

Katja Bach

Positionieren in reflektiven Podcasts – Potenziale für das wissenschaftliche Argumentieren

Ausgehend vom Textprozedurenansatz untersucht die vorliegende Studie, welches Potenzial Podcasts als digitales Übungsformat und Medium zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit zur Übung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Hochschullehre bieten. Es wurden 21 Podcasts von Studierenden linguistisch analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Podcasts in prozedurenorientierten Settings Möglichkeiten eröffnen, wissenschafts-sprachliche Fähigkeiten im Argumentieren zu erweitern.

Schlagwörter: Textprozeduren, wissenschaftliches Argumentieren, Podcast

Positioning in reflective podcasts – potential for scientific argumentation

Based on the text procedure approach, this study examines the potential of podcasts as a digital exercise format and medium between conceptual oral and written communication for practicing academic writing skills in higher education. Twenty-one podcasts created by students are analyzed. The results show that podcasts open up opportunities to expand academic language skills in procedure-oriented settings.

Keywords: text procedures, academic argumentation, podcast

1 Einleitung

Die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Textproduktion als Ziel universitärer Lehre umfasst diverse sprachliche Handlungen u. a. konzessives Argumentieren, das als Funktionsmerkmal wissenschaftlicher Textproduktion gilt (Steinhoff 2007, 123). Die Fähigkeit zur Argumentation eröffnet die Teilnahme am Diskurs (Schicker et al. 2021, 12; Reinsperger et al. 2023, 36) und ist für Studierende ebenso wesentlich wie für Schüler*innen (Buchsbaum & Wiesinger 2021, 93; Schicker et al. 2021, 12). In der Schule wird mündliches Argumentieren häufig als Einstieg ins schriftliche Argumentieren genutzt (Mundwiler et al. 2017, 93; Rezat & Grundler 2016, 150) und lässt sich auch in der universitären Lehre zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen aufgreifen. Die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben und konzessiven Argumentieren stellt für Studierende eine besondere Herausforderung dar (Steinhoff 2007, 56; Rezat 2018, 183), da viele von ihnen nicht ausreichend auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen vorbereitet sind (Pohl 2007, 56). Die Ontogenese dieser Fähigkeiten erfolgt nicht selbstständig, sondern kann bis ins Erwachsenenalter herausfordernd bleiben und muss gefördert werden (Rezat 2018, 183; Reinsperger et al. 2023, 41). Daher kritisiert Steinhoff (2007, 56) es, wenn die Probleme der Studierenden einem generationenbedingten Rückgang von Schreibkompetenzen zugeschrieben werden.

Die Fähigkeiten, die für das wissenschaftliche Schreiben nötig sind, werden nicht in der Schule erworben. Was für Schüler*innen schon lange postuliert wird – nämlich, dass sie Lern Gelegenheiten und Möglichkeiten zur intensiven Auseinandersetzung mit domänen-spezifischen Textsorten und -mustern benötigen – gilt auch für Studierende (Bachmann 2018, 50; Reinsperger et al. 2023, 36). Dennoch findet eine integrierte Vermittlung dieser Kompetenzen in Lehrveranstaltungen kaum statt (Harju & Werner 2019, 24). Schreibnahe analoge Übungen wie Zusammenfassungen oder Kurzesays gelten als hilfreiche didaktische Formate und sollten zur Erweiterung der Kompetenzen eingesetzt werden (Pohl 2007, 50). Um das Potenzial von Podcasts als digitale Übungsform aufzuzeigen, wird der Textprozedurenansatz als Ausgangspunkt zur systematischen Erfassung sprachlicher Mittel im Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit herangezogen. Didaktische Potenziale von Podcasts werden in einer vertieften Auseinandersetzung mit Fachtexten und einer erhöhten zeitlichen und räumlichen Flexibilität gesehen (Schweer 2011, 4; Schwald & Hoppe 2023, 214). „[D]er Einsatz von Podcasts in der universitären Lehre [eröffnet] interessante Perspektiven [...]“ (Ketterl et al. 2006, 1), für deren Wirksamkeit bislang jedoch empirische Evidenz fehlt.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Texthandlungstypen und Textprozeduren im wissenschaftlichen Schreiben

Mit dem aus der Schreibdidaktik stammenden Ansatz der Textprozeduren liegt inzwischen ein etabliertes theoretisches Konzept vor, zu dem zahlreiche empirische Studien sowie Ansätze zur unterrichtlichen Implementation existieren (Feilke 2018, 14; Akbulut et al. 2020, 2; Pohl 2024, 115). Textarten bestehen aus verschiedenen Texthandlungstypen und metatextuellen Komponenten. *Erzählen, Argumentieren, Berichten, Beschreiben und Erklären* sind zentrale Texthandlungstypen, die in der Schule Unterrichtsgegenstand sind. Sie beinhalten diverse Subschemata. Für das Argumentieren sind das medienübergreifend z. B. *begründen, konzidieren* und *positionieren* (Feilke 2018, 21; Reinsperger et al. 2023, 39). Diese Subhandlungsschemata sind wiederum an eine spezifische „Ausdruckstypik“ (Feilke 2018, 24) gebunden: die Prozedurausdrücke bzw. Textprozeduren (TP). Für wissenschaftliche Texte wird vor allem das (konzessive) Argumentieren als implementierter Texthandlungstyp benannt (Steinhoff 2007, 123; Rezat 2011, 50), auf den im Folgenden näher eingegangen wird. Steinhoff (2007, 110) stellt zudem fünf Funktionsbereiche wissenschaftlicher Texte heraus – Verfasserreferenz, Intertextualität, konzessive Argumentation, Textkritik und Begriffsbildung – die hier ergänzend zur linguistischen Analyse herangezogen werden. Die *Verfasserreferenz* steht im Zusammenhang mit Intersubjektivität und zeigt sich z. B. durch die explizite Verwendung von Personalpronomen wie *ich* und *wir* oder in agensloser Form bzw. man-Konstruktionen (ebd., 120). Da wissenschaftliche Texte auf Rezeption verschiedener Quellen basieren, anhand derer fachbezogenes Wissen angeeignet wird, verlangen sie *Intertextualität*. Die Fähigkeit zur Synthese und Implementation des Wissens in eigenen Texten sowie die Herstellung von Text-Text-Bezügen gilt daher als Basiskompetenz wissenschaftlichen

Schreibens (Akbulut et al. 2022, 22). Gekennzeichnet werden Bezüge über direktes oder sinngemäßes Zitieren oder durch Verweise. Zudem gibt es intratextuelle Bezüge, die der Textorganisation dienen (Steinhoff 2007, 277). Wesentlich für wissenschaftliche Diskurse ist die Kritik an Texten, die Studierende jedoch nur selten als textkritische Äußerungen tätigen (ebd., 361). Anders ist das bei *begriffsbildenden Prozeduren*, die für die Wissenschaftskommunikation ebenfalls kennzeichnend sind. Steinhoff (2007, 392-393) unterscheidet zwischen Begriffswiedergabe, die die spezifische Nutzung von Begriffen im Diskurs offenlegt, und Begriffsprägung, die eigene Definitionen von Schreibenden darstellt. Für beides sind unterschiedliche Prozedurenausdrücke üblich, was zeigt, dass wissenschaftliche Textproduktion spezifisches Know-how erfordert, einschließlich der Kenntnis entsprechender Prozedurenausdrücke (Steinhoff 2007, 107). Im Prozedurenansatz wird daher neben dem „Was muss ich tun“ vor allem das „Wie“ betrachtet, also die TPs (Bachmann 2018, 52; Feilke & Rezat 2020, 6).

