

Helmut GRUBER¹ & Birgit HUEMER (Wien, Luxemburg)

Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden drei Forschungsprojekte zum Schreiben von Studierenden im universitären Feld vorgestellt. Die beiden ersten Projekte untersuchten das studentische Schreiben in drei sozialwissenschaftlichen Studien. Im dritten Projekt wurden die Ergebnisse in ein Schreibprogramm für Studierende umgesetzt, das zu einem schreibdidaktischen Ansatz erweitert wurde, in dem Studierenden verschiedener Studien im Rahmen desselben Kurses disziplinunabhängige und fachspezifische Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens vermittelt werden.

Schlüsselwörter

Universitäres Schreiben Studierender, writing across the curriculum, writing in the disciplines, academic literacies

¹ E-Mail: helmut.k.gruber@univie.ac.at



Researching and teaching student writing: Basic research and its translation into a writing course

Abstract

This paper presents the results of three research projects on student academic writing at the university. The first two projects investigated student writing in three social science disciplines, and the third project then translated the results of the first two projects into a writing course for students. This eventually led to the development of a pedagogical approach to writing which facilitates the teaching of both discipline-specific and general academic writing fundamentals to students of different disciplines in one course program.

Keywords

Student academic writing, writing across the curriculum, writing in the disciplines, academic literacies

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse dreier Forschungsprojekte, die zwischen 2001 und 2008² am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurden, und ein in der Folge entwickeltes Lehrmodell vorgestellt. Im ersten Teil werden zwei Projekte zur Erforschung des universitären Schreibens von Studierenden erläutert, die zwischen 2001 und 2004 stattfanden. Es handelte sich damals um die erste umfassendere empirische Untersuchung des studentischen Schreibens im deutschen Sprachraum und um die erste in Österreich.

² Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank, Projekt-Nr. 8884; FWF-Projekte P14720-G03; L179-G3.

Im zweiten Teil wird die Umsetzung der theoretischen und empirischen Ergebnisse dieser beiden Projekte in ein konkretes Kursprogramm für muttersprachliche Studierende zweier Fächer und ein daraus entwickeltes Lehrmodell dargestellt. Auch diese Umsetzung erfolgte im Rahmen eines Forschungsprojekts. Ein kurzes Resümee schließt den Beitrag ab.

2 Studentisches Schreiben an deutschsprachigen Universitäten

Bis zum Ende der 1990er Jahre war die Untersuchung des universitären studentischen Schreibens im deutschen Sprachraum fast ausschließlich eine Domäne von DaF-Forscherinnen/-forschern und Didakterinnen/Didaktikern, während eine akademische Schreibkompetenz bei deutschsprachigen Muttersprachlerinnen/Muttersprachlern durch das Ablegen der Reifeprüfung als gegeben vorausgesetzt wurde. Im anglo-amerikanischen Raum gibt es hingegen seit den 1970er Jahren eine breite Palette an schreibdidaktischen Ansätzen und empirischen Forschungsprojekten, die zu einer Vielzahl von Schreibberatungsinitiativen und -institutionen geführt haben (einen internationalen Überblick bieten THAISS et al., 2012). Aufgrund der vollkommen unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen der schulischen und universitären Ausbildung und auch aufgrund sprachlicher Unterschiede können die Resultate und Konzepte der anglo-amerikanischen Forschung nicht einfach auf die deutschsprachige Hochschulsituation übertragen werden. Diese Ausgangslage führte zur ersten hier darzustellenden Projektphase, einer empirischen Untersuchung des studentischen Schreibens an zwei österreichischen Universitäten (für Details s. GRUBER et al., 2006).

Den theoretischen Ausgangspunkt für unser Projekt bildete der „*academic literacies*“-Ansatz, der seit den 90er Jahren v. a. in Großbritannien entwickelt wurde (vgl. LEA & STREET, 1998; LILLIS et al., 2015). Er entstand infolge von hochschulpolitischen Entwicklungen in Großbritannien, die einen starken Anstieg der „nicht-traditionellen“ Studierendenpopulation zur Folge hatte. Der Ansatz inte-

griert zum Teil Erkenntnisse aus den US-amerikanischen „*writing-across-the-curriculum*“- (WAC) und „*writing-in-the-disciplines*“-Ansätzen (WID), betont aber die Relevanz lokaler institutioneller Strukturen ebenso wie die individueller, biographischer Unterschiede zwischen einzelnen Studierenden als relevante Einflussfaktoren bei der Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz (für eine ausführliche Darstellung und einen Vergleich der Ansätze s. RUSSELL et al., 2009). Mit seinem Fokus auf die Relevanz lokaler institutioneller Gegebenheiten war dieser Ansatz für das Projektteam ein wertvoller Ausgangspunkt für die Untersuchungskonzeption und -durchführung.

