. bereichernd. In diesem Praxishandbuch erhalten Studierende Hintergrundwissen, Beispiele und Übungen, um ihre Lese- und Schreibkompetenzen eigenständig weiterzuentwickeln. Am besten gelingt dies, wenn das erworbene Wissen direkt in eigenen Manuskripten, Protokollen und Berichten, Projektvorschlägen oder Präsentationen angewendet wird.

“An ounce of practice is worth more than tons of preaching.”

(Eine Unze Praxis ist mehr wert als Tonnen von Predigten. / Eine kleine Tat ist mehr wert als viele Worte.)

—Mohandas Karamchand “Mahatma” Gandhi (1869–1948)

Wie auch immer dieses Praxishandbuch genutzt wird – der einzige Weg zu verbesserten Schreibkompetenzen führt über *viel* Lesen und v. a. Schreiben. “You learn to write by writing” (Zinsser, 2006, p. 49). Menschen, die viel schreiben, werden besser. Es wäre ein Irrtum zu glauben, dass Menschen viel schreiben, *weil* sie es besser können. Dabei würde ignoriert, dass alle

auf demselben Startfeld beginnen – in aller Regel mit dem Buchstaben «A» neben einem Bild eines Apfels oder einer Ameise an der Wandtafel des Klassenzimmers. Das Training geht der Kompetenz voraus.

Evolution und Innovation

“Writing ... is the great invention of the world. ... Great not only in its direct benefits, but greatest help, to all other inventions.”

(Schrift ist die grossartigste Erfindung der Welt. Grossartig nicht nur wegen ihres unmittelbaren Nutzens, sondern v. a. als grösste Hilfe für alle anderen Erfindungen.)

—Abraham Lincoln (1809–1865)

Menschliches *Denken* ist in seiner Komplexität, Abstraktionsfähigkeit und Selbstreflexion einzigartig. Zwar zeigen auch Tiere wie Menschenaffen, Rabenvogel oder Delfine kognitive Fähigkeiten wie Problemlösen und Antizipation, jedoch in deutlich einfacherer Form (z. B. Sammlung und Nutzung von Werkzeugen; Morris, 2005; Rogers, 2019). Erst die Entwicklung von *Sprache* und *Schrift* ermöglichte die Weitergabe und Bewahrung von Wissen und schuf dadurch die Voraussetzungen für die Fortschritte der modernen Zivilisation. Zu diesem kulturellen Erbe zählen u. a. monotheistische Weltreligionen (inkl. Bibel, Koran und Tora), die Aufklärung sowie die wissenschaftlichen Innovationen der Industrialisierung und Digitalisierung (Fischer, 2003; Lieberman, 1991).

Sprache und Schrift sind nicht nur von zentraler Bedeutung für die kulturelle Entwicklung der Menschheit (Phylogenese), sondern auch für die *individuelle* Entwicklung jedes einzelnen Menschen (Ontogenese). Lesen und Schreiben fördern die kognitive Entwicklung, erweitern das Denkvermögen und legen die Grundlage für akademische und berufliche Erfolge. Darüber hinaus kann Schreiben sinnstiftend und emotional entlastend wirken sowie – durch die Förderung von Empathie und Kommunikation – soziale Kompetenzen stärken. Lesen und Schreiben sind daher essenziell für eine ganzheitliche Entwicklung und bilden die Basis für Bildung in all ihren Facetten und auf allen Ebenen (Craton et al., 2017; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Kellogg & Raulerson, 2007; McCreary & Marchant, 2017; Overstreet, 2022; Pennebaker, 1997; Ramirez & Beilock, 2011). Insbesondere im Studium sind das Verständnis und die Erstellung von Texten grundlegende Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten (Adams, 2010; Carter & Harper, 2013; Wilhelm, 2024).

Auch technische Innovationen werden in absehbarer Zeit nichts daran ändern, dass menschliche Kommunikation – mündlich oder schriftlich – über Sprache erfolgt. Es ist daher nicht überraschend, dass Sprachprogramme wie ChatGPT⁶ Texte sowohl als Datengrundlage als auch Kommunikationsmittel nutzen – sei es in Schriftform oder im Audioformat.

“Writing Is Thinking on Paper”

“Writing is thinking on paper.”

(Schreiben ist Denken auf Papier.)

—Zinsser (2006, p. 147)

Das menschliche Gehirn kann zu einem bestimmten Zeitpunkt nur einen einzigen Gedanken bewusst verarbeiten (Rosen, 2008). Auch die Fähigkeit, Gedanken seriell (d. h. nacheinander) zu verarbeiten und zu integrieren, ist begrenzt (Baddeley, 2003; Cowan, 2001). Mit einem Stift und einem Blatt Papier hingegen erweitern sich die Möglichkeiten nahezu unbegrenzt. Wenn Gedanken – einschliesslich Ideen, Gefühle, Erinnerungen und Assoziationen – zu Papier gebracht werden, können sie geordnet und gruppiert werden, wodurch Muster sichtbar werden, insbesondere mithilfe von Visualisierungen (z. B. Mindmaps). Schreiben als “thinking tool” (Kieft et al., 2006, p. 23) und “extended mind” (Overstreet, 2022, p. 1) hilft dabei, Gedanken festzuhalten, zu sammeln, zu ordnen und zu integrieren (Richardson & St. Pierre, 2005; St. Pierre, 2015).

“Writing is more often a means of discovery in which we use the writing process to figure out what our idea is.”

(Schreiben ist vielfach eher ein Mittel zur Entdeckung, indem wir den Schreibprozess nutzen, um herauszufinden, was unsere Idee eigentlich ist.)

—Graff und Birkenstein (2021, p. 131)

Schreiben dient auch als Explorationswerkzeug. Wann immer Unklarheit darüber besteht, welche Haltung zu einem Thema angemessen ist, empfiehlt es sich, einen Stift und ein Blatt Papier zur Hand zu nehmen. Dabei gilt es, ohne Selbstzensur alles niederzuschreiben, was einem durch den Kopf geht und auf dem Herzen liegt. Auf diese Weise lassen sich flüchtige Gedanken

6 <https://openai.com/>

eingangen, die unablässig durch den Kopf jagen. Wer nicht klar denken kann, findet Klarheit auf dem Papier. Wer seine Gedanken nicht ordnen kann, findet Struktur im Schreiben (Graff & Birkenstein, 2021).

In der Wissenschaft dient Schreiben nicht nur der Kommunikation von Studienergebnissen, sondern auch der Datenerhebung und -analyse. In Tagebuchstudien z. B. dokumentieren Studienteilnehmende ihre Erlebnisse schriftlich (Olorunfemi, 2024). Bei den dadurch entstehenden Texten handelt es sich um die zu analysierenden Studiendaten. Darüber hinaus erfordert und fördert die Verschriftlichung von Ergebnissen eine klare Interpretation von Daten, die zu Beginn vielfach erst unsystematisch oder assoziativ in der Form von Notizen, Tabellen und Abbildungen vorliegen. Der Schreibprozess wird dadurch zu einem integralen Bestandteil der Datenanalyse. Die Entwicklung und Verschriftlichung einer Argumentationslinie in einem Manuskript zwingt dazu, Argumente zu überprüfen, zusätzliche Literatur einzubeziehen, Interpretationen zu präzisieren und die Ergebnisse im Kontext der bestehenden Forschung einzuordnen (Richardson & St. Pierre, 2005; St. Pierre, 2015).

Dieses einleitende Kapitel zu den Lese- und Schreibkompetenzen erörtert deren Bedeutung sowohl historisch, über die Lebensspanne – von der Wiege bis zur Bahre – als auch bildungspolitisch. Zudem wird aufgezeigt, wie Lese- und Schreibkompetenzen trainiert werden können.

Historische Evidenz

“To be literate has always been one of the most important characteristics of humanity.”

(Lesen und schreiben zu können war schon immer eine der wichtigsten Eigenschaften der Menschheit.)

—Azizov (2022, p. 7)

Historische (bzw. traditionelle) Evidenz umfasst Informationen wie Inschriften und archäologische Funde, deren Rekonstruktion und Interpretation Einblicke in vergangene Ereignisse, Entwicklungen und Gesellschaften ermöglichen (National Council on Public History, n.d.). Die nachfolgenden Zitate einiger der einflussreichsten Gelehrten der Geschichte dienen daher als historische Evidenz für die Bedeutung von Lese- und Schreibkompetenzen für die intellektuelle und persönliche Entwicklung des Menschen.

Sprache

“When the word does not strike, then the stick will not help either.”

(Wenn das Wort keine Wirkung zeigt, wird auch der Stock nicht helfen.)

—Platon (ca. 428/427 v. Chr. – 348/347 v. Chr.)

«Die Sprache ist der Schlüssel zur Welt.»

—Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt (1767–1835)

«Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.»

—Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889–1951)

Menschliches Wahrnehmen, Denken, Beschreiben und Kommunizieren sind auf das vorhandene Vokabular beschränkt. Diese Begrenzung wird bei der Einführung neuer Konzepte besonders deutlich. Während z. B. in der Physik die mathematischen Modelle äusserst präzise sind, versagt die Sprache, wenn es darum geht, die Quantenrealität adäquat zu erfassen und zu vermitteln. “Images we build in our minds when we try to picture light or particles of matter are not appropriate. Language itself struggles to address quantum reality, since it is limited to verbalizations of those mental images” (Gleiser, 2023, para. 4). Analog dazu können sich Kleinkinder nur in dem Masse ausdrücken, wie es ihr noch begrenztes Vokabular zulässt. Die Frustration, sich nicht mitteilen zu können, wird bei Kleinkindern besonders deutlich. Wenn Kleinkindern die Worte fehlen und sie vergeblich nach einem Ausdruck suchen, um ihren Eltern von ihren Erlebnissen zu erzählen, äusserst sich dies vielfach in sicht- und hörbarer Verzweiflung.

Lesen

“Reading good books is like engaging in conversation with the most cultivated minds of past centuries who had composed them, or rather, taking part in a well-conducted dialogue in which such minds reveal to us only the best of their thoughts.”

(Gute Bücher zu lesen bedeutet, mit den klügsten Köpfen vergangener Jahrhunderte ins Gespräch zu treten, oder vielmehr an einem sorgfältig geführten Dialog teilzunehmen, in dem sie uns ihre besten Gedanken mitteilen.)

—René Descartes (1596–1650)

“Reading is to the mind, what exercise is to the body.”

(Lesen ist für den Geist, was Bewegung für den Körper ist.)

—Joseph Addison (1672–1719)

“The only thing that you absolutely have to know, is the location of the library.”

(Das Einzige, was Du unbedingt wissen musst, ist, wo die Bibliothek ist.)

—Albert Einstein (1879–1955)

“The poorest man in the world is the man limited to his own experience, the man who does not read.”

(Der ärmste Mensch ist der, der nur aus eigener Erfahrung lernt – derjenige, der nicht liest.)

—Daniel Fader (1930–2003)

Schreiben

“Either write things worth reading, or do things worth the writing.”

(Schreibe entweder Dinge, die es wert sind, gelesen zu werden, oder tue Dinge, über die es sich zu schreiben lohnt.)

—Benjamin Franklin (1706–1790)

“The pen is mightier than the sword.”

(Die Feder ist mächtiger als das Schwert.)

—Edward George Bulwer-Lytton (1803–1873)

“The time comes in life when we have read enough. It’s time to stop reading. It’s time to lay down the books and write.”

(Im Leben kommt der Moment, in dem wir genug gelesen haben. Dann ist es an der Zeit, die Bücher beiseitezulegen und selbst zu schreiben.)

—Albert Einstein (1879–1955)

Lese- und Schreibkompetenzen stehen in einer wechselseitigen Beziehung, da sie auf denselben kognitiven Prozessen basieren, welche sowohl für das Verständnis als auch für die Produktion von Texten verantwortlich sind (z. B. Wortschatz, Textgedächtnis und logisches Denken; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Yildirim et al., 2020). Programme zur Förderung von Lese-

kompetenzen sollten entsprechend auch Schreibkompetenzen trainieren und umgekehrt.

“Becoming a better writer is going to help you become a better reader, and *that* is the real payoff” (Lamott, 1994, p. 37). Werden aus einer Lektüre nicht nur Informationen gewonnen, sondern – auf einer zusätzlichen Ebene – auch Struktur, Argumentation, Überzeugungskraft und Sprachstil analysiert, stärkt dies die eigenen rhetorischen Fähigkeiten.

1.2 Entwicklung und Training

Inhaltsübersicht

Lebensspanne	47
Studium	48
Training	49

Lebensspanne

“If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales.”

(Wenn du willst, dass deine Kinder intelligent sind, lies ihnen Märchen vor. Wenn du willst, dass sie noch intelligenter werden, lies ihnen mehr Märchen vor.)

—Albert Einstein (1879–1955)

Lese- und Schreibkompetenzen sind grundlegend für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Dabei ist es nie zu früh, mit dem Erzählen von Bildergeschichten und dem Vorlesen von Kinderbüchern zu beginnen. Eltern sind als primäre Bezugspersonen und erste Lehrpersonen für die intellektuelle und persönliche Entwicklung ihrer Kinder mitverantwortlich. Bereits Kleinkindern sollte regelmässig vorgelesen werden, um Lese- und Schreibkompetenzen (v. a. den Wortschatz) optimal zu fördern. Vorlesen unterstützt nicht nur die sprachliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung (inkl. der Eltern-Kind-Beziehung), sondern fördert auch allgemein die kortikale Entwicklung von Kindern (Romeo et al., 2018). Dementsprechend empfiehlt die American Academy of Pediatrics (AAP) in einer Grundsatzerklärung, dass Pädiater:innen die frühe Leseförderung bereits ab dem Säuglingsalter unterstützen, indem Eltern z. B. Kinderbücher abgegeben werden (Council on Early Childhood et al., 2014).

Der sog. *fiction effect* beschreibt Studienergebnisse, denen zufolge sich die Lesekompetenzen Jugendlicher durch die Lektüre von Belletristik (d. h. fiktive Geschichten) verbessern. Demgegenüber zeigte die Lektüre von Sachliteratur, Zeitungen und Comics keine vergleichbaren Effekte (Jerrim & Moss, 2019). Belletristik (z. B. *Harry Potter*) wird im Vergleich zu Sachliteratur in aller Regel über einen längeren Zeitraum gelesen. Dieses fortwährende Engagement mit der Literatur fördert nicht nur die Konzentration,

sondern – durch die intensive Auseinandersetzung mit Handlungen und Charakteren (*deep reading*) – auch die soziale Kognition (d. h. das Verständnis sozialer Interaktionen, inkl. Empathie; Mar, 2018). Darüber hinaus zeichnet sich Belletristik im Vergleich zu Sachliteratur vielfach durch ein reichhaltigeres Vokabular und komplexere syntaktische Strukturen aus (z. B. Wechsel zwischen erzählenden Passagen und direkter Rede; Mar, 2018).

Es ist auch nie zu spät, mit dem Lesen zu beginnen. Ob Jung oder Alt, Aufbau oder Abbau – Vorlesen und Lesen trainieren das Gehirn (Chang et al., 2021; Uchida & Kawashima, 2008). Im Alter scheint Lesen nicht nur den Abbau kognitiver Funktionen zu verzögern (Chang et al., 2021), sondern auch das Leben zu verlängern (Bavishi et al., 2016). Lesen scheint daher im wahrsten Sinne des Wortes eine Frage von Leben und Tod zu sein.

Studium

Lesekompetenzen sind Voraussetzung und Grundlage jeder Form formaler Bildung, da die Wissensvermittlung – insbesondere auf tertiärer Stufe – hauptsächlich über das geschriebene Wort erfolgt (z. B. Skripte und Fachliteratur; Bharuthram, 2012; Grabe, 1991). Es ist daher kaum überraschend, dass die Lesekompetenzen von Studierenden ihren akademischen Erfolg vorhersagen können (Abid et al., 2023; Talwar et al., 2023). Die Aufnahme von Informationen wird durch unzureichende Lesekompetenzen bestenfalls erschwert und schlimmstenfalls verunmöglicht (de-la-Peña & Luque-Rojas, 2021). Studierende mit mangelndem Textverständnis können explizite Informationen in einem Text (*literal comprehension*) weder mit bestehendem Wissen integrieren noch Schlussfolgerungen ziehen (*inferential comprehension*). Noch schwieriger fällt diesen Studierenden die kritische Analyse und Beurteilung eines Textes (*evaluative comprehension*), so z. B. die Erkennung einer inkonsistenten Argumentation, und die Identifikation des logischen Textaufbaus (*organizational comprehension*; de-la-Peña & Luque-Rojas, 2021).

Eine Lese- und Schreibschwäche erschwert den Lernprozess insbesondere in den Geistes-, Sozial- und Rechtswissenschaften, da diese Fächer einen hohen Lese- und Schreibaufwand erfordern. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften hingegen liegt der Fokus stärker auf Experimenten, technischen Berichten und Formeln. Je höher der Lese- und Schreibaufwand in einem Studium ist, desto stärker beeinträchtigt eine Lese- und Schreibschwäche den Lernprozess. Unabhängig vom gewählten Studien-

fach erfordern jedoch alle höheren Positionen mit Fach- oder Führungsverantwortung umfangreiche mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeiten. “Communication is the real work of leadership” (Nitin Nohria¹).

Training

“In cognitively demanding fields, there are no naturals.”

(In geistig anspruchsvollen Bereichen gibt es keine Naturtalente.)

—Gladwell (2013, para. 4)

Schreiben ist ein Handwerk, keine Kunstform (Zinsser, 2006, p. 4). Wie bei jedem Handwerk gibt es gute und schlechte Ausführungen, wobei besondere handwerkliche Fertigkeiten – z. B. in der Architektur oder Fotografie – als Kunst angesehen werden.