In der empirischen Forschung gilt das Vorhandensein von TPs in Schreibprodukten als Indikator für Textqualität. So zeigen Knopp et al. (2018, 126) signifikante Zusammenhänge zwischen Textkompetenz (gemessen an Textqualität) und dem Einsatz von TPs, wobei die Kausalität unklar bleibt. Anskait und Steinhoff (2018, 152) belegen, dass funktional kontextuiertes Bereitstellen von TPs dazu führt, dass Schüler*innen diese schemagerecht, kreativ und nicht imitierend anwenden können. Dies bestätigen auch Reinsperger et al. (2023, 53), indem sie aufzeigen, dass es in Texten von Lernenden nach der Auseinandersetzung mit TPs und Scaffolding zu einem vermehrten und adäquateren Einsatz kommt. Zudem sind sprachprofilierte Arrangements – Settings, in denen zusätzlich sprachliche Strukturen thematisiert und eingeübt werden – förderlicher für Schreibkompetenzen als der Einsatz lediglich profilierter Aufgaben, die u. a. eine identifizierbare Funktion haben, Gelegenheit bieten, Texte in sozialer Interaktion zu verfassen und die Wirkung auf Leser*innen zu prüfen (Schmölzer-Eibinger & Fanta 2018, 132; Anskait & Steinhoff 2018, 152). Schmölzer-Eibinger et al. (2020, 123) empfehlen die Nutzung ihres Modells, welches das Kontroversenreferat einbindet, um Schüler*innen auf wissenschaftliches Schreiben vorzubereiten. Schicker et al. (2024, 97) plädieren auch für eine didaktische Fokussierung von TPs sowie ein prozedurenorientiertes Scaffolding, das sich „an der Typizität sprachlichen Handelns im jeweiligen Kontext“ orientiert. Kurzum: Prozedurenorientierte Lernsettings fördern Schreibkompetenzen – auch in der wissenschaftlichen Textproduktion von Studierenden.

2.2 Texthandlungstyp konzessives Argumentieren

Das Argumentieren stellt einen Texthandlungstyp mit spezifischen Subschemata – *positionieren, begründen, schließen, modalisieren, konzedieren* – dar (Feilke 2018, 26), an die wiederum spezifische TPs gebunden sind (u. a. Feilke & Rezat 2020, 8; Gebele et al. 2025, 5; Kellermann et al. 2024, 27). Konzedierungsprozeduren gelten als Marker für Qualität und eine konzessive Argumentationsstruktur als ein zentrales Merkmal für das wissenschaftliche Schreiben (Rezat 2018, 183). Wissenschaftliche Texte sind aufgrund einer indirekt simulierten Diskussion argumentativ (Steinhoff 2007, 125): Eigene und

fremde Argumente werden gegeneinander abgewogen, und müssen aufgrund fehlender Beweise eigene Positionierungen plausibel stützen (Steinhoff 2007, 329), wodurch die Darstellung von Fremd- und Gegenpositionierung einen dialogischen Charakter erzeugen (Schicker et al. 2021, 14). Da die Zielgruppe anonym bleibt und räumlich sowie zeitlich vom Schreibenden getrennt ist, entsteht eine Dekontextualisierung, die eine hohe konzeptionelle Schriftlichkeit, bei zugleich monologischer Realisierung erfordert. Damit stellt das schriftliche, konzessive Argumentieren im Vergleich zum mündlichen ein höheres Anforderungsniveau dar, welches die Kenntnis über und die Fähigkeit zur Nutzung domänenspezifischer TPs verlangt (Schicker & Schmölzer-Eibinger 2021, 14; Rezat 2011, 50) (Abb. 1).

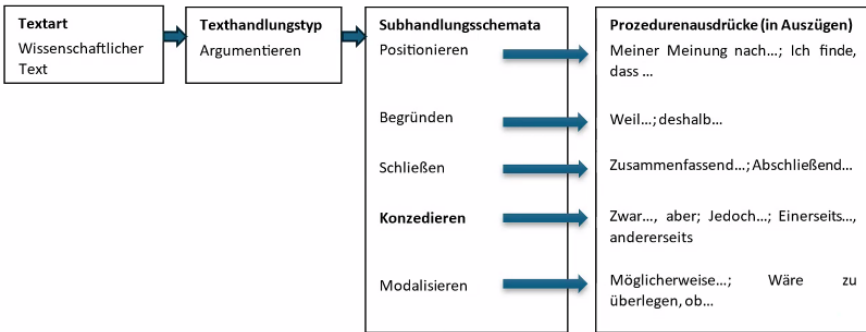


Abb. 1: Auszug vierstufige Analyse der Textsorte *wissenschaftlicher Texte*, Feilke (2018, 26)

Das Konzedieren dient dazu, eigene Positionen abzusichern und zu stärken. In Kombination mit Positionierungsprozeduren (PP) nennen Grundler et al. (2020, 103) Positionierungsverfahren und leiten aus einem Datenkorpus von Schüler*innentexten drei verschiedene Typen ab. Typ A stellt die initiiierende Positionierung dar, bei der auf eine PP weitere argumentative Prozeduren folgen. Bei Typ B weist eine Fremdposition auf, die durch eine PP widerlegt wird. Das Konzedieren taucht in Typ C auf, bei dem die eigene Positionierung (in Form einer PP) durch eine konzedierende TP begründet und gestärkt wird. Diese Kategorisierung kann als heuristisches Instrument für die Untersuchung argumentativer Sprachhandlungen genutzt werden (Grundler et al. 2020, 123), und wird zur linguistischen Analyse herangezogen.

2.3 Wissenschaftliches Argumentieren zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Die Entwicklung von Schriftlichkeit erfolgt u. a. aus ontogenetischen Gründen vielfach über den Umweg der Mündlichkeit (Grundler et al. 2020, 100). Kinder erwerben mündliche sprachliche Fähigkeiten vor schriftlichen. Zugleich zeigt sich, dass sie bereits früh über konzeptionell schriftsprachliche Mittel verfügen. Merklinger (2018, 65-67) weist z. B. nach, dass konzeptionell schriftliche TPs rezeptiv im Rahmen literaler und schriftkultureller Interaktion erworben werden und bereits vor dem eigenständigen Schreiben verfügbar sind.

Das zeigt, dass Schreibfähigkeiten nicht von sprachlichen Fähigkeiten getrennt werden können. Vielmehr legt der Erwerbsverlauf nahe, mündliche und schulisch erworbene argumentative Kompetenzen gezielt als Ressource für die Entwicklung weiterführender, auch wissenschaftlicher Argumentationsformen zu nutzen (u. a. Schicker et al. 2024, 22). „Die gesprochene Sprache bildet [...] ein quasi natürliches Fundament, in dem das sprachliche Wissen und Können der Lernenden verankert ist“ (Maas 2016, 91). Somit können vorhandene mündliche und schriftliche Argumentationsmuster als Ausgangspunkt für wissenschaftliches schriftliches Argumentieren dienen. Der Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten vollzieht sich dabei auf einem Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dies kann durch das breit rezipierte Nähe-Distanz-Modell von Koch & Oesterreicher (1985, zitiert nach Oesterreicher & Koch 2016) abgebildet werden. Ihre Unterscheidung zwischen Konzeption und Medialität erlaubt eine Einordnung von (schrift-)sprachlichen Produkten in diesem Kontinuum und lässt sich mit dem Textprozedurenansatz kombinieren. Die Textart bestimmt die Medialität und die spezifischen Texthandlungstypen, welche wiederum mit der Konzeption verbunden sind. Eine wissenschaftliche Hausarbeit (Textart) kann z. B. als *medial schriftlich* eingeordnet werden, denn sie verlangt als Texthandlungstyp das konzessive Argumentieren, welches *konzeptionell schriftlich* ist.

