

Stefanie EVERKE BUCHANAN¹ & Heike MEYER (Konstanz)

Wissenschaftliches Schreiben lernen – integriert im Fach

Zusammenfassung

Wissenschaftliches Schreiben ist eine Kernkompetenz, die Studierende im Laufe ihres Studiums erwerben müssen. Damit dies gut gelingt, müssen sie in enger Anbindung an fachliche Inhalte und gemäß der Anforderungen ihrer Studienphase schreibdidaktisch unterstützt und gefördert werden. Dabei müssen sie vor allem auch die Fähigkeit erwerben, ihre individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Strategien zu erkennen, und ihr eigenes Repertoire erweitern.

Schlüsselwörter

Wissenschaftliches Schreiben, Schreibkompetenz, Schreibdidaktik

¹ E-Mail: Stefanie.Everke-Buchanan@uni-konstanz.de



Learning academic writing – Integrated in the subject

Abstract

Academic writing is a core competence that university students have to acquire during the course of their studies. In order to ensure good outcomes, students must be offered writing support that is closely linked to their subject matter and tailored to their degree requirements. Simultaneously, students must also acquire the ability to recognize their individual talents, skills and strategies and broaden their own repertoires.

Keywords

Academic writing, writing competence, writing pedagogy

1 Wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule lernen und lehren

Dass es zum Bildungsauftrag der Universität gehört, wissenschaftliches Schreiben zu unterrichten, mag nicht auf den ersten Blick offensichtlich sein. Bis heute ist die Meinung in Hochschulen vertreten, dass Studierende die entsprechenden Schreibkompetenzen bereits mit an die Universität bringen müssen (HOFFMANN & SEIPP, 2015). In allen Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen muss eine Abschlussarbeit geschrieben werden, „mit der die Fähigkeit nachgewiesen wird, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem aus dem jeweiligen Fach selbständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, S. 3), doch ist der zu verfassende Text nur Mittel zur Überprüfung anderer Kompetenzen bzw. der Lernergebnisse, das Verfassen der Abschlussarbeit dient der „Qualitätssicherung“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, S. 3). Dass die Kompetenz eine solche Arbeit zu verfassen impliziert ist, wird nicht thematisiert. Auch im österreichischen Qualifikationsrahmen

werden für das Bachelor-Niveau kommunikative oder Schreibkompetenzen nicht explizit benannt (OEAD, 2011).

Darüber hinaus sind in einer Informationsgesellschaft Schreibaufgaben ein wichtiger Teil der Arbeit in vielen Berufen, die sowohl über persönlichen Erfolg mitentscheiden als auch ökonomische Relevanz haben (vgl. JAKOBS, LEHNEN & SCHINDLER, 2005). Obwohl Menschen im Berufsleben mit einer großen Vielfalt von Schreibaufgaben konfrontiert sind, sind sie meist nicht darauf vorbereitet (JAKOBS & SPINUZZI, 2014, S. 368). Wenn aber ein Hochschulstudium auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten soll, was im Rahmen der Bologna-Reform diskutiert wird (vgl. SCHAEPER & WOLTER, 2008), müssen Studierende auch ihre schriftlichen Kommunikationsfähigkeiten im Studium erweitern.

Die im Studium benötigte Schreibkompetenz können Studierende sich nicht im Schnellverfahren aneignen (EHLICH & STEETS, 2003). Auch wenn Studierende auf ihren Vorerfahrungen aufbauen können, unterscheidet sich das wissenschaftliche Schreiben deutlich vom schulischen Schreiben (FRANK, HAACKE & LAHM, 2007; KRUSE, 2010; MACGILCHRIST, 2014; HOFFMANN & SEIPP, 2015; BANZER & KRUSE, 2012). Im schulischen Schreiben geht es oft darum, ein Repertoire an Wissen durch schriftliche Fixierung überprüfbar zu machen. Es gibt einen Korpus von Wissen, von dem die Schüler/innen eine gewisse Menge darlegen müssen, dann können sie eine gute Note erreichen. Auch nach der Einführung der Facharbeit (Deutschland), vorwissenschaftlichen Arbeit (Österreich) bzw. Maturaarbeit (Schweiz), die Schülerinnen und Schüler auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereiten soll (SCHINDLER & FISCHBACH, 2015), ist schulisches Schreiben oft deskriptiv und dient der Überprüfbarkeit von gelernten Fakten.

