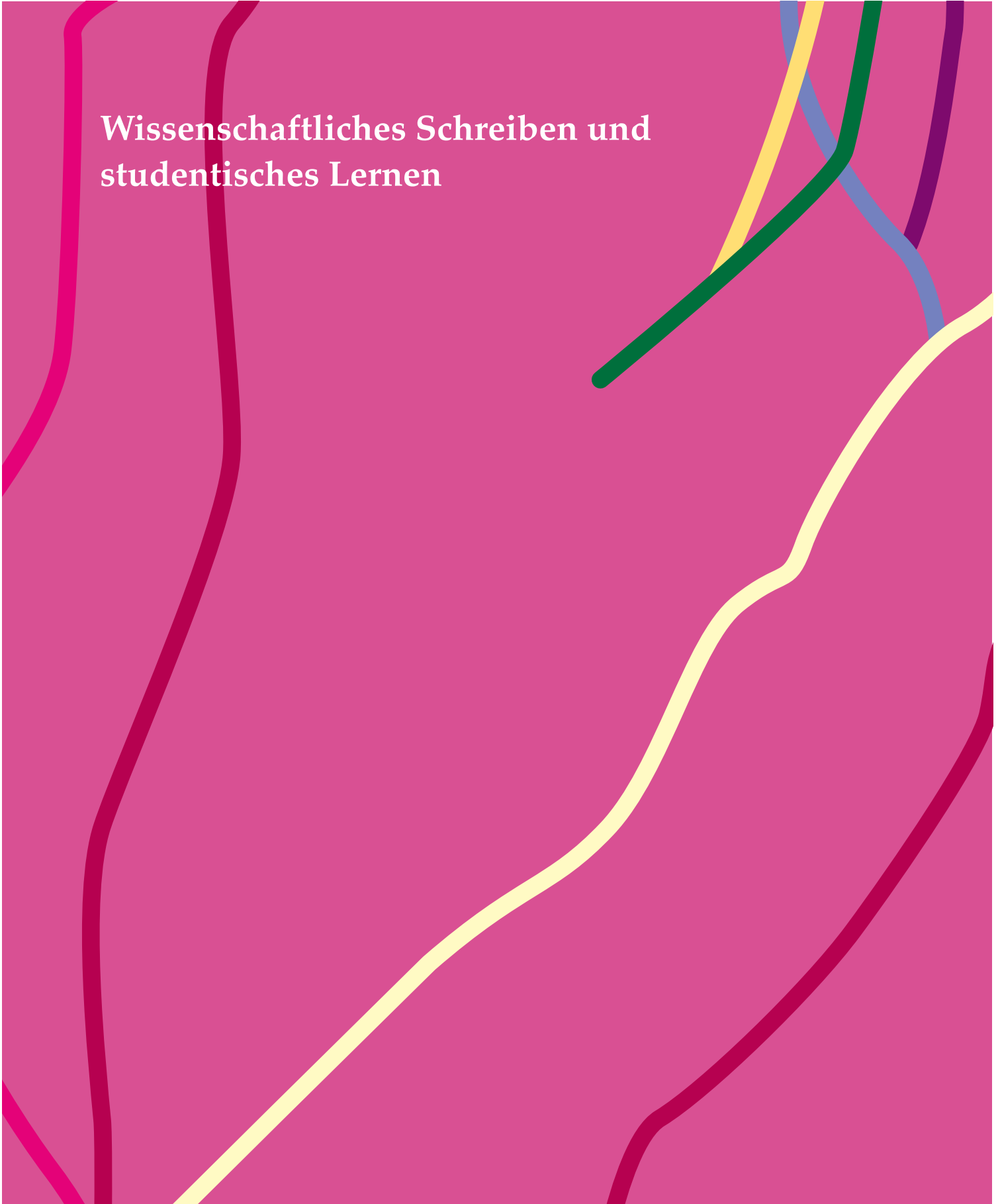




**Universität
Zürich** ^{UZH}

Hochschuldidaktik

Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen





Gleich einem Netz überspannen über dreissig Routen die Eigernordwand. Nach der ersten erfolgreichen Besteigung des Eigers im Jahre 1858 zählt nicht mehr allein der Gipfel, sondern auch die Wahl der Routen. Diese unterscheiden sich bezüglich Kletterdauer, Zustieg und Zielort, damit auch im Schwierigkeitsgrad und in den Anforderungen an die Bergsteigerinnen und Bergsteiger.

Einige der Routen werden häufig begangen, andere werden nur selten benutzt. Und immer wieder werden Pionerrouten erfolgreich erprobt und damit die bestehenden Möglichkeiten der Bergbesteigung ergänzt.

Die kartografierten Wege zeigen Möglichkeiten des Gelingens. Pionerrouten lassen sich weiterhin entdecken. Auch bei der Lehrplanung und Lehrtätigkeit. Zum Beispiel dank topografischen Hinweisen und Wegmarken in den Dossiers der Hochschuldidaktik UZH.

Inhalt

Einleitung	5
Schreiben im Studium: Eine Einordnung	7
Schreiben, Denken und Lernen	9
Der schrittweise Aufbau von Schreibkompetenz	11
Lernvoraussetzungen für optimale Schreibkarrieren	13
Didaktische Genres und ihre Alternativen	14
Die Seminarstruktur und einige Alternativen	16
Schreiben im Seminar	17
Schreib- und Forschungsprozess	18
Anleitung von Abschlussarbeiten	20
Literaturverzeichnis	22

Einleitung

Wissenschaftliches Schreiben ist Ziel und Aufgabe universitären Lernens. „Schreiben können“ heisst im akademischen Kontext, Forschungsfragen formulieren, Hypothesen kommunizieren, Forschungsergebnisse an ein Fachpublikum genauso wie an eine breite Öffentlichkeit vermitteln zu können. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stehen in Diskursen, die weitgehend schriftlich geführt werden. Diese sind in höchstem Mass von fach- und bereichskulturellen Traditionen geprägt. Studierende nähern sich im Lauf ihres Studiums an diese Diskurse an. Die Universität stellt zahlreiche Lernumgebungen zur Verfügung, die den Erwerb von Fachwissen durch Schreiben zum Inhalt haben. Nur beschränkt sind aber die Gelegenheiten für Studierende, wissenschaftliches Schreiben als fachabhängige, aber nicht fachgebundene Kompetenz bewusst zu erwerben und einzüben.

Das Dossier begleitet die Kurs- und Informationsangebote Hochschuldidaktik im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens. Es stellt die Diskussion über das Schreiben als Kernelement universitären Lernens in den Kontext der Wissenschaft vom Schreiben. Auf den theoretischen Überlegungen bauen dann die Vorschläge auf,

wie wissenschaftliches Schreiben als zu lernende Kompetenz in der institutionellen Struktur der Universität – vom Schreiben im Seminar bis zur Anleitung von Abschlussarbeiten – zum Tragen kommen kann. Als Unterstützung für diejenigen Dozierenden an der Universität Zürich, die Schreibkompetenzen explizit zu vermitteln suchen, sind die konkreten Hinweise zur Gestaltung von Lernumgebungen gedacht, mit denen die Praxis wissenschaftlichen Schreibens an der Universität optimiert werden kann.

Das vorliegende Dossier wurde von Otto Kruse (Professor an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zentrum für professionelles Schreiben) verfasst. Es freut uns, dass wir einen so ausgewiesenen Experten für wissenschaftliches Schreiben als Autor gewinnen konnten, und wir danken ihm für seinen Beitrag.

Universität Zürich
Hochschuldidaktik

Schreiben im Studium: Eine Einordnung

Alles Wissen muss, damit es kommuniziert und in einer Fachgemeinschaft diskutiert werden kann, einen Versprachlichungsprozess durchlaufen. Dafür gibt es in den Wissenschaften definierte Textarten oder Genres, wie den Forschungsartikel oder den Literaturbericht, die sich in der langen Geschichte wissenschaftlicher Diskurse (Bazerman 1988) als eine Art sprachlicher Gefässe zum Transport, aber auch zur Organisation von Wissen herausgebildet haben. Die Konventionen, denen wissenschaftliche Genres folgen, dienen dazu, eine genaue und wirkungsvolle Wissenskommunikation sicherzustellen. Sie haben damit auch die Funktion, dem Wissen die Art von Autorität zu verleihen, die ihm in der fachinternen Öffentlichkeit Akzeptanz verschafft.

Die Studierenden in den Umgang mit Wissen einzuführen, ist Sinn des Schreibens im Studium. Für diesen Lernprozess gibt es eigene didaktische Genres wie die Seminararbeit oder das Thesenpapier, die von den Lernenden verlangen, sich Wissen anzueignen und es gleichzeitig in eine akzeptable sprachliche Form zu bringen. Schreiben im Studium heisst also primär, Wissen in Wissen zu transformieren. Dabei nutzen die Lernenden das Schreiben als Mittel, um Fachwissen zu erwerben (writing to learn), und das Fachwissen als Mittel, um wissenschaftliches Schreiben zu lernen (learning to write). Während der erste Lernprozess im seminaristischen Unterricht sehr wohl unterstützt wird, erhält der zweite bis heute sehr viel weniger Beachtung und stellt deshalb für die Lernenden oft die grössere Herausforderung dar.

Auch an der Universität Zürich wird das wissenschaftliche Schreiben seit langem als Mittel des fachlichen Lernens eingesetzt. Dieses Dossier soll diese Praxis des Schreibens der Diskussion besser zugänglich machen und Anregungen zu ihrer Optimierung geben. Da das Schreiben nicht eine beliebige Kompetenz, sondern ein Kernelement universitären Lernens ist, werden die didaktischen Handreichungen mit einigen vorausgehenden theoretischen Erwägungen verbunden. So vertraut das Schreiben allen Universitätsangehörigen als ihr täg-

lich Brot sein mag, so wenig ist ihnen bekannt, was über das Schreiben selbst an Wissen vorhanden ist.