2.4 Reflektive Podcasts als Medium zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Das Nähe-Distanz-Modell ist im wissenschaftlichen Diskurs sehr populär (Henning & Feilke 2016, 1). Kritikpunkte liegen in der ungenauen Begrifflichkeit und einer dadurch erschwerten Einordnung von Kommunikationsformen (ebd., 2) sowie der erschwerten Operationalisierbarkeit (Emmrich 2025, 4). In den vergangenen Jahrzehnten gab es zahlreiche Adaptionen und Erweiterungen, dennoch werden weiterhin Anpassungen verlangt (Maas 2016, 92), u. a. um digitale Medien angemessen einzubeziehen (Dürscheid 2016, 361). Nichtsdestotrotz bildet das ursprüngliche Modell in der germanistischen Linguistik, der Internetforschung und Sprachdidaktik – insbesondere im Schriftlichkeitserwerb – einen zentralen Bezugsrahmen (Feilke 2016, 113; Dürscheid 2023, 174). Es wird auch im vorliegenden Beitrag herangezogen, um Podcasts als eine hybride Textart zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu definieren.

Der Versuch, digitale Medien in das Nähe-Distanz-Modell und damit in das Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit einzuordnen, ist nicht neu (Dürscheid 2023, 174). Podcasts sind medial mündlich, werden auditiv rezipiert, bewegen sich konzeptionell jedoch – und das ist die Besonderheit – zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Sie stehen als Medium der Wissensvermittlung im Spannungsverhältnis, Themen unterhaltsam darzubieten und gleichzeitig Vertrauen der Zuhörer*innen bzgl. der Informationen zu generieren. Daher weisen sie eine hohe thematische und formelle Vielfalt auf (Soliman 2025, 348). Beim Podcast sind Verfasser*in und Zuhörer*in räumlich und zeitlich getrennt, was, wie beim wissenschaftlichen Text, eine konzeptionelle Schriftlichkeit erfordert. Gleichzeitig verlangt das Format das gesprochene Wort, welches sich durch Unvollkommenheit (Soliman 2025, 350) und konzeptionelle Mündlichkeit auszeichnet. Während Podcasts als Medium der Wissensvermittlung immer wichtiger werden (Soliman 2025, 347), rückt auch

die Forschung zum Einsatz von Podcasts in der Lehre in den Vordergrund. Es fehlt allerdings bislang an empirischer Evidenz (Ketterl et al. 2006, 10). Potenziale werden in der Verbesserung der Lernqualität, der vertieften Auseinandersetzung mit Fachtexten sowie der Möglichkeit zur Reflexion von Lernprozessen gesehen (Schweer 2011, 2; Schwald & Hoppe 2023, 214). Die Rezeption von Podcasts kann Vorwissen aktivieren oder elaborieren. Die Produktion ermöglicht einen differenten Zugang zu fachlichen Inhalten, indem Sachverhalte durchdrungen und unter spezifischen Bedingungen für eine festgelegte Zielgruppe zugänglich gemacht werden müssen (Schwald & Hoppe 2023, 212-215). *Reflektive* Podcasts, wie in der vorliegenden Studie, verlangen, bedingt durch die Aufgabenstellung¹, sich mit wissenschaftlichen Texten auseinanderzusetzen, Inhalte zu reflektieren, Erfahrungen einzubeziehen und sich zu positionieren. Wie im Textprozedurenansatz aufgezeigt, erfordert dies den Texthandlungstyp des Argumentierens (Feilke 2012, 14; Fix 2025, 106) und eine funktionale Kombination erklärender und argumentierender TPs. Dass der Podcast als Format weiterhin das gesprochene Wort und eine unterhaltsame Darbietung verlangt, erfordert eine Mischung aus konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit in diesem spezifischen Medium. In Anlehnung an die zuvor angedeutete Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit, von Bekanntem zu Neuem, zeigt sich u. U. gerade in dieser Mischung ein Potenzial von Podcasts zur Erweiterung von Fähigkeiten im wissenschaftlichen Argumentieren: Neu erlernte, sich entwickelnde konzeptionell schriftliche bzw. konzessiv-argumentative TPs können parallel zu bereits erlernten konzeptionell mündlichen, schulischen Strukturen genutzt werden und diese langsam ablösen. Eine Möglichkeit zur Differenzierung kann zudem über die Umsetzung erfolgen. Werden Podcasts im Team erstellt, ist Diskursivität wie in einer mündlichen Argumentation auf natürliche Weise gegeben. Bei der Erstellung in Einzelarbeit muss die Dialogizität, wie bei einer (wissenschaftlichen) schriftlichen Argumentation, imaginiert werden, was komplexer ist.

3 Fragestellungen

Es ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Positionierungsverfahren und -prozeduren können in reflektiven Podcasts von Lehramtsstudierenden der Grundschulpädagogik identifiziert werden?
2. Welche Prozeduren lassen sich darüber hinaus in Bezug auf die wissenschaftliche Textproduktion, orientiert an Steinhoffs Funktionsbereichen, erkennen?

4 Forschungsdesign

4.1 Datenmaterial

In einem Masterseminar erstellten Lehramtsstudierende reflektive Podcasts zum Thema *Sprachbewusstheit und Translanguaging* mit dem Ziel, zentrale bildungspolitische und em-

¹ Die Aufgabenstellung kann wegen ihres Umfangs (eine DIN-A4 Seite) nicht aufgeführt werden

pirische Diskurse aufzugreifen, sich reflektiv und argumentativ mit diesen auseinanderzusetzen und sich unter Einbezug eigener Erfahrungen zu positionieren. Für die thematische und inhaltliche Auseinandersetzung wurden wissenschaftliche Texte verschiedener Autor*innen zur Verfügung gestellt. In den Podcasts sollte inhaltlich auf die „Beziehung von Mehrsprachigkeit, Translanguaging & Sprachbewusstheit(en)“² eingegangen werden. Als Orientierung diente das Reflexionsmodell des reflective practitioner (Larrivee 2000), das im Seminar thematisiert wurde. Die Studierenden erhielten eine profilierte Aufgabenstellung, die Stichpunkte zur Reflexion beinhaltete und zur Positionierung sowie zum Einbezug eigener Erfahrungen aufforderte, ohne dass die Sprachhandlungen Reflektieren und Argumentieren explizit geübt wurden. Die imaginierte Zielgruppe der Podcasts waren angehende Lehrkräfte.