Die hohe Alphabetisierungsrate in westlichen Ländern bestätigt, dass Lese- und Schreibkompetenzen lernbar sind. Unabhängig von individuellen Begabungen haben Studierende daher die Möglichkeit, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern, vorausgesetzt, sie sind bereit, die erforderliche Zeit zu investieren und Geduld aufzubringen. Wenn in Zeitungen allerdings von «leseschwachen Schülern» (Troxler, 2023, p. 1) oder in Fachzeitschriften von einem “ongoing decline” (Carter & Harper, 2013, p. 285) bei den studentischen Schreibkompetenzen berichtet wird, darf nicht den Lernenden die Schuld gegeben werden (Donzé, 2024). Es liegt in der Verantwortung der Bildungseinrichtungen, praktikable didaktische Konzepte zu entwickeln, mithilfe derer die erforderlichen Lese- und Schreibkompetenzen vermittelt werden (Carter & Harper, 2013).

Die vorhergehenden Absätze liefern überzeugende Argumente dafür, dass sich eine Investition in Lese- und Schreibkompetenzen auszahlt. “Expert performance is qualitatively different from normal performance. ... However, we deny that these differences are immutable, that is, due to innate talent. ... The differences between expert performers and normal adults reflect a life-long period of deliberate effort” (Ericsson et al., 1993, p. 400).

Studierende, die ihre Lese- und Schreibkompetenzen (inkl. Wortschatz) erweitern möchten, sollten es sich zur Gewohnheit machen, regelmässig zu lesen (z. B. Zeitungen, Bücher, Zeitschriften) und zu schreiben (z. B. Tage-

1 Nitin Nohria war 2010–2020 Rektor der Harvard Business School.

bücher, Briefe, Protokolle). Unter Anleitung (z. B. in Workshops) können Studierenden unterschiedlichste Lesestrategien vermittelt werden, welche sich in Studien als wirksam erwiesen haben. Zu diesen zählen z. B. (a) wiederholtes Lesen (Dowhower, 1994; Wu et al., 2020), (b) schnelles (z. B. *skimming* und *scanning*), langsames und tiefes Lesen (Maxwell, 1972), (c) Einsatz von Fragen zur Förderung des Verständnisses (Cohen, 1983; Yeh & Lai, 2012), (d) strukturiertes Lesen (d. h. Fokus auf Erkennung von Struktur, Ideen und Schlussfolgerungen; Pyle et al., 2017; Wijekumar et al., 2014), (e) Nutzung von Zusammenfassungen (Avivah et al., 2022; Head et al., 1989), (f) Visualisierungen mittels Mindmaps (Davies, 2011; Hay et al., 2008) und die (g) Reflexion eigener Lesestrategien (sog. metakognitive Strategien; Juhkam et al., 2023).

Der Fokus dieses Praxishandbuchs liegt auf Methoden zur Förderung der Schreibkompetenzen von Studierenden. Da Lese- und Schreibkompetenzen allerdings in einer wechselseitigen Beziehung stehen (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Yildirim et al., 2020), ist es für Studierende unerlässlich, sich für den Erwerb des Fachvokabulars mit wissenschaftlicher Literatur auseinanderzusetzen.

Auch dieses Praxishandbuch erfindet das Rad nicht neu. Es bietet jedoch eine neue und hoffentlich hilfreiche deutschsprachige Zusammenstellung von Theorien und Methoden, die bereits in verschiedenen englischsprachigen Zeitschriftenartikeln und Büchern vorgestellt wurden. Als Inspirationsquelle dienten insbesondere die Bücher von William Zinsser (1988, 2006), Patricia Goodson (2017), Howard S. Becker (2020), Gerald Graff und Cathy Birkenstein (2021) und Barbara W. Sarnecka (2021).

1.3 Bildungspolitik

Inhaltsübersicht

Lehren aus der Vergangenheit	51
Perspektiven für die Zukunft	55
Massnahmen zur Etablierung einer Schreibkultur	57
1. <i>Integration von Schreibkursen ins Curriculum</i>	59
2. <i>Aneignung und Erhalt von Expertise</i>	60
3. <i>Förderung einer Feedbackkultur</i>	60
4. <i>Aufbau einer Lernplattform mit Lernmaterialien</i>	60
5. <i>Entfaltung der Freude am Lesen und Schreiben</i>	61
6. <i>Verankerung von Verbindlichkeiten im Unterricht</i>	61

Lehren aus der Vergangenheit

Obwohl in der Schweiz in den letzten Jahrzehnten sowohl Bildungsausgaben als auch Bildungsniveau stark gestiegen sind (Bundesamt für Statistik, 2023, 2024b), lässt sich bei den Lese- und Schreibkompetenzen bestenfalls eine Stagnation auf niedrigem Niveau feststellen (Erzinger et al., 2023; Konsortium PISA.ch, 2019). Im Folgenden werden exemplarisch Zahlen zu diesen Entwicklungen dargestellt.

Zwischen 1990 und 2021 erhöhten sich die jährlichen Bildungsausgaben von Bund, Kantonen und Gemeinden in der Schweiz – gemessen am Anteil der Gesamtausgaben – um ca. zwei Prozentpunkte. Im Jahr 2021 betrugen diese 5.6% des Bruttoinlandprodukts bzw. 17.7% der Gesamtausgaben. In absoluten Zahlen entspricht dies einer Erhöhung um CHF 24.7 Milliarden, von CHF 16.6 Milliarden im Jahr 1990 auf CHF 41.3 Milliarden im Jahr 2021. Wäre seit 1990 lediglich die Inflation von ca. 32.8%² ausgeglichen worden, hätten sich die Bildungsausgaben bis ins Jahr 2021 lediglich um CHF 5.4 Milliarden erhöht (Bundesamt für Statistik, 2023). Eine ähnliche Entwicklung wie bei den Bildungsausgaben zeigt sich bei tertiären Abschlüssen.³ Während z. B. im Jahr 2000 an universitären Hochschulen

2 Vgl. [LIK-Rechner](#) (Landesindex für Konsumentenpreise) des Bundesamts für Statistik der Schweiz.

3 Die Tertiärstufe beinhaltet in der Schweiz sowohl die Hochschulbildung (d. h. universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) als auch die höhere Berufsbildung (d. h. höhere Fachschulen und eidgenössische Fachausweise; Bundesamt für Statistik, 2022).

schweizweit lediglich 9'575 Diplome verliehen wurden, stieg diese Zahl bis ins Jahr 2023 um 75.8% auf 16'833 Abschlüsse (Bundesamt für Statistik, 2024a).⁴

Investitionen sollen Wachstum fördern. Steigende Bildungsausgaben sowie eine wachsende Anzahl tertiärer Abschlüsse hätten daher erwarten lassen, dass auch die Kompetenzniveaus auf Primar- und Sekundarstufe (inkl. Gymnasium) steigen. Tatsächlich ist dies nicht eingetreten. So wird im Bericht zur internationalen Schulleistungsstudie PISA⁵ z. B. festgehalten, dass «mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen [ist], dass die 15-Jährigen in der Schweiz im Rahmen von PISA 2012 eine höhere Lesekompetenz aufgewiesen haben als in PISA 2018» (Konsortium PISA.ch, 2019, p. 25). Seitdem stagniert die Lesekompetenz auf tiefem und im internationalen Vergleich durchschnittlichen Niveau (Erzinger et al., 2023).

Im Hinblick auf das Bildungssystem scheinen die hohen Investitionen höchstens einen Niedergang abgewendet zu haben. Daher kann einem der teuersten Bildungssysteme der Welt nur ein ungenügendes Zeugnis ausgestellt werden (Bundesamt für Statistik, 2023; OECD, n.d., 2022).

“The rapid expansion of higher education has outpaced student achievement.”

(Die Hochschulbildung hat sich rasant ausgeweitet, doch die studentischen Erfolge konnten nicht mithalten.)

—Jameson (2007, p. 31)

Die Entkopplung von steigendem Bildungsniveau und bestenfalls stagnierenden Lese- und Schreibkompetenzen hat wesentliche Auswirkungen auf die tertiäre Ausbildung.

“As one individual changes, the system changes.”

(Wenn ein Einzelner sich verändert, verändert sich das gesamte System.)

—Ram Dass⁶ (1931–2019)

4 Infolge der Bologna-Reform Anfang der 2000er-Jahre wurden die traditionellen Lizenziats- und Diplomstudiengänge allmählich von Bachelor- und Masterprogrammen abgelöst.

5 «PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine internationale Schulleistungsstudie, die im Auftrag der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) durchgeführt wird» (Konsortium PISA.ch, 2019, p. 5).

6 Richard Alpert, welcher sich später den Namen Ram Dass gab, war Professor für Psychologie an der Harvard University.

1. Leistungsniveau und -bewertung: Die Aufnahme *zusätzlicher* Studierender bei stagnierendem Leistungsniveau auf Primar- und Sekundarstufe (inkl. Gymnasium) führt an tertiären Bildungseinrichtungen zu tendenziell sinkenden Lese- und Schreibkompetenzen. In der Folge werden vielfach auch Bewertungsmaßstäbe gelockert, sodass die zusätzlichen Studierenden den Anforderungen einer tertiären Ausbildung gerecht werden können (*grade inflation*). Dies erschwert es jedoch, zwischen den Lese- und Schreibkompetenzen leistungsstarker Studierender zu differenzieren. Gleichzeitig erhalten Studierende mit durchschnittlichen Kompetenzen positivere Rückmeldungen und weniger konstruktives Feedback. Eine verzerrte Selbsteinschätzung wiederum lässt Studierende den eigenen Handlungsbedarf unterschätzen, sodass die Motivation zur Verbesserung der eigenen Lese- und Schreibkompetenzen sinkt (Baron & Mangen, 2021; Jameson, 2007).