Die Schreibforschung hat in den letzten dreissig Jahren neue Paradigmen für das Verständnis des Schreibens als einer Form des Lernens geschaffen. Die seit den 70er Jahren dominierenden kognitiven Modelle sind zu soziokulturellen Modellen weiterentwickelt worden (siehe Abb. 1), in denen das Schreiben nicht einfach als eine Studienkompetenz, sondern als Teil des kollaborativen Umgangs mit Wissen in einer Disziplin angesehen wird. Schreiben wird dabei nicht primär als individuelle Handlung, sondern als Handlung in einem Raum diskursiver Praktiken und kollektiver Bedeutungskonstruktion verstanden (siehe Kent 1999). Bruffee (1999) sieht das Schreiben an der Universität als eine Art Akkulturationsprozess, der die Studierenden in die disziplinären Forschungs- und Denk- und Kommunikationskulturen einführt und sie zu Mitgliedern einer Wissensgemeinschaft macht.

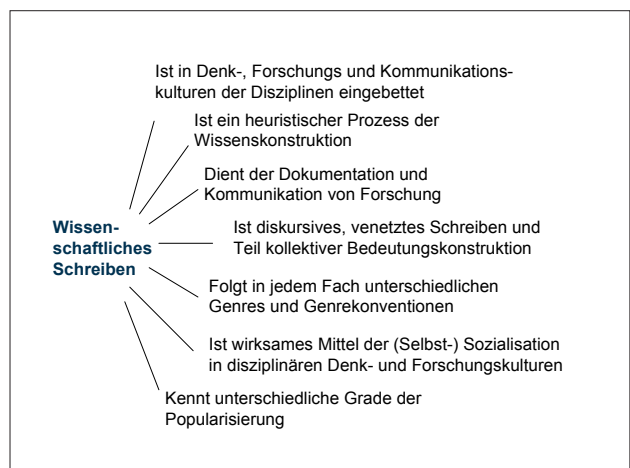


Abbildung 1: Paradigmatische Struktur des wissenschaftlichen Schreibens

Dass Studierende überhaupt wissenschaftliche Texte schreiben müssen, ist nicht so selbstverständlich, wie es scheinen mag. Über die längste Zeit ihrer Geschichte war die universitäre Lehre mündlich geprägt. Erst mit der Humboldt'schen Universitätsreform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts änderte sich das. Humboldt

öffnete den Universitäten Zugang zu Forschungsmitteln und charakterisierte sie durch die Verbindung von Lehre und Forschung. Zum wichtigsten Instrument, das diese Verbindung herstellen kann, entwickelte sich das Seminar, in dem die Professoren gemeinsam mit einer kleinen Gruppe von Studierenden ein eng umrissenes Thema ihres Fachs behandelten. Dazu stellte man ihnen eigens Seminarbibliotheken zur Verfügung, die ihnen ermöglichten, sich Wissen aus erster Hand anzueignen. Kern des seminaristischen Lernens aber war von Anfang das selbständige Verfassen wissenschaftlicher Texte, was die Studierenden dazu verpflichtete, die Originalquellen ihres Fachs zu lesen, sich im wissenschaftlichen Denken sowie im Gebrauch wissenschaftlicher Methoden zu üben. Lernen wurde dadurch erstmals unabhängig von der Überlieferung durch die Professoren (siehe dazu Kruse 2005a, b, 2006b).

Diese Art des forschenden Lernens löste die seit der Antike und dem Mittelalter dominierenden mündlichen Unterrichtspraktiken ab, die auf Vorlesung und Disputation gegründet waren, und schuf eine neue, schriftbasierte Grundlage für den Hochschulunterricht. Während Seminare anfangs nur einer kleinen Elite besonders talentierter Studenten zugute kamen, wurden sie etwa seit Beginn des 20. Jahrhunderts zur dominierenden Lehrform in fast allen Disziplinen (mit Ausnahme der medizinischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächer). Ein grosser Teil der Leistungsnachweise wird seither über schriftliche Arbeiten in den Seminaren erbracht. Dazu kommen die Abschlussarbeiten, die sicherstellen, dass niemand einen akademischen Titel erhält, ohne die Fähigkeit zu selbständigem wissenschaftlichen Arbeiten demonstriert zu haben. Auch sie sind erst seit der Humboldt-Zeit Arbeiten, die tatsächlich neues Wissen produzieren und nicht einfach, wie vorher üblich, den Lehrstoff der Vorlesungen zusammenfassen. Seminare als neue Unterrichtsform hatten folgende Eigenschaften (Kruse 2007b):

- Unterricht in einer kleinen, kollaborativen Gruppe mit hohem Engagement der Teilnehmenden
- Hohes Mass an autonomem, selbstgesteuertem Lernen

- Studium der Originalquellen der Disziplin durch die Studierenden selbst (statt Vorlesungen oder Lehrbücher)
- Verbindung des Seminars mit den Forschungspraktiken der Disziplin (forschendes Lernen)
- Eng umgrenzte Seminarthemen, die den Forschungsinteressen des Seminarleiters entsprachen (statt breiter Wissensgebiete wie in den sonst dominierenden Vorlesungen)
- Intensives Feedback und Gruppendiskussion für jedes Papier
- Enge Verbindung von Lesen, Schreiben und mündlichem Diskurs.

Die Bologna-Reform hat vorläufig das Prinzip Lernen durch Schreiben nicht angetastet, jedoch einige Weichen gestellt, die einem zu stark auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Studium entgegenwirken sollen. Weniger Zeit für das Schreiben, weniger Raum für das Verfolgen eigener Interessen und eine stärkere berufliche Ausrichtung sind implizit gegen die traditionelle Seminardidaktik mit der dazugehörigen Ausbildung zum selbständigen, kritischen Denken gerichtet. In den Dublin Descriptors, der differenziertesten Ausarbeitung der Didaktik des Bologna-Studienmodells, taucht kritisches Denken als Lernziel erst in der Postgraduiertenstufe auf.

Auf der positiven Seite hat Bologna bewirkt, dass die traditionellen Lehrformen überdacht und neu strukturiert werden müssen. So ist mit der Einführung von Kreditpunkten eine sehr viel genauere und reflektiertere Anleitung für Seminar- und Abschlussarbeiten notwendig geworden, unter anderem deshalb, weil die Bearbeitungszeiten für wissenschaftliche Arbeiten genauer kalkuliert werden müssen. Das erfordert eine Weiterentwicklung der Seminardidaktik und verlangt nach einem besseren Verständnis der Leistungen, die sich hinter dem wissenschaftlichen Schreiben verbergen. Wissenschaftliches Schreiben muss also transparenter vermittelt und detaillierter angeleitet werden. Wie dies zu bewerkstelligen ist, wird in diesem Dossier in mehreren Punkten gezeigt. Es geht auf folgende Themen ein:

- Es geht zunächst darauf ein, wie Schreiben, Lernen und Denken im seminaristischen Unterricht miteinander verbunden sind.
- Dann zeigt es, in welchen Phasen sich Schreibkompetenz entwickelt und an welchen Punkten im Studium am meisten Probleme mit dem Schreiben auftauchen.
- Es informiert über die wichtigsten traditionellen und neueren didaktischen Genres (die Alternativen zur traditionellen Seminararbeit darstellen).
- Es gibt Empfehlungen dafür, wie das Schreiben im seminaristischen Kontext optimiert werden kann, und führt dafür eine Reihe von Optionen auf, die den Seminarleiterinnen und Seminarleitern zur Verfügung stehen.
- Es gibt einen Überblick über die wichtigsten Phasen bzw. Schritte der wissenschaftlichen Textherstellung und fügt schliesslich einige Anmerkungen zur Anleitung von Abschlussarbeiten an.

Das vielleicht wichtigste Credo der neueren Schreibdidaktik ist die Disziplinabhängigkeit des Schreibens. Schreiben wird als Handeln verstanden, das in die Arbeits- und Erkenntnisformen eine Disziplin eingebettet ist. Das Schreiben von Juristinnen und Juristen ist nur verständlich, wenn man die Funktionen, Aufgaben und Traditionen des Rechtssystems versteht. Es folgt einer anderen Logik als das Schreiben in der Mathematik, Archäologie, Informatik oder Religionswissenschaft (siehe z.B. Monroe 2002, 2003). Diese hohe Abhängigkeit vom disziplinären Kontext macht es schwer, allgemeingültige Aussagen über das wissenschaftliche Schreiben in allen Disziplinen zu treffen. Es ist jedoch im Rahmen dieser Zusammenstellung nicht möglich, auf die Besonderheiten der unterschiedlichen Disziplinen einzugehen.