4.2 Qualitative linguistische Analyse und Kategoriensystem

Im Seminar entstanden 25 Podcasts, vier davon in Zweier-Teams. Für die Analyse wurden ausschließlich die Podcasts herangezogen, die in Einzelarbeit erstellt wurden. Zum einen aufgrund der Vergleichbarkeit, zum anderen, da diese Podcasts aufgrund der imaginierten Dialogizität eher der schriftlichen Medialität des Argumentierens folgen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden somit 21 Podcasts analysiert. Die Audiodateien wurden mittels des Programms f4 inhaltlich-semantisch transkribiert. Dabei wurde den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2024) gefolgt. Die Transkripte wurden qualitativ mit Blick auf argumentative TPs analysiert und die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Häufigkeit und Variation anschließend quantifiziert. Die Daten wurden von zwei unabhängigen Rater*innen ausgewertet. Die Interraterreliabilität lag nach dem ersten Durchgang bei 0.28 und konnte nach Überarbeitung der Kodiereinheit auf 0.86 erhöht werden. Damit liegt ein sehr guter Wert vor, vor allem, wenn man berücksichtigt, dass in der Literatur keine Zugänge für eine methodisch stringente Operationalisierung für TPs vorliegen (Pohl 2024, 131). Grundlage für die Operationalisierung und die Kategorien bilden die Positionierungsprozeduren nach Feilke (2012), die Positionierungsverfahren von Grundler et al. (2020) sowie die fünf Funktionsbereiche wissenschaftlichen Schreibens von Steinhoff (2007).

Positionierungsprozeduren: Deduktiv wurden Kategorien orientiert an Feilkes PPs erstellt. Da diese aber nicht vollständig und linguistisch trennscharf aufgeführt, sondern über ihre Wirkung definiert werden, wurde für die linguistische Analyse eine Ausdifferenzierung der PP-Ausdrücke innerhalb der PPs vorgenommen. Es zeigt sich, dass TPs/PPs „sich ‚verflüchtigen‘, wenn man versucht, sie analytisch zu fassen“ (Pohl 2024, 115). Trotz dieser Schwierigkeit wurde induktiv die Unterscheidung zwischen *expliziten* und *impliziten* PPs vorgenommen. Basierend auf ihrer Funktionsweise wurden dann die Subkategorien *epistemisch*, *normativ*, *professions-kollektivbezogen* und *metakommunikativ* (explizit) und *epistemisch* sowie *normativ* (implizit) erstellt. Um eine möglichst trennscharfe, linguistische Zuordnung zu ermöglichen, wurde ein ausführlicher Kodierleitfaden formuliert, der hier nur auszugsweise bzw. zusammenfassend präsentiert werden kann (Tab. 1).

² Zitat aus der Aufgabenstellung

Tab. 1: Auszug Kategoriensystem, Oberkategorie Positionierungsprozeduren

Subkategorie	Definition	PP-Ausdrücke
<u>Explizite PP</u>		
epistemisch	Explizite PP die auf Erkenntnis und/oder Wissen referiert Mit Referenzmarkierung oder ohne	<u>Mit Referenzmarkierung:</u> <i>meiner Meinung nach, ich denke, ich glaube, Meiner Ansicht nach/nach meiner Ansicht; meines Erachtens, Ich würde/ich hätte; ich finde; ich muss; in meinen Augen; ich unterstütze; ich stelle mir vor; ich empfinde</i> <u>Ohne Referenzmarkierung:</u> <i>Vor einem theoretischen Hintergrund betrachtet, interessant ist</i>
normativ	Explizite PP die eine Wertlegung festgesetzt oder einen Geltungsanspruch formuliert	<i>Es ist wichtig/ relevant/ entscheidend/ sinnvoll/ problematisch, dass</i> Modalwörter <i>sollen/müssen</i>
professions- kollektiv- bezogen	Explizite PP in der die Zuschreibung zu einer Profession/ einem gemeinsamen Kollektiv dominant ist	Formulierungen mit Fachkreis- <i>wir</i>
Metakommunikativ	Explizite PP in der die Sprachhandlung selbst verbalisiert wird	<i>Ich positioniere mich</i>
<u>Implizite PP</u>		
Normativ	PP in der implizit ausgedrückt wird, was getan werden sollte, wünschenswert, sinnvoll oder legitim ist	/
epistemisch	PP die implizit auf Wissen/ Erkenntnis bezugnimmt	/

In den impliziten PPs liegen keine induktiv exemplarischen PP-Ausdrücke vor, da die Positionierung durch Inferenzen erschlossen wird und „kein sprachliches Material zur Realisierung des Kausalbezugs verwendet ist“ (Pohl 2024, 121).

Positionierungsverfahren: Die Positionierungsverfahren werden deduktiv Grundler et al. (2020) entnommen und induktiv um eine weitere Variante ergänzt. Die Typen B und C traten in den Podcasts nicht auf, daher werden sie nicht im Kategoriensystem dargestellt.

Tab. 2: Auszug Kategoriensystem Oberkategorie Positionierungsverfahren

Subkategorie	Definition
Typ A – Initiierende Positionierung	Es wird „initierend eine Positionierungsprozedur realisiert [...] und dann [folgen] weitere argumentative Handlungen [...].“ (Grundler et al. 2020, 114)
Typ D – sich anschließende, bestätigende Positionierung	Bestätigung einer Fremdposition durch eine folgende, explizite oder implizite PP Einer vorangestellten Begründungs- oder anderen argumentativen Prozedur folgt eine PP

5 Ergebnisdarstellung

5.1 Positionierungsprozeduren (PP)

Bei den PPs finden sich 140 kodierte Segmente, davon 114 explizit und 25 implizit. Unter **explizit epistemischen** PPs werden 39 Vorkommen kodiert (28 % aller PPs). Explizit epistemische Prozeduren können mit Referenzmarkierung auftreten:

Daher ist es in meinen Augen wichtig, dass alle drei Konzepte gleichermaßen berücksichtigt und gefördert werden. (E4_2)

Oder agenslos ohne Referenzmarkierung, was in den Podcasts deutlich seltener vorkommt (zwei Segmente):

Vor einem theoretischen Hintergrund betrachtet, bietet Translanguaging eine Perspektive, die die traditionellen Vorstellungen von Sprachbewusstheit erweitert. (E4_6)

Interessant ist hierbei vielleicht auch noch zu erwähnen, dass das Projekt [...] untersucht hat, ob es einen Zusammenhang zwischen mehrsprachigem Können und der Sprachbewusstheit gibt. (E4_13)

Ich finde stellt mit 25 % aller in dieser Subkategorie kodierten Segmente den häufigsten genutzten PP-Ausdruck dar. Es folgen *ich glaube* und *ich würde* bzw. *hätte jetzt* mit jeweils sechs Kodierungen (16,7 %). Einzelnen werden z. B. Ausdrücke wie *in meinen Augen*, *ich unterstützte die Idee* und *ich empfinde* genutzt (Abb. 2).