Im wissenschaftlichen Schreiben gibt es aber ein anderes Ziel. Wissen muss generiert werden und Studierende sollen zeigen, dass sie den Konventionen ihrer fachlichen Disziplin entsprechend durch kluge, eigenständige Recherche bestehendes Wissen auf eine neue Art betrachten, dadurch neue Erkenntnisse generieren und vor allem aber eine eigene Argumentationsstruktur entwickeln können, um sich kritisch mit den Inhalten, auf die sie treffen, auseinanderzusetzen (KRUSE, 2010).

Akademisches Schreiben gewinnt seine Autorität dadurch, dass es auf bestehendem Wissen aufbaut, die Autorität aus dem Korpus an Wissen, an die es anknüpft, nimmt und mit der Anrufung bestimmter fachlicher Kreise in einem solchen verortet werden muss (KRUSE, 2010). Dies ist neu und ungewohnt für Studienanfänger/innen und verlangt gut überlegte Anleitung sowie reichlich Gelegenheit zur Übung.

Hier wird deutlich: Studierende sind Lernende, nicht nur, was fachliche Inhalte betrifft, sondern auch beim wissenschaftlichen Schreiben. Wenn sich wissenschaftliches Schreiben, wie ausgeführt, von schulischem Schreiben unterscheidet, muss es auch gelehrt werden. Diesem Auftrag kann sich die Universität nicht mit dem Argument entziehen, dass Studierende das, was sie lernen sollen, noch nicht können (KÜHL, 2015). Sie müssen an der Universität lernen, die Grundhaltung der Wissenschaft – das Streben nach objektivem, überprüfbarem, nachvollziehbarem, strukturiertem und verständlich präsentiertem Wissen, das wiederum mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft geteilt werden soll – als Habitus anzunehmen (KRUSE & CHITEZ, 2012, S. 66). Im Studium ist dies meist allerdings nur ein „So tun als ob“ (vgl. EHLICH, 2003). Studentisches Wissen wird aber nicht wirklich als Ergebnis neuer Forschung in den großen Korpus an bestehendem Wissen zurückgegeben, sondern bleibt auf einer anderen Ebene: Schriftliche Leistungen sind in der Regel nur den Prüfenden zugänglich.

Zusammengefasst müssen Studierende also im Verlauf ihres Studiums ihre Schreibkompetenzen ausbauen, da sie andere Aufgaben bewältigen müssen als in der Schule, doch sie schreiben auch im Bachelor-Studium zumeist nicht wissenschaftlich im engeren Sinne und müssen auch für berufliches Schreiben außerhalb der Wissenschaft qualifiziert werden. Ziel ist somit die Förderung „diskursiver Mobilität“ (KRUSE & CHITEZ, 2012, S. 62) und der Fähigkeit, kontextgerechte Texte im Studium, aber auch darüber hinaus, verfassen zu können (BEAUFORT, 2007). Um schreibdidaktische Empfehlungen ableiten zu können, muss deshalb zunächst näher betrachtet werden, welche Teilkompetenzen des Schreibens entwickelt werden müssen und wie diese zusammenhängen.

2 Schreibkompetenz

Schreibkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, gute Texte verfassen zu können. Hierin sind zwei Aspekte enthalten: „gute Texte“ und „verfassen können“, also einmal das entstehende Produkt, zum anderen der Prozess, in dem dieses Produkt erzeugt wird. Dabei gilt, wie PHILIPP (2015, S. 31) zusammenfasst: „Dem fertigen Produkt sieht man nicht seine Entwicklungsgeschichte an.“ Insgesamt zeigt sich, dass die Eindrücke auf Seiten Studierender und Lehrender weit auseinandergehen, da Studierende davon ausgehen, dass ihre Fähigkeiten weit höher entwickelt sind als dies von Lehrenden empfunden wird (KRUSE, MEYER & EVERKE BUCHANAN, 2015). Studierenden ist also oft offenbar nicht bewusst, dass von ihnen etwas anderes erwartet wird als das, was sie mitbringen.

