



Angewandte Linguistik

Working Papers in Applied Linguistics 12

**Otto Kruse
Heike Meyer
Stefanie Everke Buchanan**

Schreiben an der Universität Konstanz

Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden

Das Departement Angewandte Linguistik der ZHAW betreibt Angewandte Linguistik als transdisziplinär orientierte Sprachwissenschaft. Diese befasst sich mit den Problemen der realen Welt, in denen Sprache eine zentrale Rolle spielt. Sie identifiziert, analysiert und löst diese Probleme einerseits durch die Anwendung linguistischer Theorien, Methoden und Resultate, andererseits durch die Entwicklung neuer theoretischer und methodischer Ansätze.

In der Reihe *Working Papers in Applied Linguistics* publiziert das Departement Angewandte Linguistik der ZHAW Beiträge aus der eigenen Forschung.

Kontakte

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Language Competence Centre
Theaterstr. 17
8401 Winterthur
Schweiz

otto.kruse@zhaw.ch
Tel. +41 58 934 61 72

Universität Konstanz
Schreibzentrum
Postfach 65
78457 Konstanz
Deutschland
schreibzentrum@uni-konstanz.de
Tel. +49 7531 88 34 92

Dank

Wir danken den Lehrenden und Studierenden der Universität Konstanz für ihre Mitwirkung und der Universitätsleitung dafür, dass sie die Durchführung der Studie ermöglicht hat. Beim Department für Angewandte Linguistik der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften bedanken wir uns für die Bereitstellung von Ressourcen und Forschungsmitteln.

Otto Kruse / Heike Meyer / Stefanie Everke Buchanan 2015: Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (*Working Papers in Applied Linguistics* 12).

ISBN 978-3-905745-76-4

Inhalt

Abstract	4
1 Einleitung	6
1.1 Hintergrund und Zielsetzung	6
1.2 Universität Konstanz	8
1.3 Das Schreibzentrum.....	10
2 Methode	13
3 Ergebnisse: Studierende der Bachelor-Studiengänge	15
3.1 Demographische Variablen	15
3.2 Schreibpraktiken	16
3.3 Schreibprozess und Feedback	21
3.4 Studentische Schreibkompetenzen	23
3.5 Konzepte «guten» Schreibens.....	29
3.6 Schreibkompetenz im Vergleich zu anderen Studienkompetenzen	31
3.7 Erwünschte Unterstützung für das Schreiben.....	34
3.8 Berichtete Textgenres	36
4 Ergebnisse: Studiengang Rechtswissenschaft (Staatsexamen)	38
5 Ergebnisse: Lehrende	49
5.1 Demographische Variablen	49
5.1.1 Schreibpraktiken	50
5.2 Textgenres im Studium	55
5.3 Schreibkompetenzen: Was Lehrende für wichtig halten	64
5.4 Allgemeine Studienkompetenzen: Einschätzungen der Lehrenden	73
6 Diskussion und Schlussfolgerungen	78
6.1 Diskussion.....	78
6.2 Schlussfolgerungen für die Schreibdidaktik.....	82
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	89
Bibliographie	91
Anhang	92
Die Autorinnen und Autoren	106

Abstract

In einem Kooperationsprojekt des Schreibzentrums der Universität Konstanz und des Language Competence Centres der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften wurde eine Befragung aller Lehrenden und Studierenden der Universität Konstanz durchgeführt. Ziel war es, Auskunft über Schreibpraktiken, Schreibkompetenzen und Einstellungen zum Schreiben zu erhalten. Eingesetzt wurde der European Writing Questionnaire, der zum Ziel hat Schreibkulturen länderübergreifend zu untersuchen. Die parallele Itemkonstruktion des Fragebogens für Lehrende und Studierende erlaubt, Vergleiche zwischen den Einschätzungen beider Gruppen anzustellen. Dargestellt werden in dem Bericht die Auswertungen für die Bachelorstudiengänge und für den Studiengang Recht (Staatsexamen). Die Ergebnisse zeigen klare Unterschiede in den Schreibpraktiken zwischen den drei Fächergruppen der Universität (Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Recht/Wirtschaft/Politik). In den Selbsteinschätzungen ihrer Schreibkompetenzen unterscheiden sich die Studierenden der niedrigeren Semester deutlich von denen am Studienende. Lehrende und Studierende geben zwar für die meisten Themen ähnliche Urteile ab, kommen aber zu merklich unterschiedlichen Bewertungen der studentischen Sprach- und Schreibkompetenzen. Eine Sammlung von Beschreibungen der Textgenres, die Lehrende im Unterricht verwenden, ist in Gänze dokumentiert und zeigt ein Profil studentischer Arbeiten, das stark an wissenschaftlichen und weniger an reflexiven oder beruflichen Textnormen orientiert ist. Die Bedeutung der Ergebnisse für die Arbeit des Schreibzentrums der Universität wird abschliessend diskutiert.

In a joint project of the Writing Centre of the University of Constance and the Language Competence Centre of the Zurich University of Applied Sciences, all students and faculty of the University of Constance were asked to participate in a survey with the European Writing Questionnaire. The EWQ is a multilingual electronic tool to study academic writing practices with a special focus on contrastive analyses of writing cultures. The parallel item construction of the questionnaire allows comparing the data of students and faculty on similar issues. The report briefly outlines the situation of student writers at the University of Constance and then gives an account of the most interesting results of the undergraduate Bachelor degree programs as well as those of the study program Law which awards a Staatsexamen degree. Results show clear differences for many variables between the three disciplinary groups into which the university is divided (Sciences, Humanities, Politics/Law/Economy). Evaluations of students and faculty converge in many ways but show marked differences in the assessment of student language and writing skills. Student data show a high increase in the positive evaluations of their own writing skills during their studies (comparisons between 2nd and 6th semester). The genre descriptions which the faculty members were asked for (all of which are documented) show a clear preference for

scientific over reflective and professional genres. Results of the study are discussed in terms of their implications for the writing centre work at the University of Constance.

1 Einleitung

1.1 Hintergrund und Zielsetzung

Schreiben ist an der Universität eine allgegenwärtige Aktivität. Wissenschaftliches Wissen ist auch über seinen schriftgebundenen Charakter definiert und alle Akteure an Hochschulen, seien sie Lehrende, Forschende oder Lernende, sind aktiv an der Verschriftlichung von Wissen beteiligt. Schreiben setzt dabei das Verständnis wissenschaftlicher Theorien und Forschungsmethoden voraus, ist aber für die Studierenden gleichzeitig auch ein Weg, um sich theoretisches, methodisches oder praxisbezogenes Wissen anzueignen. Die meisten Textgenres für studentische Hausarbeiten dienen dementsprechend dem Zweck des Lernens von Fachwissen und der Aneignung fachlicher Methoden, auch wenn als weiterer, eher sekundärer Zweck der des Erwerbs eines Leistungsnachweises hinzukommt.

Mit den seit der Bologna-Reform gestiegenen Ansprüchen an die Hochschuldidaktik ist auch das Bewusstsein gewachsen, dass das studentische Schreiben als Kernelement des Lernens mehr Aufmerksamkeit verlangt. Die Gründung von Schreibzentren an vielen Hochschulen ist Ausdruck dieser Entwicklung und hat zu neuen Steuerungs- und Unterstützungsformen geführt, die teilweise direkt an die Studierenden gerichtet sind, teilweise aber auch den Dozierenden oder der Gestaltung von Studiengängen gelten.

Das Schreiben im Studium einzusetzen wird zum Teil von den Studien- und Prüfungsordnungen verlangt, vor allem dann, wenn es um Abschluss- und Prüfungsarbeiten geht. In Lehrveranstaltungen hingegen ist es den Lehrenden überlassen zu bestimmen, wie Schreiben als Mittel des Lernens oder als Leistungsnachweis genutzt werden soll. Die Spezifizierung der schriftlichen Leistung, die Wahl eines Textgenres und die Vorgabe eines zeitlichen Rahmens für das Verfassen einer Arbeit müssen also in jeder Lehrveranstaltung neu definiert werden. Dieser individuelle Gestaltungsspielraum macht es schwierig, einen Überblick über das Schreiben in Lehrveranstaltungen zu erhalten.

Trotz der überwiegend individuellen Regelung des Schreibens gibt es in Studiengängen, Disziplinen und Fakultäten etablierte Schreibkulturen, also geteilte Annahmen dazu, welche Qualitäten studentische Texte haben sollten und welche Eigenschaften das Schreiben zu einer sinnvollen Lernaktivität machen. Unterschiede in den Schreibkulturen lassen sich beispielsweise zwischen Natur- und Geisteswissenschaften und zwischen Universitäten und Fachhochschulen ausmachen, aber auch zwischen den Bildungssystemen einzelner Länder (Chitez / Kruse 2012). Für die Arbeit von Schreibzentren und für eine bewusste Gestaltung der Schreibdidaktik ist es wichtig, ein Verständnis der Schreibkulturen zu haben, die an der eigenen Hochschule vorherrschen. Der Untersuchung der Schreibkulturen an der Universität Konstanz gilt der vorliegende Bericht.

Wenn man Schreibkulturen beschreiben will, so hat man mehrere Dimensionen zu beachten (vgl. Kruse 2013):

Textgenres oder Textsorten: Die Art der Texte, die Studierende zu verfassen haben, variiert stark und jede Art von Texten verlangt von ihnen unterschiedliche Vorgehensweisen und intellektuelle Leistungen. Nesi / Gardener (2013) identifizierten an englischen Universitäten über 90 unterschiedliche Textgenres, die sie wiederum in 12 «Genrefamilien» einteilten. An deutschen Hochschulen nimmt traditionellerweise die Seminar- oder Hausarbeit den grössten Platz unter den Textgenres ein. Beide Begriffe werden in der Praxis weitgehend synonym verwendet, obwohl «Hausarbeit» der weitere Begriff ist. Seminararbeiten haben eine flexible Form, die sich zur Bearbeitung vieler unterschiedlicher wissenschaftlicher Fragestellungen eignet. Verlangt wird in der Regel eine klare Gliederung (durch ein Inhaltsverzeichnis ausgewiesen), den Bezug auf wissenschaftliche Literatur (durch entsprechende Zitierkonventionen und ein Literaturverzeichnis ausgewiesen), ein klarer Fokus (durch Fragestellung oder Zielsetzung ausgewiesen) und eine eigene Position oder ein Fazit (siehe z. B. Gruber et al. 2006, Steinhoff 2007). Andere Texte sind z. B. Seminarprotokolle, Essays, Reflexionen, Zusammenfassungen, Praktikumsberichte, Forschungsartikel oder auch Bachelorarbeiten. Mit dem Bologna-Prozess und einer wachsenden Studierendenorientierung des Studiums ist auch, so dürfen wir annehmen, die Variabilität und Aufgabenspezifität der eingesetzten Genres für studentische Arbeiten gestiegen, so dass die Seminararbeit etwas von ihrer dominierenden Stellung eingebüsst hat. Die Befragung soll genaueren Aufschluss darüber geben, welche Genres an der Universität Konstanz präferiert werden und welches Verständnis des wissenschaftlichen Schreibens sich daraus ableiten lässt.

Schreibpraktiken: Jede Aufgabe für studentisches Schreiben muss Vorgaben darüber machen, wie die Aufgabe zu verstehen ist und wie sie ausgeführt werden soll. Vorgegeben werden dabei in der Regel Bearbeitungs- und Abgabzeiten, Anleitung, Benotungsablauf, Leistungskriterien, Kooperation in Gruppenarbeiten sowie Hinweise für Peer- und Dozierenden-Feedback (siehe z. B. Kruse 2013). Schreibkulturen unterscheiden sich danach, welchen Rahmen sie für studentisches Schreiben setzen und welche Erwartungen sie damit verknüpfen. Die curriculare Organisation von schreibdidaktischen Aufgaben (das «Schreibcurriculum») entscheidet darüber, wie viel Zeit und Gelegenheit den Studierenden eingeräumt wird, um die vielfältigen Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens zu erwerben (Banzer / Kruse 2011). Die Befragung soll Aufschluss darüber geben, welche Schreibpraktiken an der Universität Konstanz präferiert werden und welche Instruktionsformen, Zeitvorgaben, Kooperationsformen und Feedbackarten vorherrschen.

Schreibkompetenzen: Studierende erwerben durch Schreiben unterschiedliche Arten von Kompetenzen. Schreiben führt zu einem intensiven Lernvorgang, in dem Wissen nicht nur erworben wird (vor allem durch Lesen), sondern in dem Wissen gleichzeitig neu strukturiert und zu einem rhetorisch angemessenen Text verbunden werden muss. Gleichzeitig müssen die Studierenden lernen, wie man

wissenschaftlich schreibt. Sie müssen den Schreibprozess verstehen und beherrschen lernen, und sie müssen sich die normativen Aspekte von Wissenschaftssprache, Ausdruck und Präsentationsformen aneignen. Schreibkompetenz setzt sich also aus einem Geflecht verschiedenster Teilkompetenzen zusammen (Kruse / Chitez 2012):

- Methodische Kompetenzen (des Lesens, Exzerpierens, der Organisation des Schreibprozesses, des Nutzens von fachlichen Ressourcen etc.)
- Intellektuelle und fachliche Kompetenzen (Verständnis von Forschungsprozessen, argumentative Fähigkeiten, Fachwissen etc.)
- Kommunikative Kompetenzen (rhetorische Kompetenz, Adressatenverständnis, Konstruktion einer Autorenrolle)
- Sprachliche Kompetenzen (Idiomatik der Wissenschaftssprache, funktionale Aspekte der Wissenschaftssprache wie die Verwendung von Heckenausdrücken, Selbstreferenz oder Äussern von Kritik)
- Mediale Kompetenzen: Verwendung von unterschiedlicher Schreibsoftware, von Gestaltungs- und Kommunikationsmedien; Umgang mit dem Internet.

Die Befragung soll Aufschluss darüber geben, wie die Studierenden und die Lehrenden Schreibkompetenzen wahrnehmen bzw. bewerten und wie die Studierenden ihre eigene Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums beurteilen.

Die Befragung von Studierenden und Lehrenden in dieser Studie hat das Ziel, zu einer Gesamtübersicht über die Schreibkultur(en) an der Universität Konstanz zu gelangen und die Verwendung des Schreibens in der Lehre dort besser zu verstehen. Vergleichbare Erhebungen im deutschsprachigen Raum gibt es bisher nicht, so dass die Befragung auch Aufschluss über den Nutzen einer solchen Befragung geben soll. Für das Schreibzentrum der Universität Konstanz ist mit der Untersuchung die Hoffnung verbunden, eine Datenbasis für eine gezielte Entwicklung des Angebots an Beratung und Unterricht zu erhalten und eine Ausgangsbasis für einen Dialog mit den Lehrenden zu schaffen.

1.2 Universität Konstanz

Die Universität Konstanz wurde im Jahr 1966 als Reformuniversität gegründet und zeichnet sich durch Forschungsstärke und eine enge Verknüpfung von Lehre und Forschung aus. Sie war in beiden Phasen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder erfolgreich und gehört damit seit Oktober 2007 zu den elf besonders geförderten deutschen Universitäten, wodurch die Spitzenforschung noch weiter ausgebaut werden konnte. Die Forschung an der Universität Konstanz ist durch interdisziplinäre Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den 13 Fachbereichen, die in drei Sektionen zusammengefasst sind, geprägt. Schwerpunkte der Forschung sind Kultur- und Entscheidungswissenschaften in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Chemische Biologie und Ökologie in den Lebens- und Na-

turwissenschaften sowie die Nano- und Materialwissenschaften. Folgende Fachbereiche sind an der Universität Konstanz vertreten:

- Mathematik und Statistik, Informatik und Informationswissenschaft, Physik, Chemie, Biologie und Psychologie in der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Sektion
- Philosophie, Geschichte und Soziologie mit Sportwissenschaft und Empirischer Bildungsforschung, Literaturwissenschaft mit Kunst- und Medienwissenschaft und Sprachwissenschaft in der Geisteswissenschaftlichen Sektion
- Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Politik- und Verwaltungswissenschaft in der Sektion Politik – Recht – Wirtschaft

Nähere Informationen zum Profil der Universität Konstanz finden sich auf der Homepage (<http://www.profil.uni-konstanz.de/profil/>).

Studierende an der Universität Konstanz sind in mehr als 100 Studiengängen in allen Fachbereichen eingeschrieben, zahlreiche dieser Studiengänge sind interdisziplinär angelegt. Eine Übersicht über die Studiengänge findet sich auf der Webseite der Universität unter <http://www.studium.uni-konstanz.de/studienangebot/>. Es sind verschiedene Arten von Abschlüssen möglich, wobei nicht jedes Fach mit jedem Abschluss studiert werden kann. Viele Studiengänge enden mit einem Bachelor, darauf aufbauend gibt es Masterstudiengänge. In sehr vielen Fächern ist parallel zum Bachelor auch ein Studium zum Lehramt an Gymnasien möglich, das mit einer Staatsexamensprüfung endet. Ausserdem ist es möglich, Rechtswissenschaften zu studieren und mit der ersten juristischen Prüfung (Staatsexamen) zu beenden. Daneben gibt es Promotionsstudiengänge.

Für die meisten Bachelor-Studiengänge gilt eine Regelstudienzeit von 6 Semestern, für die meisten Masterstudiengänge eine Regelstudienzeit von 4 Semestern. Die beiden Staatsexamensstudiengänge Lehramt am Gymnasium und Jura sind auf 10 Semester Studiendauer ausgelegt. Bachelor- und Staatsexamensstudiengänge führen als sogenannte grundständige Studiengänge zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss, der Voraussetzung für die Aufnahme eines weiterführenden Masterstudiums ist. Auch Studierende in Promotionsstudiengängen haben bereits einen Universitätsabschluss und arbeiten an ihren Dissertationen. Master- und Promotionsstudierende sind aufgrund ihrer grösseren Erfahrung im akademischen Schreiben somit nicht vergleichbar mit Studierenden in grundständigen Studiengängen und werden bei der vorliegenden Untersuchung zu studentischer Schreibkompetenz nicht berücksichtigt.

Zum Zeitpunkt der Erhebung waren knapp 11 000 Studierende an der Universität Konstanz eingeschrieben, davon etwa 8000 in grundständigen und etwa 1400 in weiterführenden Studiengängen. 746 Personen waren Promotionsstudierende¹.

An der Universität Konstanz wird Internationalität eine grosse Bedeutung zugeschrieben. Es gibt vielfältige internationale Kooperationen und zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus aller Welt. Sechs internationale Masterstudiengänge werden komplett auf Englisch angeboten und gelehrt, auch in anderen Studiengängen werden Lehrveranstaltungen auf Englisch abgehalten und Studienleistungen auf Englisch gefordert. Im Sommersemester 2013 waren über 1200 ausländische Studierende an der Universität Konstanz immatrikuliert. Dies bedeutet, dass der Umgang mit verschiedenen Schreibkulturen und das Schreiben in einer Zweit- oder Fremdsprache – sei diese nun Deutsch oder Englisch – für viele Studierende ein Thema ist.

Die Universität bemüht sich beständig, die Qualität der Lehre sicherzustellen und weiter zu verbessern. Dafür gibt es u. a. eine Arbeitsstelle Hochschuldidaktik, die Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrende anbietet. Im Jahr 2012 war die Universität Konstanz mit einem Projektantrag im Rahmen einer Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erfolgreich (Qualitätspakt Lehre). Das hieraus finanzierte Projekt «b³-beraten, begleiten, beteiligen» dient der Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität der Lehre, indem Studierende in allen Phasen des Studiums besser betreut sowie Lehrende unterstützt werden, sich didaktisch weiterzuentwickeln und innovative Lehrkonzepte zu entwickeln. Das Gesamtprojekt setzt sich aus einer Reihe von Einzelmassnahmen zusammen, die teils in Fachbereichen angesiedelt sind, teils in zentralen Einrichtungen der Universität. (vgl. <http://www.lehre.uni-konstanz.de/b3-projekt/startseite-b3-projekt/>) Eine der zentralen Massnahmen war die Einrichtung eines Schreibzentrums.

1.3 Das Schreibzentrum

Das Schreibzentrum ist in der Abteilung für Akademische und Internationale Aufgaben angesiedelt und gehört zum Referat für Lehre. Es ist damit beauftragt, ein Gesamtkonzept zur Schreibkompetenzförderung an der Universität zu entwickeln und umzusetzen und arbeitet hierzu sowohl mit bereits bestehenden Initiativen in Fachbereichen und zentralen Einrichtungen zur Schreibkompetenzförderung zusammen als auch mit weiteren, im Rahmen des Gesamtprojekts b³ entstandenen Angeboten. Schreibkompetenzförderung bezieht sich hierbei auf die Förderung des Schreibens von Studierenden in Bachelor-, Master und Staatsexamensstudi-

¹ Alle genannten Zahlen beziehen sich auf das Sommersemester 2013 und sind der Studierendenstatistik entnommen, die über das Institutional Repository der Universität Konstanz KOPS veröffentlicht ist; vgl. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-237002>

engängen, nicht jedoch von Promotionsstudierenden, für die das Academic Staff Development der Universität zuständig ist. Studierende werden in ihrem akademischen Schreiben im Studium unterstützt und gleichzeitig für Schreibaufgaben nach dem Studium, in Beruf und/oder Wissenschaft kompetent gemacht werden. Die Einrichtung eines Schreibzentrums dient auch dem Ziel, die Zahl der Studienabbrüche zu verringern.

Das Schreibzentrum hat im September 2012 seine Arbeit aufgenommen und als ersten Arbeitsschritt eine Bestandserhebung der bisherigen Schreibkompetenzförderung im Rahmen der Studiengänge vorgenommen. Auf Initiative einzelner Lehrender gab es in einigen Fachbereichen sowie über das Kompetenzzentrum SQ vor 2012 schon direkte Angebote für Studierende (z. B. Kurse zum Schreiben, schreibintensive Lehrveranstaltungen) und vereinzelte Massnahmen, die indirekt den Studierenden zugutekommen, indem Lehrende schreibdidaktisch weitergebildet wurden. Diese punktuelle Förderung studentischer Schreibkompetenz soll durch die Angebote des Schreibzentrums für alle Studierenden ausgebaut und gestärkt werden. Bei Schreibkompetenz handelt es sich zudem nicht um eine einzelne Fähigkeit, sondern um ein ganzes Bündel unterschiedlicher Kompetenzen. Viele dieser Kompetenzen sind zwischen den Fächern übertragbar, an anderen Stellen sind sie jedoch sehr spezifisch an den Schreibkulturen der jeweiligen Disziplin ausgerichtet. Deshalb ist es für eine Bestandserhebung und Weiterentwicklung des Angebots wichtig, Aufschlüsse nicht nur über die bereits vorhandenen Massnahmen, sondern vor allem einen detaillierten Einblick in die verschiedenen Schreibkulturen innerhalb der Universität zu bekommen.