2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen: „universitäres“ und „wissenschaftliches“ Schreiben

Um die institutionelle Situation des Schreibens Studierender während ihres Studiums konzeptionell adäquat zu erfassen, differenzierten wir mit BOURDIEU (1992) zwischen *universitärem* und *wissenschaftlichem* Schreiben. Bourdieu unterscheidet bei der Analyse des französischen Hochschulsystems zwischen einem „universitären“ und einem „wissenschaftlichen“ sozialen Feld, die sich zwar teilweise (v. a. in Bezug auf die handelnden Personen) überschneiden, in denen es aber unterschiedliche Feldpositionen gibt und unterschiedliche soziale Kapitalien relevant sind (s. Tab. 1, vgl. dazu auch GRUBER et al., 2006, S. 28).

Tab. 1: Gegenüberstellung einiger Charakteristika des universitären und des wissenschaftlichen Felds

Universitäres Feld	Wissenschaftliches Feld
Relevante Feldpositionen: • Studierende • Lehrende • Positionen im Rahmen der Institution Universität	Relevante Feldpositionen: • Novizinnen/Novizen (auf unterschiedlichen Kompetenzebenen) • Arrivierte Forscher/innen • „Koryphäen“ und Autoritäten
Relevante Kapitalien	
Institutionsspezifisches Wissen und soziale Beziehungen, institutionsspezifisches Textsortenwissen	Disziplinspezifisches Wissen, disziplinspezifische Textsortenkompetenz
Primäre Lernaktivität (i. S. EHLICHs, 2003)	
Lernen _L : Aneignung von abgesichertem, disziplinspezifischen Wissen	Lernen _F : „forschendes Lernen“ um neues Wissen für die Scientific Community zu erschließen
Relevante Textsorten	
• Mitschrift • Exzerpt • Lehrbuch • Skriptum • Referat • Vorlesung etc.	• Monografie • Wissenschaftlicher Aufsatz • Handbuchartikel • Rezension • Projektantrag etc.

Im Unterschied zu den eindeutig universitären Textsorten wie etwa der Mitschrift oder dem Exzerpt nehmen Seminararbeiten (ebenso wie Masterarbeiten und Dissertationen) eine Zwischenposition ein, denn ihre Produktionsbedingungen sind zum einen unmittelbar vom universitären Feld geprägt und dominiert, zum anderen

haben sie sich aber auch am wissenschaftlichen Feld zu orientieren, denn Seminararbeiten sind nicht ausschließlich schriftliche Prüfungen, sondern sollen die Studierenden auch zu einer Textkompetenz für ihre ersten wirklich „wissenschaftlichen Arbeiten“ (d. h. Masterarbeiten) hinführen, wie die Interviews mit Lehrenden in den beiden ersten Untersuchungen zeigten (vgl. GRUBER et al., 2006). Da das Verfassen von Seminararbeiten darüber hinaus in Österreich in allen geistes- und sozialwissenschaftlichen Studien für fortgeschrittene Studierende obligatorisch ist, boten sie sich für die Untersuchung als relevanteste Textsorte an.

2.2 Datenmaterial und Fragestellungen

Die Bezeichnung **Seminararbeit** (Hausarbeit) benennt den institutionellen Aspekt der Arbeiten als benotungsrelevante Leistung, während ihr wissenschaftlicher Aspekt erwarten lässt, dass in unterschiedlichen Fächern unter dieser Bezeichnung verschiedene Varianten einer Textsorte produziert werden, die eine „Textsortenkolonie“ i. S. BHATIAS (2004) bilden. Insofern sollten die Studien, aus denen die Arbeiten erhoben wurden, eine gewisse Vergleichbarkeit aufweisen, damit in der Analyse disziplin- und institutionsspezifische Einflüsse auf Textsortencharakteristika besser herausgearbeitet werden konnten. Deshalb fiel die Wahl auf **Personalwirtschaft** (PW), **Wirtschaftsgeschichte** (WG) und **Wirtschaftspsychologie** (WP). Alle drei Fächer sind interdisziplinär ausgerichtete sozialwissenschaftliche Disziplinen (das ist ihre Vergleichsbasis) mit unterschiedlichen institutionellen und epistemologischen Hintergründen (daraus folgte die Erwartung von Unterschieden zwischen ihnen).