Das Wissen um den Schreibprozess ist im wissenschaftlichen Schreiben von fundamentaler Bedeutung (vgl. GIRGENSOHN & SENNEWALD, 2012). Gute Texte entstehen nicht in einem Wurf, auch nicht bei den erfahrensten Schreibenden, sondern in einem komplexen Recherche-, Schreib- und Überarbeitungsprozess. Studierende müssen lernen, die drei zentralen Teilprozesse Planen, Verschriften und Revidieren zu steuern (für eine zusammenfassende Diskussion der Schreibprozessmodelle siehe PHILIPP, 2015, S. 10ff.). Studierende brauchen Unterstützung, um die für das wissenschaftliche Schreiben erforderlichen metakognitiven Strukturen aufzubauen (KRUSE & CHITEZ, 2012, S. 65).

Zu einem guten Schreibprozess gehört auch ein Wissen um hilfreiche Strategien. Hierbei gilt es zu verstehen, dass es nicht die eine richtige Strategie des wissenschaftlichen Schreibens gibt, sondern ein breites Repertoire, das je nach individuellen Gegebenheiten, Begabungen, Vorkenntnissen oder Arbeitsweisen anders genutzt werden kann (vgl. BRÄUER, 2000; ORTNER, 2000; BÖTTCHER & CZAPLA, 2003). Zentral ist auch die Motivation, da Schreiben, insbesondere wissenschaftliches Schreiben, eine aufwändige und anstrengende Tätigkeit darstellt (PHILIPP, 2015, S. 8ff.). Schreibförderung muss auch diese Aspekte berücksichtigen, um erfolgreich zu sein.

Für die wissenschaftliche Textproduktion unabdingbar ist die Fähigkeit, komplexe Texte lesen, verstehen und weiterverarbeiten zu können. PREUSSER & SENNEWALD (2012) sprechen deshalb von „literalen Kompetenzen“, die im Zusammenhang erforscht und gefördert werden müssen. Doch sind gute Lesefähigkeiten nicht nur Voraussetzung für erfolgreiches Schreiben, die schriftliche Fixierung hilft auch beim Verstehen und Lernen der komplexen Inhalte und fördert das kritische Denken (BEAN, 2011). Schreibförderung kann heißen, bei Studierenden „writing to learn“ (BEAN, 2011, S. 19) anzuregen, wenn in der Didaktik Schreiben, Lesen und fachliches Lernen gemeinsam gedacht und Lehre entsprechend konzipiert wird.

Zur Produktdimension des Schreibens unterscheiden KRUSE & CHITEZ (2012) fünf weitere Dimensionen, die eine Rolle spielen: Wissen, Sprache, Medien, Genre und Kommunikation. Schreibkompetenz definieren die Autoren als die „Fertigkeit, diese Teilkompetenzen in einem zielgerichteten, integralen Schreibprozess zu verbinden“ (KRUSE & CHITEZ, 2012, S. 63).

Die Dimension Wissen bezieht sich sehr stark auf fachwissenschaftliches Wissen, das nach und nach erworben wird. Differenzierte Sprachkompetenz benötigen Studierende an deutschsprachigen Hochschulen in der Regel sowohl in Deutsch als auch in der Fremdsprache Englisch (vgl. z. B. GÖPFERICH, 2015, S. 221). Neben guten schriftsprachlichen Fähigkeiten, die aufbauend auf Schulkenntnissen ausgebaut werden müssen, müssen die „alltägliche Wissenschaftssprache“ (EHLICH, 1999) und die jeweilige Fachsprache erlernt werden. Beispielsweise benötigen Studierende sprachliche Mittel, um angemessen zu referieren oder Kritik auszudrücken (für einen Überblick siehe KRUSE & CHITEZ, 2012, S. 70f.). Von Studierenden wird erwartet, dass sie ganz unterschiedliche Textarten im Studium verfassen. In der Untersuchung von KRUSE, MEYER & EVERKE BUCHANAN (2015) wurden von Lehrenden 60 verschiedene Textarten genannt, wobei teilweise eine sehr ähnlich beschriebene Textsorte unterschiedlich benannt, teilweise unter demselben Namen unterschiedliche beschriebene Texte erwartet werden. Eng mit der Dimension Genre zusammen hängt die Dimension Medium, da Textsorten, aber auch Recherchemöglichkeiten und damit zusammenhängend Anforderungen an studentische Texte sich mit und in den neuen Medien stark und schnell verändern.