Neben der Vernetzung der unterschiedlichen Akteure im Bereich Schreibunterstützung an der Universität Konstanz und der Koordination der vorhandenen Angebote hat das Schreibzentrum zwei Aufgabenfelder für sich definiert. Zum einen wurde ein Schreibberatungsangebot aufgebaut, um Studierenden individuelle Unterstützung bei konkreten Schreibaufgaben bieten zu können. Dafür stehen seit März 2013 vom Schreibzentrum geschulte studentische Schreibberaterinnen und -berater zur Verfügung, die auf Peer-Ebene Beratung zum Schreibprozess anbieten und Rückmeldung auf Textbeispiele geben. Zum anderen soll Schreiben durch geeignete Lehrveranstaltungen gefördert werden. Hierfür gibt es zentral über das Kompetenzzentrum SQ angebotene Kurse und Workshops sowohl zu Themen des überfachlichen wissenschaftlichen Schreibens als auch zu Themen des beruflichen Schreibens. Ausserdem wird das Schreiben im Rahmen von regulären Lehrveranstaltungen gefördert, indem entweder Lehrende zu schreibdidaktischen Fragen beraten und/oder weitergebildet werden oder indem die Mitarbeiterinnen des Schreibzentrums in sogenannten Lehreinheiten einzelne Unterrichtsstunden in Fachveranstaltungen übernehmen und nach Absprache mit den Dozierenden über jeweils relevante Schreibfragen informieren.

Durch Gespräche mit Mitarbeitenden in Fachbereichen und in zentralen Einrichtungen und durch die Durchführung erster Massnahmen zur Schreibkompetenzförderung seit Winter 2012 haben die Mitarbeiterinnen des Schreibzentrums einen ersten Einblick in die an der Universität Konstanz vorhandenen Schreibkultu-

ren und Vorstellungen zu gutem Schreiben gewonnen. Mit der vorliegenden Erhebung ist die Hoffnung verbunden, diesen Einblick zu systematisieren und zu intensivieren und Hinweise zu bekommen, wo und in welcher Weise die bereits entwickelten Angebote verändert und angepasst werden sollten bzw. welche Bedürfnisse bisher vernachlässigt wurden.

2 Methode

Um Schreibkulturen zu untersuchen wurde der European Student/Faculty Writing Survey entwickelt und in mehrere Sprachen übersetzt. Er dient dazu, das Schreiben an Hochschulen mit unterschiedlichen Kulturen vergleichend zu untersuchen, soll aber auch Aufschluss über Kulturunterschiede innerhalb von Hochschulen geben können. Eingesetzt wird er als Mittel der Inventarisierung, das Aufschluss über Häufigkeitsverteilungen relevanter Variablen von Schreibkulturen gibt und durch einige offene Fragen Hinweise auf die jeweiligen Besonderheiten z. B. im Gebrauch von Textsorten erlauben soll. In dieser deskriptiven Vorgehensweise werden keine Hypothesen getestet oder Signifikanzen berechnet, ebenso wenig wie Normwerte gebildet werden.

Studierende	Lehrende
Persönliche und demographische Daten	Persönliche und demographische Daten
Schreiben in den Disziplinen / Curricula	Schreiben in den Disziplinen / Curricula
Häufigkeit und Umfang bestimmter Schreibpraktiken	Häufigkeit und Umfang bestimmter Schreibpraktiken
Schreibprozess	Schreibprozess
Prozessorientiertes Schreiben	Prozessorientiertes Schreiben
Charakteristika des Schreibprozesses	Charakteristika des Schreibprozesses
Häufigkeit und Arten von Feedback	Nicht erhoben
Wissenschaftliche Textgenres	Wissenschaftliche Textgenres
Selbst eingeschätzte studentische Schreibkompetenzen	Bedeutung studentischer Schreibkompetenzen
Schreibkonzeptionen/Vorstellungen von «gutem Schreiben»	Schreibkonzeptionen/Vorstellungen von «gutem Schreiben»
Studienkompetenzen: Selbsteinschätzung	Studienkompetenzen: Einschätzung ihrer Bedeutung
Schreiben in einer Fremdsprache (Englisch)	Schreiben in einer Fremdsprache (Englisch)
Erwünschte Unterstützung für das Schreiben	Nicht erhoben

Tabelle 1: Skalen des European Writing Surveys

Der Fragebogen ist weitgehend parallel für Studierende und Dozierende verfasst (Tab. 1). Zwei Itemgruppen gibt es, die nur von den Studierenden (Feedback, gewünschte Unterstützung für das Schreiben), nicht aber von den Lehrenden beantwortet werden. In mehreren Fragegruppen sind die Antwortkategorien für Studierende und Lehrende unterschiedlich. Bei den Schreibkompetenzen z. B. werden die Studierenden gefragt, wie sicher sie sich in den entsprechenden Kompetenzen fühlen. Die Dozierenden werden gefragt, wie wichtig ihnen die entsprechenden Kompetenzen sind oder wie hoch sie die Kompetenzen der Studierenden einschätzen.

Die Fragebögen wurden vom Schreibzentrum der Universität Konstanz geprüft und an die Studienbedingungen in Konstanz adaptiert. Sie wurden im April 2013 vom Rektorat der Universität Konstanz elektronisch an alle Studierenden und alle Lehrenden versandt, eine Erinnerung erfolgte nach elf Tagen. Die Studierenden erhielten zusätzlich eine zweite Wiederholungsmail, die direkt vom Schreibzentrum versandt wurde.

	Teilnehmende	Antworten	Antwortraten in Prozent
Studierende	10 429	853	8.15 %
Dozierende	1097	148	13.49 %

Tabelle 2: Antwortraten

Die Rücklaufquoten (siehe Tab. 2) sind relativ gering, speziell mit 8.15 % für die Studierenden. Die Antwortraten für die Dozierenden bewegen sich mit 13.5 % im Rahmen des Erwartbaren. Bei der Datenbereinigung wurden Fälle gelöscht, die keine Angaben in Geschlecht und/oder Alter hatten oder mehr als die Hälfte des Fragebogens nicht beantwortet haben. Darunter fielen 20 Fälle, so dass bei den Studierenden 833 Fälle für die Auswertung verbleiben.

Die Auswertung der Fragebögen wurde an der ZHAW vorgenommen unter Beteiligung von Dr. Max Mueller vom Institut für Angewandte Medienwissenschaften.

Ausgewertet wurden die Fragebögen mit Bezug auf die innere Fächerstruktur der Universität Konstanz. Verglichen werden die Studiengänge der drei Sektionen:

- MNS: Studiengänge aus Fachbereichen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion
- GS: Studiengänge aus Fachbereichen der geisteswissenschaftlichen Sektion
- PRW: Studiengänge aus Fachbereichen der Sektion Politik – Recht – Wirtschaft

Wie schon oben erwähnt unterscheiden sich die Studiengänge je nach Art des Abschlusses, der erworben werden kann, in ihrer Dauer. Dies reduziert die Vergleichbarkeit der Studiengänge erheblich, weshalb zwei getrennte Auswertungen vorgenommen wurden. Zunächst werden die Ergebnisse der Befragung der Studierenden in Bachelor-Studiengängen präsentiert, im Anschluss wurden die Angaben der Studierenden im Staatsexamensstudiengang Rechtswissenschaft ausgewertet. Eine Auswertung der Lehramtsstudiengänge soll an anderer Stelle erfolgen. Einen Überblick über die Fallzahlen in den Studiengängen und Fächergruppen gibt Tabelle 3.

	Insgesamt		MNS		GS		PRW	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Bachelor	438	52.6 %	95	52.2 %	241	60.6 %	102	40.3 %
Master	148	17.8 %	44	24.2 %	66	16.6 %	38	15.0 %
Promotion	36	4.3 %	18	9.9 %	10	2.5 %	8	3.2 %
Lehramt	109	13.1 %	25	13.7 %	81	20.4 %	3	1.2 %
Jura	102	12.2 %	0	0.0 %	0	0.0 %	102	40.3 %
Gesamt	833	100.0 %	182	100.0 %	398	100.0 %	253	100.0 %

Anmerkung: MNS = Mathematisch-Naturwissenschaftliche Sektion; GS = Geisteswissenschaftliche Sektion; PRW = Politik, Recht und Wirtschaft

Tabelle 3: Anzahl von Antworten aus Studiengängen und Fächergruppen

3 Ergebnisse: Studierende der Bachelor-Studiengänge

3.1 Demographische Variablen

Die folgende Analyse bezieht sich auf die Studierenden der Bachelor-Studiengänge. Dies entspricht einer Fallzahl von 438 (siehe Tab. 3), von denen 95 aus der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion, 241 aus der geisteswissenschaftlichen Sektion und 102 aus der Fächergruppe Politik, Recht und Wirtschaft stammen.

Das durchschnittliche Alter der Befragten der drei Fächergruppen unterscheidet sich kaum und liegt bei 22/23 Jahren (Tab. 4).

1.1 Alter	N	Mittelwert
MNS (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Sektion)	95	22
GS (Geisteswissenschaftliche Sektion)	241	23
PRW (Sektion Politik – Recht – Wirtschaft)	102	22
Insgesamt	438	22

Tabelle 4: Altersstruktur nach Fächergruppen

Die Studierenden mit unterschiedlichen Semesterzahlen sind vergleichbar auf die drei Fächergruppen verteilt (Tab. 5). Da Studierende in den meisten Studiengängen nur im Herbst zugelassen werden, sind die ungeraden Semesterzahlen sehr viel höher besetzt (die Erhebung fand im Frühjahr statt). Ein Unterschied besteht: Die Anzahl der Studierenden, die mehr als sechs Semester eingeschrieben sind, ist in der Geisteswissenschaftlichen Sektion deutlich höher als in den anderen Sektionen.

Semesterzahl	1	2	3	4	5	6	>6	Σ
MNS	1	29	0	40	0	18	7	95
GS	0	74	1	63	5	46	51	240
PRW	1	32	0	22	0	31	16	102
Insgesamt	2	135	1	125	5	95	74	437

Tabelle 5: Semesterzahlen BA-Studierende nach Fächergruppen

Die Geschlechterverteilung ist unausgewogen, entsprechend den mutmasslichen Häufigkeiten der Geschlechter in den Fächergruppen (Tab. 6). Während in der Stichprobe insgesamt der Anteil weiblicher Studierender, die den Fragebogen ausfüllten, etwa zwei Drittel beträgt, ist dieses Verhältnis in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern umgekehrt; der Anteil männlicher Studierender liegt hier bei 61 %. Eine Analyse und Interpretation von Geschlechterunterschieden in hochschulbezogenen Daten ist aufgrund dieser Ungleichverteilung generell schwierig, da fachspezifische von geschlechterspezifischen Einflüssen kaum zu trennen sind. Auf eine Auswertung haben wir daher verzichtet.

	Insgesamt		MNS		GS		PRW	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Männlich	153	34.9 %	58	61.1 %	51	21.2 %	44	43.1 %
Weiblich	285	65.1 %	37	38.9 %	190	78.8 %	58	56.9 %
Gesamt	438	100.0 %	95	100.0 %	241	100.0 %	102	100.0 %

Tabelle 6: Geschlechter nach Fächergruppen

Die Anzahl deutschsprachiger Studierender in der gesamten Stichprobe liegt bei etwas über 95 % (siehe Tab. 7). Aufgrund der geringen Anzahl wurde auf eine getrennte Auswertung der nicht-muttersprachlichen Studierenden (mit einer anderen Sprache als Deutsch als Erst- oder Muttersprache) verzichtet. Überdurchschnittlich viele nicht-deutschsprachige Studierende finden sich mit 8.8 % in der Fächergruppe Politik, Recht und Wirtschaft.

Muttersprache	Insgesamt		MNS		GS		PRW	
	Anz.	Prozent	Anz.	Prozent	Anz.	Prozent	Anz.	Prozent
Deutsch	415	94.7 %	92	96.8 %	230	95.4 %	93	91.2 %
Andere	23	5.3 %	3	3.2 %	11	4.6 %	9	8.8 %
Gesamt	438	100.0 %	95	100.0 %	241	100.0 %	102	100.0 %

Tabelle 7: Anzahl deutsch-muttersprachlicher Studierende nach Fächergruppen

3.2 Schreibpraktiken

Der Fragebogen stellt eine Reihe von Fragen dazu, wie Schreiben in den jeweiligen Disziplinen/Studiengängen organisiert, angeleitet und ausgewertet wird. Eine erste Gruppe von Fragen versucht zu «messen» oder «erfassen», wie stark das Schreiben als Mittel des Lernens im Unterricht vertreten ist. Diese einfache Frage ist relativ schwierig abzufragen und wir haben drei verschiedene Masse dazu herangezogen:

1. Die Anzahl der Lehrveranstaltungen (oder Kurse), in denen eine benotete schriftliche Arbeit verlangt wird.
2. Die Anzahl von Stunden, die die Studierenden pro Woche mit Schreiben verbringen.
3. Die Anzahl an benoteten schriftlichen Arbeiten, die die Studierenden im Studium bereits verfasst haben.

Die Angaben dazu haben wir zunächst zwischen den Fächergruppen und dann zwischen den Studienanfängern (2. Semester) und den fortgeschrittenen Studierenden (6. Semester) verglichen.

Um zu erfahren, wie viele Kurse benotete schriftliche Arbeiten als Leistungsnachweis verlangen, haben wir die Befragten gebeten den Prozentsatz an Veranstaltungen dazu anzugeben (Antwortkategorien: keine, 0–24 %, 25–49 %, 50–74 %, 75–100 %) (siehe Abb. 1). Nur wenige Fächer scheinen gar keine schriftlichen Leistungen zu verlangen. So geben 20 % der MNS Studierenden

und 10 % der PRW Studierenden an, dass sie gar nichts Schriftliches abgeben müssen (Abb. 1). Es gibt aber in allen Fächergruppen eine nennenswerte Anzahl von Befragten, die angeben, dass sie in 75–100 % ihrer Kurse schriftliche Arbeiten abgeben müssen. Hier liegen Angaben der MNS Studierenden sogar höher als die der anderen Fächergruppen. Insgesamt ist das Bild uneinheitlich. Leider können wir keine Angaben zu den einzelnen Studienfächern machen.

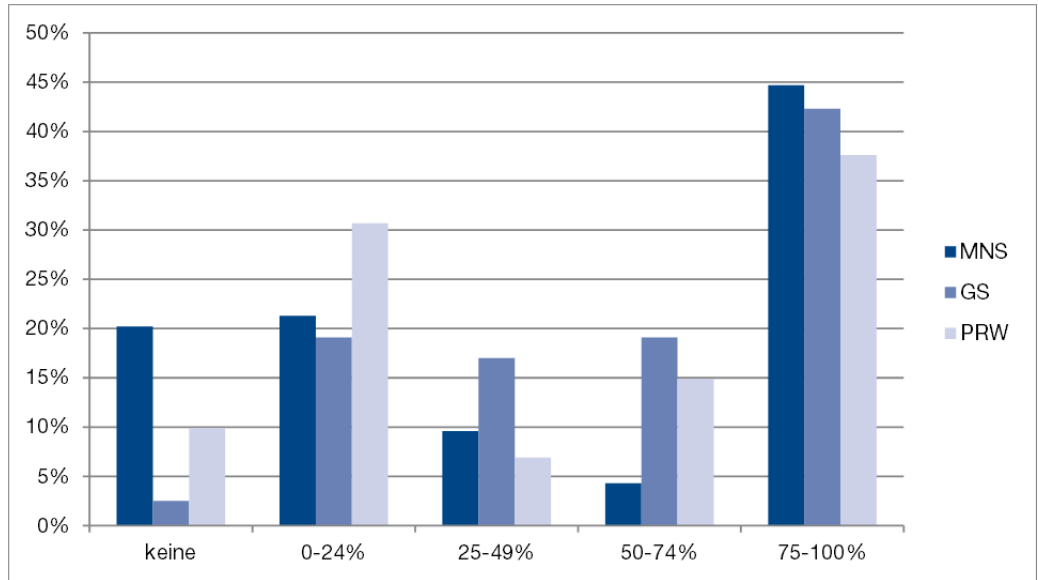


Abbildung 1: Prozentsatz der Kurse, in denen eine benotete schriftliche Arbeit verlangt wird

In allen Fächergruppen geben jeweils zwischen 50 und 60 Prozent der Studierenden an, dass in mehr als der Hälfte ihrer Lehrveranstaltungen ein schriftlicher Leistungsnachweis verlangt wird (Abb. 2). Die Unterschiede zwischen den Fächergruppen liegen bei etwa zehn Prozent, wobei – so darf man die Zahlen interpretieren – in den geisteswissenschaftlichen Fächergruppen wohl etwas häufiger geschrieben wird.

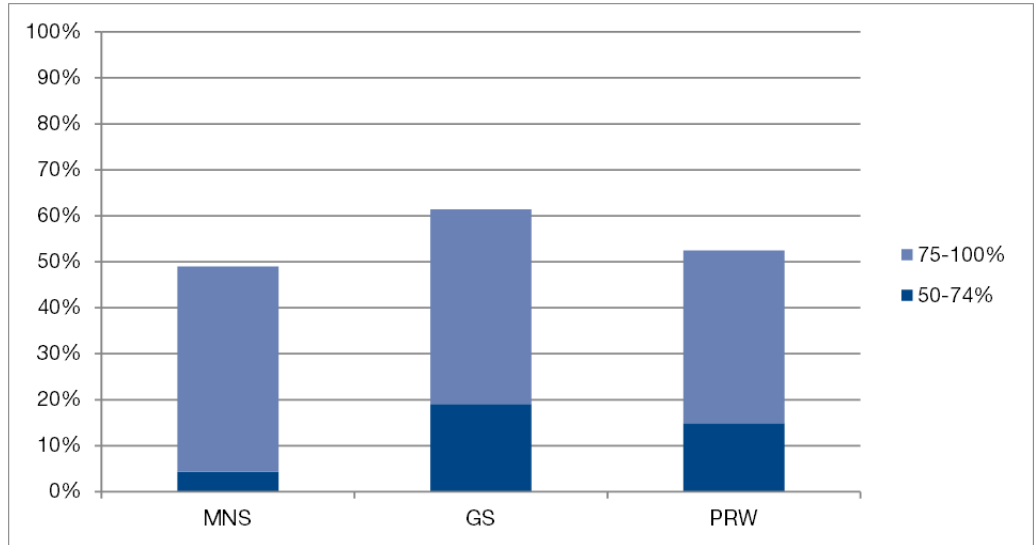


Abbildung 2: Prozentsatz der Studierenden, die angeben, dass in mehr als der Hälfte ihrer Kurse benotete schriftliche Arbeiten verlangt werden

Ein Vergleich zwischen den Angaben zur Anzahl bisher geschriebener Hausarbeiten im 2. und im 6. Semester zeigt, dass sich die Situation am Studienanfang und am Studienende kaum unterscheidet (Abb. 3). Die Anzahl der Veranstaltungen, in denen eine schriftliche Leistung verlangt wird, ist nur in geringem Masse von der Stufe des Studiums abhängig, auch wenn sich kleinere Unterschiede finden lassen. Es ist anzunehmen, dass die Anzahl in höherem Masse vom Studienfach abhängig ist.

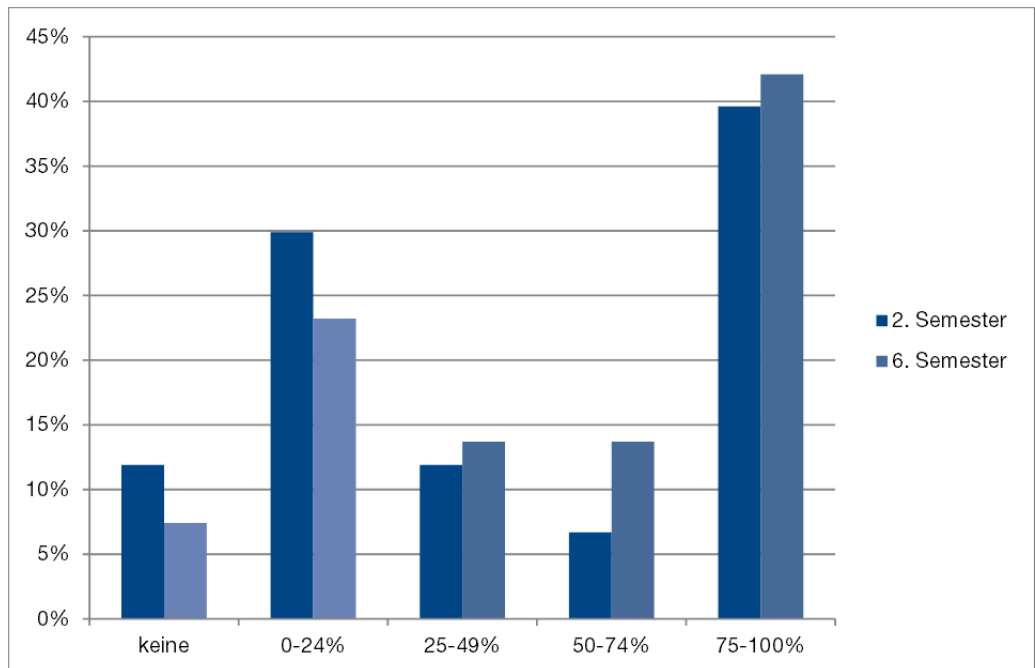


Abbildung 3: Anzahl von Hausarbeiten im Studium im Vergleich 2. und 6. Semester

Die Anzahl der bisher im Studium geschriebenen Hausarbeiten ergibt einige unerwartete Unterschiede zwischen den Fächergruppen. Von den Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer geben fast 40 % an, mehr als 10 Arbeiten geschrieben zu haben, gegenüber knapp 25 % der GS Fächer und knapp 15 % der PRW Fächer (Abb. 4). Es mag sein, dass in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern die kurzen Übungsarbeiten mitgezählt werden, die zwischen den Unterrichtsstunden verlangt werden. Die im Fragebogen gewählte Formulierung «benotete schriftliche Arbeit» schliesst solche Arbeiten nicht aus. Hier wäre in Zukunft genauer zu fragen. Überraschend ist auch, dass über 30 % der Studierenden der PRW Fächer noch keine schriftliche Arbeit geschrieben haben. Natürlich lässt diese Statistik ausser Acht, in welchem Fachsemester die Studierenden sind.