Gemäß dem „*academic literacies*“-Ansatz, der eine starke kontextuelle Einbettung der Ergebnisse aus Text- und Diskursanalysen verlangt, wurde in je einem Seminar der drei Studien das folgende Datenset erhoben:

- 26 Seminararbeiten (13 PW; 7 WG; 6 WP)
- Kommentare und Benotungen durch die Lehrveranstaltungsleiter
- Handouts (zu den Seminarreferaten) und Literaturlisten

- Teilnehmende Beobachtungsprotokolle aus den drei Seminaren, Unterlagen zu den instituts- und studienspezifischen Vorgaben für Seminararbeiten
- Tonbandaufnahmen (und Transkripte) von Interviews mit dem Großteil der Studierenden (35 Interviews) und allen Lehrenden aus den drei Seminaren

Die Texte wurden im Hinblick auf ihre Textsorten- und Kohärenzstruktur sowie auf Charakteristika der Argumentation, der Verwendung und Integration von Sekundärliteratur, der expliziten Textgliederung, des Einbringens einer eigenen Perspektive und des verwendeten Fachsprachenniveaus untersucht. Die Interviews wurden inhaltlich analysiert, wobei bei den Lehrenden ihre Anforderungen an eine „gute“ Seminararbeit sowie ihre Beurteilungskriterien und ihre subjektive Einschätzung der Seminarinteraktionen untersucht wurden. Bei den Studierendeninterviews standen die von den Studierenden perzipierten Anforderungen der Lehrenden an ihre Arbeiten sowie die individuelle Organisation des Arbeitsprozesses und ihre institutionellen Identitäten im Vordergrund der Auswertung.³ Die Beobachtungsprotokolle wurden ebenfalls nach inhaltlichen Kriterien ausgewertet.

Diese Daten erlaubten eine Triangulierung der Ergebnisse der Textanalysen mithilfe der Interviewdaten und den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung und damit eine Modellierung des studentischen Schreibens im Spannungsfeld institutioneller Einflussfaktoren und individueller Einstellungen und Voraussetzungen. Die grundlegende Forschungsfrage bestand dabei darin, die sprachlichen Merkmale der Studierendentexte (von der Mikro- bis zur Makroebene) systematisch mit den Lehrenden- und Studierendenperspektiven sowie mit der tatsächlichen Interaktion in den Seminaren in Beziehung zu setzen sowie textuelle Korrelate der Beurteilungskriterien der Lehrenden (soweit möglich) zu identifizieren.

³ Gender- und kulturspezifische Aspekte, die häufig in Projekten des „*academic literacies*“-Ansatzes untersucht werden (vgl. LILLIS et al., 2015) standen in diesem Projekt nicht im Vordergrund.

2.3 Ergebnisse im Überblick

Die Projektergebnisse können hier nur grob überblicksmäßig dargestellt werden, für Details sei auf GRUBER et al. (2006) verwiesen. Die **Kontextanalyse** (Interviews und Beobachtungsprotokolle) zeigte, dass die interviewten Lehrveranstaltungsleiter auf den ersten Blick erstaunlich ähnlich wirkende Anforderungen und Beurteilungskriterien für Seminararbeiten in ihren Lehrveranstaltungen formulierten, die zusammengefasst lauten:

- einheitlicher Stil und einheitliches Layout,
- wissenschaftlicher Stil,
- eine klare inhaltliche Struktur (ein „roter Faden“),
- Argumentation und das Vorhandensein einer begründeten eigenen Meinung und
- das Verwenden und richtige Zitieren von Sekundärliteratur.

Allerdings zeigten sich relativ große fachspezifische Unterschiede, was unter einem *wissenschaftlichen Stil* zu verstehen sei: Während der WG-Seminarleiter darunter einen „*guten, epischen Stil*“ verstand, meinten die Seminarleiter der beiden anderen Fächer damit das Vorliegen eines „*gewissen Abstraktionsniveaus*“ und das Vermeiden alltagssprachlicher Wendungen und Ausdrücke. Auch die teilnehmende Beobachtung der drei Seminare und die Interviews mit den jeweiligen Leitern zeigten gravierende Unterschiede: Der WG-Seminarleiter behandelte die Studierenden als *Jungwissenschaftler/innen*, bei denen er eine wissenschaftliche Text- und Arbeitskompetenz weitgehend voraussetzte, während die beiden anderen Seminarleiter ihre Studierenden eher wie *Auszubildende* behandelten und ihnen (in unterschiedlichem Ausmaß) Hilfestellungen für den Schreib- und Arbeitsprozess zur Verfügung stellten.