“Few people realize how badly they write.”

(Nur wenige Menschen erkennen, wie schlecht sie schreiben.)

—Zinsser (2006, p. 17)

2. Curriculum: Auch an staatlichen Bildungseinrichtungen stehen Angebot (Lehre) und Nachfrage (Studierende) in einer Wechselbeziehung. Die erleichterte Zugänglichkeit zu tertiären Ausbildungen hatte daher eine Anpassung der Curricula zur Folge. Die Leistungsanforderungen wurden an die geringeren Lese- und Schreibkompetenzen der zusätzlichen Studierenden angepasst. So zeigen internationale Studien, dass an universitären Hochschulen nicht nur die Pflichtliteratur reduziert wurde, sondern auch der Anteil der Studierenden, die diese tatsächlich lesen, gesunken ist. Zum einen erfordert das Studium der Pflichtliteratur, besonders bei mangelnden Lesekompetenzen, vielmehr Zeit, welche u. a. aufgrund zunehmend verlangter Praktika immer knapper wird. Zum anderen sind viele Studierende der Überzeugung, die Pflichtliteratur müsse selbst für Bestnoten nicht gelesen werden (Baier et al., 2011; Baron & Mangen, 2021; Clump et al., 2004). Der abnehmende Umfang und die reduzierte Komplexität der Pflichtliteratur wirken sich wiederum negativ auf die intellektuelle Entwicklung (inkl. *critical thinking*) aller Studierenden aus (Baron & Mangen, 2021; Carter & Harper, 2013; Jameson, 2007).

“Potential benefits of reading longer texts accrue only if people actually are doing the reading.”

(Die Vorteile des Lesens längerer Texte entfalten sich nur, wenn Menschen sie tatsächlich lesen.)

—Baron und Mangen (2021, p. 257)

3. Bildungsinflation: Die Vergabe zusätzlicher Diplome beeinflusst nicht nur die Qualität der Ausbildung, sondern auch die Dynamik auf dem Arbeitsmarkt. Übersteigt das Angebot an Absolvent:innen die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, führt die Bildungsexpansion (*educational expansion*) zu einer Bildungsinflation (*credential inflation*). Infolgedessen verlieren tertiäre Abschlüsse an Wert, sodass Absolvent:innen mit weniger gefragten Kompetenzen immer häufiger gezwungen sind, geringer entlohnte Tätigkeiten anzunehmen, für die zuvor keine tertiäre Ausbildung verlangt wurde (Araki & Kariya, 2022; Cooper, 2023; McLean & Rollwagen, 2010; Schiener, 2006; Teuwsen, 2024).

“Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted.”

(Nicht alles, was gezählt werden kann, zählt, und nicht alles, was zählt, kann gezählt werden.)

—Cameron (1963, p. 13)

Eine Bildungsexpansion ausschliesslich anhand des ökonomischen Werts der Diplome auf dem Arbeitsmarkt zu bewerten, wäre kurzsichtig. So fördert Bildung z. B. demokratische Strukturen und stärkt den sozialen Zusammenhalt (Riddle, 2022), steigert die Gesundheitskompetenz (Raghupathi & Raghupathi, 2020; Zimmerman et al., 2015) und das Umweltbewusstsein (Kollmuss & Agyeman, 2002), eröffnet Wege zur sozialen Mobilität (Breen & Müller, 2020) und treibt kulturelle sowie wissenschaftliche Entwicklungen voran (Brunello et al., 2007).

“What is really needed to make democracy function is not knowledge of facts, but right education.”

(Damit Demokratie wirklich funktioniert, braucht es nicht bloss Wissen über Fakten, sondern die richtige Bildung.)

—Mohandas Karamchand “Mahatma” Gandhi (1869–1948)

Die kritische Auseinandersetzung mit den Folgen der Bildungsexpansion ist *kein* Aufruf dazu, diese Entwicklungen rückgängig zu machen. Ein solcher Schritt würde sprichwörtlich bedeuten, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Vielmehr zielte diese Diskussion darauf ab, bestehende Probleme transparent zu machen, sodass sie adressiert werden können.

Dass trotz steigender Bildungsausgaben auf Primär- und Sekundärstufe bestenfalls eine Stagnation und auf Tertiärstufe ein Rückgang der Lese- und Schreibkompetenzen beobachtet wird, deutet auf eine gesellschaftliche Problematik oder eine ineffiziente Bildungspolitik hin. Während gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. Rückgang des Lesens zum Vergnügen; Konsortium PISA.ch, 2019) nur begrenzt steuerbar sind, kann die Bildungspolitik mit erheblichen finanziellen Mitteln aktiv gestaltet werden. Dieses Praxishandbuch ist daher auch ein Plädoyer für eine Bildungspolitik, die über alle Bildungsstufen hinweg einen stärkeren Fokus auf die Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen legt. Das nachfolgende Kapitel *Perspektiven für die Zukunft* bietet dazu eine Sammlung von Ideen zur Konzeption eines geeigneten Curriculums. In weiteren Teilen dieses Handbuchs werden hingegen Methoden präsentiert, die sowohl von Dozierenden in Kursen vermittelt als auch von Studierenden eigenständig angewendet werden können.

Perspektiven für die Zukunft

“Upon graduation students are no better writers than before they enrolled in college.”

(Der Hochschulabschluss verbessert die Schreibfähigkeiten der Studierenden nicht im Vergleich zu ihrem Studienbeginn.)

—Carter und Harper (2013, p. 286)

Auf tertiärer Stufe wird zumeist vorausgesetzt, dass Studierende bereits über die erforderlichen Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Andernfalls wäre schwierig zu erklären, weshalb Schreibkurse zu Beginn des Studiums nicht Teil des Curriculums sind. Hochschulen scheinen nicht nur die Vermittlung dieser Kompetenzen an die Sekundarstufe (insbesondere Gymnasien und Berufsmittelschulen) zu delegieren, sondern auch anzunehmen, dass das auf Sekundärstufe erreichte Niveau ausreicht, um wissenschaftliche Texte zu lesen und zu verfassen. Eine alternative Erklärung könnte höchst-

tens in der Erwartung bestehen, dass Studierende ihre Lese- und Schreibkompetenzen auf tertiärer Stufe eigenständig weiterentwickeln.

“Academic writing is presumed to be a solitary activity for which students already are prepared.”

(Wissenschaftliches Schreiben wird als eine Einzelarbeit angesehen, für die Studierende bereits vorbereitet sind.)

—Mullen (2006, p. 30)

Welche didaktischen Überlegungen auch immer hinter der Vernachlässigung der Lese- und Schreibkompetenzen auf tertiärer Stufe stehen mögen, den Studierenden wird dabei oft zu viel zugetraut und zugleich zu viel zugemutet (Mullen, 2006; Sarnecka, 2021). Auch auf tertiärer Stufe entwickeln sich Lese- und Schreibkompetenzen nicht wie durch Zauberhand von selbst. Hochschulen können insbesondere von Studierenden mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen nicht erwarten, dass sie sich ihrer Defizite bewusst werden, die Initiative ergreifen und diese parallel zum Curriculum eigenständig verbessern.

Erklärungen und Schuldzuweisungen ändern nichts am bestehenden Handlungsbedarf. Hochschulen sollten Massnahmen ergreifen, um die Lese- und Schreibkompetenzen ihrer Studierenden einzuschätzen, sodass bei unzureichenden Ergebnissen entsprechende Fördermassnahmen zumindest angeboten werden können.

“Culture eats strategy for breakfast.”

(Kultur frisst Strategie zum Frühstück.)

—Peter Ferdinand Drucker (1909–2005)

Die fehlende Priorisierung von Lese- und Schreibkompetenzen an Hochschulen hat auch tiefere kulturelle Wurzeln. Einem Lehrkörper, der selbst nie die Vorzüge umfassender Schreibkurse erfahren hat, fehlt oft das Bewusstsein für deren Relevanz. Kompetenzen, die nicht von Grund auf erlernt wurden, können nur schwer weitergegeben werden. Es fehlen nicht nur die theoretischen Grundlagen, sondern auch die didaktischen Werkzeuge, um Schreibkurse sinnvoll zu gestalten (z. B. Übungen und Methoden).

In einer sog. Bildungsgesellschaft wie der Schweiz, in der «jeder Zehnte ... nicht richtig lesen oder schreiben kann» (Schweizer Radio und Fernsehen, 2016) und 20% der Bevölkerung als leseschwach gelten (Guggisberg et

al., 2007), drängt sich der Schluss auf, dass auf allen Bildungsebenen ein kultureller Wandel notwendig wäre.

«Die Schreibkompetenz vieler Studierender lasse seit einigen Jahren zu wünschen übrig.»