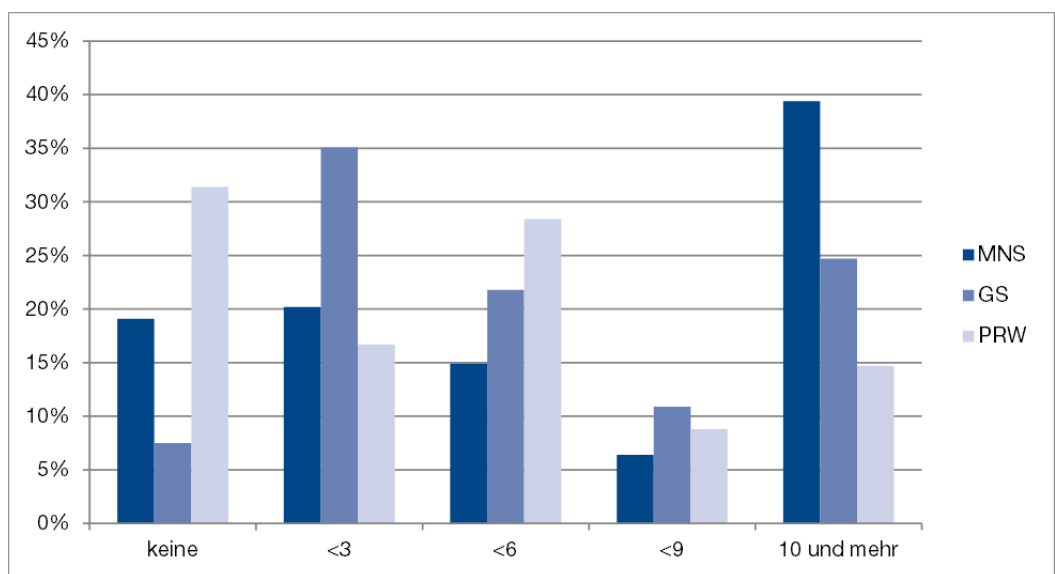


Abbildung 4: Anzahl der bisher geschriebenen benoteten Hausarbeiten

Die Menge an Zeit, die die Studierenden pro Woche mit Schreiben verbringen, liegt modal zwischen drei und sechs Stunden (Abb. 5). Nur ein kleiner Teil der Studierenden verbringt mehr als 6 Stunden mit Schreiben. Unter diesen sind die Studierenden der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer häufiger vertreten. Von den MNS Studierenden geben 35.9 % an, mehr als 10 Stunden pro Woche mit Schreiben zu verbringen, gegenüber 21 % der geisteswissenschaftlichen und 12 % der PRW-Studierenden. Möglicherweise kommt dieses Ergebnis dadurch zustande, dass die Studierenden der GS Fächer mehr Gelegenheit zum Schreiben in der vorlesungsfreien Zeit haben, während die der MNS Fächer dies während des laufenden Semesters tun müssen.

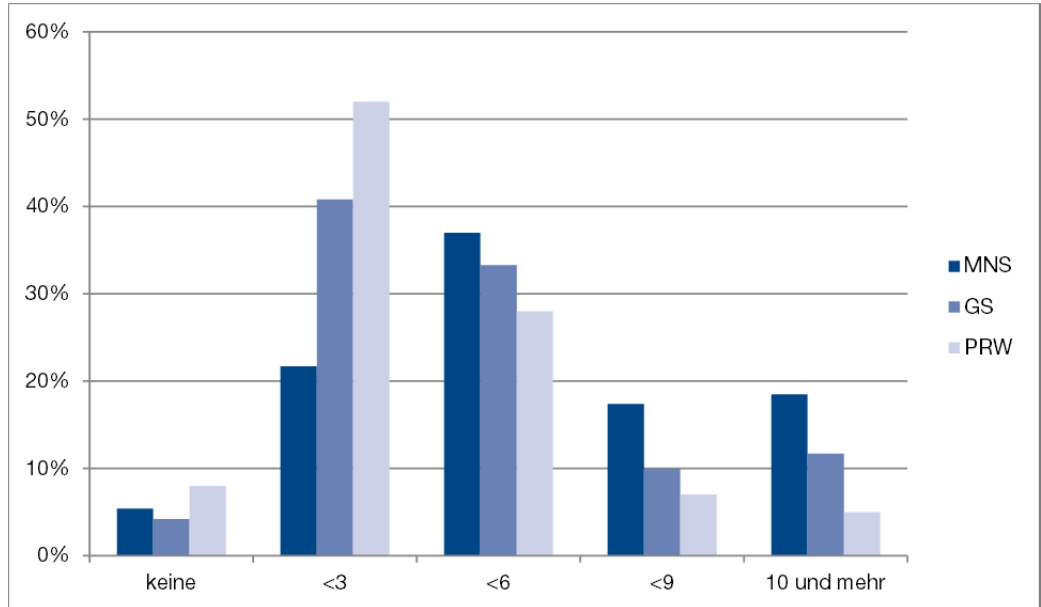


Abbildung 5: Anzahl von Stunden, die Studierende pro Woche mit Schreiben verbringen

Ein Vergleich zwischen zweitem und sechstem Semester zeigt keine nennenswerten Unterschiede (Abb. 6). Die Anzahl von Stunden, die die Studierenden mit Schreiben verbringen, scheint über das Studium hinweg weitgehend konstant zu sein. Auch hier scheinen es eher die Studienfächer zu sein, die den Aufwand für das Schreiben bestimmen.

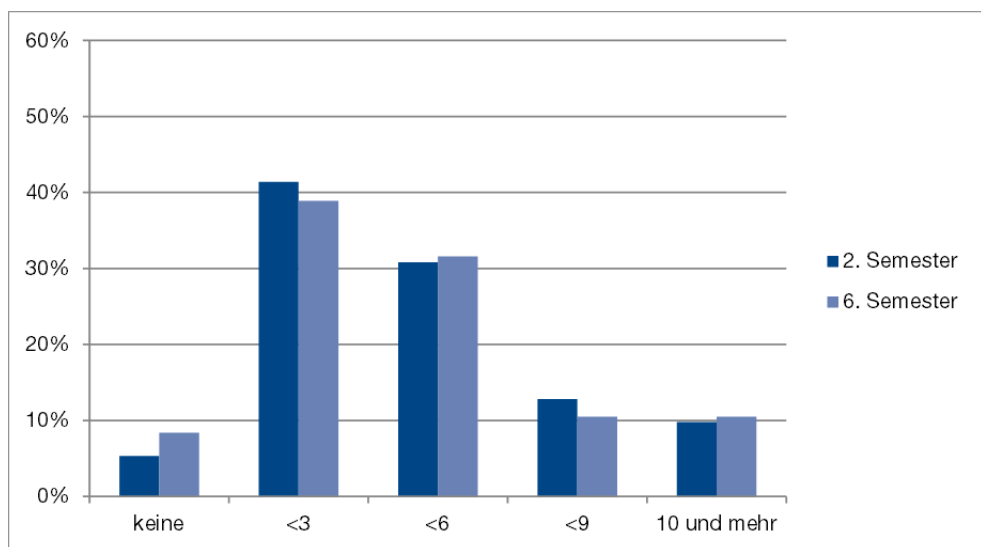


Abbildung 6: Anzahl von Stunden, die Studierende mit Schreiben verbringen

Abbildung 7 zeigt, dass an der Universität Konstanz im Bachelorstudium mehrheitlich individuelle Arbeiten geschrieben werden. Eine Tendenz zu mehr

Gruppenarbeit bzw. weniger individueller Arbeit scheint in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu existieren.

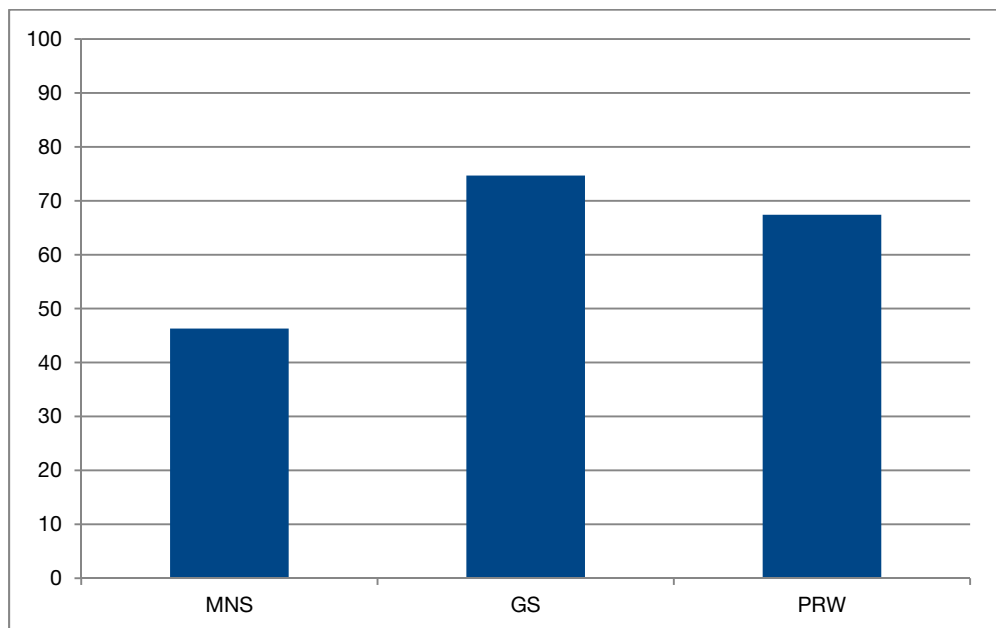


Abbildung 7: Prozentsatz von Studierenden, die angeben, dass ihre Arbeiten in der Regel «ausschliesslich» oder «vorwiegend» individuell geschrieben werden

3.3 Schreibprozess und Feedback

Ein wichtiger Teil von Schreibkompetenz ist das Verständnis des Schreibprozesses und der verschiedenen Aktivitäten, die daran beteiligt sind. Wir fragten danach, wie wichtig ihnen die Teilkomponenten beim Schreiben sind. Dabei ist das Prozessmodell des Schreibens von Hayes / Flower (1980) Grundlage; angefügt wurden die Items «Lesen» und «Gliederung vor Beginn des Schreibens erstellen», da beide für wissenschaftliches Schreiben konstitutiv sind.

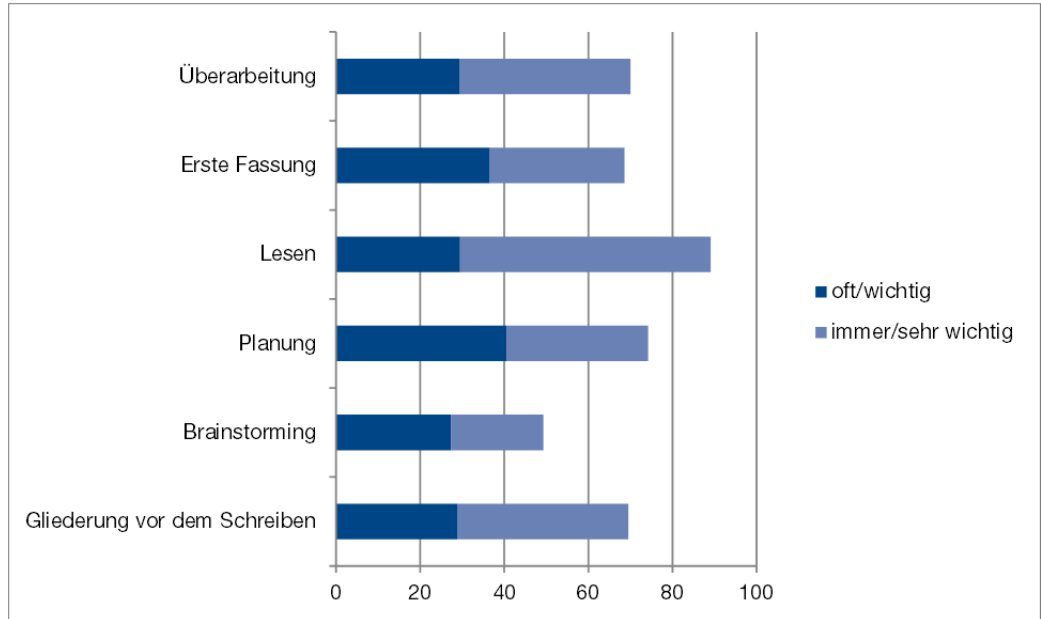


Abbildung 8: Wichtigkeit bzw. Häufigkeit verschiedener Elemente des Schreibprozesses (Bei Item «Gliederung» wurde nach der Häufigkeit gefragt)

Die Ergebnisse zeigen (Abb. 8), dass «Brainstorming» das ist, was am wenigsten wichtig erscheint, während «Lesen» das ist, was den Schreibprozess im Studium ganz offensichtlich dominiert. Die Studierenden scheinen sich der einzelnen Komponenten des Schreibprozesses wohl bewusst zu sein. Da es unterschiedliche Umgangstypen mit dem Schreibprozess gibt, war nicht zu erwarten, dass allen die einzelnen Aspekte gleich wichtig sind. Dennoch wird dem Lesen durchgängig die höchste Bedeutung aller Schreibhandlungen beigemessen. Das ist einerseits unerwartet, weil es den prozessorientierten Schreibtheorien nicht entspricht, andererseits aber konsistent mit universitären Schreibpraktiken, die dem Verarbeiten von Literatur einen hohen Stellenwert beimessen. Bei zukünftigen Befragungen wäre es sicherlich sinnvoll, auch das Korrekturlesen als separaten Überarbeitungsschritt einzubeziehen. Die Frage nach dem Gliedern vor dem Schreiben wurde als separate Frage gestellt und nach den Antwortkategorien «nie, gelegentlich, manchmal, oft, immer» beantwortet.

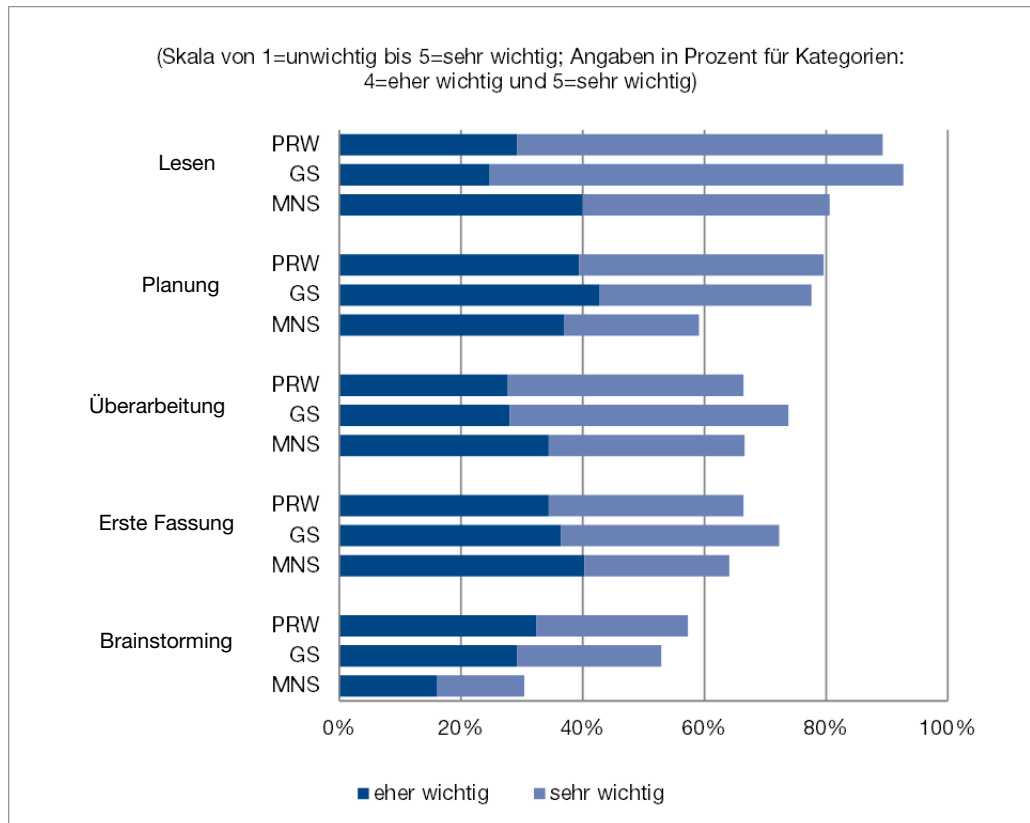


Abbildung 9: Wichtigkeit der Elemente des Schreibprozesses nach Fächergruppen

Abb. 9 zeigt, dass sich die Studierenden der Fächergruppen kaum unterscheiden, nur dass die Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer dem Planen und der Ideengenerierung (Brainstorming) weniger Bedeutung beimessen. Hier wäre zu fragen warum. Ein Vergleich der Elemente des Schreibprozesses zwischen 2. und 6. Semester ergab keine nennenswerten Unterschiede, weshalb auf die Wiedergabe der Grafik verzichtet wird.

3.4 Studentische Schreibkompetenzen

Wissenschaftliches Schreiben lässt sich zwar nicht als Summe unterschiedlicher Teilkompetenzen auffassen, da es ein Sinnbildungs- und Integrationsvorgang ist, aber nichtsdestotrotz verlangt es einzelne Kompetenzen, deren Ausprägung den Erfolg des Schreibens wesentlich bedingt.

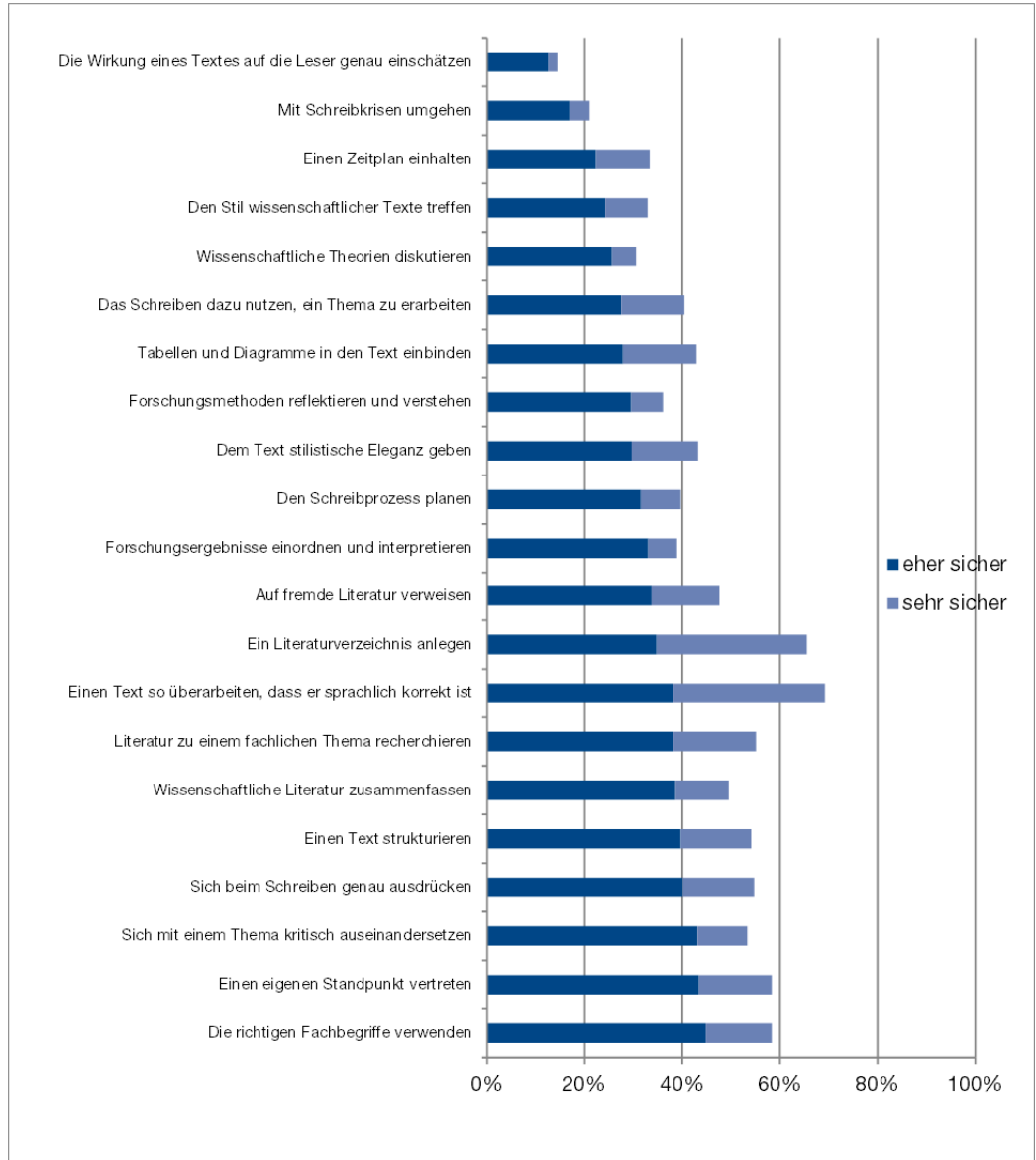


Abbildung 10: Selbst eingeschätzte Sicherheit der Studierenden in Schreibkompetenzen

Wir fragten die Studierenden, wie sicher sie sich in einzelnen Schreibkompetenzen fühlen (Abb. 10). Die Themen, bei denen sich über 50 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer «sicher» oder «sehr sicher» fühlen, sind «sich beim Schreiben genau ausdrücken», «ein Literaturverzeichnis anlegen», «sich mit einem Thema kritisch auseinandersetzen», «einen eigenen Standpunkt vertreten», «einen Text strukturieren», «die richtigen Fachbegriffe verwenden», «einen Text so überarbeiten, dass er sprachlich korrekt ist» und «Literatur zu einem fachlichen Thema recherchieren». Gemessen an den häufigen Klagen über sprachlich schlecht verfasste studentische Arbeiten ist das Ergebnis, dass sich die Studierenden gerade mit der sprachlichen Korrektheit («einen Text so überarbeiten, dass er sprachlich korrekt ist») am sichersten fühlen, überraschend.

Es fragt sich, ob das Bild, das Studierende von ihren Arbeiten haben, korrekt ist oder ob sie ihre Kompetenzen zu optimistisch einschätzen.