Die Studierenden waren sich der Ansprüche der Lehrenden in einem hohen Maße bewusst, verneinten jedoch zum Teil explizit, dass in studentischen Arbeiten eine „eigene Meinung“ erwünscht sei. Sie interpretierten die Ansprüche allerdings nicht als Normen, die sich aus feld- oder disziplinspezifischen Erfordernissen ergeben würden, sondern als individuelle Vorlieben. Dies weist auf eine nicht zu unter-

schätzende Fehlperspektivierung der Studierenden bezüglich Textsortenkonventionen hin: Wenn die Anforderung, Texte auf eine ganz bestimmte Weise zu strukturieren und zu gestalten, als Anspruch eines einzelnen Lehrveranstaltungsleiters und nicht als kommunikativ-zweckorientierte Konvention erlebt wird, dann wird es auch später schwerfallen, eine zielgruppenorientierte, kontextadäquate Textsortenkompetenz zu erwerben. In den Studierendeninterviews zeigte sich darüber hinaus ebenfalls die Tendenz, dass sich WG-Studierende eher als *Jungwissenschaftler/innen* bezeichneten, während die Studierenden der beiden anderen Fächer eher ihren *Studierendenstatus* in den Vordergrund stellten.

Die Ergebnisse der **Textanalysen** zeigten, dass die Texte der WP- und der PW-Gruppe untereinander ähnlich waren und sich insgesamt von den WG-Texten unterschieden. Während in den WG-Texten historische Darstellungen überwogen, waren für die beiden anderen Fächer erklärende und argumentative Texte typisch, in denen eine Forschungsfrage entwickelt und unter Bezugnahme auf die Fachliteratur beantwortet wurde.

Viele Textmerkmale auf der Makroebene (klare, nachvollziehbare Gliederung; leichte Unterscheidbarkeit von zentralen und peripheren Textteilen; Geschlossenheit des Texts) zeigten in allen drei Lehrveranstaltungen eindeutige Zusammenhänge mit der Benotung, während bei Elementen der Textmikrostruktur kein Zusammenhang mit der Textbenotung festgestellt werden konnte (nicht einmal, wenn eindeutige Fehler vorlagen).

3 Didaktische Umsetzung und ein Lehrmodell

Der „*academic literacies*“-Ansatz ist bislang v. a. ein Forschungsprogramm im Bereich des universitären studentischen Schreibens, der seine Aufmerksamkeit auf bisher vernachlässigte Aspekte dieses Schreibens richtet und versucht den Status quo universitärer und fachlicher Schreibanforderungen und Konventionen nicht als gegeben hinzunehmen, sondern auch Alternativen aufzuzeigen. Darüber hinaus bedingt der Fokus auf die Untersuchung lokaler bzw. individueller Faktoren der

Textproduktion und der individuellen Entwicklung einer Schreibkompetenz eine geringe Generalisierbarkeit seiner Resultate. Damit ist seine Anwendbarkeit bei der Entwicklung schreibdidaktischer Konzeptionen und Interventionen *innerhalb* der Institution „Universität“ beschränkt (RUSSELL et al., 2009; LILLIS et al., 2015). Diese Überlegung stand am Ausgangspunkt des umsetzungsorientierten dritten Forschungsprojekts (FWF-Projekt L179-G3), das hier in seinen Grundzügen dargestellt werden soll. Für die Entwicklung des Lehrmodells und für die Konzeption des im Folgenden dargestellten Kursprogramms war für uns das fachspezifische Schreiben von Seminararbeiten als Form der Leistungsfeststellung relevant. Das didaktische Programm sollte primär allgemeine Charakteristika der Wissenschaftssprache sowie deren disziplinspezifische Ausprägungen in zwei Fächern umfassen, denn der individuelle (lehrveranstaltungsleiter- und studierendenspezifische) Aspekt, den eine „*academic literacies*“-Perspektive nahelegen würde, könnte nur im Rahmen individueller Schreibberatungen berücksichtigt werden.

Aus organisatorischen Gründen verblieb in unserem anwendungsorientierten Projekt nur die Wirtschafts- und Sozialgeschichte, dafür kam das Fach Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft dazu. Im ersten Schritt wurden deshalb sieben ausgewählte Seminararbeiten aus diesem Fach nach den in der ersten Projektstufe erarbeiteten linguistischen Kriterien untersucht, um eine annähernd vergleichbare Datenbasis zu gewinnen. Auf Grund der Ergebnisse der Vorprojekte wurden für das dritte Projekt drei Grundfragen entwickelt: (1) Welche theoretischen Implikationen ergeben sich aus der Gleichzeitigkeit fächerübergreifender und disziplinspezifischer Ansprüche für ein Lehrmodell? (2) Wie können die linguistischen Untersuchungsbereiche für eine heterogene Zielgruppe in nachvollziehbare und sinnvolle inhaltliche Kategorien transformiert und zusammengefasst werden? (3) Welche didaktischen, kommunikativen und konzeptionellen Aspekte sind bei der Entwicklung eines *Blended-Learning*-Kursprogramms zu beachten und wie sind sie am sinnvollsten in den unterschiedlichen medialen Lernumgebungen zu kombinieren?