—Bedetti (2020, para. 1)

Äussern Dozierende ihre Frustration über die mangelnden Lese- und Schreibkompetenzen ihrer Studierenden in den Medien, ist die Problematik offensichtlich erkannt worden. Von diesen Dozierenden sollte jedoch erwartet werden, dass sie auch innerhalb der Hochschule aktiv dafür eintreten, den Studierenden entsprechende Förderangebote bereitzustellen. Schliesslich liegt es in der klaren Verantwortung der Hochschulen, den Studierenden ein Curriculum zu bieten, das ihnen ermöglicht, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern.

Massnahmen zur Etablierung einer Schreibkultur

Bleiben Lese- und Schreibkompetenzen im Curriculum einer Hochschule unberücksichtigt, werden sie auch innerhalb des Kollegiums (z. B. in Kolloquien) kaum thematisiert. Dabei wäre insbesondere Feedback aus dem Kollegium, als eine Gelegenheitsstichprobe der potenziellen Leserschaft, für die Überarbeitung von Manuskripten von unschätzbarem Wert. Angesichts der Bedeutung des Publikationserfolgs für das Ansehen und die Finanzierung tertiärer Bildungseinrichtungen ist schwer nachvollziehbar, weshalb Schreibkompetenzen nicht stärker im Mittelpunkt stehen. Möglicherweise wird der Publikationsprozess als «Einzelsport» betrachtet und der Schreibprozess als Privatsache, sodass Kritik als anmassend empfunden wird. Vielleicht fehlt es an Zeit, Manuskripte aus dem Kollegium zu kommentieren, oder es mangelt an Wertschätzung für das erhaltene Feedback. Auch ein Konkurrenzdenken innerhalb des Kollegiums könnte eine Rolle spielen, v. a. falls mehrere Mitarbeitende auf ein unbefristetes Arbeitsverhältnis hoffen. Was auch immer die Gründe sein mögen – ob kultureller oder individueller Natur – die Qualität der Manuskripte bleibt auf der Strecke. Die Leserschaft hat das Nachsehen. Die wissenschaftliche Kommunikation leidet.

Die Kultur im Kollegium überträgt sich zwangsläufig auch auf die Lehre. Wie sollen Dozierende den Studierenden konstruktives Feedback zu ihren Manuskripten geben, wenn sie dies selbst nie gelernt haben? Lese- und

Schreibkompetenzen, sofern vorhanden, sind zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung, um diese Fähigkeiten vermitteln zu können. Selbst Dozierende, die verständlich und überzeugend schreiben, benötigen Weiterbildungen, um diese Kompetenzen weiterzugeben. Studierende erhalten daher häufig Rückmeldungen von Dozierenden, die entweder selbst nur über geringe Schreibkompetenzen verfügen oder denen die Voraussetzungen fehlen, um die Stärken und Schwächen der Studierenden zu erkennen und hilfreiches Feedback zu geben. So entsteht ein Teufelskreis, da ein Grossteil der Begutachtung studentischer Manuskripte durch Doktorierende erfolgt, die als Studierende selbst nicht entsprechend ausgebildet wurden (Jameson, 2007).

“Schools are responsible for the lack of direct instruction in the principles of good writing. ... Despite concerns about students’ writing, instruction has decreased, not increased.”

(Die Schulen sind dafür verantwortlich, dass es an direkter Unterweisung in den Prinzipien guten Schreibens fehlt. ... Trotz der Besorgnis über die Schreibfähigkeit der Studierenden hat der Unterricht abgenommen statt zugenommen.)

—Jameson (2007, p. 27)

Wer nie einen Schreibkurs besucht hat, ist kaum dafür geeignet, einen zu unterrichten. Es fehlt dadurch nicht nur an Rollenvorbildern, sondern auch an einem umfangreichen Repertoire an Beispielen, Übungen und didaktischen Methoden. Dozierenden von Schreibkursen wird zudem – weit mehr als in anderen Fachbereichen – viel Geduld und Ausdauer abverlangt (Thomas, 2005).

Nachdem die Probleme ausführlich beklagt wurden, ist es nun höchste Zeit, von der Problem- zur Lösungsorientierung überzugehen. Im Folgenden werden daher einige Ideen zur Etablierung einer Schreibkultur zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen an einer Hochschule vorgestellt.

“I believe that the difference between the articles accepted and the top 15–20% of those rejected is frequently the difference between good and less good writing.”

(Ich glaube, dass der Unterschied zwischen den angenommenen Artikeln und den besten 15–20 % der abgelehnten Artikel häufig im Unterschied zwischen gutem und weniger gutem Schreiben liegt.)

—Bem (1995, p. 176)

1. Integration von Schreibkursen ins Curriculum

Massnahmen:

- Lese- und Schreibkompetenzen werden fest in der Hochschulkultur verankert, sodass Studierende von Beginn an erfahren, dass ihre Weiterentwicklung in diesen Bereichen ein zentrales Anliegen der Lehre ist. Die Hochschule stellt dafür die erforderlichen *zusätzlichen* Mittel bereit, da Schreibkurse in kleineren Klassen stattfinden müssen und die Korrektur von Manuskripten sowie andere aufwändige Lehrtätigkeiten personelle Ressourcen erfordern.
- Schreibkurse werden – v. a. zu Beginn des Studiums – als fester Bestandteil des Lehrplans verankert. “This will enable them to communicate effectively throughout their college careers” (Carter & Harper, 2013, p. 291).
- Für Schreibkurse eignen sich Klassen mit 15–20 Studierenden, damit sich alle aktiv an der Diskussion von Manuskripten beteiligen, ihre eigenen Leseproben einbringen und Feedback erhalten können (Chapman & Ludlow, 2010; Horning, 2007). Kleingruppen schaffen zudem ein authentisches Klima, in dem sich die Studierenden über ihre persönliche Vulnerabilität (z. B. Versagensängste oder Scham) im Zusammenhang mit dem Schreiben austauschen können (Mullen, 2006).
- Lese- und Schreibkompetenzen stehen nicht nur in Schreibkursen im Fokus, sondern sind integraler Bestandteil der Leistungsnachweise (vs. standardisierte Tests) in verschiedenen Kursen des Curriculums. “If students are not expected to read and write extensively in all of their courses, their writing is not likely to improve during college” (Carter & Harper, 2013, p. 292). Auch kleinere Schreibaufgaben (sog. *short assignments*) sind wertvoll, da sie den Studierenden ermöglichen, ohne zeitlichen Druck zu arbeiten, ohne von der schieren Grösse der Aufgabe (z. B. Erstellung eines Manuskripts) überwältigt zu werden. Darüber hinaus zeigen kleinere Schreibaufgaben zu Beginn des Curriculums den Studierenden, wie sie grössere Projekte im späteren Studium (z. B. Literaturarbeiten) in kleinere, bewältigbare Schritte unterteilen können (Lamott, 1994).

2. Aneignung und Erhalt von Expertise

Massnahmen:

- Die *Aneignung* von Expertise erfolgt z. B. durch externe Weiterbildungen.
- Der *Erhalt* und die interne Weitergabe von Expertise werden z. B. in Kolloquien und Workshops sichergestellt.

3. Förderung einer Feedbackkultur

Massnahmen:

- Im Kollegium werden Feedbackprozesse etabliert, z. B. durch die regelmässige Präsentation und Besprechung von Manuskripten in Kolloquien, den Aufbau interner Peer-Review-Programme und ein Angebot kostenloser Schreibberatungen.
- Studierende erhalten wiederholt individuelles Feedback von denselben Dozierenden, die über die dafür erforderliche Erfahrung verfügen. Dabei wird den Studierenden erklärt, (a) *weshalb* und (b) *wie* bestimmte Textstellen überarbeitet werden sollten (Parr & Timperley, 2010).
- Studierende tauschen sich in Kleingruppen über ihre Lernfortschritte aus und geben sich gegenseitig Feedback zu ihren Manuskripten. Dies erhöht das Commitment, an den eigenen Schreibprojekten weiterzuarbeiten. Zudem erhalten sie Einblicke in die Schreibprojekte anderer Studierender und profitieren von sozialem Austausch und gegenseitiger Unterstützung.

4. Aufbau einer Lernplattform mit Lernmaterialien

Massnahmen:

- Es wird eine Plattform mit umfassenden Lernmaterialien erstellt
- Zu hilfreichen Lernmaterialien zählen z. B. Sammlungen mit Positiv- und Negativbeispielen, Übungen, Tutorials, Interviews mit Studierenden und Dozierenden sowie Anleitungen.

5. Entfaltung der Freude am Lesen und Schreiben

Massnahmen:

- Es ist die Aufgabe der Hochschule sicherzustellen, dass Studierende ihre Lese- und Schreibkompetenzen kontinuierlich weiterentwickeln. Dazu müssen diese Fähigkeiten allerdings nicht nur einen hohen Stellenwert im Curriculum erhalten, sondern den Studierenden muss auch deutlich vermittelt werden, *weshalb* Lese- und Schreibkompetenzen so wichtig sind.
- Die Studierenden entdecken die vielfältigen Potenziale von Lese- und Schreibkompetenzen in der Lehre, indem sie lernen, das Schreiben z. B. zur emotionalen Entlastung, als Methode zum Brainstorming, in der Therapie oder als diagnostisches Werkzeug einzusetzen. Durch einen lustvollen Zugang zum Schreiben erfahren Studierende auch mehr über sich selbst und lernen, wie entscheidend diese Kompetenzen für ihren privaten und beruflichen Erfolg sind.