KRUSE & CHITEZ (2012, S. 68) betonen, dass Aufgabe der Schreibdidaktik weniger ist, Studierenden Fähigkeiten zum Umgang mit den aktuell vorhandenen Medien beizubringen, als vielmehr sie darauf vorzubereiten, sich an veränderte Bedingungen anpassen zu können. Auch die Dimension Kommunikation, also das Verständnis für die und der bewusste Umgang mit der kommunikativen Situation, unterscheidet sich zwischen Genres und Kontexten. Studierende müssen einerseits die Normen und Regeln des sozialen Umgangs miteinander lernen, die in der Wissenschaft allgemein und im Fach im Besonderen gelten (KRUSE & CHITEZ, 2012, S. 66), andererseits müssen sie auch ein Bewusstsein über den kommunikativen Rahmen von Texten entwickeln, um sowohl studentische Textformen erfolgreich erstellen zu können als auch für berufliche Schreibaufgaben qualifiziert zu werden.

Zusammengefasst beinhaltet Schreibkompetenz eine ganze Reihe verschiedener Teilkompetenzen und Aspekte, die nicht unabhängig voneinander sind und gemeinsam realisiert werden müssen, um gute Texte verfassen zu können. Studierende kommen zwar nicht mit leeren Händen an die Universität, sondern bringen eine Reihe von Kompetenzen und Arbeitsweisen mit, sie müssen aber für das wissenschaftliche Schreiben erkennen, an welchen Stellen sie Vertrautes modifizieren oder weitere Kompetenzen erwerben müssen. Leider fehlen bisher präzise Modelle, wie die Schreibentwicklung verläuft (PHILIPP, 2015, S. 50ff.). POHL (2007, S. 526), der eine Entwicklung von gegenstandsbezogenem über diskursbezogenes zu argumentationsbezogenem Schreiben bei Studierenden feststellt, betont den Faktor Zeit für das Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens. Ob eine curriculare Stufung der Schreibaufgaben entsprechend der drei Entwicklungsstufen zielführend ist, lässt er dabei offen (POHL, 2007, S. 538).

Aufgrund der Komplexität des wissenschaftlichen Schreibens sowie in Hinblick auf die unterschiedlichen Schreibaufgaben, mit denen Studierende im Studium konfrontiert werden und für die sie qualifiziert werden sollen, erscheint es deshalb sinnvoll, schreibdidaktisch zweigleisig zu fahren: zum einen Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens gezielt und isoliert vorrangig in der ersten Hälfte

des Studiums zu trainieren, zum anderen systematisch integrierte Übungsfelder für das wissenschaftliche Schreiben einzurichten.

3 Fachkulturelle Aspekte

Studierende erwerben in ihrem Studium nicht nur Fachwissen, sondern wachsen gleichzeitig auch in eine bestimmte Fachkultur und eine bestimmte Art des Wissenserwerbs und der Weitergabe dieses Wissens hinein, die für ihre Disziplin (und für bestimmte verwandte Fächer) charakteristisch sind (CARTER, 2007). Dieses Hineinwachsen in die Fachkultur drückt sich auch im Schreiben in dieser Disziplin aus (CARTER, 2007; CARTER, FERZLI & WIEBE, 2007), denn das Schreiben ist immer sozial situiert und nicht generisch (DONAHUE, 2011). Die Schreibkompetenzentwicklung von Studierenden findet also stets in einem spezifischen Kontext statt. Studierende erleben alle Schreibaufgaben untrennbar mit den fachspezifischen Anforderungen und den heuristischen Prinzipien und Ausdrucksweisen ihres jeweiligen Faches verknüpft (BEAN, 2011, S. 3). DEANE & O'NEILL bringen diese Annahme auf den Punkt: „the quicker students engage with disciplinary discourse, the more likely they are to succeed“ (2011b, S. 3). Schreiben, auch wenn es allgemeinen Prinzipien der Wissenschaftlichkeit folgt, muss im Kontext des Fachs verstanden werden (vgl. z. B. DEANE & O'NEILL, 2011a).²