Schreiben, Denken und Lernen

Dass das Schreiben sich zum bevorzugten Mittel des universitären Lernens entwickelt hat, liegt daran, dass es gegenüber anderen Lernarten zu grösserer Aktivität und Selbständigkeit verpflichtet. Vier hervorstechende Merkmale zeichnen es als Form des Lernens aus:

- Schreiben konfrontiert mit Problemen des Fachs. Auch das Lesen erfordert gedankliche Aktivität, jedoch lösen gut geschriebene Texte die Studierenden an den tatsächlichen Problemen des Stoffs eher vorbei und lassen Zusammenhänge schlüssiger erscheinen, als sie tatsächlich sind. Schreiben dagegen zwingt bei jedem Satz zum Nachdenken: Verwende ich hier den richtigen Begriff? Wo finde ich mehr Information über diese Theorie? Kann ich diese zwei Gedanken miteinander in Beziehung setzen? Ist dies ein guter Beleg für mein Argument? Genau diese Aktivität ist es, die die Studierenden zu kritischer Auseinandersetzung mit dem Wissen ihres Fachs animiert.
- Schreiben fördert selbständiges, kritisches Denken. Schreibende müssen selbst ein Thema suchen, es durchdenken, eingrenzen, Literatur finden, lesen, zusammenfassen und für sich einordnen. Die Schreibenden müssen die unterschiedlichen Wissensbestandteile, die sie gefunden haben, zu einer neuen Einheit zusammenfügen und diese konsistent strukturieren und versprachlichen. Diese aktive Konstruktion von Wissen ist wiederum das, was das Schreiben vom passiveren Lesen oder Zuhören unterscheidet. Es zwingt zum selbständigen Denken und dazu, sich selbst von der Richtigkeit von Aussagen zu überzeugen statt Wissen einfach zu übernehmen.
- Schreiben macht kreativ und zwingt dazu, einen eigenen Weg zur Darstellung eines Themas oder zur Lösung einer Fragestellung zu finden. Obwohl Sprache und Texte stark normiert sind, kann niemand den Schreibenden die Hand führen. Jedes Schreibprojekt erfordert, etwas Eigenes zu schaffen. Lesen allein dagegen führt nur dazu, nachzuvollziehen, was andere gedacht, erforscht und dargestellt haben.
- Schreiben verbindet: Wissenschaftliches Schreiben ist einer expliziten Intertextualität verpflichtet. Jeder Text muss also alle in ihm enthaltenen Bezüge zu anderen Texten, Ideen und Wissensbestandteilen offen legen (was gemeinhin als „Zitieren“ bezeichnet wird). Dies zwingt die Schreibenden, sich selbst in Beziehungen zu anderen Autoren zu setzen und das Wissen aus deren Werken zu vernetzen.

Seminaristisches Schreiben war von Anfang an als eine Learning-to-learn-Pädagogik konzipiert (vgl. Kruse 2006b), die die Studierenden zu selbständigem, kriti-

schem Denken anhalten sollte. Ursprünglich waren Seminare auf zwei Jahre und für maximal 10 bis 15 Teilnehmende ausgelegt. Je mehr Teilnehmer Seminare haben, desto mehr schwindet der Charakter kollaborativen Arbeitens und desto geringer ist die Unterstützung, die die Teilnehmenden von Gruppe und Leiter erhalten. Damit wachsen auch die Probleme, die die Studierenden mit dem Schreiben haben.

10

Risiken allerdings gehören zum seminaristischen Schreiben dazu. Selbständig denken lernt nur, wer von der Leine didaktisch vorgegebener Lösungswege befreit ist, und es macht dementsprechend wenig Sinn, das seminaristische Lernen und Schreiben durch eine zu gründliche Didaktisierung zu verwässern. Wohl aber macht es Sinn, bessere Ressourcen zur Verfügung stellen, auf die die Lernenden zur Definition und Lösung ihrer Aufgaben zurückgreifen können. Und sehr wohl kann das seminaristische Lernen besser vorbereitet werden. Seit Humboldts Zeiten sind die Wissensvoraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit jemand überhaupt neues Wissen kreieren kann, erheblich gestiegen, ebenso wie das Wissen über methodische Wege, die in den einzelnen Disziplinen dazu begangen werden müssen. Darauf muss die Seminar Didaktik reagieren.

Um Ressourcen gezielter anbieten zu können, muss man in Rechnung stellen, welche Leistungen von Studierenden verlangt werden, wenn sie eine wissenschaftliche Arbeit schreiben. Auf mindestens fünf miteinander verzahnten Ebenen müssen sie Kompetenzen vorweisen resp. entwickeln (Abb. 2).

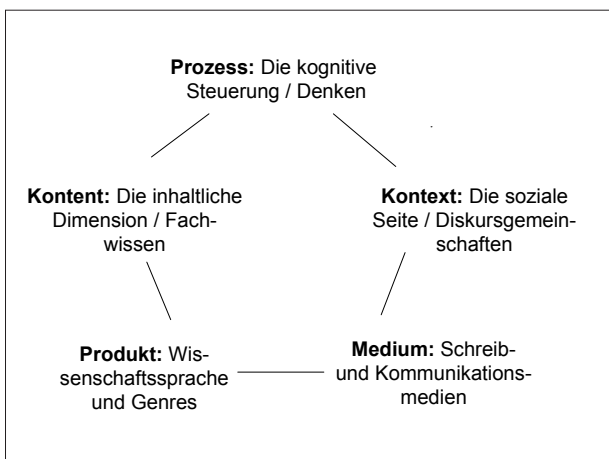


Abbildung 2: Dimensionen des wissenschaftlichen Schreibens

Schreiben und Wissen: Als Ausgangsbasis für das Schreiben brauchen Schreibende Fachwissen. Gleichzeitig dient das Schreiben aber auch dazu, Fachwissen zu erwerben. Nur muss es nicht einfach gelesen und zusammengetragen, sondern auch strukturiert, verdichtet und in den disziplinären Kontext eingebettet werden. Schreiben transformiert Wissen in Wissen. Um dies zu beherrschen, müssen die Studierenden Techniken wissenschaftlichen Arbeitens wie Lesen, Exzerpieren, Zitieren usw. beherrschen, aber auch die Forschungsmethoden des Fachs verstehen. Sie müssen weiterhin einen Grundstock an terminologischem, theoretischem und systematischem Wissen ihres Fachs besitzen, um fachspezifisches Wissen begründen und einordnen zu können. Die erste Aufgabe für Studierende besteht also darin, zu verstehen, was wissenschaftliches Wissen ist, wie man davon Gebrauch macht und selbst Wissen konstruiert.

Schreiben und Denken: Schreiben ist Denken in Interaktion mit dem Papier oder dem Bildschirm. Der zukünftige Text muss in einem langwierigen Prozess hergestellt werden, wobei Wissen generiert, versprachlicht, strukturiert und in seiner Darstellung optimiert werden muss. Dieser Prozess ist nicht linear, sondern rekursiv, die einzelnen Arbeitsstadien müssen in der Regel mehrfach durchlaufen werden. Man spricht auch von heuristischem Schreiben als einem Wissen generierenden Vorgang, den die Studierenden beherrschen müssen. Eng verbunden ist dieser Prozess mit kritischem Denken als einer Chiffre für genaues, methodisches, hinterfragendes Denken. Die zweite Leistung, die Studierende also erbringen müssen, besteht darin, ihre eigene Denk- und Erkenntnisleistung zu steuern und durch das Schreiben in einen konstruktiven Auseinandersetzungsprozess mit einem Thema zu gelangen.

Schreiben und Wissens- oder Diskursgemeinschaft: Wissenschaftliches Schreiben ist immer Schreiben in einer Wissens- oder Diskursgemeinschaft, zu der die Schreibenden selbst gehören und auf deren Wissen sie Bezug nehmen. Studierende müssen die Regeln der Bezugnahme auf fremde Texte, die Rhetoriken und Werte ihrer Diskursgemeinschaft kennen lernen und sich letztlich selbst in ihr positionieren können. Das ist anfangs insofern schwierig, als ihre Texte gar keinen Eingang in den Diskurs finden und daher auch kein realistisches

Feedback erhalten. Die dritte Leistung, die Studierende erbringen müssen, besteht also darin, dass sie das Schreiben als kollaborativen Arbeitsprozess verstehen müssen, und das sowohl auf der unmittelbar kooperativen Ebene (als Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Anleitern) als auch auf der Ebene disziplinärer Wissensproduktion (als Teilnahme an einer Konversation unter Fachleuten).

Schreiben und Medien: Die Schreib- und Kommunikationsmedien haben sich in den letzten dreissig Jahren radikal gewandelt und sind enger denn je mit dem Schreib- und Erkenntnisprozess verbunden. Computer und Internet schaffen neue Formen der Wissensverarbeitung, der Bezugnahme auf andere Texte, der Veröffentlichung von Wissen und der Kollaboration unter den Schreibenden. Studierende müssen diese Medien einsetzen lernen, um sich in den wissenschaftlichen Textwelten zurecht zu finden. Die vierte Aufgabe besteht also darin, dass die Studierenden die mit der Herstellung ihrer Fachtexte verbundenen Schreib-, Grafik- und Datenverarbeitungsprogramme wie Word, Excel, Power Point, Mind Manager, dazu Recherche- und Literaturverwaltungsprogramme wie Endnote oder Web of Science sowie den Umgang mit Lernplattformen beherrschen und konstruktiv einsetzen lernen müssen. Das stille Kämmerlein gibt es nicht mehr. Schreiben findet immer mehr in einem medial vermittelten öffentlichen Raum statt, der zwar ein virtueller ist, dessen Funktionsweisen, Regeln und Gesetze die Studierenden indes beherrschen müssen.

Schreiben und Sprache: Schliesslich müssen die Studierenden auch Kompetenzen in Bezug auf die sprachliche Gestaltung wissenschaftlicher Texte besitzen. Dazu zählen nicht nur die allgemeinen Sprachnormen, wie Rechtschreibung, Grammatik, Stilistik, sondern vor allem die genrespezifischen Anforderungen. Sprache ist in wissenschaftlichen Texten stark reglementiert und stellt hohe Anforderungen an Genauigkeit, Eindeutigkeit und Verständlichkeit. Die Regeln und Konventionen der Genres sind jedoch nicht immer explizit festgelegt und variieren zudem von Disziplin zu Disziplin. Deshalb brauchen die Studierenden genügend Trainingsmöglichkeiten, um den fachspezifischen Sprachgebrauch zu lernen. Ein Fach zu studieren heisst auch

immer, die Sprache des Fachs einschliesslich deren rhetorischer Praktiken und terminologischer Konventionen zu lernen. Die fünfte Aufgabe für Studierende besteht also darin, das Formulieren fachspezifischen Wissens zu routinisieren und den wissenschafts- und disziplinspezifischen Umgang mit Sprache zu lernen.