6. Verankerung von Verbindlichkeiten im Unterricht

“If, for example, faculty discuss in class everything in the assigned reading, student motivation for reading understandably declines.”

(Wenn z. B. Dozierende im Unterricht alles aus der zugewiesenen Lektüre besprechen, sinkt die Lesemotivation der Studierenden verständlicherweise.)

—Baron und Mangen (2021, p. 260)

Massnahmen:

- Selbst gute Lehre kann Studierende nicht immer verlässlich dazu motivieren, die Pflichtlektüre tatsächlich zu lesen. Der Lernerfolg aller Studierenden sollte daher mit Nachdruck sichergestellt werden. Verbindlichkeit wird z. B. durch Quizfragen oder komplexere Fragestellungen zur Pflichtlektüre geschaffen, die von den Studierenden im Unterricht beantwortet werden müssen.
- Gruppenarbeiten können das Commitment zusätzlich erhöhen (Miller et al., 2018). Für eine vertiefte Auseinandersetzung sollten Zeitschriftenartikel ausgedruckt und mit handschriftlichen Notizen versehen werden (Delgado et al., 2018; Mangen et al., 2019; Mueller & Oppenheimer, 2014).

1.4 Fachjargon

“The whole art of language consists in being understood.”

(Die ganze Kunst der Sprache besteht darin, verstanden zu werden.)

—Konfuzius (ca. 551 v. Chr. – 479 v. Chr.)

Fachjargon (bzw. Fachsprache) bezeichnet das spezialisierte Vokabular, das innerhalb einer Disziplin genutzt wird, um Phänomene präzise zu benennen und zu definieren (Hirst, 2003). So führte der Sozialpsychologe Leon Festinger (1957) z. B. den Begriff der *kognitiven Dissonanz* ein, um einen psychologisch unangenehmen Erregungszustand zu beschreiben, der aus einer Inkonsistenz innerhalb des kognitiven Systems resultiert. Kognitive Dissonanz tritt z. B. auf, wenn unterschiedliche Aussagen oder Verhaltensweisen im Widerspruch zueinanderstehen. Erst die Einführung des Fachbegriffs der kognitiven Dissonanz und eine präzise Definition führten zu einer gemeinsamen Sprache, erleichterten die Kommunikation und förderten dadurch die internationale Vereinheitlichung der Forschung. Innerhalb einer Disziplin ermöglicht Fachjargon folglich (a) die präzise Benennung und Definition von Phänomenen, (b) eine effiziente Kommunikation über komplexe Sachverhalte und (c) die Vermeidung von Missverständnissen (Shulman et al., 2020).

“We scholars also use unnecessary words because we think ... that if we say it plainly it will sound like something anybody could say.”

(Auch wir Wissenschaftler:innen verwenden unnötige Wörter, weil wir denken, dass es, wenn wir es klar ausdrücken, so klingt, als könnte es jede:r sagen.)

—Becker (2020, p. 72)

Die Nutzung von Fachjargon hat jedoch auch erhebliche Schattenseiten. So kritisierte z. B. bereits Zinsser (1988), Fachjargon sei “the lingo of people in specialized fields who have infected each other with their private terminology and don’t think there’s any other way to say what they mean” (p. 66). Das Problem besteht weiterhin. Die Ursachen sind vielfältig. Zum einen wird Fachjargon dazu verwendet, die eigene *Expertise* zu demonstrieren. Die abnehmende Verständlichkeit selbst für die fachkundige und insbesondere die fachfremde Leserschaft wird dabei in Kauf genommen (Becker, 2020; Goodson, 2017; Graff & Birkenstein, 2021; Sarnecka, 2021). Zum anderen dient Fachjargon dazu, die eigene *Zugehörigkeit* zu einer Disziplin zu

signalisieren. Dabei spielen dieselben Mechanismen wie bei Jugendlichen, welche Slang nutzen, um innerhalb einer Gruppe Zugehörigkeit und ein gemeinsames Verständnis zu schaffen. Slang könnte daher auch als Jargon der Jugendlichen bezeichnet werden (Sherefetdinova, 2023).

Zumindest teilweise lässt sich die übermäßige Nutzung von Fachjargon ggf. auf den *curse of knowledge* zurückführen. Fachkundige Personen bekunden Mühe, sich in die Perspektive der durchschnittlichen Leserschaft zu versetzen. In der Konsequenz wird das Fachwissen der Leserschaft überschätzt und wissenschaftliche Texte durch zu viel Fachjargon verkompliziert (Birch & Bloom, 2007). Im Zweifelsfall ist es daher ratsam, sich bei der Textüberarbeitung stets für die einfachere von zwei Formulierungen zu entscheiden.

“Are you confused by scientific jargon? So are scientists.”

(Bist Du von wissenschaftlichem Fachjargon verwirrt? Wissenschaftler:innen sind es auch.)

—Kornei (2021, Title)

Die übermäßige Verwendung von Fachjargon hat sich wie eine Epidemie über die Grenzen verschiedenster Disziplinen hinweg ausgebreitet. Diese Infektion scheint tendenziell mit steigendem Ausbildungsniveau und akademischen Titeln zuzunehmen. Leidtragende sind v. a. die lesenden Studierenden, während die bereits infizierten Schreiberlinge oft kaum unter den Folgen leiden (Zinsser, 2006).

Studierende werden anhand der Literatur innerhalb einer Disziplin sozialisiert und übernehmen den dysfunktionalen Fachjargon in ihren eigenen Publikationen, da sie nichts anderes kennen bzw. gelernt haben. Es ist ein Teufelskreis, den es zu durchbrechen gilt. Dass dies bisher nicht gelungen ist, liegt auch daran, dass sich in den Curricula an Universitäten kaum Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben finden (Carter & Harper, 2013).

Der Fokus dieses Handbuchs liegt darauf, Studierenden mit leicht umsetzbaren Methoden ein Gefühl von Selbstwirksamkeit zu vermitteln und dadurch die Freude am Schreiben für Wissenschaft, Beruf und Alltag zu wecken. Ein positiver Nebeneffekt ist zudem, dass die Unverständlichkeit so mancher kaum lesbarer Literatur nicht eigenen Schwächen zugeschrieben wird, sondern den Unzulänglichkeiten der entsprechenden Urheberschaft.

“Dosis sola facit venenum.”

(Allein die Dosis macht das Gift.)

—Paracelsus (ca. 1493/1494–1541)

Studierende müssen die Fachsprache ihrer jeweiligen Disziplin beherrschen, ohne der Versuchung zu erliegen, unverständlichen Fachjargon als Zeichen ihrer vermeintlichen Expertise zu verwenden. Der Schwerpunkt eines Textes sollte ausschliesslich auf der Botschaft liegen, nicht auf den Botschafter:innen oder deren Expertise. Sobald einzelne Wörter unnötig Aufmerksamkeit erregen, weil sie z. B. in einem Wörterbuch nachgeschlagen werden müssen, rückt die Aussage des gesamten Satzes in den Hintergrund (Abrams, 2011). Im *publication manual* der American Psychological Association (2020) heisst es entsprechend, “ensure that the language you use allows readers to understand your writing even if they are not experts in your field, and define on first use any specialized terms that are key to your topic” (p. 116).

“Easy writing makes hard reading.”

(Einfaches Schreiben führt zu schwerem Lesen.)

—Ernest M. Hemingway (1899–1961)

Auch die dosierte Verwendung von Fachjargon wird nichts daran ändern, dass Studierende sich mit komplexen Inhalten auseinandersetzen müssen. Wissenschaftliche Theorien, Methoden und Ergebnisse bleiben selbst ohne schwer zugänglichen Fachjargon komplex. Ein häufiger Irrtum von Studienanfänger:innen ist allerdings die Annahme, wissenschaftliche Texte *müssten* anspruchsvoll sein, um wertvoll und seriös zu erscheinen. In Wahrheit liegt die Kunst des wissenschaftlichen Schreibens darin, komplexe Inhalte klar und verständlich zu vermitteln. Wahre Expertise zeigt sich nicht im unnötigen Gebrauch von Fachjargon, sondern in der Fähigkeit, präzise und nachvollziehbar zu kommunizieren. Eltern wird dies spätestens in der sog. Warum-Phase ihrer Kinder bewusst, wenn sie vor der Herausforderung stehen, alltägliche Vorgänge (z. B. Warum regnet es?) einfach verständlich zu erklären und dabei oft an ihre Grenzen stossen (Chouinard et al., 2007).

“If you can’t explain it simply, you don’t understand it well enough.”

(Wenn du es nicht einfach erklären kannst, verstehst du es nicht gut genug.)