Fachlehrende sind in diesem Prozess Rollenmodelle für Studierende und eröffnen einen Zugang zur Diskursgemeinschaft und zum disziplinären Habitus. Sie zeigen die disziplinspezifischen Arbeitsweisen und Arten des Schreibens, die sie sich selbst durch lange Erfahrung angeeignet haben (SCOTT, 2015, S. 81). Lehrende sollten sich aber auch der Herausforderung bewusst sein, die ein fachspezifischer Zugang für Studierende bedeutet. Für Wissenschaftler/innen wird eine fachliche

² Im US-amerikanischen Kontext wird diese Debatte seit Jahrzehnten vor allem in der Diskussion um „writing across the curriculum“ (WAC) bzw. „writing in the disciplines“ (WID) geführt. Für einen Überblick siehe BEAN (2011), RUSSELL (2002).

Identität schnell zur selbstverständlichen Gewohnheit, zur zweiten Haut; Studierende aber, gerade diejenigen, die mehrere Fächer studieren, nehmen oft nur Unterschiede zwischen den Gepflogenheiten in den einzelnen Fächer wahr, die für sie verwirrend sind und sie schlimmstenfalls ein großes Maß an Beliebigkeit der Anforderungen vermuten lassen. Der Sinn von fachlichen Konventionen, von Regeln des Diskurses und Austauschs in der jeweiligen Disziplin, muss also offengelegt und begründet werden.

Hinsichtlich der Schreibkompetenzentwicklung fällt vielen Studierenden die Übertragung von außerhalb des fachlichen Kontexts erworbenen schreibdidaktischen Inhalten auf ihr konkretes fachspezifisches Schreiben schwer (EGGENSPERGER, 2011, S. 104). Gleichzeitig haben Fachlehrende in der Regel aber wenig explizites Wissen über studentische Schreibprozesse, das sie Studierenden vermitteln können. An dieser Stelle braucht es einen Brückenschlag zwischen Fachwissen und Schreibdidaktik, um Studierende im Hineinwachsen in ihr Fach zu unterstützen.

4 Empfehlungen für die Hochschulpraxis

Aus diesen theoretischen Ausführungen lassen sich konkrete Empfehlungen für die Hochschulpraxis ableiten. Um den Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden zu fördern, ist es wichtig zu verdeutlichen, dass Studierende als eigenverantwortlich Lernende an der Universität sind und gleichzeitig eine konstruktive Lernkultur zu fördern. Die Entwicklung der Studierenden sollte von Seiten der universitären Lehre reflektiert werden und einen deutlichen Bezug zu den Grundsätzen guter wissenschaftlicher Praxis herstellen. Studierende sehnen sich gerade in der ersten Zeit an der Hochschule, in der sie einer Vielzahl oft konträrer Meinungen in einem verschlungenen Diskursnetz begegnen, auch oft nach „Wahrheiten“ und tun sich sehr schwer damit, Unsicherheit und Ungewissheit als Teil des Erkenntnisgewinns zu akzeptieren. Der „Uni-Bluff“ (WAGNER, 2007), dem viele erliegen, ist hier alles andere als förderlich, um eine forschungsgeleitete Neugier zu entwickeln. „Ich weiß noch nicht, wie es ist, aber ich weiß, wie ich es herausfinden möchte“ ist eine sehr viel bessere Grundhaltung. Dies entspricht dem im Bologna-Prozess for-

mulierten „shift from teaching to learning“ und der Konzentration auf Kompetenzentwicklung und die dafür nötigen Strategien (vgl. HUBER, 2009; WILDT, 2004; WISSENSCHAFTSRAT, 2008). Im Folgenden wird ein entwicklungslogisch gestuftes Modell des Schreibkompetenzerwerbs an der Hochschule vorgestellt.

Im ersten Studienjahr nach Erwerb der Hochschulreife sollte es aus schreibdidaktischer Sicht vor allem darum gehen, die Neugier, das Forschen und Entdecken als grundlegende wissenschaftliche Prinzipien, aber auch die Machbarkeit und Erlernbarkeit des wissenschaftlichen Arbeitens zu thematisieren – auch dadurch, dass Lehrende sowie Tutorinnen und Tutoren zeigen, welchen Fragen sie selbst gerade nachgehen, an welchen Stellen sie zweifeln und nicht nur, welche Antworten sie bereits gefunden haben. Gleichzeitig sollte immer auch die Funktion der Leistungsnachweise im Kontext der Lernziele offengelegt werden.