3.1 Der Writing-a.-i.-d.-Ansatz – ein neues Lehrmodell

Neben dem hier vorgestellten anwendungsorientierten Projekt ging auch die Analyse weiterer Arbeiten aus anderen Disziplinen im Rahmen der folgenden Lehre in das neue Lehrmodell ein, das vor dem Hintergrund des „*academic literacies*“-Ansatzes Aspekte des „*writing across the curriculum*“-Ansatzes mit Aspekten des „*writing in the disciplines*“-Ansatzes kombiniert. Dieses neue Modell wurde *writing a. i. d.* – Schreiben „**across and in the disciplines**“ – genannt und erwies sich im Unterricht als äußerst zielführend (HUEMER, RHEINDORF & GRUBER, 2014). Darin werden Inhalte, die **unabhängig von Disziplin und Studienniveau** unterrichtet werden können, von Inhalten getrennt, die **disziplinspezifisch und abhängig vom Studienniveau** der Teilnehmer/innen sind. In der Textanalyse stellte sich heraus, dass fächerübergreifende Ähnlichkeiten bei Gliederung und Aufbau von Seminararbeiten, bei der Kohärenzstruktur und der expliziten Textgliederung sowie beim wissenschaftlichen Stil (i. S. des Konzepts der allgemeinen Wissenschaftssprache; EHLICH, 1994) bestehen. Darüber hinaus können bestimmte Kompetenzen, wie das Wissen zum Benennen von Inhalten, Reflexionskompetenz sowie schreibprozessorientierte Kompetenzen disziplinübergreifend vermittelt werden. Als disziplinspezifisch stellte sich dagegen die Verwendung und Integration von Sekundärliteratur, Argumentationsmustern sowie das Einbringen der eigenen Perspektive heraus. Ein weiterer großer Unterschied zwischen den Disziplinen besteht in der Intensität der erworbenen Schreibpraxis. Die meisten geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlich orientierten Disziplinen sind schreibintensiver als die Natur- und Lebenswissenschaften sowie die technischen Disziplinen.

Trotz der disziplinspezifischen Unterschiede können Studierende unterschiedlicher Disziplinen und Studienphasen voneinander profitieren, wenn sie teilweise gemeinsam unterrichtet werden. Denn den Blick für Unterschiede in einer **heterogenen Gruppe** zu schärfen, erhöht nicht nur das Interesse bei den Studierenden jener Disziplin, in der bestimmte „Abweichungen“ auftreten, sondern ermöglicht auch die Reflexion der eigenen Schreibpraxis für andere Studierende. Außerdem wird durch das Benennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden metasprachliches Wissen aufgebaut, das wiederum für das eigene Schreiben eingesetzt werden kann,

was von den Studierenden allerdings eine höhere Bereitschaft erfordert, sich auf das Erlernen und Erkennen abstrakter schreibspezifischer Wissenskonzepte einzulassen. Da es in diesen Kursen allerdings genau um diese abstrakten Konzepte geht, ist dies für den Unterricht eher von Vor- als von Nachteil. Außerdem können Studierende mit weniger Schreibpraxis, falls die Bereitschaft besteht, sich gegenseitig zu unterstützen, in einem Workshop-orientierten Unterricht von der Erfahrung ihrer fortgeschritteneren Kolleginnen/Kollegen lernen. Studierende mit mehr Schreibpraxis profitieren von ihrer Unterstützungsleistung, da sie durch das Erklären stärker ihr eigenes Vorgehen beim Verfassen von Texten reflektieren. Es muss natürlich bedacht werden, dass sich für die Lehre bestimmter Textsorten wie z. B. das Verfassen eines Laborberichts oder eines Literaturüberblicks nur Disziplinen eignen, in denen diese Texte auch tatsächlich verfasst werden müssen. Die Gruppenzusammensetzung darf deshalb nicht zu heterogen sein.

Von den Lehrenden erfordert das Unterrichten heterogener Gruppen mehr Vorbereitung, mehr Flexibilität sowie ein ausgefeiltes Zeitmanagement. Der Nachteil des Lehrmodells ist daher sein arbeits- und vor allem forschungsintensiver Ansatz. Die qualitative Analyse von Texten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen und Studienphasen beansprucht viel Zeit und ein breit gefächertes Methodenspektrum. Aus den Analysen müssen unter Berücksichtigung des Kontextes und der jeweiligen Schreibkultur (sprach- und länderspezifische Konventionen) verallgemeinerbare Inhalte von fachspezifischen Besonderheiten getrennt und anschaulich herausgearbeitet werden.