—Albert Einstein (1879–1955)

Studierende lernen früher oder später, mit der Frustration umzugehen, die unverständliche wissenschaftliche Pflichtliteratur verursacht. Bleibt ein Satz trotz wiederholten Lesens unklar, führt dies zudem vielfach zu Selbstzweifeln. Klagen über zu leicht verständliche Fachliteratur sind hingegen nahezu nie zu hören und entspringen eher der eitlen Selbstdarstellung denn einem tatsächlichen Bedürfnis nach mehr Komplexität.

Literatur

- Abid, N., Aslam, S., Alghamdi, A. A., & Kumar, T. (2023). Relationships among students' reading habits, study skills, and academic achievement in English at the secondary level. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1020269. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1020269>
- Abrams, D.E. (2011). What great writers can teach lawyers and judges: Precise, concise, simple and clear. *New Hampshire Bar Journal*, 52(6), 6–15.
- Adams, M.J. (2010). Advancing our students' language and literacy: The challenge of complex texts. *American Educator*, 34(4), 3–11, 53.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Araki, S., & Kariya, T. (2022). Credential Inflation and Decredentialization: Re-examining the Mechanism of the Devaluation of Degrees. *European Sociological Review*, 38(6), 904–919. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac004>
- Avivah, A., Hilmiyati, F., & Khaeroni, K. (2022). The utilization of text summary techniques to improve students' reading comprehension skills. *Journal of Integrated Elementary Education*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.21580/jieed.v2i2.12635>
- Azizov, S. (2022). Improving students' paragraph writing skills through blended learning technologies at higher pedagogical education. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 4(10), Article 10. <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume04Issue10-02>
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829–839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- Baier, K., Hendricks, C., Warren Gordon, K., Hendricks, J. E., & Cochran, L. (2011). College students' textbook reading, or not! *American Reading Forum Annual Yearbook*, 31. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b03ace9efb3c1cdbe177614e6ad889385dec5557>
- Baron, N. S., & Mangen, A. (2021). Doing the reading: The decline of long long-form reading in higher education. *Poetics Today*, 42(2), 253–279. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883248>
- Bavishi, A., Slade, M. D., & Levy, B.R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social Science & Medicine*, 164, 44–48. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>
- Becker, H.S. (2020). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article* (3rd ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226644097.001.0001>
- Bedetti, J. (2020, September 26). Hochschulen beklagen mangelnde Sprachkompetenz der Studierenden. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/schweiz/hochschulen-beklagen-mangelnde-sprachkompetenz-der-studierenden-ld.1790808>

- Bem, D. J. (1995). Writing a review article for Psychological Bulletin. *Psychological Bulletin*, 118(2), 172–177. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.118.2.172>
- Bharuthram, S. (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32(2), 205–214. <https://doi.org/10.10520/EJC119971>
- Birch, S. A., & Bloom, P. (2007). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, 18(5), 382–386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01909.x>
- Breen, R., & Müller, W. (Eds.). (2020). *Education and intergenerational social mobility in Europe and the United States*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503611153>
- Brunello, G., Garibaldi, P., & Wasmer, E. (2007). Higher education, innovation and growth. In G. Brunello, P. Garibaldi, & E. Wasmer (Eds.), *Education and training in europe* (pp. 56–70). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199210978.003.0004>
- Bundesamt für Statistik. (2022, January 21). *Studierende und Abschlüsse auf Tertiärstufe in der Schweiz*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/19024447>
- Bundesamt für Statistik. (2023, December 11). *Öffentliche Bildungsausgaben seit 1990: Übersicht*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsfinanzen/oefentliche-bildungsausgaben.assetdetail.29105786.html>
- Bundesamt für Statistik. (2024a, June 25). *Abschlüsse an den universitären Hochschulen. Entwicklung nach Examensstufe*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/tertiaerstufe-hochschulen/universitaere.assetdetail.31967018.html>
- Bundesamt für Statistik. (2024b, June 25). *Bildungsabschlüsse. Entwicklung*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/tertiaerstufe-hoehere-berufsbildung.assetdetail.31947035.html>
- Cameron, W. B. (1963). *Informal sociology: A casual introduction to sociological thinking*. Random House.
- Carter, M. J., & Harper, H. (2013). Student writing: Strategies to reverse ongoing decline. *Academic Questions*, 26(3), 285–295. <https://doi.org/10.1007/s12129-013-9377-0>
- Chang, Y.-H., Wu, I.-C., & Hsiung, C. A. (2021). Reading activity prevents long-term decline in cognitive function in older people: Evidence from a 14-year longitudinal study. *International Psychogeriatrics*, 33(1), 63–74. <https://doi.org/10.1017/S1041610220000812>
- Chapman, L., & Ludlow, L. (2010). Can downsizing college class sizes augment student outcomes? An investigation of the effects of class size on student learning. *The Journal of General Education*, 59(2), 105–123. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.59.2.0105>
- Chouinard, M. M., Harris, P. L., & Maratsos, M. P. (2007). Children’s questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), i–129.
- Clump, M. A., Bauer, H., & Bradley, C. (2004). The extent to which psychology students read textbooks: A multiple class analysis of reading across the psychology curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 227–233.
- Cohen, R. (1983). Self-generated questions as an aid to reading comprehension. *The Reading Teacher*, 36(8), 770–775.
- Cooper, P. (2023, December 6). Graduate degree subsidies fuel credential inflation. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/prestoncooper2/2023/12/06/graduate-degree-subsidies-fuel-credential-inflation/>
- Council on Early Childhood, High, P. C., Klass, P., Donoghue, E., Glassy, D., DelConte, B., Earls, M., Lieser, D., McFadden, T., Mendelsohn, A., Scholer, S., Schulte, E. E., Takagishi, J., Vanderbilt, D., & Williams, P. G. (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134(2), 404–409. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1384>

- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87–114. <https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922>
- Craton, L., Love, R., & Barnette, S. (Eds.). (2017). *Writing pathways to student success*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PRA-B.2017.7707>
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>
- de-la-Peña, C., & Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of reading comprehension in higher education: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 712901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Donzé, R. (2024, August 24). Lernforscherin kritisiert die Schulen: «Das Leistungsniveau ist schlechter geworden». *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/report-und-debatte/bildungsexpertin-warnt-leistung-in-schulen-nimmt-ab-ursachen-loesungen-ld.1845185>
- Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly*, 10(4), 343–358. <https://doi.org/10.1080/1057356940100406>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Erzinger, A., Pham, F., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (Eds.). (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. University of Bern. <https://doi.org/10.48350/187037>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title/?id=3850>
- Fischer, S. R. (2003). *History of writing*. Reaktion Books.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Gladwell, M. (2013, August 21). Complexity and the ten-thousand-hour rule. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/sports/sporting-scene/complexity-and-the-ten-thousand-hour-rule>
- Glaser. (2023, January 4). Our language is inadequate to describe quantum reality. *Big Think*. <https://bigthink.com/13-8/quantum-uncertainty-language/>
- Goodson, P. (2017). *Becoming an academic writer: 50 exercises for paced, productive, and powerful writing* (2nd ed.). SAGE.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Graff, G., & Birkenstein, C. (2021). *They say, I say: The moves that matter in academic writing* (5th ed.). WW Norton & Company.
- Guggisberg, J., Detzel, P., & Stutz, H. (2007). *Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz*. Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien BASS. <https://www.bak.admin.ch/dam/bak/de/dokumente/kulturfoerderung/berichte/volkswirtschaftlichekostenenderleseschwaechendeinerschweiz.pdf.download.pdf/volkswirtschaftlichekostenenderleseschwaechendeinerschweiz.pdf>
- Hay, D., Kinchin, I., & Lygo-Baker, S. (2008). Making learning visible: The role of concept mapping in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/03075070802049251>

- Head, M. H., Readence, J. E., & Buss, R. R. (1989). An examination of summary writing as a measure of reading comprehension. *Reading Research and Instruction*, 28(4), 1–11. <https://doi.org/10.1080/019388078909557982>
- Heim, D. K., Sandmeier, A., & Krause, A. (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), Article 2. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.2.2014.9619>
- Hirst, R. (2003). Scientific jargon, good and bad. *Journal of Technical Writing and Communication*, 33(3), 201–229. <https://doi.org/10.2190/J8JJ-4YD0-4R00-G5N0>
- Homann, B., & Benz, D. (2024, July 5). Problemzone Klassenzimmer: «Ich fühlte mich ins kalte Wasser geworfen». *Beobachter*. <https://www.beobachter.ch/arbeit-bildung/lehre-studium/ich-fu-hlte-mich-ins-kalte-wasser-geworfen-723904>
- Horning, A. (2007). The definitive article on class size. *Journal of the Council of Writing Program Administrators*, 31(1–2), 11–34.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009, December 4). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410–1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- Jameson, D. A. (2007). Literacy in decline: Untangling the evidence. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 16–33. <https://doi.org/10.1177/1080569906297923>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181–200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, A., & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht Begriffe – Hintergründe – Möglichkeiten*. Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht; Pädagogische Hochschule Luzern. https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/f/8/4/4/f844815a08fd088fdcd206fb1bedc1683df835d2/RT_K21_KO_Artikel_Leitartikel-komp-Unterrichten_jok_201509.pdf
- Juhkam, M., Jögi, A.-L., Soodla, P., & Aro, M. (2023). Development of reading fluency and meta-cognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: Do these changes actually contribute to reading comprehension? *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1191103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191103>
- Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237–242. <https://doi.org/10.3758/BF03194058>
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 17–34. <https://doi.org/10.1007/BF03173567>
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Konsortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Kornei, K. (2021, April 9). Are you confused by scientific jargon? So are scientists. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/04/09/science/science-jargon-caves.html>
- Lamott, A. (1994). *Bird by bird: Some instructions on writing and life*. Canongate.
- Lieberman, P. (1991). *Uniquely human: The evolution of speech, thought, and selfless behavior*. Harvard University Press.
- Mangen, A., Olivier, G., & Velay, J.-L. (2019). Comparing comprehension of a long text read in print book and on kindle: Where in the text and when in the story? *Frontiers in Psychology*, 10, Article 38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>