Studierende brauchen von Beginn des Studiums an tatsächliche Foren des Austauschs. Lehrende begegnen einem reichen Repertoire an schriftlichen Arbeiten, Studierende dagegen lesen oft nur die eigenen, vielleicht noch die von engen Freunden, und haben so wenig Modelle für ihre Texte. Lehrstrategien, die darauf abzielen, einen Austausch über die Techniken und Strategien im Schreiben unter den Studierenden zu fördern, können hier helfen. Gleichzeitig kann durch die Schaffung von Foren zum Austausch die Belastung für die Lehrenden reduziert werden (KÜHL, 2015; OBERZAUCHER, EVERKE BUCHANAN & KERST, 2015).

Eine vorrangige schreibdidaktische Aufgabe im ersten Studienjahr sollte es ebenfalls sein, Schreibstrategien verfügbar zu machen und zu zeigen, wie sie im universitären Umfeld angewandt werden können. Wichtig ist dabei zu betonen, dass sich die Arbeitsweisen der einzelnen Lehrenden und Studierenden nicht nur aufgrund ihrer Erfahrung unterscheiden, sondern auch, weil sie individuelle Arbeitsweisen und Präferenzen haben (vgl. beispielsweise die Schreibstrategien nach ORTNER, 2000; GIRGENSOHN & SENNEWALD, 2012). Schreibprozesse und weitere der oben erwähnten Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens sind fachübergreifend gleich oder ähnlich. Deshalb können einführende Angebote zu Prinzi-

prien des wissenschaftlichen Arbeitens, Schreibprozessmanagement, Wissenschaftssprache, Umgang mit Medien und Ähnlichem fachliche Einführungen sinnvoll ergänzen.

Im zweiten Studienjahr sind Studierende bereits an der Universität angekommen, haben erste Prüfungen ablegen müssen und darüber ein Feedback dazu bekommen, wie sich ihre gefühlten Kompetenzen zu den von der Universität bewerteten verhalten. Nun beginnen die meisten Studierenden auch, sich selbstständiger mit den fachlichen Inhalten auseinanderzusetzen. Sie müssen lernen, gezielter mit Rechercheinstrumenten umzugehen und sich spezialisierter um Wissen zu ihren fachlichen Inhalten zu bemühen. Mit der im ersten Jahr erworbenen Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Herangehensweise können Studierende einen besseren Einstieg in diesen Prozess finden. Wichtig ist, dass Schreibaufgaben im Rahmen von Fachveranstaltungen gestellt und angeleitet werden, denn „Trockenschwimmen“ wird von den Studierenden als solches erkannt, und die Übertragung auf das eigene Fach und die eigenen Bedürfnisse fällt schwer (vgl. BEAUFORT, 2007). Dies verlangt einen Balanceakt zwischen dem Vermitteln des Wies und des Was, der für jede Veranstaltung individuell gelingen muss und für den Lehrende hochschuldidaktisch unterstützt werden sollten. Eine Lösung dieser Problematik stellt die integrierte Vermittlung von fachlichen Inhalten und schreibdidaktischer Unterstützung im Rahmen einer Lehreinheit von Schreibdidaktikerinnen bzw. -didaktikern in einer regulären Lehrveranstaltung dar (BUFF KELLER, 2015, S. 39; EGGENSPERGER, 2011, S. 99).

Die Bachelorarbeit ist ein Gesellenstück, das die Studierenden abliefern und damit auch ein Stück weit den schützenden curricularen Rahmen verlassen. In dieser Arbeit gelten meist zum ersten Mal wirklich die Prinzipien der Wissenschaftlichkeit – insbesondere dann, wenn Betreuerinnen und Betreuer das forschende Lernen bei ihren Studierenden fördern und umsetzen. Dieser Ansatz bietet Studierenden die Chance, tatsächlich Erkenntnisse zu generieren, die vor ihnen noch niemand hatte und so einen eigenen Beitrag zur Wissenschaft zu leisten. Eine Bachelorarbeit geht in den wissenschaftlichen Diskurs ein, da sie oft über einen Universitätskatalog verbucht und einsehbar ist. Ein konkreter Ansatzpunkt, um Studierende auf die