Die Rolle des Seminars sollte es sein, eine Lernsituation herzustellen, in der alle Aspekte des Schreibens und wissenschaftlichen Arbeitens gleichzeitig trainiert und thematisiert werden können. Das Seminar ergänzt das schriftbasierte Lernen zudem durch den mündlichen Diskurs, der wesentlich zum Aufbau von rhetorischer Kompetenz beiträgt und der zudem dazu eingesetzt werden kann, die Probleme zu klären, die beim Schreiben anfallen.

Der schrittweise Aufbau von Schreibkompetenz

Am meisten Probleme beim Schreiben bereitet den Studierenden die Tatsache, dass es so viele Elemente sind, die sie lernen müssen, und dass sie kaum Gelegenheit haben, jedes Einzelne für sich zu studieren, ja dass sie nur sehr langsam überhaupt erfahren, welche Elemente das im einzelnen sind. Sie werden mit einer komplexen Leistung konfrontiert, deren Struktur sie nicht durchschauen können, weshalb das Schreiben sie verunsichert wie kaum eine andere Leistung im Studium. Dazu kommt, dass die Entwicklung des Schreibens integraler Teil der fachlichen Entwicklung ist, was aber in der Selbstwahrnehmung nicht aufscheint. Für den Aufbau von Schreibkompetenz kann man folgende Sequenz von Entwicklungsphasen oder -stadien annehmen:

Übergang von der Schule zur Hochschule: Das erste Stadium ist durch Verunsicherung gekennzeichnet. Trotz Maturarbeit verstehen die meisten Studierenden anfangs nicht, welche Leistung von ihnen an der Universität verlangt wird. Sie tasten sich langsam durch Versuch und Irrtum an wissenschaftliche Textgewohnheiten heran, meist indem sie wissenschaftliche Texte zu kopieren versuchen. Die Anleitungen, die sie in Seminaren und Studiengängen erhalten, sind regelmässig zu for-

mal und nur auf die äusseren Textmerkmale ausgerichtet, als dass sie helfen würden. Die Studierenden verstehen zwar schnell, dass Schreiben aus eigener Autorität für wissenschaftliche Texte nicht geeignet ist, verstehen aber nicht, was damit gemeint ist, ein Text solle „wissenschaftlich“ sein. Negative Bewertungen der ersten Seminararbeit hinterlassen oft grosse Ratlosigkeit, nicht wegen der schlechten Note, sondern weil das Feedback ihnen zu wenig Orientierung gibt, wie sie ihre Schreibkompetenz entwickeln können. Erschwerend wirkt es, wenn die Studierenden Defizite in den grundlegenden Sprachkompetenzen aufweisen (sei es, weil Deutsch für sie eine Fremdsprache ist, oder sie Defizite im „Schriftdeutsch“ haben).

Schreiben als handwerkliche Tätigkeit: Etwa mit der dritten Seminararbeit beginnen die Studierenden das Schreiben zu routinisieren und verstehen Schreiben zunächst als genaues Lesen, Zusammenfassen und Wiedergeben wissenschaftlicher Texte. Sie lernen und trainieren die Regeln des Bibliografierens, Zitierens und Gliederns und entwickeln komplexere Schreibstrategien (allerdings sind auch dysfunktionale Strategien darunter). Seminararbeiten vermitteln erstmals ein Gefühl wissenschaftlicher Freiheit und Selbständigkeit, die sich aber noch in schöner Regelmässigkeit mit Gefühlen der Unzulänglichkeit beim Schreiben abwechseln. Sie sammeln erste Erfahrungen mit Textgenres wie dem Referat, Thesenpapier, Seminarprotokoll oder der Seminararbeit. Feedback und Bewertungen für abgegebene Arbeiten lassen Selbstvertrauen entstehen. Es entsteht ein Verständnis für die Einordnung von Themen in die fachliche Systematik und für den Umgang mit den Theorien der Disziplin. Fachmethodiken (Auswertung von historischen Quellen, literarischen oder künstlerischen Werken) werden integriert, die Rhetorik des Fachs fängt an geläufiger zu werden. Die Bibliothek wird zum vertrauten Ort.

Schreiben als heuristischer Prozess: Etwa mit dem Schreiben der ersten Abschlussarbeit wird das Schreiben als eine Erkenntnismethode geläufiger. Es entsteht ein gewisses Vertrauen darin, dass ein begonnenes Schreibprojekt zu einem erfolgreichen Ende geführt werden kann, und es entsteht Freude am Erkennen, Recherche-

ren und fachlichen Denken. Das Überarbeiten wird nicht mehr widerwillig ausgeführt, sondern als Mittel zur Vertiefung des Wissens verstanden. Das Schreiben ist zur Lebensgewohnheit geworden und wird als Mittel verstanden, zu einer eigenen Meinung zu finden. Schreibroutinen sind ausgebildet und die nötige Infrastruktur im und um den Computer herum ist entstanden. Ein Experimentieren mit Form und Sprache beginnt, Grenzen werden ausgelotet. Problematisch wird das Schreiben bei denen, die keine konsistenten Arbeitshaltungen und Schreibstrategien gefunden haben und in ihrer Entwicklung zurückbleiben.

Schreiben als Bewältigung professioneller Normen: Mit Masterstudium und Masterarbeit wird das Schreiben insofern komplizierter, als es jetzt nicht mehr nur darum geht, die Normen der Disziplin nachzuvollziehen, sondern die Diskursgemeinschaft selbst ins Blickfeld kommt. Hinter den Namen werden Personen, Diskurse, Strömungen sichtbar; die Normen sind plötzlich nicht mehr abstrakt, sondern werden Zugangsschlüssel zu einer Gruppe von Personen. Zur gleichen Zeit werden Auseinandersetzung über Sinn und Unsinn des Schreibens, der Wissenschaftssprache und den Genres des Fachs wichtig. Das Schreiben erhält seinen Platz neben den oder als Teil der fachspezifischen Forschungsmethoden. Konflikte zwischen wissenschaftlichem und beruflichem Schreiben treten auf, wenn die Alternative zwischen einer wissenschaftlichen und einer praktischen Karriere auftaucht.

Schreiben als Lebensinhalt: Mit der Dissertation wird das Schreiben zum wichtigsten Lebensinhalt, der sowohl die fachliche als auch die persönliche Situation bestimmt. Das Schreiben ist zur Routine geworden und prägt wesentlich die eigene Identität. Das Thema der Dissertation ist emotional aufgeladen, stellt es doch entscheidende Weichen für die berufliche Zukunft. Die Einbindung in die Diskursgemeinschaft ist stärker geworden und führt zur Suche nach der rechten Positionierung in ihr. Mit dem Novizenstatus umzugehen gelingt allerdings nicht allen gleich gut. Die Qualitätsansprüche an das eigene Schreiben sind oft unrealistisch hoch, wenn nicht schwankend, und korrespondieren mit den für Qualifikationsarbeiten typischen Bewertungsängsten.

Schreibkrisen in diesem Stadium werden schnell zu Existenzkrisen und glücklich kann sich wöhnen, wer in dieser Phase in ein gutes Forschungsteam integriert ist.

Natürlich sind Phaseneinteilungen, die für alle Studienfächer konzipiert sind, mit einiger Vorsicht anzusehen. Sie geben aber den Blick frei auf eine wichtige Aufgabe der Schreibdidaktik: Dass es nötig ist, nicht nur auf die Texte, sondern auch auf die Schreibenden zu achten. Die Bewertung von Arbeiten sollte nicht nur Bezug auf den Text selbst, sondern auch auf die Schreibenden, und das heisst, auf deren jeweils nächsten Entwicklungsschritt nehmen. Erschwert wird eine Einteilung in Entwicklungsschritte auch dadurch, dass es viele misslingende oder schwierig verlaufende Schreibkarrieren an den Hochschulen gibt. Schreibende sind dann zu Notlösungen gezwungen, wie sie im Schreiben im letzten Augenblick oder im (getarnten) Plagiierten zum Ausdruck kommen. Nicht wenige versuchen auch, nur solche Lehrveranstaltungen zu besuchen, in denen keine oder nur geringe Schreibleistungen verlangt werden. Ihre Entwicklung folgt dann nicht dem beschriebenen Muster, sondern bricht irgendwo ab und stagniert.

Diese Phasen der Schreibentwicklung können als Richtschnur für die Anleitung des Schreibens im Studium dienen. Für die Didaktik folgt daraus in erster Linie, dass es wichtig ist, den Lernprozess transparenter zu machen und nicht nur das Schreiben als Fenster in den Lerngegenstand zu nehmen, sondern auch das fachliche Lernen als Fenster in den Schreibprozess zu nutzen. Wenn Studierende ein Seminar in Geschichte belegen, wollen sie das Schreiben dazu nutzen, um sich mit Bismarck oder dem Dreissigjährigen Krieg auseinanderzusetzen. Es spricht aber nichts dagegen, Vorder- und Hintergrund zeitweilig zu vertauschen und Bismarck dazu zu nutzen, um etwas über das Schreiben und die Konstruktion von Wissen zu lernen.

Lernvoraussetzungen für optimale Schreibkarrieren

Einige Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit die Schreibentwicklung ohne allzu grosse Brüche und Blessuren vonstatten geht, sind bereits angespro-

chen worden, sollen aber im Folgenden noch einmal im Zusammenhang dargestellt werden. Es sind Voraussetzungen, die auf allen Stufen eine Rolle spielen, jedoch nicht unbedingt auf jeder im Vordergrund stehen müssen.