Die Daten lassen sich auch so darstellen, dass diejenigen Kompetenzen pointiert dargestellt werden, die die Studierenden vermissen (Abb.11). Diese Darstellung ist für das Schreibzentrum von Bedeutung, wenn es darum geht, bestimmte Hilfsangebote zu formulieren.

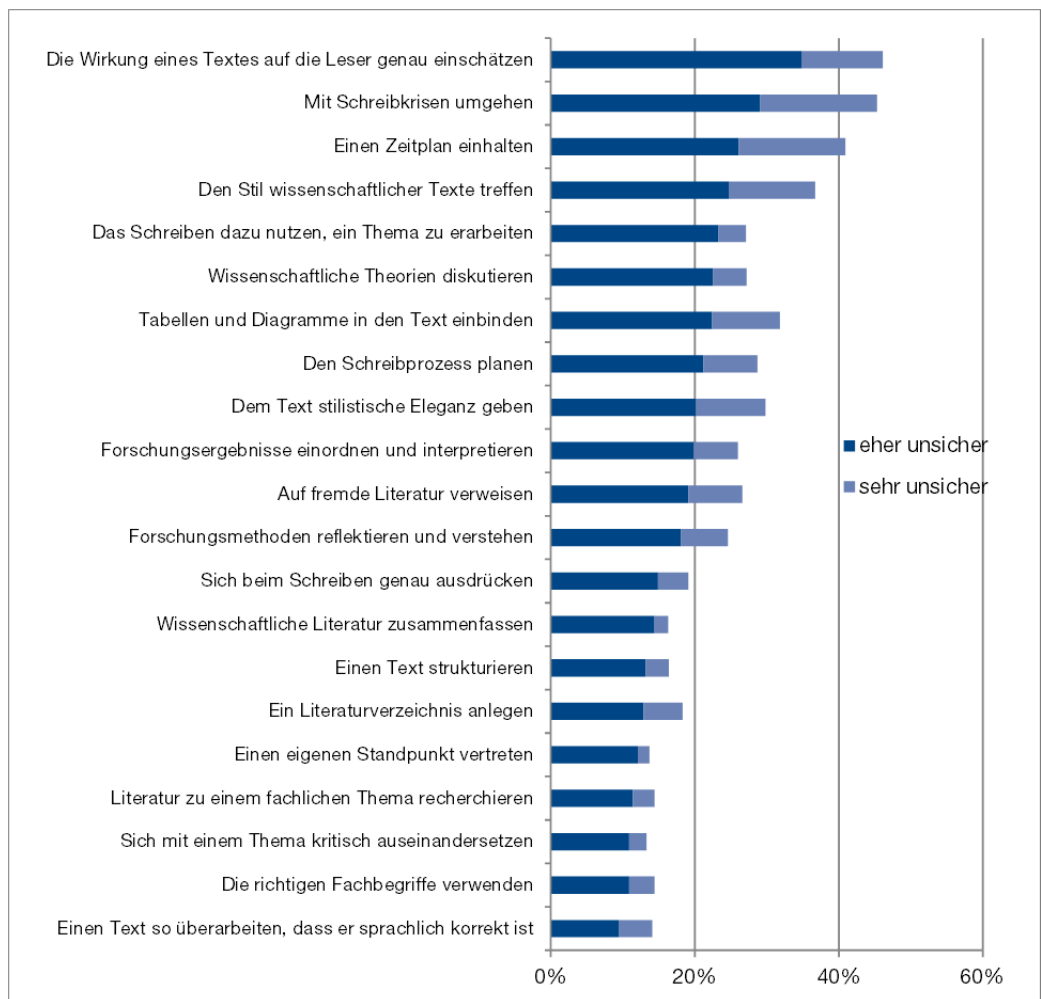


Abbildung 11: Selbsteinschätzungen von Schreibkompetenzen durch die Studierenden: Unsicherheiten und Defizite

Die grössten Unsicherheiten schreiben sich die Studierenden bei Kompetenzen zu, die die Gestaltung des Schreibprozesses betreffen («mit Schreibkrisen umgehen», «die Wirkung eines Textes auf die Adressaten einschätzen» und «Zeitpläne einhalten»), bei denen jeweils über 40 % sich «eher» oder «sehr unsicher» fühlen. Bei den Kompetenzen «den Stil wissenschaftlicher Texte treffen» und «Tabellen und Diagramme in den Text einbinden» fühlen sich noch über 30 % der Studierenden unsicher. In den Kernkompetenzen des seminaristischen Schreibens («sich mit einem Thema kritisch auseinandersetzen», «sich beim

Schreiben genau ausdrücken», «einen eigenen Standpunkt vertreten», «einen Text strukturieren», «wissenschaftliche Literatur zusammenfassen», «die richtigen Fachbegriffe verwenden» und «Literatur zu einem fachlichen Thema recherchieren») zeigen sich jeweils weniger als 20 % der Befragten eher oder sehr unsicher, was insgesamt auf eine reflektierte und gut angeleitete Schreibpraxis schliessen lässt. Jeweils etwa ein Viertel der Studierenden berichtet von Unsicherheiten in den komplexeren Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens, dem «Forschungsergebnisse einordnen und interpretieren», «wissenschaftliche Theorien diskutieren», sowie «Forschungsmethoden reflektieren und verstehen». Ebenfalls etwa ein Viertel der Befragten gibt an, sich beim «Verweisen auf fremde Literatur», mithin beim Zitieren, unsicher zu fühlen.

Vergleicht man die Angaben der Studierenden im ersten Studienjahr (hier mehrheitlich im 2. Semester) und im dritten Studienjahr des Bachelor-Studiums (hier mehrheitlich im 6. Semester), so zeigt sich, dass die Studierenden in fast allen Variablen von einem Kompetenzzuwachs berichten (Abb. 12). Lediglich darin, «einem Text stilistische Eleganz (zu) geben» fühlen sich die Studienanfänger kompetenter als die Studierenden des dritten Studienjahres. Dass sich Schreibkompetenzen in der Selbsteinschätzung der Studierenden im Verlauf des Studiums erhöhen, ist keineswegs selbstverständlich. In den meisten früheren Untersuchungen mit dem gleichen Fragebogen blieben die Selbsteinschätzungen über die Semesterzahlen hinweg konstant und zeigten keinen Zuwachs, auch in Studiengängen mit einem hohen Schreibanteil. Sicherlich ist bei Querschnittuntersuchungen hier Vorsicht bei der Interpretation angebracht. Wir werden weiter unten auf weitere Deutungsmöglichkeiten eingehen.

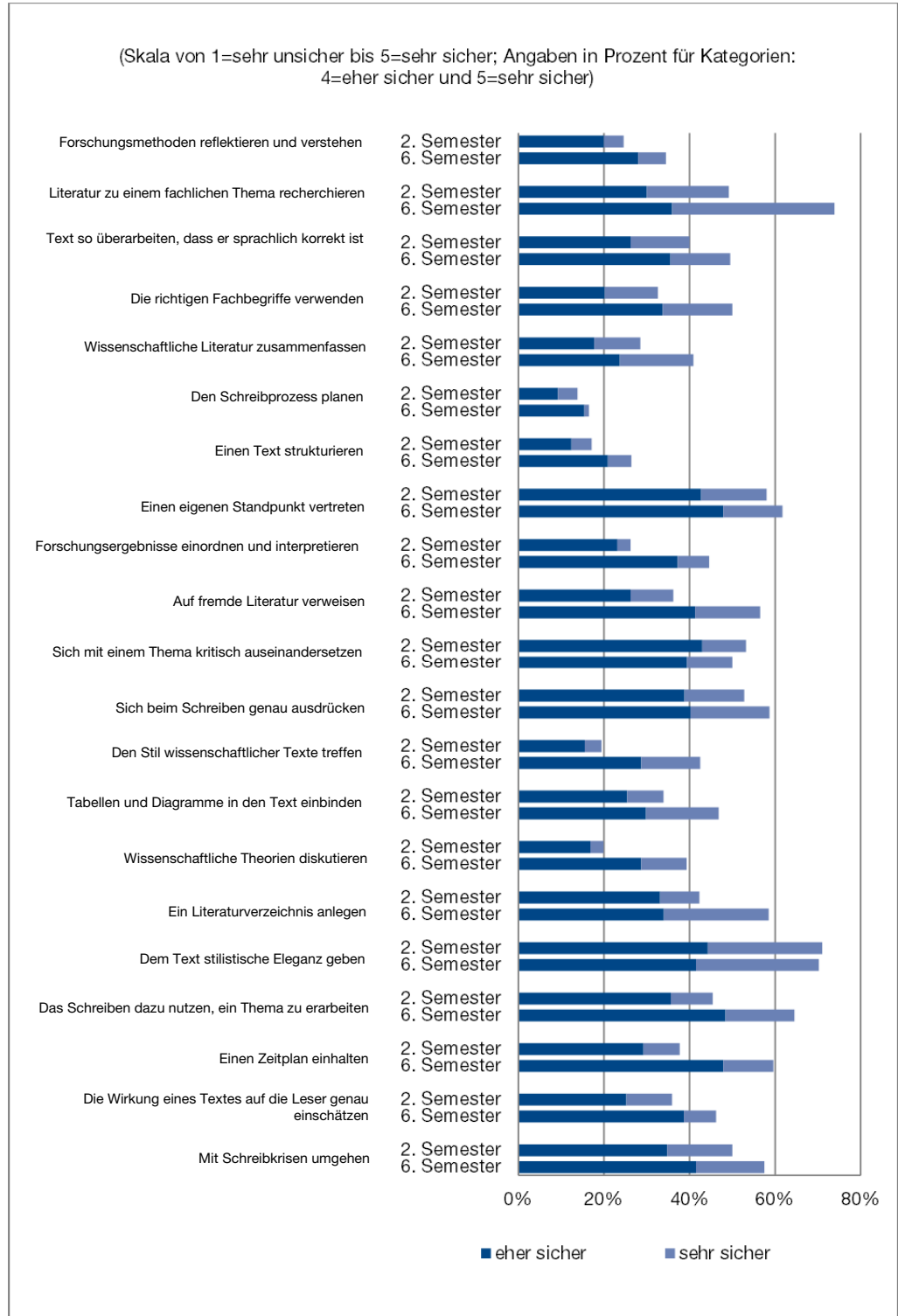


Abbildung 12: Selbsteinschätzung von Schreibkompetenzen durch die Studierenden nach Semesterzahl

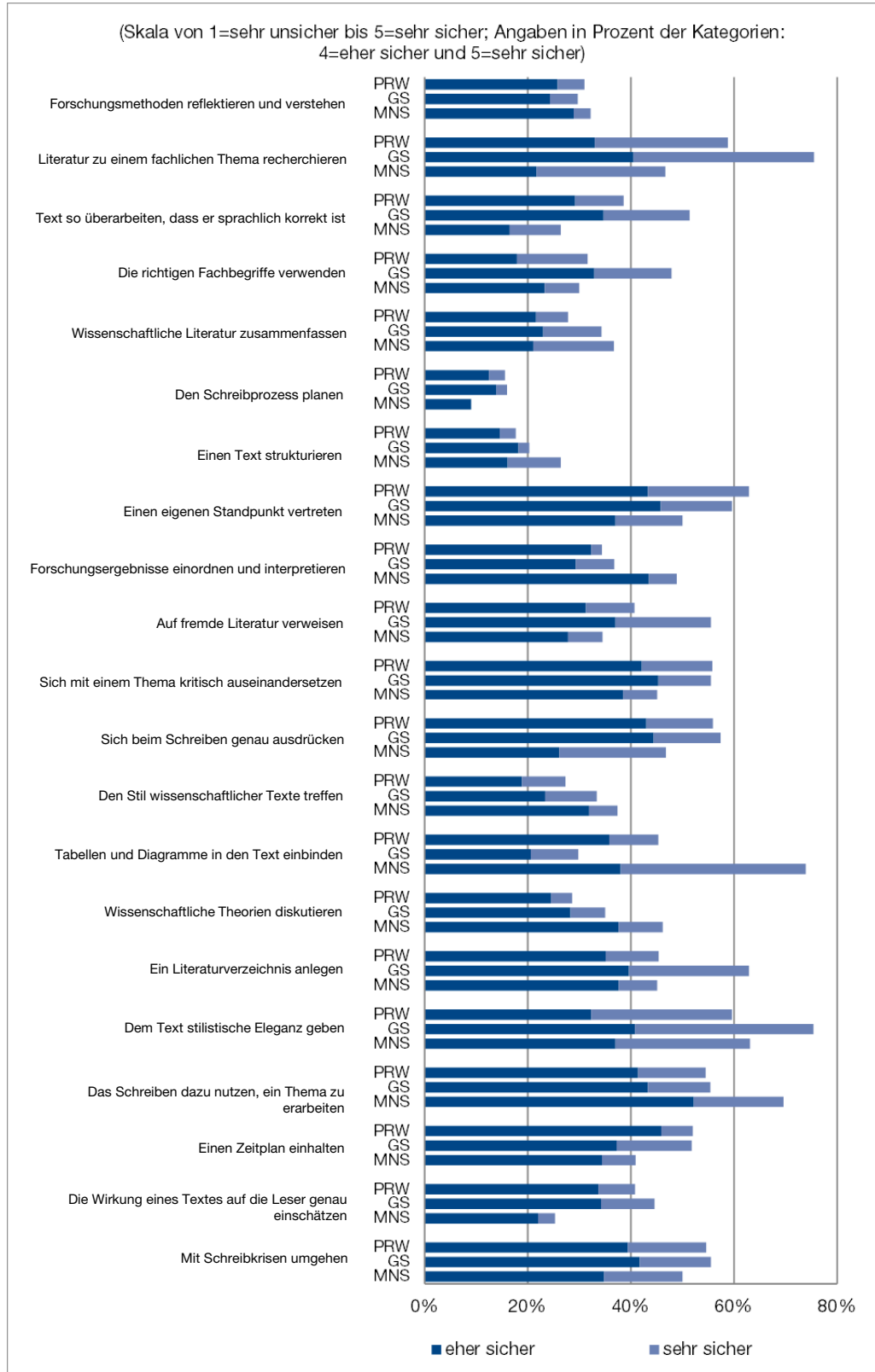


Abbildung 13: Selbsteinschätzung von Schreibkompetenzen nach Fächergruppen

Der Vergleich der selbst eingeschätzten Schreibkompetenzen zwischen den Fächergruppen (Abb. 12) zeigt einige fachspezifische Stärken und Schwächen der Studierenden auf. Die Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer schreiben sich selbst höhere Kompetenzen im Einbinden von Tabellen und Abbildungen in den Text zu sowie darin, sich durch Schreiben ein Thema zu erarbeiten. Sie schätzen ihre Kompetenzen hingegen deutlich niedriger ein, wenn es darum geht, die Wirkung eines Textes auf die Leser zu verstehen, im Umgang mit wissenschaftlicher Literatur, im Einhalten von Zeitplänen und in sprachlichen Kompetenzen. Die geisteswissenschaftlichen Studierenden fühlen sich in den sprachlichen Kompetenzen sicherer (stilistische Eleganz, Fachbegriffe verwenden) sowie im Umgang mit Literatur (auf Literatur verweisen, recherchieren). Die PRW Studierenden nehmen einen mittleren Rang ein und lassen in keiner Schreibkompetenz besonders hohe oder niedrige Werte erkennen.

3.5 Konzepte «guten» Schreibens

Den Studierenden wurden 12 Items vorgelegt mit der Bitte einzuschätzen, wie weit sie «gutes Schreiben» in ihrem Fach charakterisieren (Abb. 14). Die Ergebnisse zeigen ein relativ homogenes Bild von den Einschätzungen mit einigen kleineren Fächergruppenunterschieden. «Bildliche Sprache», «kreative Gedanken» und «elegante Ausdrucksweise» werden erwartungsgemäss von den Studierenden aller Fächer als relativ unwichtig eingeschätzt. Auch eine «einfache, verständliche Ausdrucksweise» scheint den Studierenden keine primäre Tugend der Wissenschaftssprache zu sein. «Kritisches Denken» hat im Gegensatz zu den Daten aus anderen Hochschulen ebenfalls einen vergleichsweise geringen Stellenwert, wobei es besonders von den MNS Studierenden als deutlich weniger wichtig eingestuft wird als von den Studierenden der beiden anderen Fächergruppen (siehe Abb. 15).

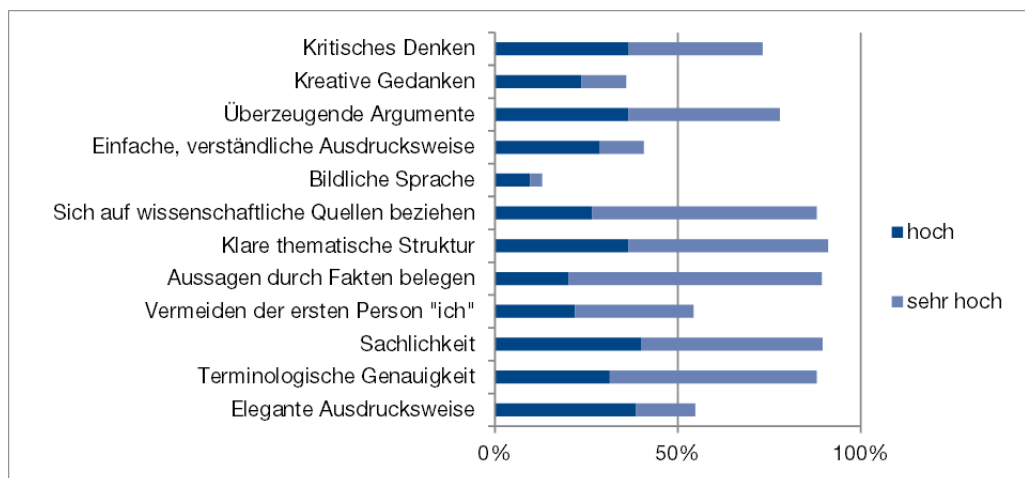


Abbildung 14: Einschätzung der Wichtigkeit von Eigenschaften «guten Schreibens» durch die Studierenden

Abb. 14 zeigt eine Gruppe von fünf Eigenschaften guten Schreibens, die etwa gleich hohe Werte erreichen, wenn auch der Anteil der Bewertungen von «sehr hoch» variiert und den höchsten Wert bei «sich auf wissenschaftliche Quellen beziehen» einnimmt. Daneben sind «Sachlichkeit», «klare thematische Struktur», «Aussagen durch Fakten belegen» und «terminologische Genauigkeit» die höchsten Prioritäten, gefolgt von «kritisches Denken» und «überzeugende Argumente».

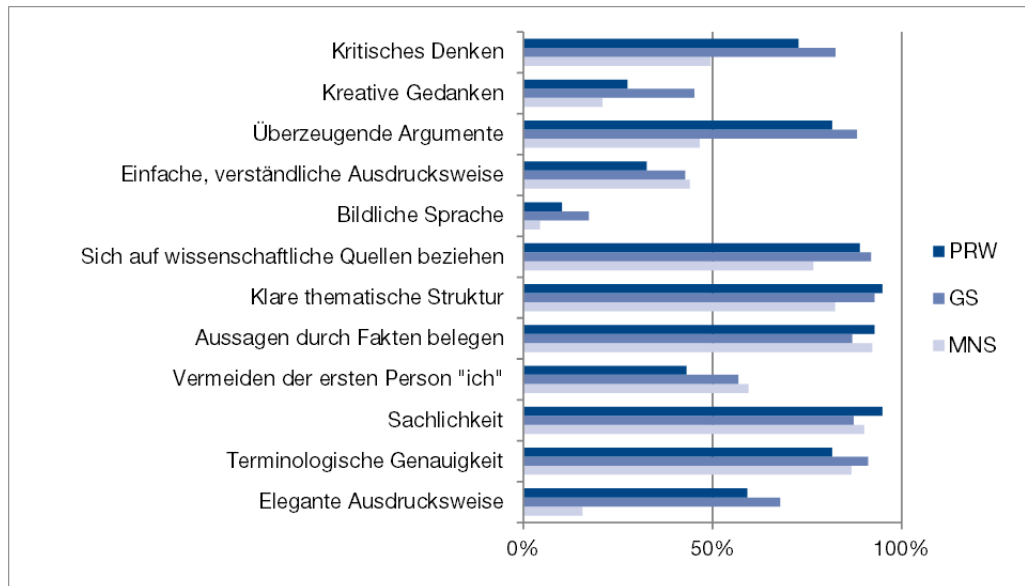


Abbildung 15: Einschätzungen der Wichtigkeit von Eigenschaften «guten Schreibens» über die Fächergruppen: Kategorie «hohe» plus «sehr hohe Wichtigkeit»

Schlüsselt man die Aussagen nach Fächergruppen auf (Abb. 15), so zeigt sich in den fünf am höchsten bewerteten Eigenschaften guten Schreibens wenig Dissens zwischen den Gruppen. Nicht überraschend ist, dass den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studierenden überzeugende Argumente weniger wichtig scheinen, was vermutlich ein traditioneller naturwissenschaftlicher Reflex auf die traditionelle Rhetorik ist. Das Gleiche dürfte der Grund für die geringe Bewertung von «elegante Ausdrucksweise» durch die Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sein. Von den beiden anderen Fächergruppen sehen über 60 % die sprachliche Eleganz als überdurchschnittlich bedeutsam für Texte an. Auch kritisches Denken wird von den MNS-Studierenden als weniger wichtig angesehen.