Bachelorarbeit als Ausdruck einer erworbenen Fähigkeit zum kritischen Denken einzustimmen, kann beispielsweise eine schreibdidaktisch unterstützte Auftaktwoche zum Schreiben der Abschlussarbeit sein (BANZER & KRUSE, 2012).³

Lehrenden müssen die richtigen Mittel und Instrumente an die Hand gegeben werden, um die Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden anregen und begleiten zu können. Lernziele müssen bewusst noch einmal durchdacht und Arbeitsaufträge so gestellt werden, dass sie die besondere fachliche, forschungsgeleitete Neugier herausfordern und keine vorgefertigten Antworten möglich sind. So geschieht auch ein wichtiger Beitrag zur Plagiatsprävention: Wenn es keine vorgefertigten Antworten gibt, kann man auch keine abschreiben.

Schreibzentren oder andere Stellen mit schreibdidaktischer Expertise sind wichtige Einrichtungen an der Universität, um den Bildungsauftrag hinsichtlich wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu stärken. Sie stellen sicher, dass die schreibdidaktische Perspektive bei der Fülle an Lehrzielen nicht aus dem Auge verloren wird und können eine wichtige Unterstützung für Fachbereiche sein, um das Schreiben als Instrument des Lernens, der schriftlichen Fixierung und der Weitergabe und Kommunikation von fachlichem Wissen in die Lehre zu integrieren. Durch ihre Außenperspektive können sie den Blick auf Besonderheiten im fachlichen Diskurs, aber auch auf Gemeinsamkeiten zwischen den Fächern schärfen. Sie können darüber hinaus aktuelles Wissen aus der Schreibdidaktik in hochschuldidaktischen Veranstaltungen Lehrenden zugänglich machen. Gerade Nachwuchswissenschaftler/innen können damit gut angesprochen werden, da sie durch ihre neue Rolle in der Lehre in diesem Bereich Kompetenzen erwerben müssen.

³ Natürlich ist die Entwicklung studentischer Schreibkompetenz mit der Bachelorarbeit nicht abgeschlossen, sondern setzt sich in weiterführenden Studiengängen und darüber hinaus fort. Hier sollen jedoch aus der Perspektive der dargestellten Entwicklung innerhalb eines ersten, grundständigen Studiums Empfehlungen abgeleitet werden, die in der Hochschulpraxis umgesetzt werden können.

Zur Umsetzung des Bildungsauftrags, der eben auch das wissenschaftliche Schreiben beinhaltet, muss auf vielen Ebenen gleichzeitig gearbeitet werden. Dadurch, dass Studierende mit verschiedenen Sichtweisen auf Schreibfragen konfrontiert werden, lernen sie, dass der Kontext ihres Schreibens zentral ist. Deshalb müssen sie für Texte, die sie schreiben müssen, jeweils den Rahmen und die Erwartungen genau abklären. Wer das kann und seine Textproduktion dann auch am gegebenen Kontext ausrichtet, hat Schreibkompetenz weit über das Studium hinaus erworben und ist für weiterführende Studiengänge sowie den Arbeitsmarkt hervorragend vorbereitet – mit der Fähigkeit, wissenschaftlich begründet und fundiert konkret für den bestimmten Anlass sauber zu recherchieren und das erlangte Wissen kontextgerecht und strukturiert zu präsentieren.

5 Literaturverzeichnis

Banzer, R. & Kruse, O. (2012). Schreiben im Bachelor-Studium. Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In B. Berendt, B. Szczyrba, A. Fleischmann, N. Schaper & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. G 4.8). Stuttgart: Raabe.

Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*: Utah State University.

Böttcher, I. & Czapla, C. (2003). Repertoires flexibilisieren. Kreative Methoden für professionelles Schreiben. In D. Perrin (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 185-204). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Buff Keller, E. (2015). *Abschlussarbeiten im Studium anleiten, betreuen und bewerten*. Opladen: Budrich.

Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385-418.

Carter, M., Ferzli, M. & Wiebe, E. N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.

Deane, M. & O'Neill, P. (Hrsg.) (2011a). *Writing in the disciplines*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.