Abb. 2: Häufigkeit explizit epistemischer Positionierungsprozeduren

Deutlich mehr PPs finden sich in der Subkategorie **explizit normativ**, die mit 47 % und 66 kodierten Segmenten die größte Kategorie ist. Sie treten oft in Verbindung mit Modalverben wie *sollen/müssen* oder PP-Ausdrücken wie *es ist wichtig/relevant, dass* auf:

Lehrerinnen müssen sich der unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe [...] bewusst sein. (E4_3)

Und daher ist es natürlich auch wichtig, dass man sich damit auseinandersetzt [...]. (E4_8)

Die **explizit professions-kollektivbezogenen** PPs stehen meist in Verbindung mit einem Fachkreis-Wir (Steinhoff 2007, 207) und kommen mit zwei Kodierungen nur selten vor, zumindest in dominanter Rolle. In einer Kodiereinheit (Satz) zeigen sich oft mehrere argumentative Prozeduren und z. T. auch mehrere PPs. Da lediglich die dominante PP kodiert wird, die den Geltungsgehalt des Satzes trägt bzw. gehalttragend ist, führt das, vor allem bei den explizit professions-kollektivbezogenen PPs, zu einer Verzerrung der tatsächlich genutzten Häufigkeit. Sie werden oft rahmend/erweiternd eingesetzt:

Unsere Aufgabe als pädagogische Fachkräfte besteht darin, Kinder zu unterstützen, das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit zu erkennen. (E4_1)

Die gehalttragende PP ist agenslos explizit normativ (*die Aufgabe besteht darin, dass...*). Die professions-kollektivbezogene PP (*Wir als pädagogische Fachkräfte*) ist im Satz untergeordnet, da sich beim Weglassen dieser Prozedur der Geltungsanspruch/Gehalt des Satzes nicht verändern würde. Die professions-kollektivbezogene PP ist lediglich rahmend. PPs dieser Art treten in den Podcasts überwiegend in Kombination mit explizit normativen PPs auf. Eines der drei Beispiele, in denen die professions-kollektivbezogene PP dominant ist, lautet:

Denn als Lehrkraft bedeutet es, ein aktiver Teilnehmer in einem kontinuierlichen Wachstumsprozess zu sein. (E4_3)

Zudem tauchen in den Podcasts Positionierungen auf, die die Sprachhandlung explizit benennen, weshalb sie als **metakommunikativ** bezeichnet werden:

So, ich positioniere mich dabei für die Integration dieser drei Konzepte [...]. (E4_4)

Metakommunikative PPs werden fünf Mal in fünf verschiedenen Podcasts ausgemacht.

Die impliziten PPs machen mit knapp 18 % ca. ein Fünftel aller Kodierungen der Oberkategorie aus und sind deutlich seltener als die expliziten - vier epistemische und 21 normative PPs. Bei **implizit normativen** Prozeduren wird der Wertanspruch nicht offensichtlich über Modalverben wie *sollen* oder *müssen* realisiert. Was getan werden muss, sollte oder wünschenswert wäre, muss über Inferenzziehung erschlossen werden:

Also sowas wird dann natürlich am besten in den Unterricht in den Sprachen durchgeführt, die eben auch vertreten sind. (E4_18)

Die implizit normative PP könnte hier mit *ich bin der Meinung, dass sowas in den Sprachen, die vertreten sind, durchgeführt werden soll* ausformuliert werden.

Folgend ein **implizit epistemisches** Beispiel, mit dem Satzgehalt *ich bin der Meinung/habe die Erkenntnis, dass es so sehr gut ist*:

Und so passt es eben auch eigentlich sehr gut. (E4_20)

Zusammenfassend (Abb. 3) stellen explizit normativen PPs mit 47 % aller Realisierungen in der Oberkategorie die häufigste Variante in den Podcasts dar, gefolgt von explizit epistemischen PPs (28 %) und implizit normativen PPs (21 Kodierungen). Die Gesamtgruppe der normativen PPs (explizit + implizit) macht mit 62 % mehr als die Hälfte aller PPs aus. Sechs oder weniger Kodierungen finden sich in den Kategorien explizit metakommunikativ, explizit professions-kollektivbezogen und implizit epistemisch.

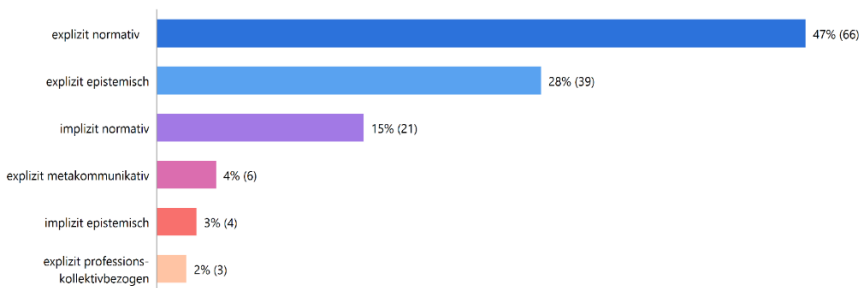


Abb. 3: Relative und absolute Häufigkeit kodierter Segmente in den Subkategorien

Betrachtet man die Verteilung der Prozeduren innerhalb der Podcasts (Abb. 4), fällt auf, dass 90 % aller Podcasts explizit normative PPs enthalten. Auch explizit epistemische PPs sind in 14 Podcasts und damit 66 % der Texte enthalten. Die explizit professions-kollektivbezogenen PPs verteilen sich auf zwei Podcasts. Im Median enthalten die Podcasts fünf PPs. E4_3 weist mit 26 PPs den höchsten Wert auf, E4_5 mit einer PP den niedrigsten.

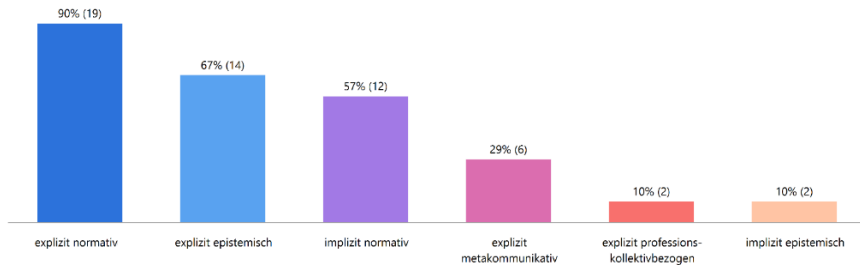


Abb. 4: Verteilung relativer und absoluter Häufigkeiten vorkommender PPs auf die Podcasts

5.2 Positionierungsverfahren in reflektiven Podcasts

Bei der Analyse der Positionierungsverfahren zeigt sich, dass die Studierenden keine konzessiven Äußerungen tätigen. Somit entfallen die Positionierungsverfahren des Typs B und C. Die *Initiierende Positionierung* (Typ A) kann mit 44 Kodierungen in 81 % aller Podcasts ausgemacht werden. Sie wird entweder innerhalb eines Satzes realisiert oder über zwei bzw. mehrere Sätze hinweg:

Ihr könnt dazu beitragen, indem ihr die Vielfalt von Sprachen und Kulturen anerkennt, [...]. (E4_14)

Der unterstrichene Teil markiert die implizit normative PP, es folgt eine argumentativ-erklärende TP, um die Position zu stützen. Etwas anders ist es in diesem Beispiel:

Als Lehrerinnen müssen wir ein Verständnis für die sprachlichen und kognitiven Prozesse entwickeln, die mit der Mehrsprachigkeit verbunden sind. Dieses Bewusstsein hilft uns, die Sprachentwicklung [...] besser zu unterstützen. (E4_3)

Im ersten Satz wird die explizit normative PP mit professionsorientierter Zugehörigkeitsherstellung eingeführt (unterstrichen), während in einem zweiten Satz die argumentativ-begründende TP folgt.