- *Aufbau von Schreib- und Fachkompetenz verbinden:* Schreiben muss in die Vermittlung von Fachwissen integriert bleiben und sollte nur ausnahmsweise getrennt von ihr unterrichtet werden. Die seminaristische Arbeitsform bietet dafür ein Basismodell an, das variiert werden kann. Ergänzend dazu können Schreibwerkstätten (z.B. für berufliches Schreiben) oder Schreibtrainings (für Studierende mit zusätzlichem Bedarf an Unterweisung wie beispielsweise fremdsprachige Studierende) angeboten werden.
- *Schreibprozesses reflektieren:* Als grösstes Problem der Schreibdidaktik wird immer wieder deutlich, dass zu wenig über Schreibprozesse und Schreiberfahrungen gesprochen wird. Schreibende verbringen zu viel Zeit allein mit ihren eigenen Gedanken. Sie brauchen Kommunikation, Schreibmethodik, Schreibstrategien und heuristisches Schreiben, damit sie aus den eingeschliffenen Zirkeln des eigenen Denkens ausbrechen können.
- *Klare und gut strukturierte Arbeitsaufträge:* Sehr viel Reibungsverlust kann verhindert werden, wenn Studierende klarere Arbeitsaufträge erhalten und explizit erfahren, was von ihnen erwartet ist. Genredefinitionen, Beispieltex-te und Planungshilfen sind nützlich dafür. Gute Arbeitsaufträge sind nicht solche, die Lösungswege exakt vorgehen, sondern solche, die die Aufgabe exakt abstecken und genügend Ressourcen zur Verfügung stellen, damit die Schreibenden die Chance haben, ihre Aufgabe genauer zu definieren und Lösungen für dies zu finden.
- *Feedback:* Mit Abstand das wichtigste Element der Schreibdidaktik ist das Feedback für Texte. Schreibende müssen erfahren, was ihre Texte tatsächlich aussagen, wie sie aufgenommen werden und in welchem Ausmass sie Textnormen erfüllen. Feedback kann von den Lehrenden gegeben werden, jedoch ist Peer-Feedback mindestens ebenso wichtig. Feedback sollte von klaren Regeln geleitet sein, um verletzend Kritik zu verhindern. Feedback kann auch indirekt erfolgen, wenn es über die Verwendung / Rezeption

eines Textes vermittelt ist und die Schreibenden sehen, wie andere von ihrem Text Gebrauch machen.

- *Autonomes Lernen fördern*: Schreiben ist Selbstständigkeitsdidaktik. Die Studierenden brauchen genügend Gelegenheit für autonomes Lernen und Arbeiten, um schreiben zu lernen. Schreiben zwingt nicht nur dazu, Lösungen selbst zu generieren, sondern auch dazu, die zur Lösung nötige Problemstellung zu definieren. Dazu gehören auch genügend Zeit und ein Mindestmass an Zeitautonomie.
- 14 - *Kollaboratives Schreiben fördern*: Wissenschaftliches Schreiben ist Teil kollaborativer Arbeitszusammenhänge, und das Bewusstsein dafür sollte dadurch gefördert werden, dass man Gruppenarbeit initiiert und unterstützt. Auch Tutorate, Feedbackgruppen, Schreibnetzwerke und Patenschaften können kollaboratives Schreiben / Arbeiten fördern. Lernplattformen bieten über Foren, Arbeitsgruppen, Wikis usw. auch neue technische Lösungen für Schreibkooperationen an. Kollaboratives Arbeiten ist auch unter dem Gesichtspunkt wichtig, dass es Kommunikation und Feedback über das Schreiben fördert.

Weiterhin ist es wichtig, die fünf Dimensionen des Schreibens im Auge zu behalten, wenn man Schreibende anleitet. Hier ergibt sich immer wieder die Notwendigkeit, bei jedem Schreibprojekt und auf jeder Stufe der Ausbildung nachzuprüfen, ob alle nötigen Kompetenzen ausgebildet sind und wo Bedarf nach zusätzlichen Ressourcen / Instruktionen besteht (Abb.3).

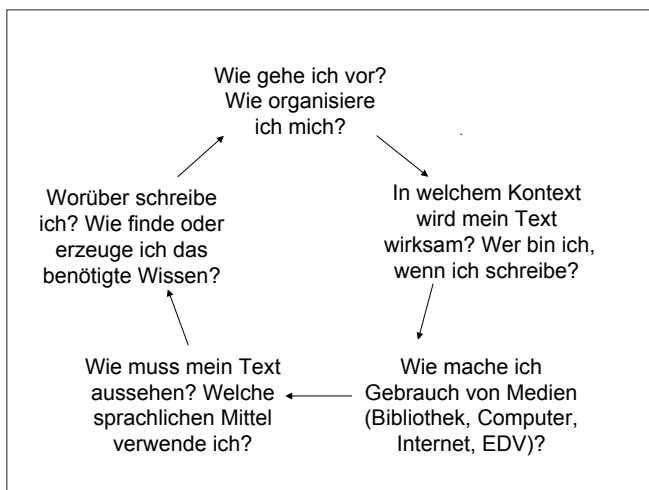


Abbildung 3: Grundfragen eines jeden Schreibprojekts

In jedem Schreibprojekt sind Schreibende immer wieder mit diesen Fragen konfrontiert, und der Kompetenzaufbau in diesen Feldern sollte einigermaßen im Gleichschritt erfolgen, damit die jeweils nächste Phase der Entwicklung erreicht werden kann.

Didaktische Genres und ihre Alternativen

Didaktische Genres sind Textarten, die nur zu Lernzwecken verwendet werden. Im Gymnasium beispielsweise gibt es die Erörterung und die Gedichtinterpretation, zwei Genres die nur in der Schule und sonst nirgends in Gebrauch sind. Sie werden geschaffen, um bestimmte Lernleistungen zu ermöglichen, und werden, wenn sie in einen pädagogischen Kontext einmal eingeführt sind, lange Zeit unbefragt weiter verwendet. An den Hochschulen haben sich ähnliche didaktische Genres herausgebildet, darunter so unterschiedliche wie Seminararbeit, die Abschlussarbeiten, die Promotion, die Mitschrift und das Thesenpapier, die ebenfalls seit Jahrhunderten in Gebrauch sind. Heute gibt es einige neue Alternativen dazu.

Die Seminararbeit (auch unter den Namen „Hausarbeit“ oder „Semesterarbeit“ zu finden) ist mit Abstand das wichtigste didaktische Genre an den Hochschulen. Sie nimmt in jeder Disziplin etwas andere Formen an, aber dazu gibt erstaunlich wenig linguistische Forschung. Die umfangreichste Arbeit stammt aus einer Wiener Arbeitsgruppe um Helmut Gruber et al. (2006), die die Seminararbeiten zunächst einmal nach ihren Kontextmerkmalen folgendermassen beschreibt (S. 7):

- Es sind Einzel- oder Gruppenarbeiten.
- Sie ähneln wissenschaftlichen Aufsätzen in Bezug auf Umfang, Zitierstandards, Layout, Stil und Argumentation.
- Es wird selbständiges Arbeiten erwartet.
- Die relevante Literatur muss recherchiert und gelesen werden.
- Manchmal werden auch eigenständige empirische Arbeiten geringen Umfangs erwartet.

Das gibt nur einen groben Rahmen für eine Genredefinition. Nach einer Auswertung von Seminararbeiten

in mehreren Disziplinen fassen Gruber et al. (2006, S. 260) die Genremerkmale in folgenden Punkten zusammen:

- Einheitlicher Stil und einheitliches Layout
- Wissenschaftlicher Stil
- Klare inhaltliche Struktur (ein „roter Faden“)
- Argumentation und das Vorhandensein einer begründeten eigenen Meinung und
- Das Verwenden und richtige Zitieren von Sekundärliteratur.

Diese etwas magere Bestimmung lässt grosse Freiheiten in der Definition von Anforderungen. Das ist insofern vorteilhaft, als es dadurch ein flexibles, didaktisches Gefäss für die Wissenskonstruktion in fast allen Disziplinen ist. Es ist insofern problematisch, als sich die Studierenden lange Zeit nur ein sehr vages Bild von dem haben, was in einer Seminararbeit genau verlangt wird.

Traditionsgemäss liegt der Schwerpunkt von Seminararbeiten in der Aufarbeitung von Quellen und dem Rekonstruieren des Forschungsstandes zu einem Thema. Allerdings sind, wie eben zitiert, auch kleinere Forschungsarbeiten im Rahmen von Seminararbeiten möglich. Im Folgenden sind einige Alternativen zur Seminararbeit aufgezeigt, die vor allem am Studienanfang in Betracht gezogen werden können, um weniger komplexe Texte herstellen zu lassen, aber ähnliche Kompetenzen zu trainieren wie in der Seminararbeit.

Kritischer Essay: Betrachtet man das dominierende didaktische Genre der amerikanischen Universitäten, den kritischen Essay, so wird deutlich, dass es auch andere Arten schriftlicher Leistungen gibt. Der kritische Essay ist meist etwas kürzer gehalten als die Seminararbeit, und für seine Herstellung steht sehr viel weniger Zeit zur Verfügung (für einen Vergleich zwischen deutschen und amerikanischen Hausarbeiten siehe Foster 2002, 2006). Inhaltlich ist der Essay darauf ausgerichtet, eine klare These mit einer wirkungsvollen Argumentation zu untermauern und mit wissenschaftlichen Belegen zu begründen. „Kritisch“ wird der Essay deshalb genannt, weil er zu einer wissenschaftlich differenzierten, nicht einfach rhetorisch wirksamen Argumentation führen soll. Trainiert wird mit diesem Essay vor allem

die Fähigkeit, sich mit einer These klar zu positionieren, wirksame Argumente zu finden, die Argumente mit wissenschaftlichen Argumenten zu begründen und Gegenargumente zu entkräften (siehe dazu die Grundlagenarbeit von Booth, Colomb & Williams 1995).