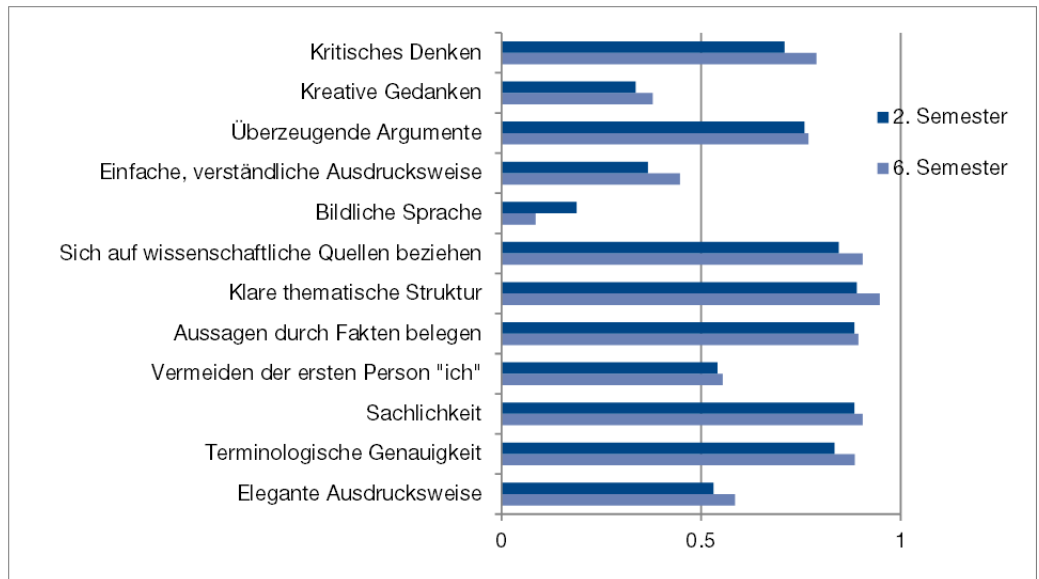


Abbildung 16: Konzepte «guten Schreibens» im Vergleich 2. vs. 6. Semester

Wenig verändert sich in den Annahmen, was gutes Schreiben im eigenen Fach bedeutet, im Verlauf des Studiums (Abb. 16). Die Studierenden im 6. Semester schätzen alle wissenschaftsbezogenen Aspekte des Schreibens minimal höher ein; es scheint jedoch schon am Studienanfang eine klare Präferenz für faktenbezogenes, sich auf Quellen berufendes, durch terminologische Genauigkeit, sachlichen Stil und klare Struktur gekennzeichnetes Schreiben vorhanden zu sein.

3.6 Schreibkompetenz im Vergleich zu anderen Studienkompetenzen

Um besser zu verstehen, wie die Studierenden Ihr Schreiben als Kompetenz im Vergleich zu anderen Studienkompetenzen einschätzen, wurden sie gebeten, ihre Kompetenzen in mehreren anderen Leistungsbereichen zu bewerten.

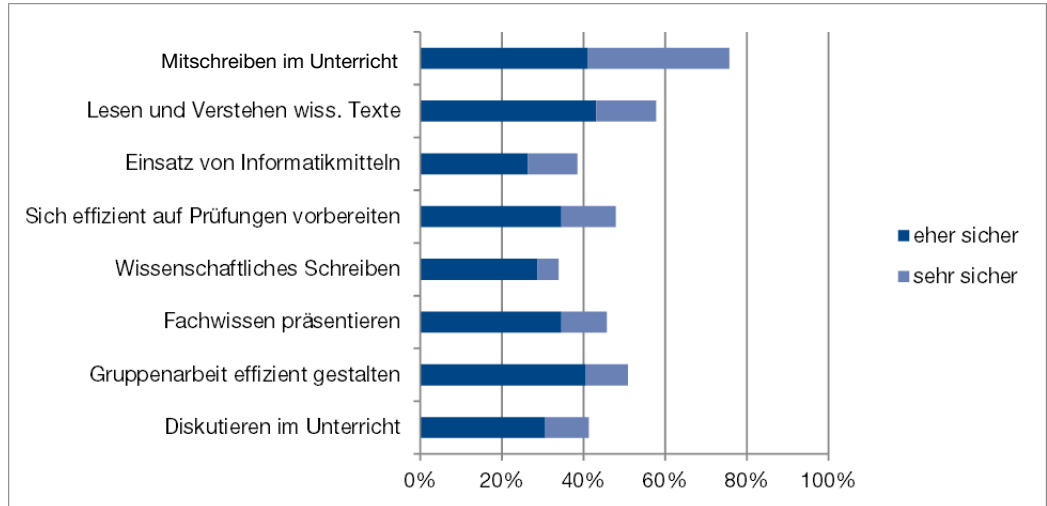


Abbildung 17: Allgemeine Studienkompetenzen im Vergleich

Mitschreiben im Unterricht scheint den Studierenden am leichtesten zu fallen, wissenschaftliches Schreiben am schwersten (Abb. 17). Erstaunlich ist, dass auch der Einsatz von Informatikmitteln und das Diskutieren im Unterricht kaum bzw. gerade noch die 40-Prozent Marke erreichen.

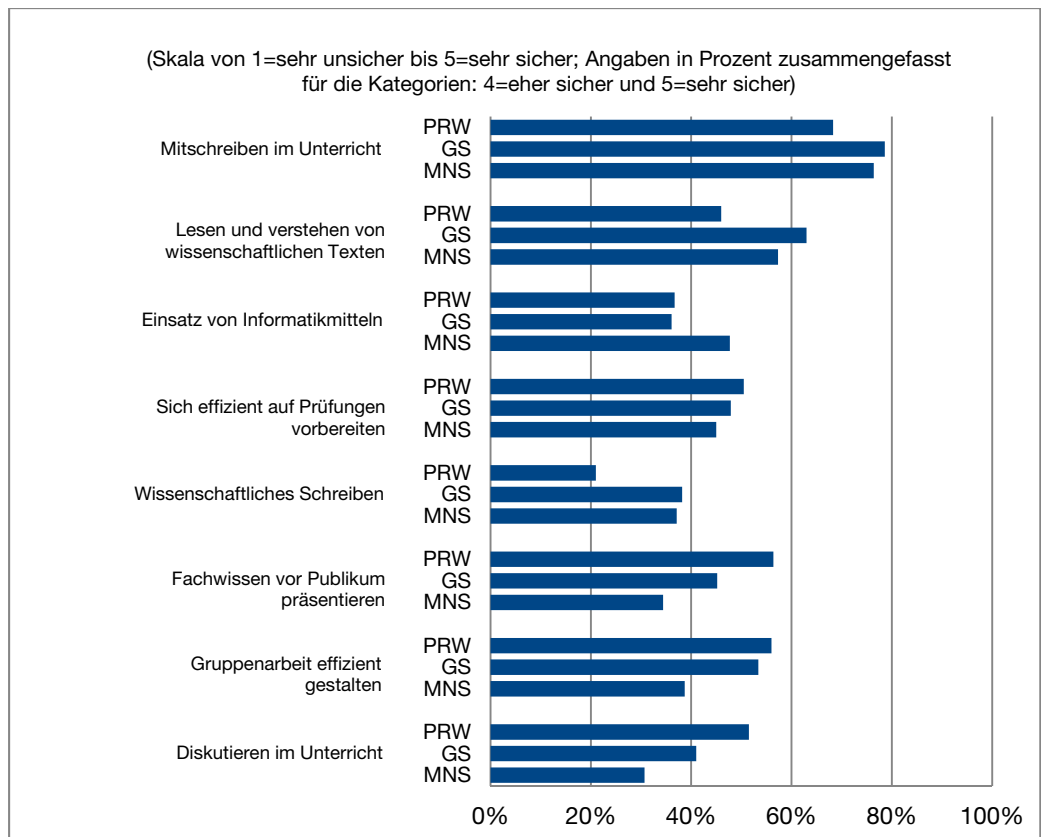


Abbildung 18: Selbsteinschätzung allgemeiner Studienkompetenzen: Unterschiede zwischen den Fächergruppen

Wissenschaftliches Schreiben ist also die Kompetenz, in der sich die Studierenden am wenigsten sicher fühlen. Vergleicht man die Angaben zwischen den Fächergruppen, findet man einige deutliche Unterschiede (Abb. 18). Die PRW-Studierenden fühlen sich deutlich weniger sicher im Lesen und Verstehen von Texten und im wissenschaftlichen Schreiben. Es ist alles andere als klar, woher dieser Effekt rührt, zumal sich die PRW-Studierenden in allen Teilkompetenzen des Schreibens nicht weniger kompetent eingeschätzt haben als die der anderen Fächeregruppen. Ebenfalls unklar und einer Erklärung bedürftig ist die Tatsache, dass sich die MNS Studierenden in den sozialen Kompetenzen (Präsentieren, Gruppenarbeit und Diskutieren) weniger kompetent fühlen als die anderen beiden Gruppen.

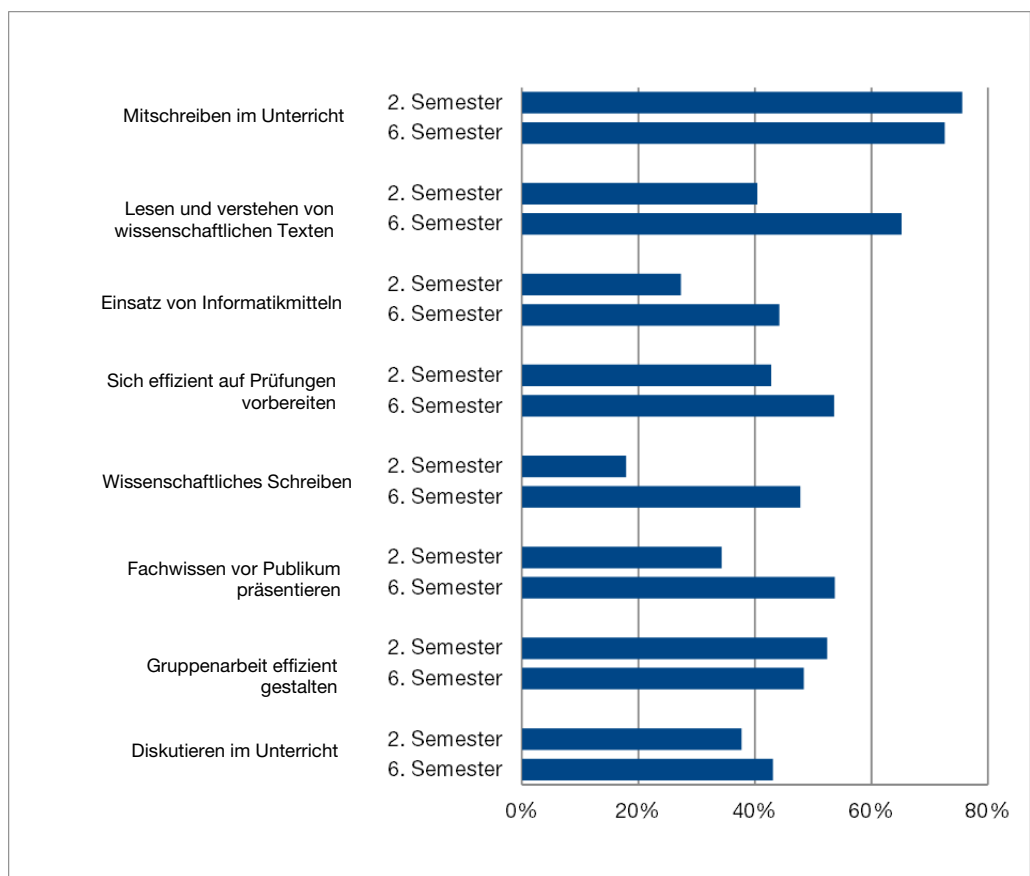


Abbildung 19: Selbsteinschätzung allgemeiner Studienkompetenzen: Vergleich 2. und 6. Semester

Abbildung 19 bringt deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden im zweiten und sechsten Semester zutage, so vor allem in den Lese- und in Schreibkompetenzen mit einem Sprung von 18 % auf 48 %. . Am Studienanfang ist das wissenschaftliche Schreiben mit Abstand die Kompetenz, in der sich die Studierenden am unsichersten fühlen. Im sechsten Semester fühlen sich zumindest 50 % der Studierenden «sicher» oder «sehr sicher» darin, mehr als sich mit dem Einsatz von Informatikmitteln und dem Diskutieren im Unterricht vertraut

fühlen. Bei keiner Untersuchung haben sich bisher derart deutliche Kompetenzzuwächse im Studium gefunden.

Die Interpretation der Unterschiede als Lernzuwachs ist in einer Querschnittsuntersuchung natürlich nicht unproblematisch. Eine Einflussgrösse, die in Rechnung gezogen werden muss, ist die Einführung der G12-Schulabschlüsse, die in Baden-Württemberg und Bayern in den Jahren 2012 und 2011 stattgefunden haben und zur Verkürzung der Schulausbildung um ein Jahr führten. Möglicherweise spiegeln die Ergebnisse dieses fehlende Jahr an Schulausbildung, das die Studierenden des dritten Studienjahres noch genossen haben. Auch wenn man sich zufrieden zeigen kann, dass die Studierenden im 3. Studienjahr viel gelernt haben, kann man doch auch etwas Unbehagen äussern, dass sich in zentralen Studienkompetenzen wie Schreiben, Präsentieren, Gruppenarbeit, Diskutieren und Einsatz von Informatikmitteln nicht einmal die Hälfte der Studierenden selbst als kompetent einschätzt. Zudem muss berücksichtigt werden, dass es sich um Selbsteinschätzungen handelt und nicht um tatsächliche Kompetenzen. Dies wird im Zusammenhang mit den Einschätzungen der Lehrenden zu dieser Frage diskutiert.

3.7 Erwünschte Unterstützung für das Schreiben

Die Studierenden wurden auch gefragt, welche Art von Unterstützung sie sich für das wissenschaftliche Schreiben wünschen (Abb. 20).

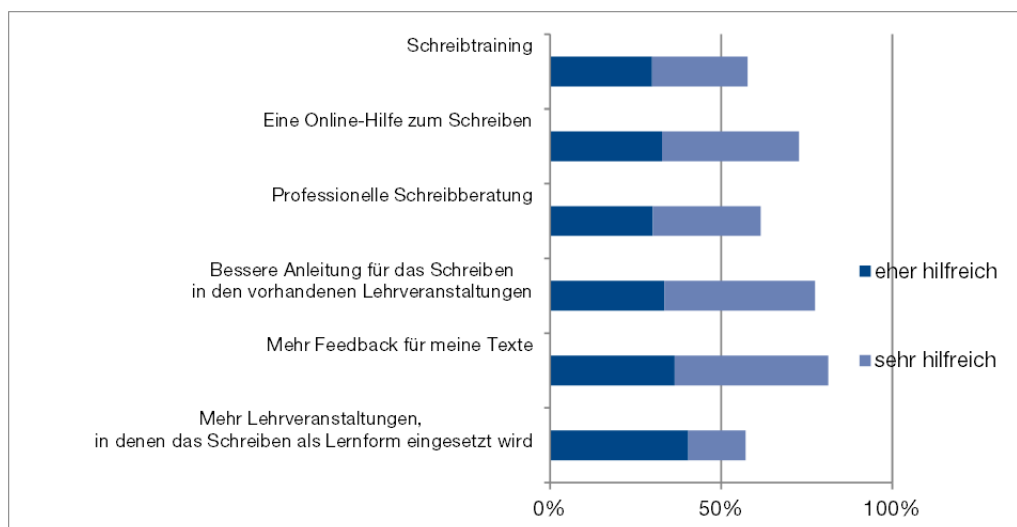


Abbildung 19: Unterstützung für das wissenschaftliche Schreiben: Was die Studierenden für hilfreich halten

Das Ergebnis stimmt zumindest in einem Punkt weitgehend mit Untersuchungen an anderen Universitäten überein: Was Studierende am meisten begrüßen würden, ist mehr Feedback für die Texte, die sie ohnehin schreiben (über 80 %

fänden das «eher» oder «sehr hilfreich») und bessere Anleitung für das Schreiben in den vorhandenen Lehrveranstaltungen (77 %). Jeweils mehr als 50 % würden auch professionelle Schreibberatung, Schreibtraining und Online-Hilfen für das Schreiben begrüßen. Über die Hälfte der Studierenden wünscht sich darüber hinaus, dass das Schreiben in mehr Veranstaltungen als bisher als Lernform eingesetzt wird.

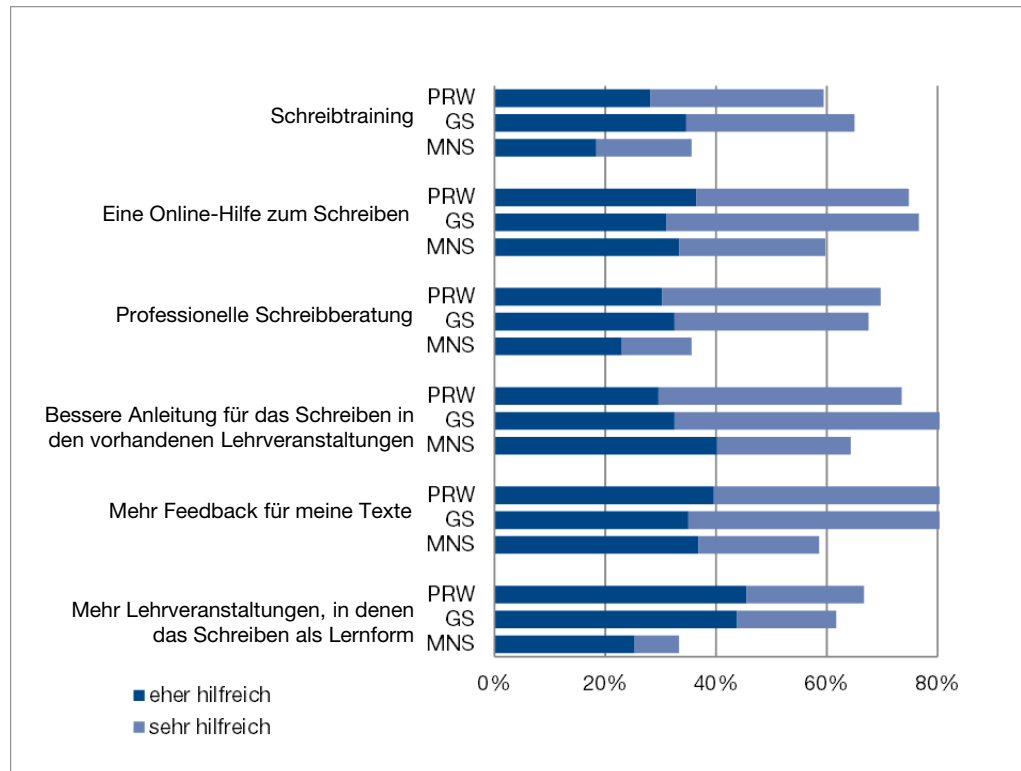


Abbildung 20: Welche Verbesserung der Schreibdidaktik sich Studierende wünschen: Unterschiede zwischen den Fächergruppen

Abbildung 21 zeigt, dass es klare ausgeprägte Unterschiede in den Meinungen der Studierenden aus den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und den anderen Fächergruppen gibt. Die MNS Studierenden finden Angebote wie Schreibtrainings, professionelle Schreibberatung oder mehr Schreiben in den Lehrveranstaltungen sehr viel weniger attraktiv als die Studierenden der beiden anderen Fächergruppen. Auch gegenüber allen anderen Vorschlägen sind sie sehr viel zurückhaltender und zeigen wenig Vertrauen, dass ihnen ein solches Angebot nutzen könnte. Bessere Anleitung des Schreibens und mehr Feedback sehen allerdings auch von den MNS Studierenden mehr als 60 % als hilfreich an. Die Arbeit eines Schreibzentrums dürfte durch diese Antworten mehr als legitimiert sein. Was für ein Angebot die Studierenden aus den MNS-Fächern brauchen, sollte jedoch noch einmal genau überdacht werden. Möglicherweise sind Snows (Snow 1959) «Zwei Kulturen» doch noch lebendiger als man anzunehmen gewillt ist.

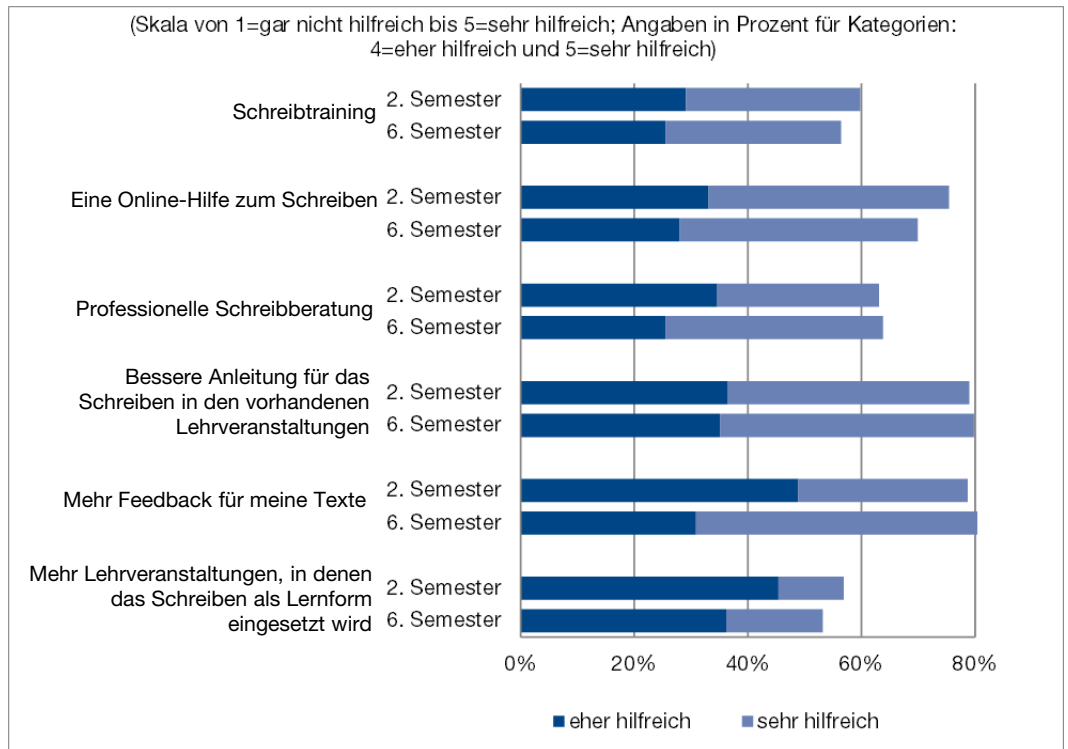


Abbildung 21: Unterstützung für das Schreiben: Unterschiede zwischen 2. und 6. Semester

Kaum nennenswerte Unterschiede gibt es zwischen den Studienanfängern und Fortgeschrittenen in Bezug auf ihre Wünsche zur Verbesserung der Schreibdidaktik (Abb. 22). Die Angaben sind fast identisch, sieht man von den leicht höheren Werten für die Studierenden am Studienanfang ab. Sie dürften aber kaum statistische Signifikanz erhalten.

3.8 Berichtete Textgenres

In einer offenen Frage wurden die Studierenden gebeten, die Art des Textes ihrer letzten Arbeit zu benennen und kurz zu umschreiben. Die Terminologie der verwendeten Ausdrücke ist sehr uneinheitlich. Die häufigsten Genres, die genannt wurden, sind in Abb. 23 aufgeführt.