Die Studierenden widerlegen keine Fremdpositionen oder formulieren Gegenargumente, bestärken jedoch Fremdpositionen, begründen diese und ergänzen eigene Positionierungen im Sinne der Fremdposition. Da diese Vorgehensweise von Grundler et al. (2020) nicht in Form eines Positionierungsverfahrens beschrieben wird, wird auf der hiesigen Datenbasis ein Verfahrenstyp D – *nachgestellte-bestätigende Positionierung* – hinzugefügt. In den Podcasts zeigt sich dies z. B. so:

Durch die kritische Reflexion über Machtverhältnisse in Bezug auf Sprache könnt ihr angehende Lehrkräfte dazu beitragen, dass alle Schülerinnen und Schüler gleiche Möglichkeiten haben, ihre Sprachkompetenzen zu entwickeln und zu nutzen. (E4_14)

Es wird eine argumentativ-begründende Prozedur vorangestellt, der dann eine implizit normative PP folgt. Ein Beispiel für eine vorangestellte Fremdpositionierung, die durch eine nachfolgende eigene Positionierung bestätigt und gestärkt wird, ist:

Auch Studien wie die von Bialystok und anderen belegen eben, dass mehrsprachige Individuen eine höhere Sprachbewusstheit entwickeln [...]. Dies sollte im Unterricht natürlich viel stärker berücksichtigt werden, um die ganzen Vorteile voll ausschöpfen zu können und die metalinguistischen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. (E4_1)

Insgesamt finden sich in den Podcasts 24 Segmente dieser Art, verteilt auf 13 Podcasts. Damit bleiben initiierte Positionierungsverfahren mit 44 Segmenten verteilt auf 17 Podcasts die häufigste Variante.

5.3 Weitere Prozeduren wissenschaftlichen Schreibens

Neben den PPs werden die Podcasts mit Blick auf die fünf Funktionsbereiche wissenschaftlichen Schreibens nach Steinhoff (2007) untersucht. Bezugnehmend auf die zweite Forschungsfrage können sie nur zusammenfassend vorgestellt werden: In allen Podcasts werden **Verfasserreferenzen** in Ich-Form genutzt:

Dazu möchte ich zunächst auf etwas aus den Seiten von Wildemann et al. 2018 [...] eingehen. (E4_10)

Auch das Fachkreis-Wir kommt in den Podcasts vor:

Daher sollten wir als Reflective Practitioner kontinuierlich unsere Methoden und Annahmen hinterfragen. (E4_3)

Der **Intertextualität** wird überwiegend in Form von Verweisprozeduren Rechnung getragen. Das direkte bzw. indirekte Zitieren ist aufgrund der medialen Mündlichkeit nur schwer bis gar nicht realisierbar und wird in den Podcasts nicht nachgewiesen. Intratextuelle Verweise werden bei der Benennung des Themas oder im Verlauf des Podcasts genutzt, um diesen zu strukturieren:

Dann geht es im letzten Punkt um die pädagogische Unterstützung des Sprachbewusstseins bei Kindern [...]. (E4_8)

Verweisprozeduren kommen hauptsächlich in erklärenden TPs vor. Einige Studierende verweisen oberflächlich bzw. verallgemeinernd auf Quellen:

Es gibt verschiedene Definitionen und Ausprägungen, wie wir in den Texten gefunden haben. (E4_17)

[...]es gibt einige Studien zu den Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Kognition. (E4_25)

Andere benennen explizit Autor*innen oder Modellbezüge und Texttitel:

In dem Text von Anja Wildemann, Muhammed Akbulut und Lena Bien-Müller wird Sprachbewusstheit wie folgt definiert. (E4_5)

Zudem gibt es das Drei Phasen Modell von Camelot Smith 1992. (E4_10)

Während **Textkritik** in den vorliegenden Podcasts nicht geübt wird, ist die **Begriffsbildung** in Form von Begriffswiedergabe realisiert. Die Studierenden verweisen auf Texte und geben entsprechende Definitionen wieder. Dabei nutzen sie TPs wie *das heißt, das nennt man auch* (E4_8) oder *wird beschrieben als* (E4_10). Begriffsprägende Prozeduren können nicht ausgemacht werden.

6 Limitationen

Die linguistische Analyse zeigt verschiedene Phänomene des wissenschaftlichen Schreibens. Limitierend ist anzumerken, dass dem Seminar keine prozedurenorientierte Didaktik zugrunde lag und dass die Aufgabenstellung nicht sprachprofiliert war, was die in Teilen geringe Nutzung von spezifischen Prozeduren ggf. erklärt. Darüber hinaus stellt die Fokussierung auf die Texthandlung des Argumentierens eine Limitation dar. In einer detaillierten Analyse aller Teilbereiche könnten weitere Aspekte und Zusammenhänge aufgezeigt werden. Ebenso konnten im Rahmen dieses Beitrags nicht alle Aspekte detailliert fokussiert werden. Die Verzerrung der absoluten Häufigkeiten im Hinblick auf das Vorkommen der einzelnen PPs, die durch die Kodierung der dominanten Struktur entsteht, kann ebenfalls kritisiert werden. Auch die Operationalisierung der PPs ist zu bedenken, da bisher hierzu kein stringenter methodischer Zugang existiert und sich die Arbeit in Forschungen einreicht, die auf eine Kombination aus onomasiologischen und semasiologischen Zugangsweisen zurückgreifen. D. h. es wird sowohl versucht, von angenommenen Texthandlungen zu TP-Ausdrücken zu gelangen (onomasiologisch) als auch von potenziellen TP-Ausdrücken zur TP (semasiologisch) (Pohl 2024, 131).

7 Interpretation und Diskussion

Die Analyse der Podcasts hinsichtlich der PPs in argumentativen Aussagen zeigt, dass Studierende verschiedene Arten von Prozeduren verwenden. Vor allem explizit normative und explizit epistemische PP-Ausdrücke können extrahiert werden. In der Literatur (z. B. Feilke & Rezat 2020, 7) werden als prototypische PP-Ausdrücke für das argumentative Positionieren vor allem *ich finde*, *meiner Meinung nach* und *Meines Erachtens* benannt. Diese Ausdrücke können den explizit epistemischen PPs zugeordnet werden. Interessant ist, dass diese Gruppe deutlich seltener in den Podcasts genutzt wird als explizit normative PPs. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass sich einige Studierende an der mündlichen, schulischen Argumentation und damit an bekannten Strukturen orientieren. Andere nutzen bereits vermehrt konzeptionell schriftliche Formulierungen, die keine oder nur selten Verfasserreferenzen in Ich-Form aufweisen, sondern eher agenslose Formulierungen, wie sie in explizit normativen PPs auftreten (Steinhoff 2007, 179). Die Orientierung an konzeptioneller Schriftlichkeit könnte in der Aufgabenstellung begründet sein, die über die Aufforderung zur Reflexion wissenschaftlicher Inhalte diese Konzeption erfordert. Auffällig ist, dass neben den von der Literatur zahlreich zitierten PP-Ausdrücken *ich finde* (neun Kodierungen) und *meiner Meinung nach* (drei Kodierungen) zahlreiche weitere PP-Ausdrücke zu finden sind. Auch wenn die zuvor benannten lediglich beispielhaft angeführt werden (z. B. Feilke 2018, 26; Kellermann et al. 2024, 27), wäre es im Hinblick auf das Scaffolding mit PPs ggf. sinnvoll, die Listen zu erweitern und innerhalb der prozedurenorientierten Didaktik als Textmuster zugänglich zu machen. An dieser Stelle knüpft eine weitere Erkenntnis der Datenanalyse an: Durch die Notwendigkeit einer linguistischen Trennschärfe für die einzelnen PPs in den Kategorien wird eine funktionsorientierte Unterklassifizierung von PPs herausgearbeitet. Feilkes vierstufige Analyse könnte dadurch für das

Positionieren um eine fünfte Ebene zwischen Subhandlungsschema und PP-Ausdruck erweitert werden (Abb. 5).