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie die linguistischen Untersuchungsgebiete didaktisiert und auf Module aufgeteilt wurden, damit sie einerseits für eine möglichst heterogene Zielgruppe verständlich sind und andererseits einen flexiblen Einstieg, je nach Vorwissen und Bedürfnissen der Zielgruppe, erlauben.

3.2 Didaktisierung linguistischer Kategorien und modularer Aufbau

Die linguistischen Kategorien aus der ersten Projektstufe wurden in allgemein verständliche Begriffe „übersetzt“, um sie für den Unterricht verwenden zu können. Dabei wurde ein abduktives Verfahren gewählt: Im ersten Schritt wurden die linguistischen Kategorien der Textanalyse aus den beiden ersten Projekten vom Projektteam selbst in seiner Meinung nach allgemein verständliche Begriffe „übersetzt“, diese wurden dann im Rahmen der beiden Pilotkurse von den Teilnehmerinnen/Teilnehmern evaluiert und daraufhin nochmals adaptiert. Zusätzlich wurden die Kategorien der Textanalyse in fünf inhaltliche Module zusammengefasst, die – abhängig von der bereits erworbenen Schreibpraxis und dem aktuellen Bedarf – einen flexiblen Einstieg ermöglichen und auch als Einzelmodul disziplinspezifisch (z. B. „Perspektive“ und „Argumentieren“ s. Tab. 2) unterrichtet werden können. Da sich die Inhalte einfach in Module trennen lassen, kommen als Kursformat sowohl geblockte wie auch wöchentliche zweistündige Kurse in Frage. Tabelle 2 zeigt unsere ursprünglich verwendeten linguistischen Kategorien und deren „Übersetzung“ für die Unterrichtspraxis sowie die inhaltlich gruppierten Module.

Tab. 2: Kategorien der linguistischen Analyse und ihre Didaktisierung

Linguistische Kategorien	Didaktische Kategorien bzw. Module des Kursprogramms
Makrostruktur	<i>Die Struktur wissenschaftlicher Arbeiten:</i> a) formale Elemente: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis etc. b) inhaltliche Elemente: Abstract, Vorwort, Einleitung, theoretischer Teil, empirischer Teil und Zusammenfassung.
Textkohärenz und Metakommunikation	<i>Der rote Faden:</i> Schaffen von Verbindungen und Überleitungen auf a) Kapitel- b) Absatz- c) und Satzebene

Lexis	<i>Wissenschaftlicher Stil</i> : Unterschiede zwischen Alltagssprache und Wissenschaftssprache
Modalität und Intertextualität	<i>Perspektive</i> : a) Einbringen der eigenen Perspektive b) Einbringen fremder Perspektive (Zitieren, Paraphrasieren, Verweisen und Vermeiden von Plagiaten) c) Vornehmen von Bewertungen
Argumentation	<i>Argumentieren</i> : a) Der Unterschied zwischen Beschreiben, Erklären, Argumentieren b) Aufbau einer Argumentationsstruktur c) Verwendung von Konjunktionen

Die didaktischen Kategorien (Tab. 2) sind weitgehend selbsterklärend, lediglich der Begriff *Perspektive* bedarf einer kurzen Erläuterung. Unter *Perspektive* werden in unserem Programm all jene sprachlichen Mittel behandelt, die in einer studentischen Arbeit zum Ausdruck einer *begründeten eigenen Meinung auf Basis der existierenden Fachliteratur* verwendet werden. Diese Perspektivierung der in einer Arbeit dargestellten Inhalte und Argumentationen ist umso wichtiger, als dieser Punkt das einzige für Lehrveranstaltungsleiter relevante Textkriterium war, dessen Bedeutung den Studierenden durchgehend nicht bewusst war.

Der Bereich der *Argumentation* wurde in der Kurskonzeption um den der *Erklärung und Beschreibung* erweitert, weil sowohl die Textanalysen wie auch z. T. die Studierendeninterviews gezeigt hatten, dass die Unterscheidung zwischen den sprachlichen Verfahren des *Erklärens* und *Argumentierens* nicht durchgehend klar zu sein schien.

In der Unterrichtspraxis zeigte sich, dass die Module *Perspektive* und *Argumentation* in einer starken Wechselwirkung stehen, da zum einen das Einbringen fremder Perspektive die Argumentation unterstützt und zum anderen die Argumentation

durch abschwächende oder verstärkende sprachliche Mittel perspektiviert werden kann.

Der modulare Aufbau hat sich insgesamt bewährt. Studienanfänger/innen besuchen meist alle Module, während Studierende mit mehr Schreiberfahrung gezielt einzelne Module auswählen.