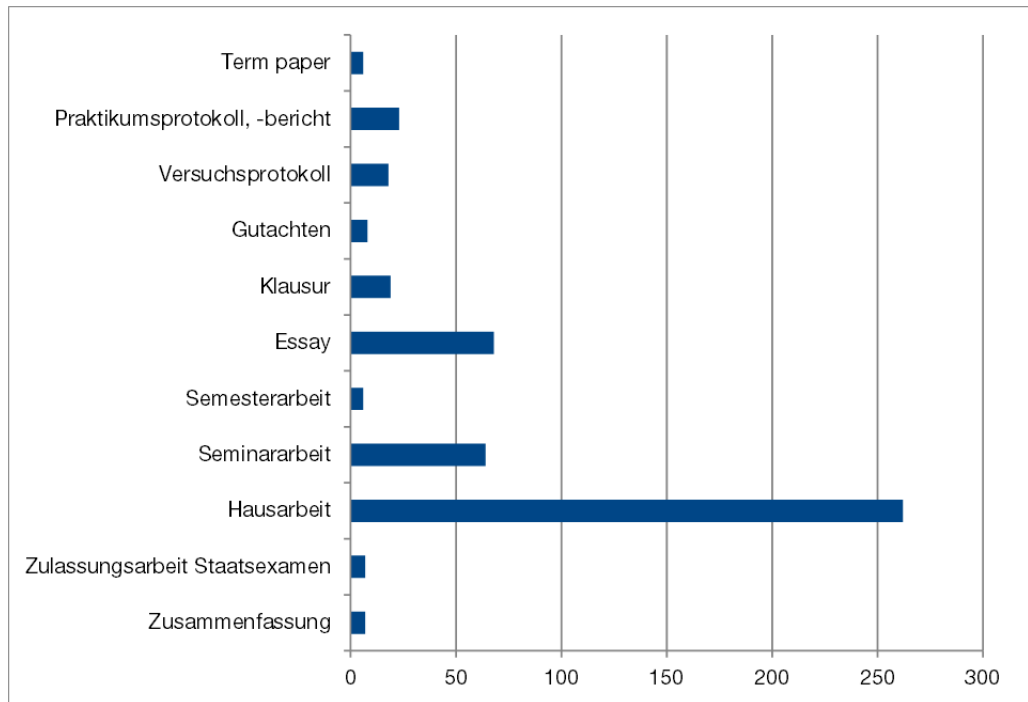


Abbildung 22: Textgenre der letzten schriftlichen Arbeit (Studierende)

Die mit Abstand am häufigsten genannte Textsorte ist die Hausarbeit. Sie scheint eine Art Überbegriff für alle zu Hause geschriebenen Arbeiten zu sein und ist vermutlich von der Seminararbeit nicht zu unterscheiden. Die zweithäufigste Textart ist der Essay, von 58 Studierenden genannt, eine kürzere Textart aus den angelsächsischen Schreibkulturen, von der wie nicht genau wissen, wie stark sie sich an die Tradition der Haus- und Seminararbeiten angelehnt haben oder ob sie im Kontrast zu diesen verwendet werden. Mehr zur Unterscheidung einzelner Genres findet sich Abschnitt «Genre» im Kapitel zu den Einschätzungen der Lehrenden. Häufig sind Praktikumsprotokoll, -bericht und Versuchsprotokoll genannt worden, alle von Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Hier handelt es sich um Berichte über Experimentalpraktika und die Verschriftlichung von Versuchen (insgesamt 41 Mal genannt). Wir verzichten hier auf eine differenzierte Darstellung der Genre-Ergebnisse aus den Fragebögen der Studierenden, da wir die gleiche Thematik später noch aus dem Blick der Dozierenden behandeln werden.

4 Ergebnisse: Studiengang Rechtswissenschaft (Staatsexamen)

Im Vergleich der Bachelor-Studiengänge, die wir bisher vorgenommen haben, mussten wir die Studierenden des rechtswissenschaftlichen Studiengangs ausser Acht lassen, um Vergleichbarkeit der Studiengänge sicherzustellen. Wir haben deshalb einen zusätzlichen Vergleich zwischen den Studierenden des Studiengangs Recht mit den beiden anderen Fächern (Politik und Wirtschaft) der PRW Fächergruppe angestellt. Wir werden sie im weiteren P&W nennen oder «sozialwissenschaftliche Fächer».

Rechtswissenschaft wird an der Universität Konstanz nicht im BA/MA Modus studiert, sondern es in einem Staatsexamensstudiengang, der mit der ersten juristischen Prüfung endet. Diese ist Voraussetzung für die Aufnahme in den juristischen Vorbereitungsdienst, während die Zweite Juristische Prüfung zum Richteramt befähigt und Voraussetzung für Berufe wie Staatsanwalt oder Rechtsanwalt darstellt. Die Dauer des Studiums, das zur Ersten Juristischen Prüfung führt, beträgt 9 Semester, davon 4 Semester Grundstudium, 4 Semester Hauptstudium, 1 Semester für das Examen.

Diese verlängerte Dauer des rechtswissenschaftlichen Studiums macht einen Vergleich mit dem sechssemestrigen Bachelor Studiengängen schwer. Wir haben zum Vergleich die beiden anderen Studiengänge der Fächergruppe PRW (Politik, Recht, Wirtschaft) gewählt, die aus den beiden Fachbereichen Wirtschaftswissenschaften und Politik- und Verwaltungswissenschaft besteht. Verglichen haben wir die Daten der BA Studierenden dieser beiden Fachbereiche (im Weiteren als «BA P&W» bezeichnet) mit den Studierenden des Staatsexamensstudiengangs Rechtswissenschaften (im Weiteren als «SA Recht» bezeichnet).

Bei der Analyse der Daten ist zu berücksichtigen, dass

- die Rechtswissenschaften ein Studiengang von längerer Dauer ist (9 statt 6 Semester) sind
- den Rechtswissenschaften ein anderes Studienmodell zugrunde liegt (Staatsprüfung statt Bachelor Prüfung)
- die Rechtswissenschaften eine andere Disziplin darstellen mit eigenen Inhalten, Erkenntnismethoden, Praxisfeldern und Textpraktiken.

Wir werden betrachten, wie sich diese Unterschiede in den Daten niederschlagen. Zunächst schauen wir auf die quantitativen Aspekte des Schreiben, die sich u. a. in der Anzahl von schriftlichen Arbeiten und der zeitlichen Dauer des Schreibens als Lernform ausdrücken.

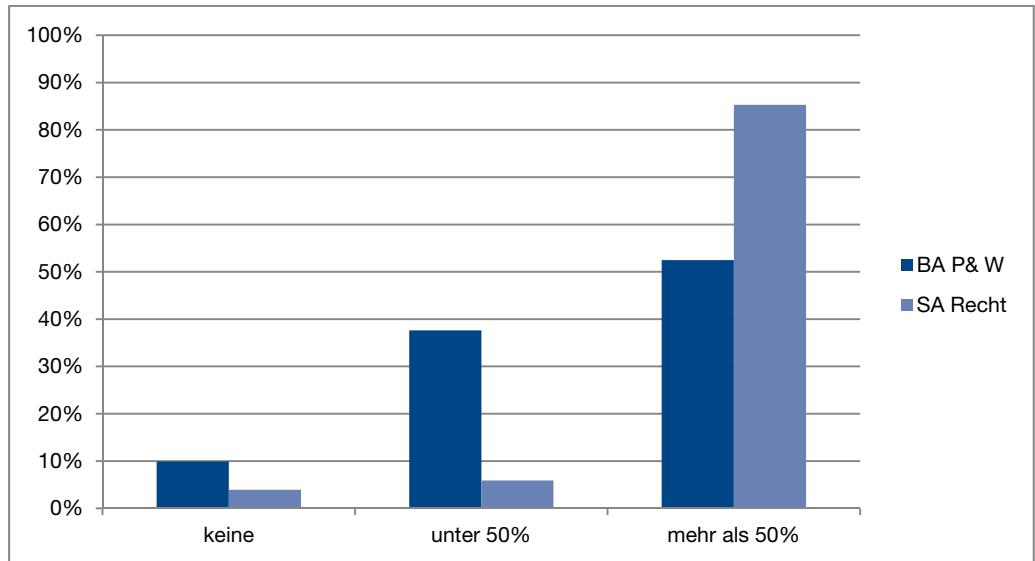


Abbildung 23: Prozentzahl von Kursen mit benoteter schriftlicher Arbeit

Deutliche Unterschiede ergeben sich bei der Menge an Hausarbeiten, die geschrieben werden müssen, und der Menge an Zeit, die für das Schreiben durchschnittlich aufgewendet werden muss. Abb. 24 zeigt, dass nach Angaben der Studierenden mehr als 50 % der Veranstaltungen eine benotete schriftliche Arbeit verlangen. Es geben sogar mehr als 85 % der rechtswissenschaftlichen Studierenden an, dass über drei Viertel ihrer Veranstaltungen eine schriftliche Arbeit verlangen (gegenüber lediglich 37 % der Politik- und Wirtschafts-Studierenden. Hier haben wir es mit einem Effekt zu tun, der nicht auf die Dauer des Studiums zurückgeführt werden kann, sondern etwas mit dem Schreiben als Mittel des Lernens und Erarbeitens von Wissen zu tun hat.

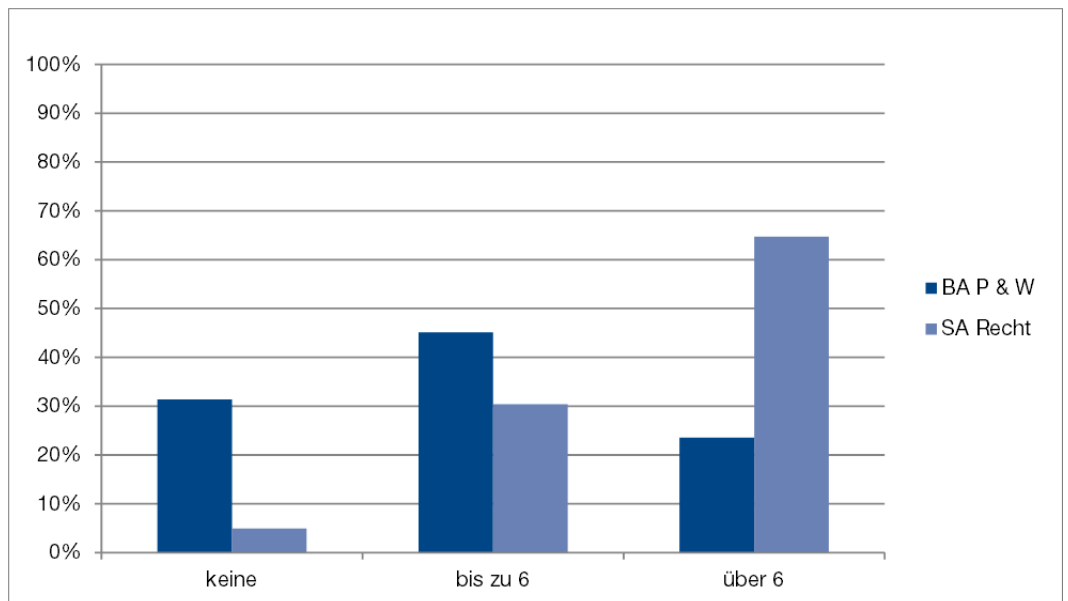


Abbildung 24: Anzahl bisher geschriebener, benoteter Arbeiten

Insgesamt 60.8 % der Recht Studierenden berichten, dass sie bereits mehr als 10 Arbeiten geschrieben haben (Abb. 25), während nur 23 % der anderen Gruppe dies tun. Dies ist vermutlich zumindest teilweise auf die längere Studiendauer zurückzuführen.

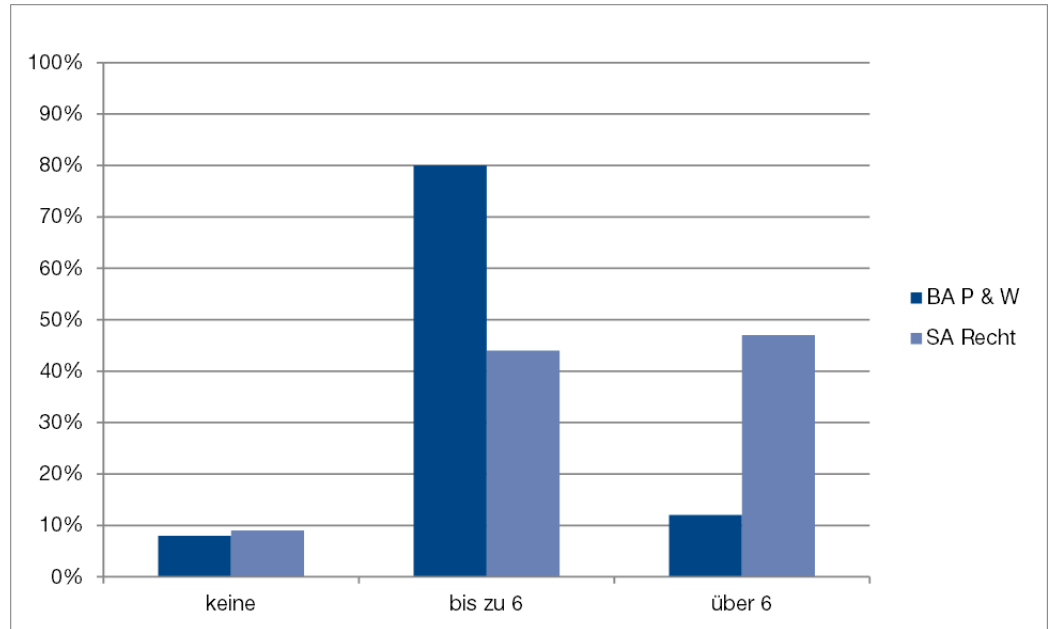


Abbildung 25: Durchschnittlich Anzahl von Stunden Schreiben pro Woche

Fast die Hälfte der Jura-Studierenden berichten von mehr als 6 Stunden Schreiben pro Woche (Abb. 26) gegenüber gut zehn Prozent der Studierenden der Politik und Wirtschaft, die in fast 90 % der Fälle von unter 6 Stunden Schreiben pro Woche berichten. Auch hier lässt sich annehmen, dass unterschiedliche Schreibpraktiken im Studiengang Recht existieren.

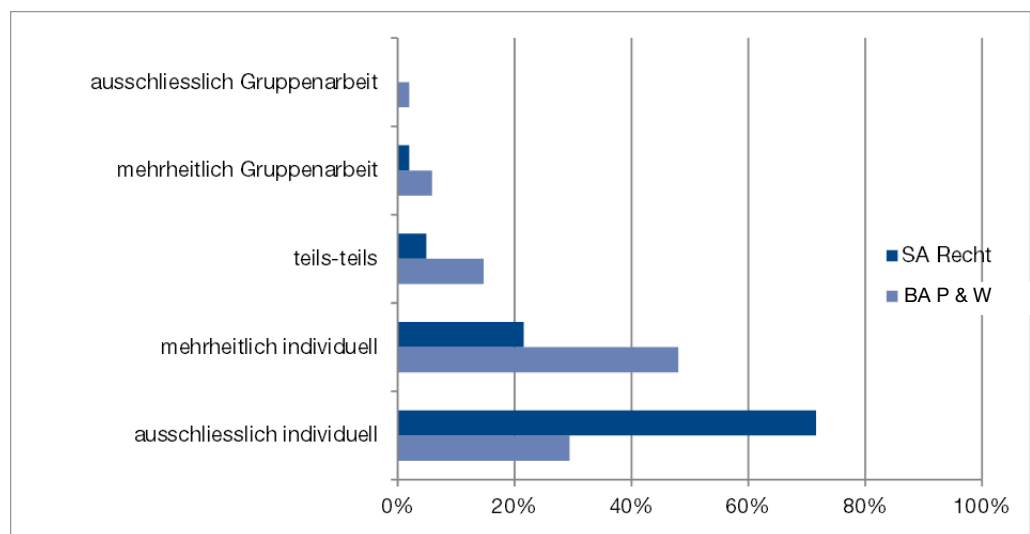


Abbildung 26: Präferenz für Einzel- oder Gruppenarbeiten: Vergleich Politik & Wirtschaft vs. Recht

Die Schreibpraktiken in Fach Jura scheinen, noch mehr als in den Sozialwissenschaften, auf individuell geschriebenen Arbeiten zu beruhen (Abb. 27). Über 70 % berichten von ausschliesslich individuellen Arbeiten (gegenüber 30 der politik- und wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden). Hier scheint ein individueller Arbeitsstil vorzuherrschen und Gruppenarbeit nicht sonderlich geschätzt zu werden.

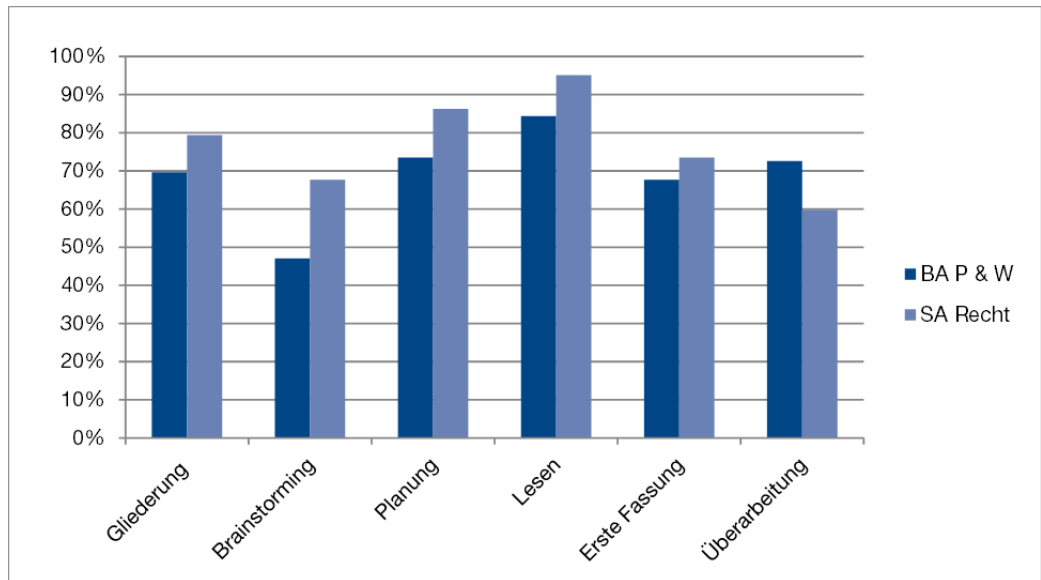


Abbildung 27: Schreibprozess, Vergleich BA Politik und Wirtschaft vs. SA Recht

Abb. 28 zeigt, dass die Jura-Studierenden praktische alle Aspekte des Schreibprozesses für ihr Schreiben als wichtiger einschätzen im Vergleich mit den Studierenden aus Politik und Wirtschaft mit Ausnahme des Überarbeitens. Die Differenz ist beim «Brainstorming» am höchsten. Lesen scheint für alle drei Studiengänge der wichtigste Teil des Schreibprozesses zu sein, für die Studierenden der Rechtswissenschaften noch wichtiger als für die beiden anderen. Lesen wird von ihnen zu 95 % als eher oder sehr wichtig für den Schreibprozess eingeschätzt (gegenüber 84 % der Bachelor-Studierenden aus Politik und Wirtschaft).

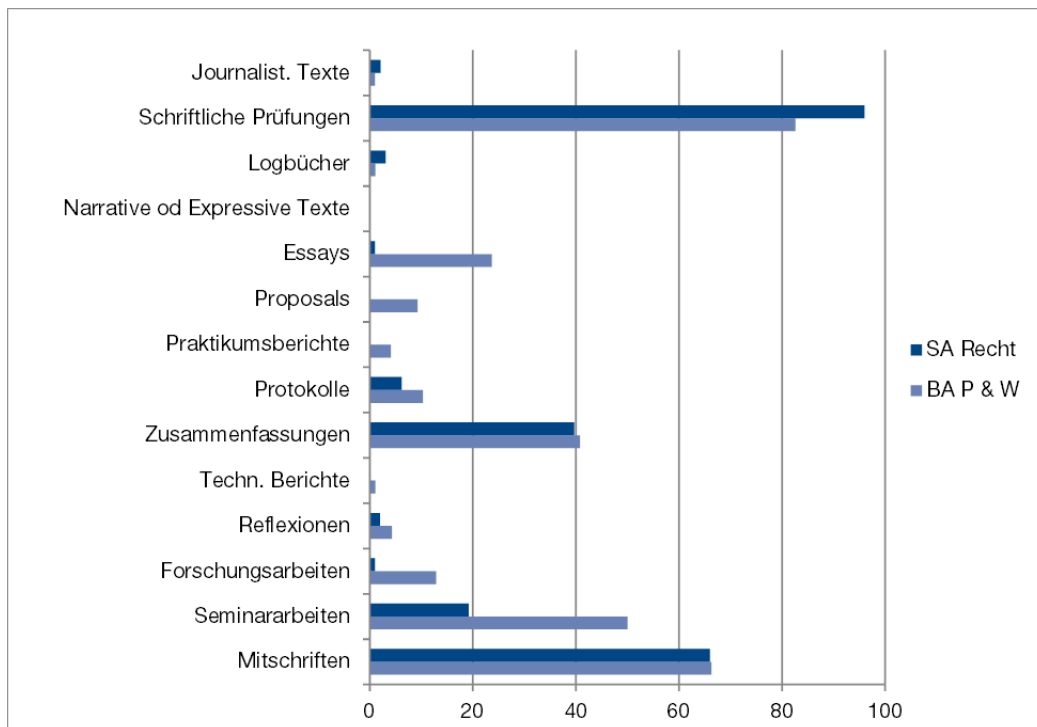


Abbildung 28: Textgenres: Vergleich BA Politik und Wirtschaft vs. SA Recht («Wie häufig werden Genres eingesetzt, Antwort «häufig» plus «sehr häufig»)

Studierende beider Gruppen machen ähnliche Angaben für die Häufigkeit von Mitschriften (ca. 66 % zu 66.3 %) und schriftliche Prüfungen (96 % zu 82.6 %) (Abb. 29). Auch Zusammenfassungen werden häufig aufgeführt (jeweils 40 %). Von den übrigen Textarten spielen in den Rechtswissenschaften nur noch die Seminararbeiten (19 %) eine Rolle, alles andere ist marginal.