Annotierte Bibliografie: Die annotierte Bibliografie ist ein Genre, das für sich stehen oder der Vorbereitung einer Seminararbeit dienen kann. Es ist eine Zusammenstellung von Zusammenfassungen (auf jeweils maximal einer Seite) der wissenschaftlichen Literatur zu einem definierten Thema, verbunden jeweils mit kurzen einordnenden Bewertungen (Kruse 2007a). Die annotierte Bibliografie ist insofern eine Vorstufe zum Literaturbericht und zur Seminararbeit, als sie zu genauem Referieren und Kommentieren der gelesenen Arbeiten zwingt, aber noch keine Synthese, vergleichende Bewertung oder Integration verlangt. Für ein Proseminar kann die annotierte Bibliografie schon selbst ein sinnvoller Leistungsnachweis oder aber ein Zwischenschritt zu einer Seminararbeit sein.

Buchbericht: Ein Buchbericht gibt, ähnlich wie jede Rezension, eine Inhaltsangabe zu einem Buch, fasst einige Kapitel genauer zusammen und kommentiert das Werk. Er zwingt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit einer einzelnen Quelle und kann damit exemplarisch verdeutlichen, wie der Umgang mit Quellen vor sich geht. Er zwingt zu genauem Lesen, zur Zusammenfassung und zur Reflexion des Gelesenen und kann für den Studienanfang eine angemessenere Leistung sein als eine Arbeit, die gleich die Synthese vieler Veröffentlichungen verlangt.

Portfolio: Eine weitere Alternative zur Seminararbeit besteht darin, den schriftlichen Leistungsnachweis auf mehrere Texte zu verteilen, die in einem Portfolio zusammengestellt sind (siehe dazu z.B. Bräuer 2000, Winter 2004, Brunner/Häcker/Winter 2006). Portfolios sind Sammlungen von unterschiedlichen Texten, die mit begleitenden Kommentaren versehen werden. Portfolios verlangen in der Regel nicht nur gleichartige, sondern sehr unterschiedliche Texte, beispielsweise einen argumentativen Text, ein Thesenpapier und einen Erfahrungsbericht. Im Portfolio können zudem verschiedene Versionen, Vorüberlegungen, Planungskonzepte, Refle-

xionen zum Schreibprozess, Feedback von anderen, Rechercheergebnisse, Lerntagebucheinträge, Rohfassungen und gestrichene Passagen enthalten sein (Bräuer 2000). Das Portfolio gibt Schreibenden und Beurteilenden somit Zugang nicht nur zum schlussendlich abgabefertigen Text, sondern auch zum Textherstellungsprozess. Das ist eine grosse Hilfe dabei, diesen Prozess steuern zu lernen, und führt zu mehr Flexibilität und diskursiver Mobilität.

16 *Wissenschaftliche Genres:* Als letzte Alternative sei schliesslich noch die Verwendung von Genres genannt, die nicht nur didaktisch relevant sind, sondern tatsächlich dem Publizieren von Wissen dienen, wie der Forschungsbericht, der Literaturbericht oder das Positionspapier. Auf der Master- und der Postgraduiertenstufe werden solche Textarten bereits heute als Alternative zu Master- und Doktorarbeit verwendet. Sie vermitteln den Studierenden nicht nur die Herstellung des Textes, sondern auch die editorische Aufbereitung und Veröffentlichung. Genres wie der Forschungsartikel, der Literaturbericht oder das Positionspapier zwingen die Schreibenden zudem, Texte schlüssiger aufzubauen, sie kommunikativer anzulegen und enger an den Style Guides der Zeitschriften anzulehnen, als das in einer Seminar- oder Abschlussarbeit der Fall ist. Weitere Informationen zu didaktischen und wissenschaftlichen Genres finden sich bei Kruse (2007a).

Die Seminarstruktur und einige Alternativen

Andere Genres einzusetzen erfordert in der Regel auch, den Charakter einer Lehrveranstaltung zu verändern. Die traditionelle Seminarstruktur hat in etwas folgende Struktur:

- Einführung in das Thema (z.B. durch eine einführende Vorlesung oder durch gemeinsam gelesene Texte)
- Vergabe von Themen für Referate / Seminararbeiten
- Individuelle Einarbeitung in das Thema
- Referate der Studierenden (in Verbindung mit Inputs des / der Dozierenden)
- Abgabe der Seminararbeit nach Ende des Präsenzunterrichts (meist in den Semesterferien).

Diese Struktur ist weitgehend auf die Seminararbeit zugeschnitten. Sie ist gut dazu geeignet, sich Wissen anzueignen, weniger gut allerdings, Wissen zu kommunizieren. Ein Problempunkt der Semindidaktik liegt entsprechend darin, dass die Referate der Studierenden keine gute Vorlage für das Lernen der anderen sind. Ein zweiter Problempunkt liegt darin, dass die Seminararbeit nicht in einen Diskurs einfließt, weder in den im Seminar geführten noch in einen etablierten schriftlichen Diskurs. Die Autorinnen und Autoren erhalten dementsprechend zu wenig Feedback und bekommen zudem nur selten die Texte der anderen Seminaristen zu sehen. Ein dritter Problempunkt besteht darin, dass in den Seminaren zu wenig Information über die Genres und deren Herstellung gegeben wird und die Studierenden unter den Unklarheiten über das Schreiben leiden.

Am Studienanfang ist es sinnvoll, das Schreiben in ein oder zwei besonderen Veranstaltungen einzuführen und zu trainieren, damit sichergestellt ist, dass alle Studierenden Grundlagen des Schreibens erhalten und nicht jedes Seminar sich immer aufs Neue mit dem Schreiben beschäftigen muss. Als Möglichkeiten bieten sich dafür drei Veranstaltungsformen an:

Schreibintensives Seminar: Es stellt eine Art Kreuzung zwischen Schreibkurs und Seminar dar. Es ist, wie jedes Seminar, themenorientiert, bietet zunächst eine Einführung ins Thema, ehe es dabei hilft, eine Seminararbeit in einzelnen Schritten herzustellen. Die Teilnehmenden erarbeiten sich ein Thema wie in jedem Seminar, erhalten aber besondere Unterstützung dabei, die Schritte der Textherstellung bewusst zu leisten. Sie können sich mit Themeneingrenzung, Umgang mit Quellen, Zitieren, Gliedern, Überarbeiten, Wissenschaftssprache, Beurteilungskriterien usw. auseinandersetzen. Für den Schritt vom Seminar zum schreibintensiven Seminar ist es wichtig, dass die Teilnehmenden Zwischentexte abgeben, für die sie Feedback erhalten, ehe sie ihre Arbeit finalisieren. Sowohl die Seminararbeit als auch das Portfolio können für diesen Veranstaltungstypus als Genre eingesetzt werden. Es ist darüber hinaus genug Zeit für individuelle Beratung einzurechnen, damit die Teilnehmenden ihre Pläne, Entwürfe und erste Produkte besprechen können. Ein aktuelles Beispiel bietet (Schiltz 2005), der ein über eine Lernplattform organisiertes Se-

minar zur Geschichte der englischen Sprache zu einem kollaborativen Schreibprojekt mit Peer-Feedback für alle Arbeiten gestaltet.

Schreibwerkstatt: Werkstätten sind produktorientierte Veranstaltungen. Sie zielen darauf ab, bestimmte Texte herzustellen (z.B. Text für ein individuelles, themenzentriertes Portfolio, für eine Ausstellung, für ein gemeinsames Thema etc.). Sie können zu wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen oder beruflichen Themen durchgeführt werden (auch ein Genre-Mix ist möglich). Am Studienanfang kommen Werkstätten in Frage, die enger an die wissenschaftlichen Genres des Faches angelehnt sind, aber auch reflexive und berufliche Texte einschliessen. Charakteristisch für Schreibwerkstätten ist die Veröffentlichung und Verwendung der Produkte, die z.B. in gedruckter Form oder auf einer Webseite einer kleineren oder grösseren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Schreibtraining: Trainingsveranstaltungen machen einzelne Aspekte des Schreibens der Reflexion zugänglich und trainieren es damit auch. Ein gutes Vorbild dafür gibt es bei Ruhmann (1997). Trainings gehen auf Themen wie Schritte der Textproduktion, Themenfindung, Themeneingrenzung, Überarbeiten, Strukturieren, Feedback usw. ein. Schreibtrainings dieser Art sind erst dann sinnvoll, wenn die Teilnehmenden wenigstens eine Seminararbeit geschrieben haben, da auf diese Erfahrungen Bezug genommen wird. Charakteristisch für Schreibtrainings ist die Sequenz von Aufwärmen – Schreibübung – Auswertung – Verallgemeinerung, mit der alle Themen erarbeitet werden.

Diese Alternativen zu dem seminaristischen Lernbetrieb sind vor allem am Studienanfang sinnvoll, um die Übergangsprobleme zu minimieren. Idealerweise sollten alle Studierenden am Studienbeginn ein oder zwei Veranstaltungen besuchen, in denen das Schreiben selbst thematisiert wird und wenigstens zeitweilig im Vordergrund steht. Mit der Ausnahme der Schreibtrainings, die für besondere Gruppen (ausländische Studierende oder Studierende mit sprachlichen Defiziten) auch von zentraler Stelle angeboten werden können, sollten alle anderen Kursarten im Rahmen der Fachausbildung durchgeführt werden.

Schreiben im Seminar

Nicht in jedem Seminar muss das Schreiben im Vordergrund stehen, wohl aber sollte jedes Seminar das Schreiben als Mittel des Lernens einberechnen. Für alle Seminare, in denen aufwendige Seminararbeiten geschrieben werden, ist es empfehlenswert, dass die Teilnehmenden vorab ein Exposé einreichen, das besprochen wird, ehe sie sich an die Arbeit machen. Weitere Klärungen können sein:

Genaue Definition der Aufgabe: Zu klären ist vor allem, was für eine Leistung erbracht werden soll (Literatur lesen / verarbeiten, Arbeit mit literarischen oder historischen Quellen, kleine Untersuchungen etc.), ferner, welche Spielräume bei der Eingrenzung / Präzisierung des Themas vorliegen.