- Mar, R.A. (2018). Stories and the promotion of social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 27(4), 257–262. <https://doi.org/10.1177/0963721417749654>
- Maxwell, M.J. (1972). Skimming and scanning improvement: The needs, assumptions and knowledge base. *Journal of Reading Behavior*, 5(1), 47–59. <https://doi.org/10.1080/10862967209547021>
- McCreary, J. J., & Marchant, G. J. (2017). Reading and empathy. *Reading Psychology*, 38(2), 182–202. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1245690>
- McLean, S., & Rollwagen, H. (2010). Educational expansion or credential inflation? The evolution of part-time study by adults at McGill University, Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 29(6), 739–755. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.523944>
- Miller, K., Lukoff, B., King, G., & Mazur, E. (2018). Use of a social annotation platform for pre-class reading assignments in a flipped introductory physics class. *Frontiers in Education*, 3, Article 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00008>
- Morris, D. (2005). Animals and humans, thinking and nature. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(1), 49–72. <https://doi.org/10.1007/s11097-005-4257-x>
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Mullen, C.A. (2006). Best writing practices for graduate students: Reducing the discomfort of the blank screen. *Kappa Delta Pi Record*, 43(1), 30–35.
- National Council on Public History. (n.d.). Evidence of the past. *National Council on Public History*. Retrieved July 30, 2024, from <https://ncph.org/what-is-public-history/how-historians-work/evidence-of-the-past/>
- OECD. (n.d.). *Public spending on education*. OECD. Retrieved August 31, 2024, from <https://www.oecd.org/en/data/indicators/public-spending-on-education.html>
- OECD. (2016). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.html>
- OECD (Ed.). (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4f094b34-en>
- Olorunfemi, D. (2024). Diary studies in research: More than a research method. *International Journal of Market Research*, 66(4), 410–427. <https://doi.org/10.1177/14707853231222139>
- Overstreet, M. (2022). Writing as extended mind: Recentering cognition, rethinking tool use. *Computers and Composition*, 63, Article 102700. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102700>
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Pennebaker, J.W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469–501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Raghupathi, V., & Raghupathi, W. (2020). The influence of education on health: An empirical assessment of OECD countries for the period 1995–2015. *Archives of Public Health*, 78, Article 20. <https://doi.org/10.1186/s13690-020-00402-5>

- Ramirez, G., & Beilock, S.L. (2011, January 14). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331(6014), 211–213. <https://doi.org/10.1126/science.1199427>
- Richardson, L., & St. Pierre, E.A. (2005). Writing: A method of inquiry. In *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959–978). SAGE.
- Riddle, S. (2022). *Democracy and education* (R. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan, Eds.; Vol. 4). Elsevier. <https://www.elsevier.com/books/international-encyclopedia-of-education/tierney/978-0-12-818629-9>
- Rogers, L.J. (2019). *Minds of their own: Thinking and awareness in animals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498923>
- Romeo, R. R., Christodoulou, J. A., Halverson, K. K., Murtagh, J., Cyr, A. B., Schimmel, C., Chang, P., Hook, P. E., & Gabrieli, J.D.E. (2018). Socioeconomic status and reading disability: Neuroanatomy and plasticity in response to intervention. *Cerebral Cortex*, 28(7), 2297–2312. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx131>
- Rosen, C. (2008). The myth of multitasking. *The New Atlantis*, 20, 105–110.
- Sarnecka, B.W. (2021). *The writing workshop: Write more, write better, be happier in academia* (2nd ed.). <https://osf.io/5qcdh/>
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112, 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Schierer, J. (Ed.). (2006). Die Entwicklung der beruflichen Bildungsrenditen. In *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft: Analysen zur Karrieremobilität* (pp. 25–81). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90166-4_2
- Schweizer Radio und Fernsehen. (2016, September 8). *Schweiz—Jeder Zehnte kann nicht richtig lesen oder schreiben*. Schweizer Radio und Fernsehen (SRF). <https://www.srf.ch/news/schweiz/schweiz-jeder-zehnte-kann-nicht-richtig-lesen-oder-schreiben>
- Sherefetdinova, E.R. (2023). Analysis of the use of slang and jargon in English. *Research and Education*, 2(9), Article 9.
- Shulman, H. C., Dixon, G. N., Bullock, O. M., & Colón Amill, D. (2020). The effects of jargon on processing fluency, self-perceptions, and scientific engagement. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(5–6), 579–597. <https://doi.org/10.1177/0261927X20902177>
- St.Pierre, E.A. (2015). Writing as method. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology* (pp. 5304–5306). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosw029>
- Talwar, A., Magliano, J. P., Higgs, K., Santuzzi, A., Tonks, S., O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2023). Early academic success in college: Examining the contributions of reading literacy skills, metacognitive reading strategies, and reading motivation. *Journal of College Reading and Learning*, 53(1), 58–87. <https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2137069>
- Teuwsen, P. (2024, September 21). Schweizer Bildungswesen: Jedem Güselmann seine Matura. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/feuilleton/bald-hat-jeder-gueselmann-die-matura-ld.1848796>
- Thomas, P.L. (2005). *Teaching writing*. Peter Lang.
- Troxler, I. (2023, December 5). Leseschwache Schüler: «Das sind die Fachkräfte, die uns fehlen». *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/schweiz/leseschwache-schueler-das-sind-die-fachkraefte-die-uns-fehlen-ld.1768978>
- Uchida, S., & Kawashima, R. (2008). Reading and solving arithmetic problems improves cognitive functions of normal aged people: A randomized controlled study. *AGE*, 30(1), 21–29. <https://doi.org/10.1007/s11357-007-9044-x>
- Volksschulamt (Ed.). (2017). *Kompetenzorientiert unterrichten: Einblicke* (2nd ed.). Bildungsdirektion Kanton Zürich. <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen>

- volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung.html#:~:text=FSL-,Kompetenzorientiert%20unterrichten,im%20Kapitel%20Grundlagen%20zu%20finden.
- von Saldern, M. (2014). Kompetenz- und Standardorientierung – ganz neue Konzepte? In A. Jantowski & T.I. für L. Medien Lehrplanentwicklung und (Eds.), *Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung* (pp. 12–25). Thillm.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/026013799293937>
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17–31). Beltz.
- Weinert, F.E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3rd ed.). Beltz. <https://content-select.com/de/portal/media/view/56cc0a36-700c-4575-bb57-5eeeb0dd2d03?forceauth=1>
- Wijekumar, K., Meyer, B.J.F., Lei, P.-W., Lin, Y.-C., Johnson, L. A., Spielvogel, J. A., Shurmatz, K. M., Ray, M., & Cook, M. (2014). Multisite randomized controlled trial examining intelligent tutoring of structure strategy for fifth-grade readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(4), 331–357. <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.853333>
- Willhelm, K. (2024, March). Doping des Gehirns. *Psychologie Heute: Das Dossier Schreiben*, 2024(3), 66–71.
- Wu, S., Stratton, K. K., & Gadke, D.L. (2020). Maximizing repeated readings: The effects of a multicomponent reading fluency intervention for children with reading difficulties. *Contemporary School Psychology*, 24(2), 217–227. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00248-x>
- Yeh, H.-C., & Lai, P.-Y. (2012). Implementing online question generation to foster reading comprehension. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), Article 7. <https://doi.org/10.14742/ajet.794>
- Yildirim, O., Demir, S. B., & Kutlu, Ö. (2020). Testing the bidirectional relationship between reading and writing skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 253–269.
- Zimmerman, E. B., Wolf, S. H., & Haley, A. (2015). Understanding the relationship between education and health: A review of the evidence and an examination of community perspectives. In R.M. Kaplan, M.L. Spittel, & D.H. David (Eds.), *Population health: Behavioral and social science insights* (pp. 347–384). Agency for Healthcare Research and Quality; National Institutes of Health, Office of Behavioral and Social Sciences Research.
- Zinsser, W. (1988). *Writing to learn: How to write—and think—clearly about any subject at all*. Harper & Row.
- Zinsser, W. (2006). *On writing well: The classic guide to writing nonfiction* (7th ed.). HarperCollins.