Die offenen Antworten zeigen, dass das spezifisch rechtswissenschaftliche Genre (oder die Genrefamilie) in den vorgegebenen Fragen nach den Textarten nicht vorhanden war. Es ist ein Genre, das um den juristischen Fall oder Sachverhalt herum aufgebaut ist und als Falllösung, Ausarbeitung oder Gutachten bezeichnet wird. Meist wird noch hinzugefügt, aus welchem Rechtsgebiet der Fall stammt (Zivilrecht, Strafrecht, Vertragsrecht etc.). Diese Fallbearbeitungen können als Hausarbeit oder als Klausur bearbeitet werden. «Hausarbeit» wird insgesamt 41 Mal angegeben, Seminararbeit 14 Mal, Gutachten 8 Mal und 17 Textarten werden zwar kurz beschrieben, ohne dass jedoch eine Bezeichnung eingetragen wird. Hier scheint es terminologischen Kommunikationsbedarf zu geben.

Zusätzlich zu den Fallbearbeitungen gibt es eine Reihe von Nennungen, die zeigen, dass auch im sozialwissenschaftlichen Teil des Studiums geschrieben werden muss, verbunden allerdings mit deutlichen Diskrepanzerlebnissen: Eine Seminararbeit wird von einem Studierenden beschrieben als «völlig neue Art des Schreibens, nicht wie sonst wird auf Gutachtenstil geachtet, vielmehr schreiben

einer <normalen> Hausarbeit, aber völlig neu für Studierende der Rechtswissenschaften.» Die Beschreibungen solcher Arbeiten sind zum Beispiel:

- Wissenschaftliche Ausarbeitung zu einem vorgegebenen Thema. Bei mir war es ein abstraktes Thema, welches eine Grundvoraussetzung eines Rechtsgebietes betraf.
- Wissenschaftliche Bearbeitung eines Falles mit Rückgriff auf die aktuelle Literatur sowie Kommentare als auch Urteile.
- wissenschaftliche Hausarbeit mit Umfang von 20 Seiten
- Seminararbeit mit Deckblatt, Literaturverzeichnis, Gliederung und ausformuliertem Text (etwa 25 Seiten).

Ungewöhnlich als Textpraktik sind die Probearbeiten bei den Juristen. Sie werden «Probexamen», «Probearbeiten» oder «Probeklausuren» genannt. Möglicherweise tragen diese Probearbeiten zur vergleichsweise hohen selbst wahrgenommenen Schreibintensität im rechtswissenschaftlichen Studiengang bei.

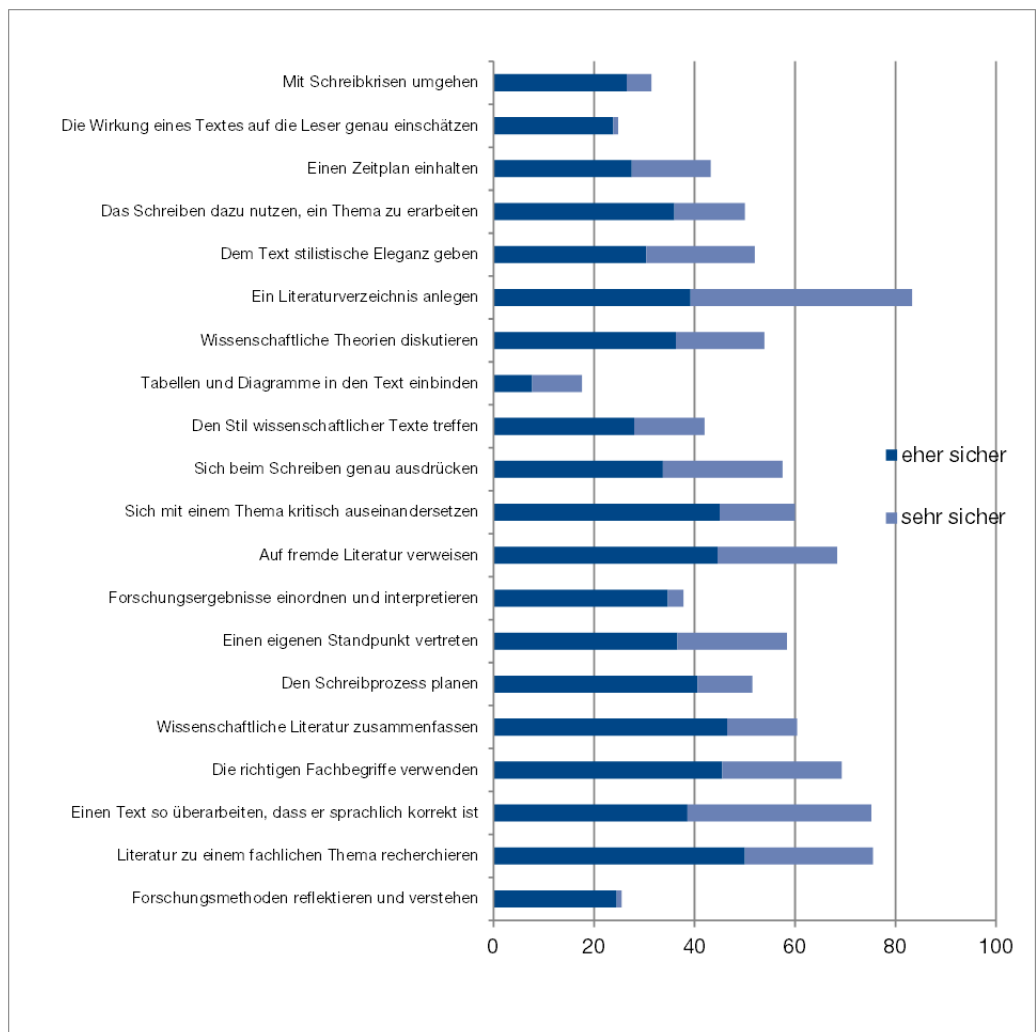


Abbildung 29: Schreibkompetenzen: Stärken der SA Recht Studierenden

In der Selbsteinschätzung von Teilkompetenzen des Schreibens (Abb. 30) sehen die Studierenden der Rechtswissenschaften ihre Stärken vor allem in den Kompetenzen des Zitierens und Verweisens, aber auch in Überarbeitungskompetenz, Fachterminologie, etwas weniger deutlich auch in genauem Ausdruck und kritischer Auseinandersetzung mit einem Thema. Am niedrigsten sind die Einschätzungen zu «Forschungsmethoden reflektieren», «Tabellen und Diagramme in den Text einbinden» und «die Wirkung des Textes auf die Leser einschätzen». Während die Tabellen und Diagramme vermutlich schlichtweg unwichtig für juristische Texte sind, könnten die beiden anderen Punkte Anlass zu Diskussionen bieten, z. B. über die Art juristischer Forschung (im Vergleich etwa zu den Fächern des Begleitstudiums) sowie über die pragmatischen Kontexte juristischer Texte (z. B.: Wo wird ein Gutachten verwendet, was hängt von ihm ab, an welche Akteure ist es gerichtet).

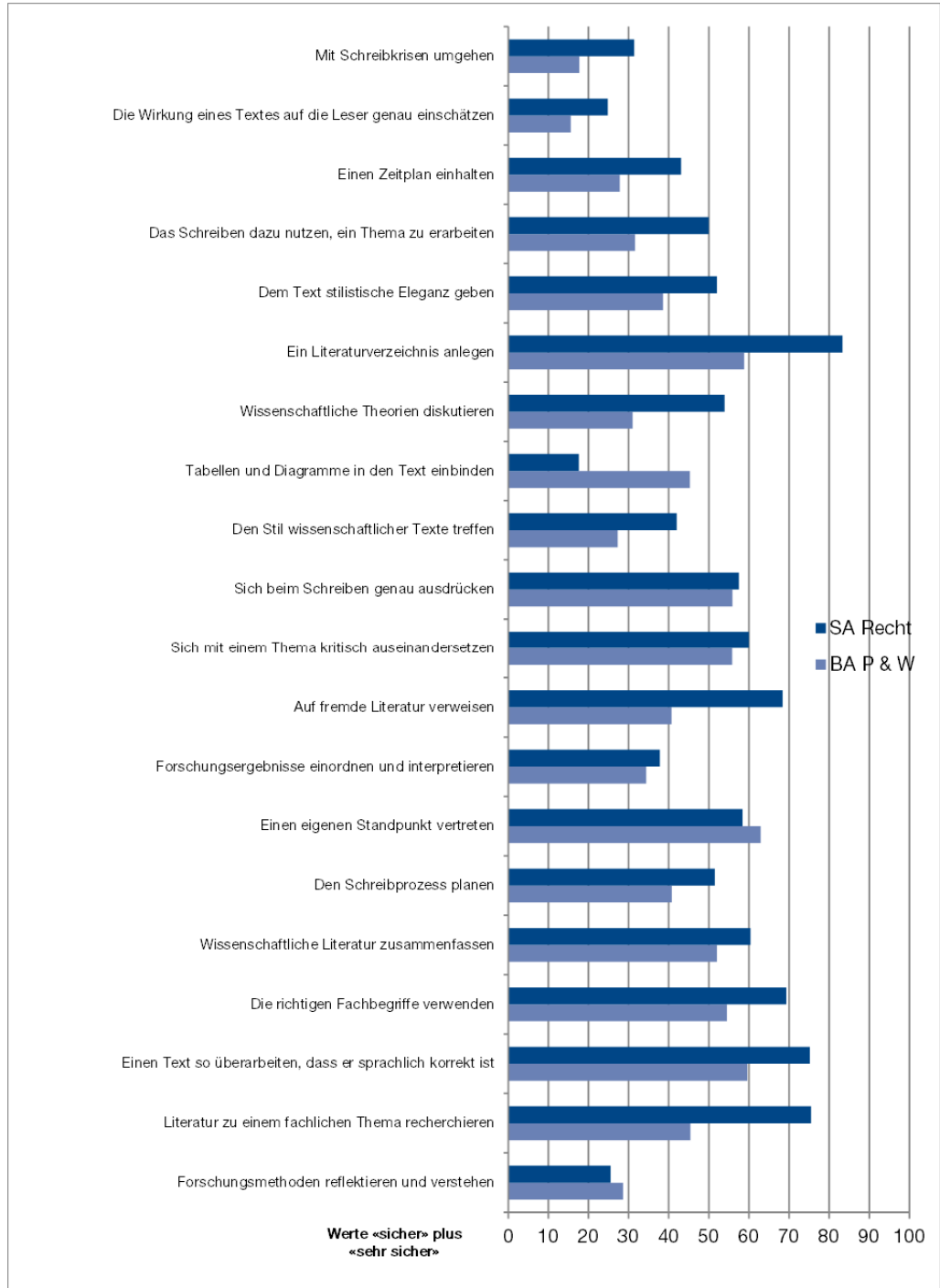


Abbildung 30: Schreibkompetenzen: Vergleich Bachelor Politik und Wirtschaft vs. Staatsexamen Recht

Betrachtet man die vergleichenden Werte der Jurastudierenden (Abb. 31), fällt auf, dass sie sich durchweg besser einschätzen als ihre Mitstudierenden in den Politik- und Wirtschaftswissenschaften, mit drei Ausnahmen: Bei «Tabellen und Diagramme in den Text einbinden», «Forschungsmethoden reflektieren» und «einen eigenen Standpunkt vertreten» fühlen sich die P&W Studierende kompeten-

ter. Ansonsten sind die Jurastudierenden entweder die selbstbewussteren Autoren oder sie haben tatsächlich mehr Routine im Schreiben. Zieht man die Angaben zur Anzahl der verfassten Hausarbeiten und der Anzahl der Zeitstunden, die sie mit Schreiben verbringen, hinzu, so können wir davon ausgehen, dass sie tatsächlich die erprobteren Schreiberinnen und Schreiber sind. Das betrifft nicht nur die eher formalen Aspekte des Schreibens (Literaturverzeichnis anlegen, auf Literatur verweisen, Recherchieren), sondern betrifft auch prozessbezogene Aspekte (Zeitplan einhalten, Wirkung des Textes auf die Leser verstehen, mit Schreibkrisen umgehen, das Schreiben dazu nutzen, ein Thema zu erarbeiten), sprachliche Aspekte (stilistische Eleganz, Fachbegriffe, sprachliche Korrektheit, genauer Ausdruck, wissenschaftlicher Stil). Der Umgang mit fremder Literatur (auf Literatur verweisen, Zitieren, Recherchieren, Zusammenfassen, Literaturverzeichnis anlegen) ist der Bereich, in dem sich die grössten Unterschiede zeigen.

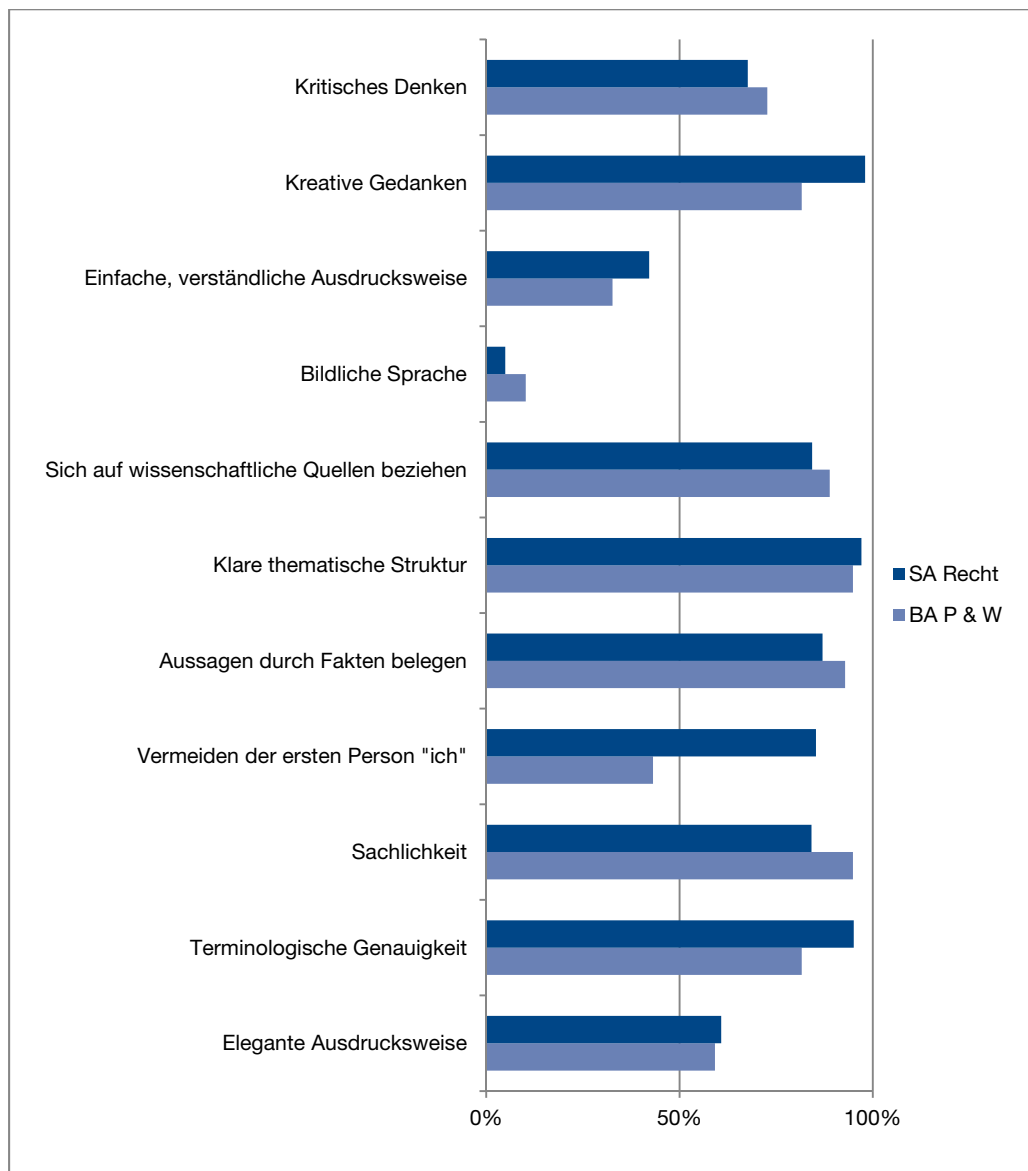


Abbildung 31: Vorstellungen vom «guten Schreiben». Vergleich BA Politik & Wirtschaft vs. SA Recht

Die Frage nach den Vorstellungen von «gutem Schreiben» im jeweiligen Fach (Abb. 32) ergibt einige sehr klare Unterschiede zwischen den sozialwissenschaftlichen (Politik und Wirtschaft) und den rechtswissenschaftlichen Studiengängen, allerdings wird auch sehr viel gemeinsames Terrain sichtbar. Bei der Sprachform unterscheiden sich die Jura-Studierenden deutlich: Vermeiden der 1. Person wird von über 85.3 % als notwendig angesehen (gegenüber 33.1 der sozialwissenschaftlichen Studierenden). Kritisches Denken und kreative Gedanken scheinen ihnen weniger bedeutsam als den P&W Studierenden. Etwa gleichauf liegen beide Gruppen, was die wissenschaftlichen Grundqualitäten des Schreibens betrifft: Überzeugende Argumente, Quellenbezug, klare Struktur, Faktenbezug, Sachlichkeit und terminologische Genauigkeit.

Hier finden sich auch einige der Top-Werte für die rechtswissenschaftlichen Fächer: Überzeugende Argumente, klare Struktur, Sachlichkeit und begriffliche Genauigkeit werden fast zu 100 % als überdurchschnittlich wichtig für das Fach eingeschätzt.

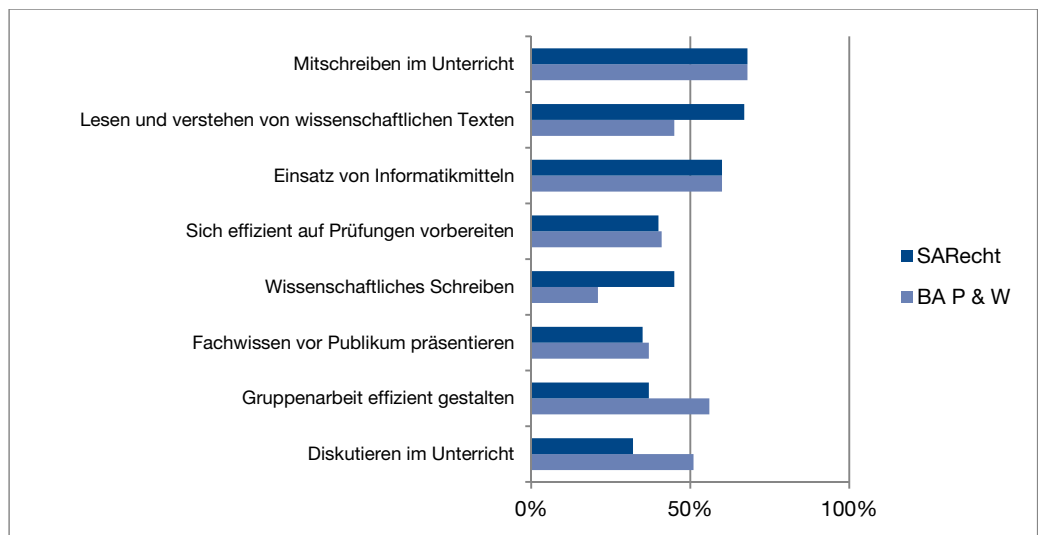


Abbildung 32: Selbsteinschätzung allgemeiner Studienkompetenzen: Vergleich Politik & Wirtschaft vs. Recht (Antwortkategorien: Fühle mich eher und sehr sicher)

Was die allgemeinen Studienkompetenzen betrifft, so fühlen sich die Studierenden der Rechtswissenschaften im Schreiben und Lesen merklich kompetenter als ihre Mitstudierenden aus Wirtschaft und Politik (Abb. 33). Weniger kompetent, und zwar auch hier deutlich, fühlen sie sich in den sozialen Kompetenzen Gruppenarbeit und Diskutieren im Unterricht. Hier scheinen sich die individualistischen Arbeitsformen im Schreiben in geringer ausgeprägter (bzw. selbst wahrgenommener) Sozialkompetenz niederzuschlagen.

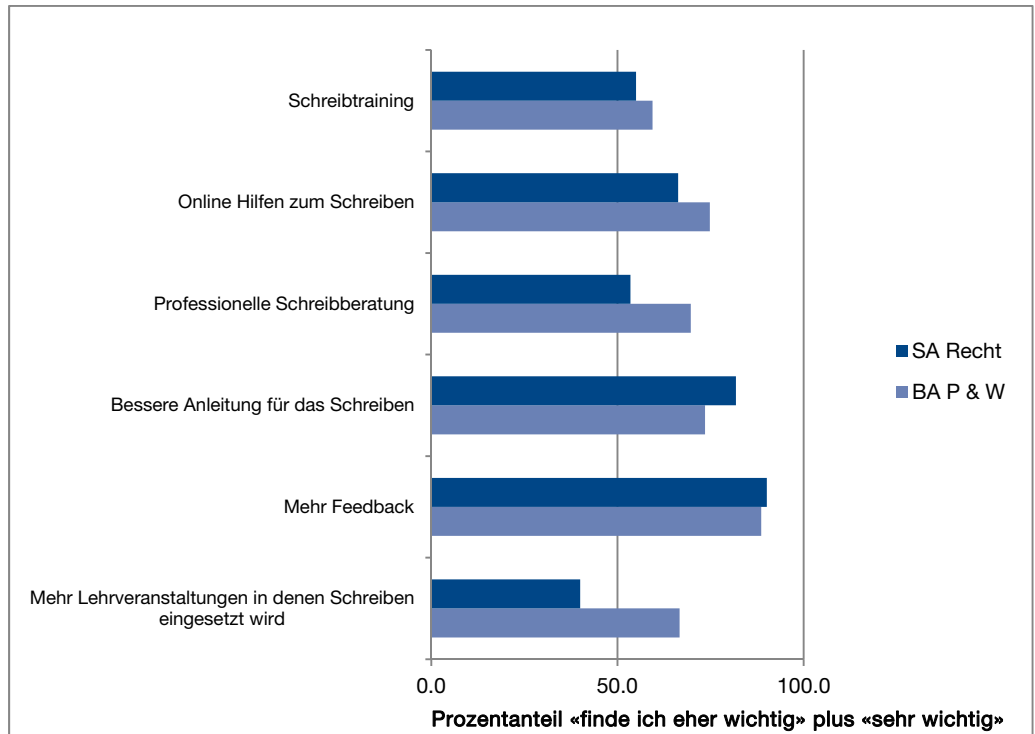


Abbildung 33: Wünsche an eine verbesserte Schreibausbildung: Vergleich Politik & Wirtschaft vs. Recht (Antwortkategorien: finde ich eher und sehr hilfreich)

Die Studierenden aus dem rechtswissenschaftlichen Studiengang wünschen sich noch mehr als alle anderen Studierenden mehr Feedback für ihre Texte (auch wenn der Unterschied zu den Studierenden der Politik und Wirtschaft sehr gering ist) und bessere Anleitung für das Schreiben (Abb. 34). Alle anderen möglichen Unterstützungsangebote (Schreibtraining, Online Hilfen und zusätzliches Schreiben in Lehrveranstaltungen) finden sie weniger attraktiv.