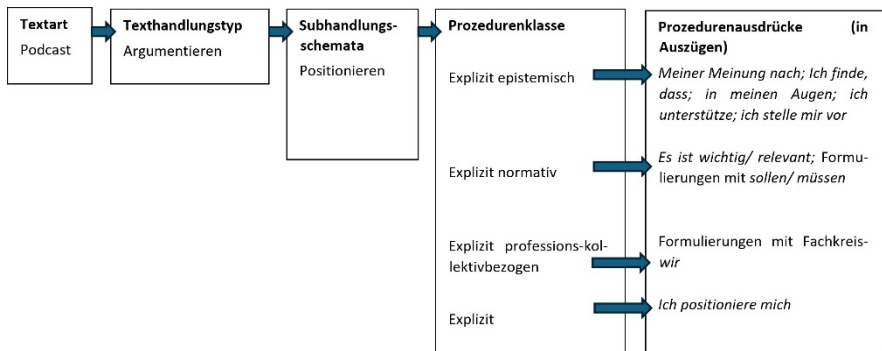


Abb. 5: Fünfstufige Analyse, Erweiterung in Anlehnung an Feilke (2018, 26)

Ob die Klassen und die ergänzten PP-Ausdrücke allgemeingültig oder *typisch* sind, müsste anhand eines deutlich größeren Datenkorpus und im medialen Vergleich evaluiert werden. „[M]edialitätsbedingte Spezifika“ (Schicker & Schmölzer-Eibinger 2021, 15) für das Argumentieren sind bereits dokumentiert, methodisch begründet herauszustellen, welche PP-Ausdrücke als *typisch* gelten und zu vermittelnde Varianten darstellen, bleibt jedoch schwer (Pohl 2024, 144). Bezüglich der Positionierungsverfahren zeigen sich nur die *Initiierende Positionierung* (Grundler et al. 2020, 114) und die *nachgestellte-bestätigende Positionierung*. Dass die Studierenden Fremdpositionen ausschließlich zustimmen, könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie eher selten Kritik im wissenschaftlichen Diskurs äußern (Steinhoff 2007, 196). Das Fehlen konzessiver PPs könnte darauf hindeuten, dass den Studierenden die Realisierung dieser mit einem höheren Anforderungsniveau verbundenen Strukturen noch schwerfällt (Schicker et al. 2024, 15) und sie sich vorwiegend an bekannten schulischen Argumentationsmustern orientieren. Damit belegen die Daten, dass besonders das Konzedieren eine herausfordernde TP darstellt, die in der Erwerbsreihenfolge eher später erfolgt (Reinsperger et al. 2023, 41). Ein anderer Grund könnte sein, dass das Medium Podcast bei den Studierenden dazu führt, auf dem Weg zur Entwicklung des wissenschaftlichen Argumentierens zunächst die leichteren, bereits vertrauten konzeptionell mündlichen Strukturen zu realisieren (Mundwiler et al. 2017, 93; Schmölzer-Eibinger & Fanta 2018, 172). Möglicherweise fehlen ihnen Erfahrung und sprachliche Werkzeuge (Bachmann 2018, 46), weshalb es sich auch im Hochschulkontext anbietet, die mündliche Argumentation als Brücke für die schriftliche, wissenschaftliche Argumentation zu nutzen (Schicker & Schmölzer-Eibinger 2021, 16). Ebenso erscheint eine prozedurenorientierte Didaktik mit sprachprofilieren Aufgaben und dem Bereitstellen expliziter und konzessiver PPs in Form von Scaffolds sinnvoll, um die Verwendung von Prozeduren und damit die wissenschaftliche Textqualität zu erhöhen (Anskeit & Steinhoff 2018, 148). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Steinhoff (2007, 432), der im Fazit seiner Analysen dafür plädiert, „Aufgaben zu entwickeln, die es den Lernern ermöglichen,

wissenschaftssprachliche Muster als Werkzeuge kennenzulernen, die sie beim eigenen Schreiben bewusst, produktiv und kreativ einsetzen können“. Darüber hinaus könnten fehlende Konzession und Kritik auch auf Äußerungen im Sinne sozialer Erwünschtheit im Kontext des Seminars hindeuten.

Bezogen auf die fünf Funktionsbereiche wissenschaftlichen Schreibens nach Steinhoff (2007) konnten Prozeduren zur Verfasserreferenz, Intertextualität und Begriffsbildung identifiziert werden. Bezüglich der Verfasserreferenz zeigt sich eine Mischung aus Ich- und agenslosen Formen, wobei letztere überwiegend und als Hinweis auf eine konzeptionelle Schriftlichkeit gedeutet werden können (Steinhoff 2007, 120). Während Ich-Formen für das wissenschaftliche Schreiben selten sind, sind Personalpronomen wie *ich* und *wir* in Podcasts nicht unüblich. Die Studierenden realisieren eine Mischung aus konzeptioneller Schriftlichkeit, wie sie die Aufgabe der wissenschaftlich fundierten Reflexion verlangt, und konzeptioneller Mündlichkeit, wie es das gesprochene Wort im Podcast erfordert (Soliman 2025, 350).

8 Fazit

Bezogen auf die erste Forschungsfrage, welche Positionierungsverfahren und -prozeduren in reflektiven Podcasts identifiziert werden können, zeigt sich eine Vielzahl diverser PPs mit unterschiedlichen PP-Ausdrücken. Die aus der Analyse entstandene Klassifizierung stellt eine neue Perspektive auf PPs dar und kann Feilkes vierstufige Analyse von Textarten im Bereich des Subhandlungsschemas Positionieren um eine fünfte Ebene – die Prozedurenklasse – erweitern. Dies kann sowohl für die Forschung (Grundlage weiterer Analysen) als auch für die prozedurenorientierte Schreibdidaktik (Erweiterung der Textmuster und PP-Ausdrücke als Grundlage zur metasprachlichen Auseinandersetzung oder für Scaffolding) nutzbar gemacht werden. Für die Positionierungsverfahren kann eine neue Kategorie – Typ D: *nachgestellte-bestätigende Positionierung* – ergänzt werden.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage weisen die Podcasts – orientiert an Steinhoffs Funktionsbereichen – verschiedene Elemente wissenschaftlicher Textproduktion auf, z. B. Verfasserreferenz, Intertextualität und Begriffsbildung. Die Ergebnisse legen nahe, dass reflektive Podcasts Potenzial zur Übung wissenschaftssprachlicher Prozeduren besitzen.

Die Gesamtergebnisse verweisen auf das sprachdidaktische Potenzial des digitalen Mediums Podcast für die universitäre Lehre. Eine prozedurenorientierte Didaktik mit sprachprofilieren Aufgaben kann die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten – hier des Argumentierens – unterstützen. Eine vorsichtige Hypothese ist, dass in wissenschaftlichen Texten Positionierung hauptsächlich durch explizit normative oder agenslose explizit epistemische PPs vollzogen wird. Eine weiterführende Forschungsfrage wäre, welche PPs in einer wissenschaftlichen Hausarbeit, im Vergleich zum Podcast sowie argumentativen Gesprächen genutzt werden. Dies könnte Aufschluss über Gemeinsamkeiten und Unterschiede geben und Ansatzpunkte für die Förderung von Textprozedurenwissen und (wissenschaftlicher) Schreibkompetenzen bieten. Der Podcast kann dabei didaktisch als digitales Medium die Brücke bzw. den Übergang zwischen mündlicher oder schulischer

Argumentation und wissenschaftlicher Argumentation darstellen. Er ermöglicht einen Lebensweltbezug für Lernende sowie Differenzierungsmöglichkeiten durch das Aufnahmesetting.