Deane, M. & O'Neill, P. (2011b). Writing in the Disciplines. Beyond Remediality. In M. Deane & P. O'Neill (Hrsg.), *Writing in the disciplines* (S. 3-13). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.

Donahue, C. (2011). Cross-Cultural Approaches to Writing and Disciplinarity. In M. Deane & P. O'Neill (Hrsg.), *Writing in the disciplines* (S. 14-29). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.

Eggensperger, P. (2011). Learning by Doing or Explicit Training in the Discipline? The Teaching of Academic Writing in Higher Education. In I. Bauder-Begerow (Hrsg.), *Learning 9/11. Teaching for key competences in literary and cultural studies* (S. 99-121). Heidelberg: Winter.

Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26(1), 3-24.

Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 13-28). Berlin u. a.: de Gruyter.

Ehlich, K. & Steets, A. (2003). Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 129-154). Berlin u. a.: de Gruyter.

Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2007). *Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. eine Einführung*. Darmstadt: Wiss. Buchges.

- Göpferich, S.** (2015). *Text competence and academic multiliteracy. From text linguistics to literacy development*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, N. & Seipp, T.** (2015). Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. *Zeitschrift Schreiben*, 1-13. http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_Foerderung_Schreibkompetenz.pdf, Stand vom 9. November 2015.
- Huber, L.** (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW, Webler.
- Jakobs, E.-M., Lehnen, K. & Schindler, K.** (Hrsg.) (2005). *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jakobs, E.-M. & Spinuzzi, C.** (2014). Professional domains: Writing as creation of economic value. In E.-M. Jakobs & Daniel Perrin (Hrsg.), *Handbook of writing and text production. Handbooks of Applied Linguistics* (S. 359-384). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kruse, O.** (2010). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Kruse, O. & Chitez, M.** (2012). Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In U. Preußner & N. Sennwald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 57-83). Frankfurt am Main: Lang.
- Kruse, O., Meyer, H. & Everke Buchanan, S.** (2015). *Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden*. Winterthur. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/55>, Stand vom 18. März 2016.
- Kühl, S.** (2015). Die publikationsorientierte Vermittlung von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens in der Soziologie am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess. *Soziologie*, 44(1), 56-77.
- Kultusministerkonferenz.** *Ländergemeinsame Strukturvorgabe für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, Stand vom 10. März 2016.

Macgilchrist, F. (2014). *Academic Writing*. Paderborn, Paderborn: UTB; Schöningh Paderborn.

Oberzaucher, F., Everke Buchanan, S. & Kerst, B. (2015). Schreibprozessorientierte Seminarformen wagen. *Das Hochschulwesen*, 11(5+6), 189-193.

OEAD (2011). *Nationaler Qualifikationsrahmen Österreich. Erläuterungen zu den EQR-Deskriptoren des Niveau VI*. http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/Deskriptoren/NQR_Infobl%C3%A4tter_Deskriptoren6.pdf, Stand vom 16. März 2016.

Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Francke.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

Preußner, U. & Sennewald, N. (Hrsg.) (2012). *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Lang.

Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Southern Illinois University Press.

Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 607-625.

Schindler, K. & Fischbach, J. (2015). Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse. Der Brennpunkt der Kontroverse. *Zeitschrift Schreiben*, 7-15.

Scott, A. (2015). Commenting across the disciplines. Partnering with writing centers to train faculty to respond effectively to student writing. *Journal of Response to Writing*, 1(1), 77-88.

Wagner, W. (2007). *Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren*. Berlin: Rotbuch-Verl.

Wildt, J. (2004). "The Shift from Teaching to Learning". Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168-178). Düsseldorf: Gruppello Verlag.

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln: WR, Geschäftsstelle.

Autorinnen



Dr. Stefanie EVERKE BUCHANAN || Universität Konstanz,
Schreibzentrum || Universitätsstraße 10, D-78464 Konstanz

www.schreibzentrum.uni-konstanz.de

stefanie.everke-buchanan@uni-konstanz.de



Heike Meyer || Universität Konstanz, Schreibzentrum ||
Universitätsstraße 10, D-78464 Konstanz

www.schreibzentrum.uni-konstanz.de

heike.meyer@uni-konstanz.de