3.3 Online-Hilfsmittel und Blended Learning

Die didaktisierten Kategorien und die fünf Module wurden in einem *Blended-Learning*-Kursprogramm (APEL & KRAFT, 2003; LAMY & HAMPEL, 2007) realisiert. Dafür wurde eine *Webseite zum Selbststudium*⁴ erstellt und es wurden sowohl *Face-to-face*- als auch *Online*-Einheiten und Übungen konzipiert und auf der Lernplattform „Moodle“ umgesetzt.

Die Webseite bietet den Lernenden einen ersten Überblick über die Thematik an und enthält zusätzlich zu den oben erwähnten didaktischen Themenbereichen des wissenschaftlichen Schreibens auch Informationen zu der Frage *Was ist Wissenschaft?* und *Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens*. Für die in Tabelle 3 dargestellte Umsetzung der *Face-to-face*- und *Online*-Einheiten, die sich in der Praxis bewährt hat, wurde aktuelle Forschungsliteratur berücksichtigt und vorab definiert, welche Inhalte sich mit welcher Methodik gut vermitteln lassen.

⁴ <http://www.univie.ac.at/linguistics/schreibprojekt/Grundlagen/index.htm>, vgl. auch GRUBER, RHEINDORF & HUEMER, 2009.

Tab. 3: Vermittlung von Inhalten in einem Blended-Learning-Kurs
zum universitären Schreiben von Studierenden

Kommunikationsmodus⁵ (face-to-face oder online)	Art des Wissens (konzeptuell, prozedural, metasprachlich)	Pädagogische Praxis⁶	Übungsart bzw. Handlungen⁷
face-to-face	Konzeptuell: Erarbeiten neuer Wissenskonzepte. Metasprachlich: Wissen zum Benennen von Inhalten	Instruieren Erkennen und Anwenden	Textbeispiele analysieren: Texte klassifizieren, Kategorien zuordnen, Texte bewerten. Eigenständiges Anwenden der Kategorien in Einzel- und Gruppenarbeiten.
	Prozedural: Schreiben und Verbessern von Texten	Erkennen, Anwenden, Verbessern, Kreativ Arbeiten	Spielerisches Variieren von Texten, gezieltes Umschreiben von Texten, Texte zusammenfassen, Eigenständiges Schreiben von kurzen Textpassagen. Gemeinsames Überarbeiten von Texten in Einzel- und Gruppenarbeiten, Diskussion in der Gruppe und gemeinsam im Plenum

⁵ s. DEANE & GUASH, 2015.

⁶ s. ROSE & MARTIN, 2012.

⁷ s. BEAN, 2001.

Kommunikationsmodus⁵ (face-to-face oder online)	Art des Wissens (konzeptuell, prozedural, metasprachlich)	Pädagogische Praxis⁶	Übungsart bzw. Handlungen⁷
Online	Konzeptuell: Basiskonzepte kennenlernen. Prozedural: Sensibilisieren für die eigenen Stärken und Schwächen	Fragen (anonymer Selbsttest - Fragebogen)	Wechsel zwischen offenen und geschlossenen Fragen und Antwortmöglichkeiten
	Konzeptuell: ergänzende Hintergrundinformationen. Metasprachlich: Wissen vertiefen	Vertiefen, Überprüfen	Textbeispiele analysieren: Texte klassifizieren, Kategorien zuordnen, Texte bewerten. Einzelarbeiten mit Feedback und Benotung
	Prozedural: Schreiben und „Versionieren“, Feedback geben, in Peer-Gruppen arbeiten	Kreativ arbeiten, Überarbeiten Diskutieren, Argumentieren	An ein- und demselben Text über einen längeren Zeitraum in Gruppen arbeiten. Selbst schreiben und verbessern. Dazu begleitend: moderierte Forendiskussion
	Konzeptuell und prozedural: Überprüfen des erarbeiteten Wissens und der erworbenen Schreibpraxis	Vertiefen, Überprüfen	Text schreiben in Einzelarbeit mit Feedback und Benotung

Im Rahmen des anwendungsorientierten Projekts wurde das Kursprogramm während eines Semesters in den beiden Studien *Wirtschafts- und Sozialgeschichte* sowie *Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft* im Rahmen des regulären Lehrveranstaltungsangebots unterrichtet. Dabei wurde jede Kurseinheit (fünf dreistündige Blöcke während des Semesters) am Ende jeder Einheit und der gesamte Kurs am Semesterende von den Teilnehmerinnen/Teilnehmern mithilfe von Fragebögen und durch eine abschließende Gruppendiskussion evaluiert.