9 Literaturangaben

- Akbulut, M., Schmölzer-Eibinger, S., & Ebner, C. (2020). Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und-didaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*(72), S. 1-32.
- Akbulut, M., Schmölzer-Eibinger, S., & Rauter, E. (2022). „Zusammengefasst hat jede Hypothese einen wahren Kern“ – Herausforderungen der Synthese beim wissenschaftlichen Schreiben und wie diese von SchülerInnen gemeistert werden. *Didaktik Deutsch*(Jg. 27, H. 52/53). doi:10.21248/dideu.92.
- Anskait, N., & Steinhoff, T. (2018). Schreibarrangements für die Primarstufe. In T. Bachmann, & H. Feilke, *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 129-156).
- Bachmann, T. (2018). Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In T. Bachmann, & H. Feilke, *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*.
- Buchsbaum, V., & Wiesinger, T. (2021). Die Wahrnehmung der Entwicklung der Wissenschaftssprache im Laufe des Studiums. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*. <https://doi.org/10.48646/zisch.210507>.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2024). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 9. Auflage*.
- Dürscheid, C. (2016). Nähe, Distanz und neue Medien. In H. Feilke, & M. Hennig, *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘* (S. 357-386).
- Dürscheid, C. (2023). *Deutsch im Fokus. Sprachdidaktik, Internetkommunikation, Grammatik*.
- Emmrich, V. (2025). A scale of conceptual orality and literacy: Automatic text categorization in the tradition of 'Nähe und Distanz'. *ArXiv*.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 4-13.
- Feilke, H. (2016). Nähe, Distanz und literale Kompetenz – Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In H. Feilke, & M. Hennig, *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘* (S. 113-157).
- Feilke, H. (2018). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann, & H. Feilke, *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11-34). Fillibach Klett.
- Feilke, H., & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*(281), S. 4-13.
- Fix, M. (2025). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*.
- Gebele, D., Zepter, A. L., Budke, A., & Czauderna, A. (2025). Entwicklung eines digitalen Spiels zur Förderung des Materialgestützten argumentierenden Schreibens im sprachsensiblen Geographie- und Deutschunterricht. *Medien im Deutschunterricht (MiDU)*(Jg. 6, H.2). doi:10.18716/OJS/MIDU/2024.2.5.
- Grundler, E., Rezat, S., & Schmölzer-Eibinger, S. (2020). Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. Stancetaking in discussions and letters in secondary school. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*(72), S. 99-127.
- Harju, B., & Werner, T. (2019). Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelmann, S. Sontheimer, & S. Westerholz, *Methoden in der Hochschullehre. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Praxis* (S. 21-44). Springer. doi:10.1007/978-3-658-26990-6.
- Hennig, M., & Feilke, H. (2016). Perspektiven auf ‚Nähe und Distanz‘ – Zur Einleitung. In H. Feilke, & M. Hennig, *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘* (S. 1-10).
- Kellermann, K., Führer, C., & Gese, H. (2024). Kann ChatGPT das Schreiben über Literatur sprachlich stützen? *Der Deutschunterricht*(5).
- Ketterl, M., Schmidt, T., Mertens, R., & Morisse, K. (2006). *Techniken und Einsatzszenarien für Podcasts in der universitären Lehre*. Von https://www2.informatik.uni-osnabrueck.de/papers_pdf/2006_05.pdf abgerufen
- Knopp, M., Jost, J., Linnemann, M., & Becker-Mrotzek, M. (2018). Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz - ein empirischer Zugriff. In T. Bachmann, & H. Feilke, *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective. *Reflective practice*, S. 293-307. doi: 10.1080/14623940020025561.

- Maas, U. (2016). Mediale (mündlich/schriftlich) vs. strukturelle Unterscheidungen (orat/literat). In H. Feilke, & M. Hennig, *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘* (S. 89-112).
- Merklinger, D. (2018). Textprozeduren im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In T. Bachmann, & H. Feilke, *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 63-84).
- Mundwiler, V., Kreuz, J., Hauser, S., Eriksson, B., & Luginbühl, M. (2017). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In S. Hauser, & M. Luginbühl, *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (S. 91-123).
- Oesterreicher, W., & Koch, P. (2016). 30 Jahre Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In H. Feilke, & M. Hennig, *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘* (S. 11-72).
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Pohl, T. (2024). Textprozeduren. Analytisch/operational nicht existent - schreibdidaktisch evident. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke, & S. Schmölzer-Eibinger, *Textprozeduren in Spannungsfeldern* (S. 115-150).
- Reinsperger, V., Ehrig, B., Schicker, S., Ehrenmüller, J., & Schmölzer-Eibinger, S. (2023). DiaLog - Argumentatives Sprachhandeln in mehrsprachigen Lernkontexten fördern. In S. Schicker, & L. Miškulin Saletović, *Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz: ein Sammelband* (S. 35-59).
- Rezat, S. (2011). Schriftliches Argumentieren. *Didaktik Deutsch*(31).
- Rezat, S. (2018). Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In T. Bachmann, & H. Feilke, *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*.
- Rezat, S., & Grundler, E. (2016). Argumentative Themenentfaltung in Schülertexten und Schülergesprächen. In U. Behrens, & O. Gätje, *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Positionen der Deutschdidaktik* (S. 149-68).
- Schicker, S., Reinsperger, V., Ehrenmüller, J., & Schmölzer-Eibinger, S. (2024). „[...] und ich möchte ganz ehrlich zu dir sein. Du wurdest getäuscht.“ – Korpusbasierte Entwicklung von sprachhandlungsorientierten Scaffolds zur Widerlegung von Fake News. *Research on Language*. doi:10.26204/KLUEDO/8546.
- Schicker, S., Schmölzer-Eibinger, S., & Niederdorfer, L. (2021). Zuerst mündlich, dann schriftlich? In S. Schicker, & S. Schmölzer-Eibinger, *ar | gu | men | tie | ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht* (S. 12-27).
- Schmölzer-Eibinger, S., & Fanta, J. (2018). Erklären lernen. Ein prozedurorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens. In T. Bachmann, & H. Feilke, *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*.
- Schmölzer-Eibinger, S., Akbulut, M., & Ebner, C. (2020). Sind wir allein im Universum? Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz anhand von Kontroversenreferaten zu naturwissenschaftlichen Themen im fächerübergreifenden Unterricht in mehrsprachigen Klassen. *ide*(4/2020).
- Schwald, J., & Hoppe, T. (2023). Podcasts als Lehr- und Lernmedien in der Lehrer*innenbildung. In G. Brunner, M. Degenhardt, T. Herrmann, & K. Zaki, *Querschnittskompetenzen im Lehramt und darüber hinaus. Tagungsband zum Tag der Lehre und des Lernens 2022 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (S. 208-220).
- Schweer, H. (2011). Einsatz von Podcasts zur Vermittlung von Hintergrundwissen in Hochschulseminaren. *ZHW Almanach*.
- Soliman, N. M. (2025). Podcasts als digitales Medium der Wissensvermittlung. *Transcultural Journal of Humanities & Social Science*(6/2).
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

10 Korrespondenzangaben

Katja Bach, M.A., RPTU Kaiserslautern Landau

Korrespondenz an: k.bach@rptu.de