Rahmen abstecken: Zu klären sind: Abgabetermin und -ort, elektronische Version oder Papierversion, minimale und maximale Seitenzahl, Zitierkonventionen, Layout-Anforderungen.

Unterstützungsangebot: Hilfreich für Studierende ist es zu wissen, wen sie bei Problemen um Rat fragen können. Oft ist es schon beruhigend, wenn es nur die Erlaubnis dazu gibt, Probleme haben zu dürfen, auch wenn sie nur selten in Anspruch genommen wird.

Definition der Anforderungen: Die Qualitätsanforderungen, nach denen eine Arbeit bewertet wird, sollte vorab definiert und bekannt gegeben sein. Die Studierenden sollten wissen, welche Aufgaben in Bezug auf die Präzisierung und Eingrenzung ihres Themas sie haben und welche Qualitäten besonders zu beachten sind.

Beispielarbeiten: Eine grosse Hilfe sind Beispielarbeiten, vor allem dann, wenn das Genre dem Seminar eigen ist oder zum ersten Mal verlangt wird. Noch besser ist es, wenn diese Arbeiten im Netz zugänglich sind und bei Bedarf eingesehen werden können.

Kollaboratives Arbeiten und Feedback sicherstellen: Hinweise auf die Arbeit in Gruppen sind hilfreich; es macht auch Sinn, dass Teilnehmende, die individuelle Arbeit

ten schreiben, sich in Unterstützungsgruppen zusammenschliessen, damit sie sich gegenseitig Feedback geben können.

Schreibkonferenzen: Als nützliches Mittel für eine Kollaboration von Einzelarbeiten hat sich die Schreibkonferenz herausgestellt, die eine Art Gruppenbesprechung (3 – 5 Personen) für Arbeiten darstellt. Jede Arbeit wird vorgestellt, so dass die Teilnehmenden den Rahmen kennen, dann kann eine Textprobe besprochen werden. Feedbackregeln sind dabei einzuhalten. Solche Schreibkonferenzen sind nicht nur wegen des Feedbacks wirksam, sondern auch deshalb, weil sie zum Explizieren aller Details eines Schreibprojekts zwingen. Zur Organisation von Schreibkonferenzen in Seminaren kann man die Teilnehmenden Gruppen bilden lassen und sie bitten, zu jeder Konferenz ein Protokoll anzufertigen.

18

Schreiben im Seminar thematisieren: Die Diskussionen im Seminar sind zwar anderen Themen vorbehalten, es spricht aber nichts dagegen, jeweils aktuelle Fragen zu den schriftlichen Arbeiten abzurufen und kurz zu klären. Damit wird vor allem die Sprachlosigkeit über das Schreiben überwunden und eine Auseinandersetzung darüber gefördert.

Plagiate verhindern: In keinem Seminar sollte der Hinweis auf Plagiate fehlen, da Studierende sonst auf den Gedanken könnten, ihre Schreibprobleme per copy and paste zu lösen. Ein wirksames Mittel gegen Plagiate ist die Besprechung eines Exposés und mithin eine gemeinsame Planung der Arbeit, durch die die Teilnehmenden auf eine eigene Bearbeitung festgelegt werden. Damit wird verhindert, dass irgendeine fremde Arbeit kopiert und einreicht wird. Das wirksamste Mittel gegen Plagiate ist allerdings, dem Scheiben genügend Beachtung zu schenken, so dass niemand durch zu grosse Ratlosigkeit in Versuchung geführt wird.

Abschlussfeedback: Für Studierende sind die Seminararbeiten nicht beliebige Studienleistungen, sondern die wichtigsten selbständigen Leistungen, die sie im Studium vollbringen. Jede Arbeit sollte ausführlich kommentiert und in einem individuellen Gespräch ausgewertet werden. Erfahrungsgemäss ist es dabei nicht sinnvoll, mit einer Kritik an den Texten zu beginnen, sondern die Studierenden nach ihrer Selbsteinschätzung zu fragen, die in der Regel selbstkritisch genug ist. Auf dieser Basis kann das Auswertungsgespräch schneller zu einem Gespräch über eine Optimierung von Schreibprozessen führen. Ein Bewertungsbogen mit den wichtigsten Qualitätseigenschaften, die das Schreiben in der jeweiligen Disziplin haben sollte, ist ebenfalls hilfreich.

Schreib- und Forschungsprozess

Ein Schlüsselement für die Schreibdidaktik ist das Verständnis und die Beherrschung des Schreibprozesses. Im wissenschaftlichen Schreiben ist damit auch immer die Beziehung des Schreibprozesses zur Forschung gemeint, da Schreiben in der Regel mit der Produktion von Wissen einhergeht, wie auch umgekehrt jede Art von Forschung durch Schreiben begonnen (Projektantrag, Exposé), begleitet (Dokumentation) und beendet (Veröffentlichung) wird. Es ist deshalb sinnvoll, beide Prozesse gemeinsam zu betrachten. Abbildung 4 gibt einen Überblick darüber.

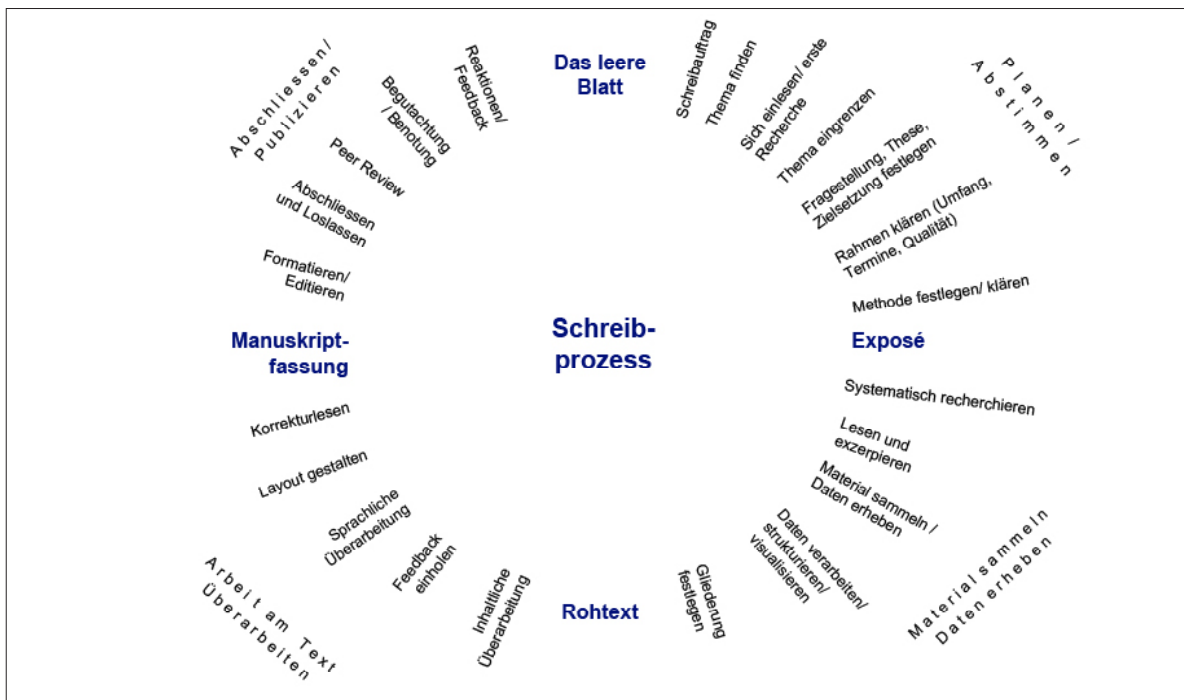


Abbildung 4: Schreib- und Forschungsprozess im Überblick (aus: Kruse 2007a)

Das Diagramm gliedert den Schreibprozess in eine ideale und logische Arbeitsstruktur, die sich aus Planungs-, Datenerhebungs-, Überarbeitungs- und Publikationsphase zusammensetzt. In der Realität werden die einzelnen Schritte nicht genau unterschieden, d.h. mehrere Schritte werden gleichzeitig bewältigt. In der Praxis gehen viele Schreibende auch zu früheren Schritten zurück und müssen rückwirkende Änderungen vornehmen. Das Schema ist also keine Beschreibung des realen Vorgehens von Schreibenden, sondern eine an der Handlungslogik orientierte ideale Beschreibung. Sie muss zudem an die unterschiedlichen Notwendigkeiten in den einzelnen Disziplinen angepasst werden.

Ausgangspunkt der *Planungsphase* ist das „leere Blatt“, an dem noch kein Text vorhanden ist, und an dem durch einen Schreibauftrag zunächst einmal ein Such- und Planungsprozess in Gang gesetzt wird. In dieser Phase geht es darum, herauszufinden, wie der Auftrag zu lösen ist, und aus einer unklaren, oft schlecht definierten Ausgangslage eine klare Idee für das Vorgehen zu entwickeln. Diese Planungsphase wird durch ein Exposé beendet, einen schriftlichen Projektplan, der die Arbeits-

schritte, die zentralen Bestimmungsstücke des Projekts wie Fragestellung, These, Methode und einen Zeitplan enthält.

Die *Phase der Datenerhebung* (oder, je nach Projektart, Materialsammlung, Auswertung von Literatur, Erledigen einer Konstruktions- oder Gestaltungsaufgabe etc.) umfasst die Schritte der Datengenerierung, Verarbeitung, Strukturierung und Strukturierung des Materials bis zur ersten verschriftlichten Fassung, die noch alle Anzeichen eines Rohtextes hat. Ebenfalls in diese Phase fällt die Aufgabe der systematischen Recherche und des Lesens und Exzerpierens der zum Verfassen des Forschungsstandes notwendigen Literatur. Am Ende der zweiten Phase liegt ein Rohtext vor, eine erste, noch sehr grobe Fassung des Textes, die aber die spätere Struktur schon erkennen lässt.