Der anonymisierte, am Kursbeginn durchzuführende Selbsttest eignet sich sehr gut für eine erste spielerische Auseinandersetzung mit der Thematik, da bereits vorhandenes Wissen aktiviert wird und eine Sensibilisierung für die eigenen Stärken und Schwächen stattfindet. Face-to-face-Einheiten, in denen das Kennenlernen und die Gruppenbildung stattfinden, sind eine Voraussetzung für das Funktionieren einer guten virtuellen Zusammenarbeit. Als Aufgabe für die E-Learning-Plattform eignet sich das gemeinsame Überarbeiten von Texten mit begleitender moderierter Diskussion über einen längeren Zeitraum. Außerdem wird durch das gemeinsame Arbeiten am Text die Bildung von eigenständigen Peer-Gruppen gefördert, die sich auch nach Ende der Lehrveranstaltung gegenseitig unterstützen können.

Das Konzept eignet sich grundsätzlich für alle Fächer. Entscheidend ist dabei das Herausarbeiten fächerübergreifender Gemeinsamkeiten und disziplinspezifischer Unterschiede, das anhand von Textbeispielen demonstriert und in der Diskussion reflektiert wird. Die Fülle an „echten“ Textbeispielen, die von Studierenden stammen, bilden hervorragende Materialien für den Unterricht. Das Analysieren und Verbessern dieser Texte fördert die Kritikfähigkeit und das Abstraktionsvermögen der Studierenden, die sie auf ihre selbständige Textgestaltung anwenden können.

4 Abschließende Reflexion

Die im Rahmen dieses Beitrags vorgestellten aufeinander aufbauenden Forschungsprojekte, in denen nicht nur Grundlagenforschung im Bereich des studentischen Schreibens an der Universität geleistet, sondern auch ein theoretisches

Lehrmodell und ein methodisch-didaktisch fundiertes Schreibkursprogramm konzipiert und evaluiert wurden, stellen sicherlich den optimalen Fall für die Entwicklung praxisrelevanter didaktischer Programme und Konzepte dar und haben bewiesen, dass das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre unter bestimmten (finanziellen) Rahmenbedingungen immer noch durchführbar ist. In seinen eben dargestellten Charakteristika ist unser Forschungs- und Lehrprogramm dem Projekt „Effektiv studieren“, das in den 1990er Jahren an der Ludwigs-Maximilian Universität in München durchgeführt wurde (REDDER, 2002), vergleichbar. Während allerdings das Münchner Programm primär für Studierende mit nichtdeutscher Muttersprache entwickelt wurde, wendet sich unser Programm an Studierende mit Deutsch als Muttersprache.

5 Literaturverzeichnis

- Apel, H. & Kraft, S.** (Hrsg.) (2003). *Online lehren*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bean, J.** (2001). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bhatia, V. K.** (2004). *Worlds of Written Discourse. A Genre-Based View*. London: Continuum.
- Bourdieu, P.** (1992). *Homo academicus*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Deane M. & Guasch, T.** (2015). *Learning and Teaching Writing Online: Strategies for Success*. Leiden: Brill.
- Ehlich, K.** (1994). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 325-352). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K.** (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 13-29). Berlin: de Gruyter.
- Gruber, H. et al.** (2006). *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Münster: LIT.

Gruber, H., Rheindorf, M. & Huemer, B. (2009). *Wissenschaftliches Schreiben – ein Praxisbuch für Studierende*. Köln: UTB.

Huemer, B., Rheindorf, M. & Gruber, H. (2014). Writing a.i.d. – Ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung. In U. Doleschal et al. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben. Writing Across the Curriculum* (S. 15-39). Wien: LIT.

Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Houndsmill, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

Lillis, T. et al. (Hrsg.) (2015). *Working with Academic Literacies. Case Studies towards Transformative Practice*. Fort Collins, Col.: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Redder, A. (Hrsg.) (2002). „Effektiv studieren“. *Texte und Diskurse an der Universität*. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 12.

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write / reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Russell, D. et al. (2009). Exploring Notions of Genre in ‘Academic Literacies’ and ‘Writing Across the Curriculum’: Approaches Across Countries and Contexts. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figuereido (Hrsg.), *Genre in a Changing World* (S. 395-423). Fort Collins, Col.: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Thaiss, Ch. et al. (Hrsg.) (2012). *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson: Parlor Press.

Autor/in



Ao. Univ. Prof. Dr. Helmut GRUBER || Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft || Sensengasse 3A, A-1090 Wien

helmut.k.gruber@univie.ac.at



Dr. Birgit HUEMER || Universität Luxemburg, Sprachenzentrum || 2, avenue de l'Université || L-4365 Esch-sur-Alzette

birgit.huemer@uni.lu