Die *Vertiefungs- und Überarbeitungsphase* dient der Arbeit am Text und der weiteren Vertiefung, Strukturierung und Verdichtung des Stoffes. Notwendig in dieser Phase sind eine inhaltliche und eine sprachliche Überarbeitung, die als getrennte Arbeitsgänge durchgeführt wer-

den sollten, da sie sehr unterschiedliche Denk- und Urteilsleistungen verlangen. Notwendig ist auch in dieser Phase ein Feedback, sei es auf den Rohtext oder auf eine der überarbeiteten Versionen, um Textprobleme gezielter aufdecken zu können. Die dritte Phase endet mit dem Layout des Textes und einem Korrekturdurchgang (der am besten von einer zweiten Person durchgeführt wird). Am Ende der dritten Phase liegt eine Manuskriptfassung des Textes vor: Die Autorin oder der Autor gibt den Text frei für eine Beurteilung oder Veröffentlichung.

20

Die vierte Phase dient der *Anpassung des Textes an die medialen und editorischen Anforderungen* der Veröffentlichung und ist meist mit Feedback, Beurteilung und weiteren Überarbeitungen verbunden. Diese Phase wird bei Qualifikationsarbeiten meist sehr stark verkürzt, indem die Manuskriptfassung auch als Abgabefassung angesehen wird. Dadurch entgehen den Studierenden allerdings die Erkenntnisse, die sich sonst aus einem Peer-Review und aus einer lektoriellen Begutachtung durch einen Verlag ergeben. Deshalb führt man heute oft Peer Reviews für Seminararbeiten ein (von anderen Studierenden durchgeführt), damit auch das Veröffentlichungsmedium und die Verpflichtungen bei der Veröffentlichung ins Blickfeld geraten.

Anleitung von Abschlussarbeiten

Abschlussarbeiten sind insofern eine didaktisch schwierige Situation, als sie Prüfungsleistungen sind, aber eine Fähigkeit prüfen, die erst während der Prüfung selbst gelernt wird. Da die Studierenden vorher keine Abschlussarbeit geschrieben haben, sind ihnen nur ähnliche Leistungen aus Seminararbeiten bekannt. Für die Anleitenden ergibt sich daraus das Problem, dass sie immer in einer Doppelrolle als hilfreiche Coachs und Beurteiler auftreten müssen. Beide Rollen sind wichtig. Die Kriterien für die Beurteilung der Arbeiten müssen expliziert und kommuniziert sein. Bis die Arbeit jedoch fertig für eine Beurteilung ist, ist Unterstützung und Anleitung der wichtigere Part.

Abschlussarbeiten verlangen in der Regel eine selbständige Leistung von den Absolventen, die in der Anwendung fachspezifischer Methoden und Arbeitsformen liegt. Jeder Studiengang hat eigene Reglements, wie die Themenvergabe, Bewertung und Benotung zu erfolgen hat. Es ist nicht möglich, in diesem Rahmen auf die organisatorische Gestaltung der Abschlussarbeiten einzugehen (siehe dazu Kruse 2006a). Hier sei nur kurz auf einige Möglichkeiten eingegangen, die sich für eine intensivere Unterstützung der Abschlussarbeiten bieten.

Aufgabe der Anleitung ist es, die Studierenden durch den im letzten Abschnitt dargestellten Prozess zu führen. In Studiengängen mit ausgedehntem Seminarbetrieb sind den Studierenden die meisten Schritte geläufig, jedoch nicht der Gesamtzusammenhang. Viele Studierende haben zudem Defizite in einzelnen Punkten oder Fragen, die sich im Studium nie stellen liessen. Deshalb kann es sinnvoll sein, die Abschlussarbeit durch Lehrveranstaltungen vorzubereiten oder zu begleiten, in denen so etwas wie ein Kompetenz-Check stattfindet und die einzelnen Elemente des wissenschaftlichen Schreibens noch einmal thematisiert werden.

Themenfindungsseminar: Es bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, den Planungsprozess der Arbeit in einer Lehrveranstaltung zu durchlaufen, so dass sie, wenn sie mit der Arbeit beginnen, bereits ein Exposé geschrieben haben. Gleichzeitig lassen sich in einem solchen Seminar die Grundlagen des Zusammenfassens und Zitierens von Texten, das Rekapitulieren methodischer Grundlagen, die Grundlagen von Wissenschaftssprache, Genres und Schreibprozess abhandeln.

Begleitseminar: Es läuft parallel zur Abschlussarbeit und bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, im Rahmen alle Fragen zu thematisieren, die in den Abschlussarbeiten auftreten. Die Teilnehmenden sollten also Gelegenheit haben, ihre Planungsgrundlagen, Gliederungsvorschläge, Textproben, methodischen Vorgehensweisen usw. vorzustellen.

Individuelle Anleitung: Für die individuelle Anleitung gibt es viele bewährte Routinen, die in diesem Rahmen nicht im Detail angesprochen werden können. Die meisten Betreuerinnen und Betreuer von Abschlussarbeiten wissen, dass der Bedarf an Anleitung individuell sehr variabel ist, und reagieren entsprechend flexibel darauf. Was besonders beachtenswert scheint, ist eine schriftliche Planung für jede Arbeit in Form eines Exposés, bei dessen Besprechung besonders auf die Machbarkeit und auf den methodischen Weg zu achten ist. Ein Schreib-/Forschungsprojekt kann nur dann gelingen, wenn die Struktur des Projekts stimmig ist.

Beratung, Coaching, Krisenmanagement: Abschlussarbeiten können sehr viel Stress bedeuten, besonders dann, wenn die Bearbeitungszeiten kurz und die Anforderungen hoch sind. Hier ist es sinnvoll, den Studierenden neben der Anleitung Hilfestellungen verfügbar zu machen, wie sie charakteristischerweise Schreibzentren anbieten: Ein gut zugängliches Beratungsangebot, das genau darauf zugeschnitten ist, den Schreibprozess zu bewältigen und mit Schreibkrisen umzugehen, ohne die Probleme zu pathologisieren oder unzulässige Hilfen anzubieten.

Literaturverzeichnis

- Bazerman, Charles (1988): *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of Experimental Article in Science*. Madison, WI.: University of Wisconsin Press.
- Booth, Wayne C. / Colomb, Gregory G. / Williams, Joseph M. (1995): *The craft of research*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal Portfolio*. Freiburg im Br.: Fillibach Verlag.
- Bruffee, Kenneth A. (1999): *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore, London: John Hopkins University Press
- 22 Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (2006) (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Foster, David (2002): *Making the transition to university: Student writers in Germany*. In: David, Foster / David Russell (Eds.), *Writing and Learning in cross-national perspective. Transitions from secondary to higher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Foster, David (2006): *Writing with authority. Student's roles as writers in cross-national perspective*. Carbondale: Southern Illinois University Press (Studies in Writing and Rhetoric).
- Gruber, Helmut / Rheindorf, Markus / Wetschanow, Karin / Reisingl, Martin / Mintigl, Peter / Czinglar, Christine (2006): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Wien: Lit Verlag.
- Kent, Thomas (1999) (Ed.): *Post-process theory: Beyond the writing-process paradigm*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kruse, Otto (2005a): *Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 1: Entstehung der Seminarpädagogik vor und während der Humboldtschen Universitätsreform*. *Das Hochschulwesen* 53, 170-174.
- Kruse, Otto (2005b): *Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 2: Rolle des Schreibens und der Schreibdidaktik in der Seminarpädagogik seit der Humboldtschen Universitätsreform*. *Das Hochschulwesen* 53, 214-218.
- Kruse, Otto (2006a): *Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule: Was Hochschulen tun können, um das Schreiben ihrer Studierenden besser anzuleiten*. In: Otto Kruse / Katja Berger / Marianne Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt Verlag 2006, S. 151-174.
- Kruse, Otto (2006b): *The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university*. *Written Communication. An International Quarterly of Research*, 23, 3, S. 331-360.
- Kruse, Otto (2007a): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt a. Main: Campus Verlag (12. völlig neu bearbeitete Auflage).
- Kruse, Otto (2007b): *Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre AbsolventInnen ins Studium entlassen?* In: Michael Becker-Mrotzeck / Kirsten Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben*. Köln: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), S. 117-144.
- Monroe, Jonathan (2002) (Ed.): *Writing and revising in the disciplines*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Monroe, Jonathan (2003) (Ed.): *Local knowledges, local practices. Writing in the disciplines at Cornell*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Ruhmann, Gabriela (1997): *Schreibproblemen auf der Spur. Betreuung und Beratung von Studierenden bei Schreibblockaden*, in: *Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre*, Berlin, Bonn u. a.: Raabe Verlag (Ergänzung September 1997, E 2.5) S. 1-26.
- Schiltz, Guillaume (2005): *Integration von E-Learning in der Präsenzlehre am Beispiel des Kurses „Einführung in die altenglische Sprache und Literatur“* In: G. Knappe (ed.): *Englische Sprachwissenschaft und Mediävistik: Standpunkte - Perspektiven - Neue Wege*. Frankfurt: Lang, S. 81-93.
- Winter, Felix (2004): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Impressum

© 2012
Hochschuldidaktik UZH

Herausgeberin:
Universität Zürich
Hochschuldidaktik
Hirschengraben 84
8001 Zürich

www.hochschuldidaktik.uzh.ch
info@hochschuldidaktik.uzh.ch

ISSN 1662-579X (Online)
ISSN 1662-6753 (Print)

Printed in Switzerland