5 Ergebnisse: Lehrende

5.1 Demographische Variablen

Von den angeschriebenen 1097 Dozierenden haben, wie eingangs erwähnt, 148 den Fragebogen ausgefüllt. Unter ihnen waren 43 % Professorinnen und Professoren, 40 % Doktorinnen und Doktoren sowie 17 % Personen ohne Titel. Die Altersverteilung der Dozierenden ergibt, dass etwa 67.4 % der Stichprobe in die Altersgruppe zwischen 30 und 50 Jahren fällt (Tab. 8). Die Verteilungen für die drei Fächergruppen sind vergleichbar.

Alter	Insgesamt		MNS		GS		PRW	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
20–29	15	10.4 %	6	13.0 %	2	3.3 %	7	18.9 %
30–39	58	40.3 %	20	43.5 %	23	37.7 %	15	40.5 %
40–49	39	27.1 %	13	28.3 %	16	26.2 %	10	27.0 %
50–59	23	16.0 %	4	8.7 %	16	26.2 %	3	8.1 %
>60	9	6.2 %	3	6.5 %	4	6.6 %	2	5.4 %
Gesamt	144	100.0 %	46	100.0 %	61	100.0 %	37	100.0 %

Tabelle 8: Altersverteilung der Lehrenden und Fächergruppenzugehörigkeit

Die Geschlechterverteilung ist unausgewogen (Tab. 9). Den 64.6 % männlichen stehen 35.4 % weibliche Befragte gegenüber. Dieses Verhältnis ist in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern noch unausgewogener, während in den geisteswissenschaftlichen Fächern ein annähernd ausgewogenes Verhältnis (55.7 zu 44.3 %) von männlichen zu weiblichen Lehrenden besteht.

Geschlecht	Insgesamt		MNS		GS		PRW	
	Anz.	Prozent	Anz.	Prozent	Anz.	Prozent	Anz.	Prozent
Männlich	93	64.6 %	36	78.3 %	34	55.7 %	23	62.2 %
Weiblich	51	35.4 %	10	21.7 %	27	44.3 %	14	37.8 %
Gesamt	144	100.0 %	46	100.0 %	61	100.0 %	37	100.0 %

Tabelle 9: Geschlecht und Fächergruppenzugehörigkeit der Lehrenden

Von den Befragten geben 88 % an, dass sie Deutsch als Muttersprache haben. Die Anzahl der Professorinnen und Professoren unter den Befragten beträgt 43.4 %, derjenigen, die einen Dokortitel haben (ohne Professorentitel) 39.9 %, während 16.8 % sich zu den Lehrenden ohne Professoren- und Dokortitel zählen. Es wurden nur hauptamtlich Beschäftigte befragt, keine Lehrbeauftragten. Die Aufschlüsselung der Fächerzugehörigkeit der Lehrenden findet sich in Tab. 10.

MNS	N	GW	N	PRW	N
Biologie	17	Geschichte	11	Politik- und Verwaltungswissenschaft	18
Chemie	6	Literaturwissenschaft (mit Kunst- und Medienwissenschaft)	16	Rechtswissenschaft	9

Informatik und Informationswissenschaft	6	Philosophie	3	Wirtschaftswissenschaft	10
Mathematik und Statistik	6	Psychologie oder Erziehungswissenschaft	10		
Physik	11	Soziologie	7		
		Sprachwissenschaft	12		
		Sportwissenschaft	2		
	46		61		37

Tabelle 10: Disziplinzugehörigkeit der Lehrenden

5.1.1 Schreibpraktiken

Die Anzahl benoteter schriftlicher Arbeiten, die die Dozierenden in ihren Lehrveranstaltungen verlangen, schwankt stark nach Fächergruppen. In den geisteswissenschaftlichen Fächern sind es fast 80 %, die angeben, in mehr als der Hälfte ihrer Kurse schriftliche Arbeiten zu verlangen, während dies in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nur gut 30 % sind. Hier unterscheidet sich das Urteil der Lehrenden deutlich von den Studierenden, die angeben, dass sehr viel mehr schriftliche Leistungen auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern verlangt werden (siehe Abb. 2). Berücksichtigt werden muss allerdings, dass die Daten nicht direkt vergleichbar sind, da die Dozierenden nach allen ihren Lehrveranstaltungen gefragt wurden, unabhängig davon, in welchem Studiengang Studierende die Veranstaltung besuchen, während bei den Studierenden nur die BA-Studiengänge und der Studiengang Jura ausgewertet wurden.

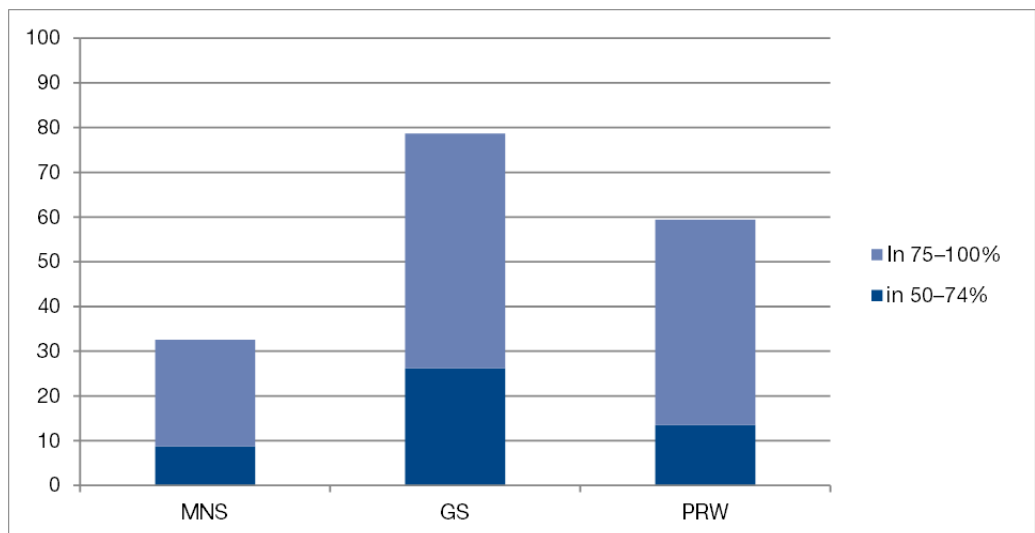


Abbildung 34: In wie viel Prozent Ihrer Veranstaltungen verlangen Sie eine benotete schriftliche Arbeit?

Die Frage, wie die Dozierenden über schriftliche Arbeiten kommunizieren und den Studierenden Anweisungen geben (Abb. 36) ergibt, dass mündliche Instruktionen dominieren. Auch das mündliche Aushandeln (Diskussionen über schriftliche Ar-

beiten) ist im Urteil der Dozierenden sehr verbreitet, einschliesslich einer Diskussion über Plagiatsvorschriften. Schriftlich Anweisungen geben nur etwa 50 % der Dozierenden «oft» oder «immer». Instruktionen für schriftliche Arbeiten ist ein Thema, das in deutschsprachigen Kontexten wenig diskutiert wird. Sicherlich wäre es interessant, mehr über die Strategien zu wissen, die die Dozierenden dabei verfolgen, und zu erfahren, wie sie über Plagiat und dessen Vermeidung informieren. Kollegialer Austausch im Lehrkörper über schriftliche Arbeiten wird immerhin von einem Viertel der Befragten angegeben. Online Medien werden hingegen kaum als Mittel der Anleitung von Arbeiten genutzt.

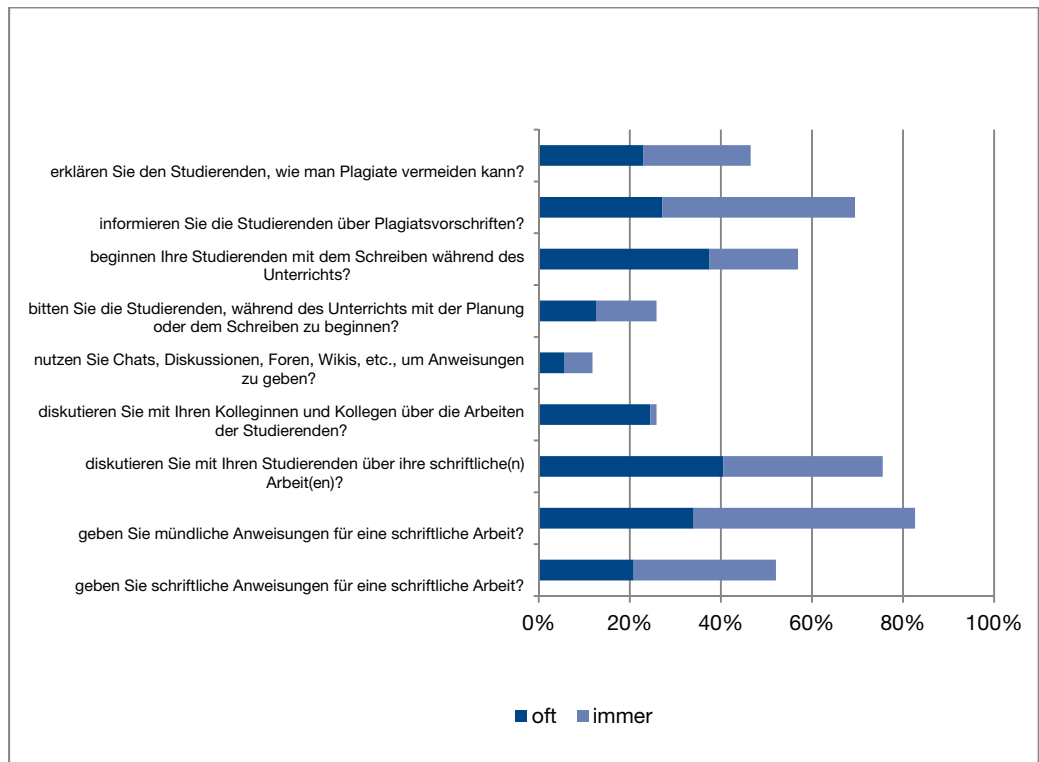


Abbildung 35: Häufigkeit von Anweisungen für schriftliche Arbeiten

Die angegebenen Präferenzen im Fach für Einzel- vs. Gruppenarbeit zeigen ein ähnliches Muster wie bei den Daten der Studierenden. Die Präferenz für Einzelarbeiten ist bei allen Fächergruppen stark ausgeprägt, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen haben aber eine etwas höhere Tendenz dazu, Gruppenarbeit zu favorisieren (Abb. 37).

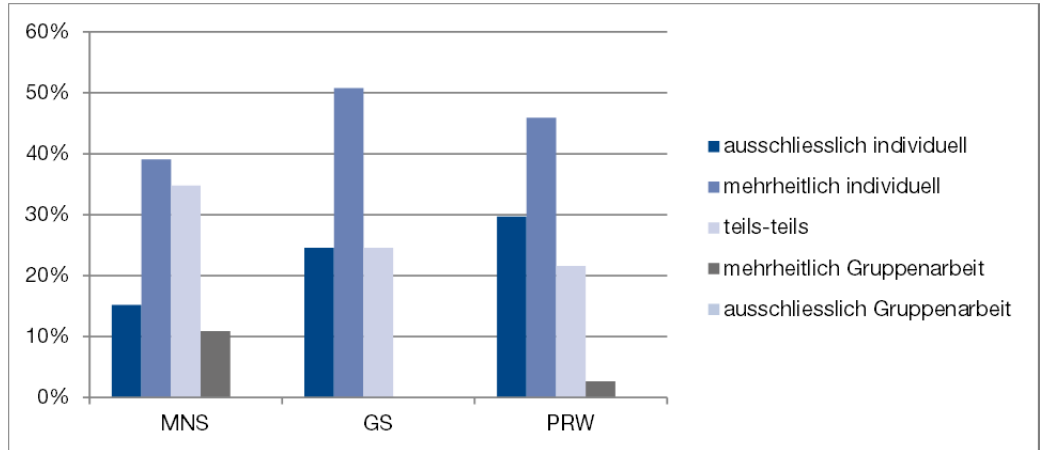


Abbildung 36: Präferenz für Einzel- vs. Gruppenarbeiten im Vergleich der Fächergruppen

Bei der Anzahl von Stunden, die die Studierenden für das Schreiben aufwenden, liegen die Schätzungen der Dozierenden etwas niedriger als die der Studierenden (vgl. Abb. 38 und 39).

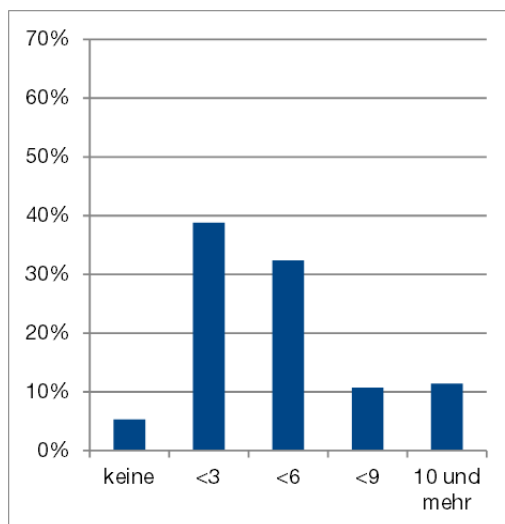


Abbildung 37: Zeitaufwand für das Schreiben pro Woche: Schätzungen der Studierenden

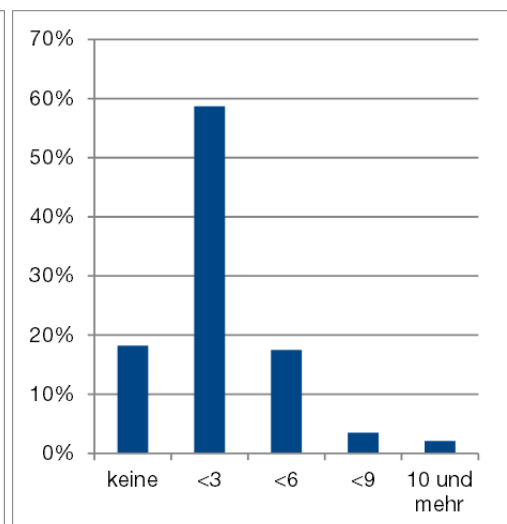


Abbildung 38: Zeitaufwand für das Schreiben pro Woche: Schätzungen der Dozierenden

Während 60 % der Dozierenden den Aufwand für niedriger als drei Stunden halten, gibt es im Urteil der Studierenden auch viele Schätzungen, die von einer weit höheren Stundenzahl ausgehen. Zu bedenken ist hier, dass der Aufwand für Schreibleistungen naturgemäss nicht konstant ist während des Semesters, sondern sich vor Abgabeterminen steigert, so dass modale Schätzungen in der Tat nur schwer vorzunehmen sind. Auch schwankt der Zeitbedarf, den Studierende für das Schreiben aufwenden müssen, individuell sehr stark. Schliesslich ist zu bedenken, dass die Lehrenden ihr Urteil auf alle Studierenden (aus allen Studien-

angeboten und aus allen Niveaustufen vom BA bis zum Doktorat) beziehen, während unter den Studierenden nur die BA Studierenden verglichen wurden.

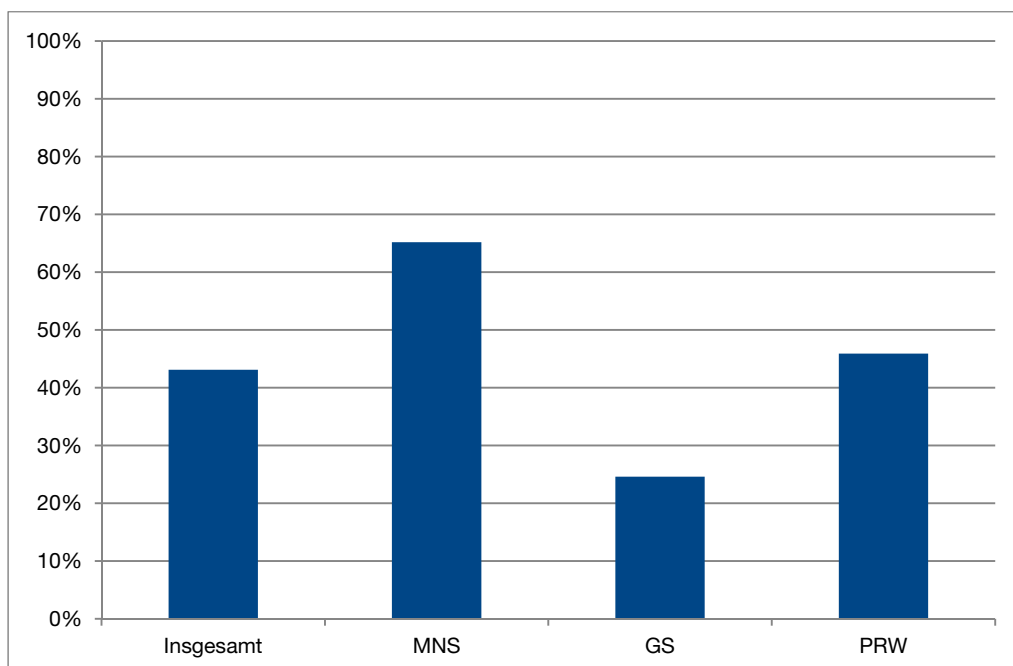


Abbildung 39: «Müssen Studierende in einem ihrer Kurse Texte auf Englisch schreiben?»

Stark von der Disziplin geprägt ist die Anforderung an Studierende, auf Englisch (als Zweitsprache) zu schreiben. Über vierzig Prozent aller Studierenden müssen nach Angaben der Dozierenden wenigstens in einigen ihrer Kurse Texte auf Englisch verfassen (Abb. 40). Der Anteil ist für die Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer wesentlich höher (65.2 %) als in der PRW Fächergruppe (45.9 %) und den geisteswissenschaftlichen Fächern (24.6 %). In Bezug auf Schreiben in Englisch öffnet sich ein Tätigkeitsfeld, das nach einer konzertierten Aktion von Schreibzentrum und Sprachlehrinstitut ruft.

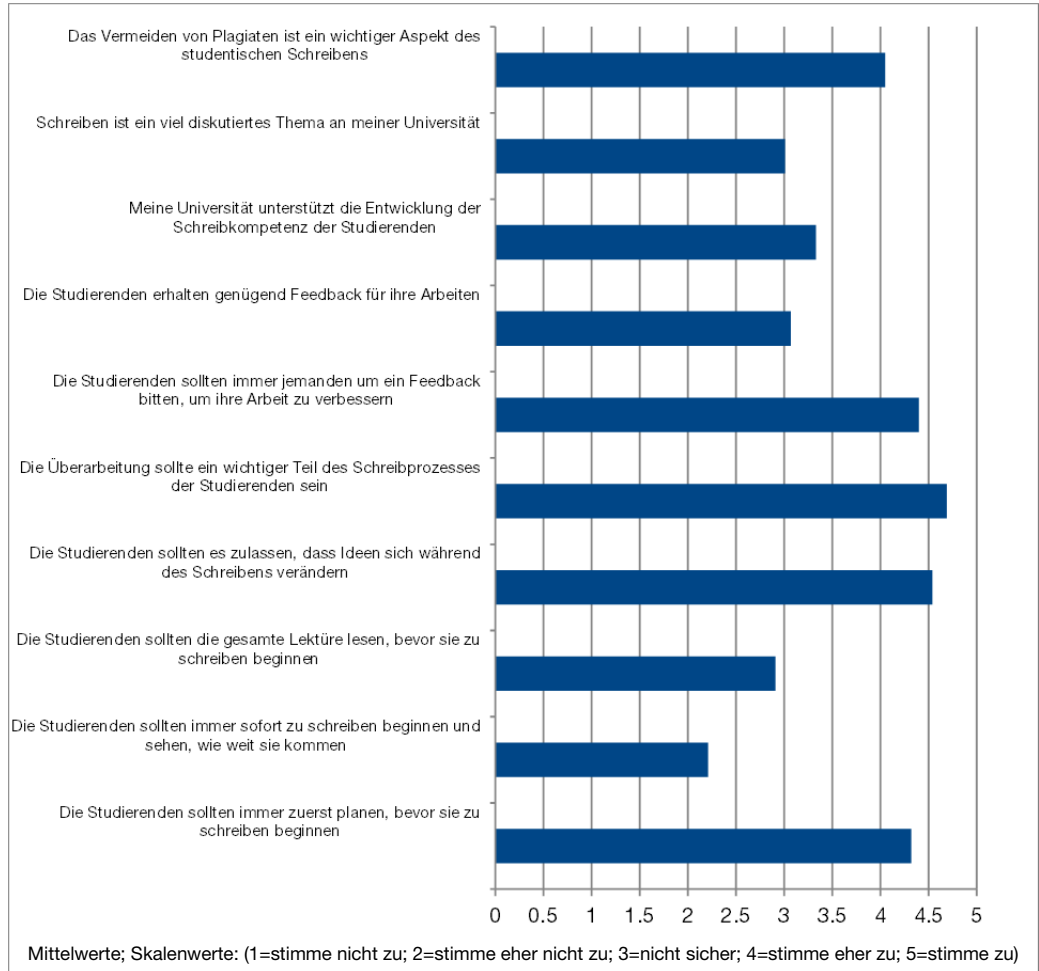


Abbildung 40: Einstellungen der Lehrenden zum Schreibprozess

Um zu verstehen, wie die Dozierenden selbst den Schreibprozess verstehen und wie sie dementsprechend ihre Studierenden instruieren würden, haben wir sie nach ihrem persönlichen Urteil zu einigen zentralen Aspekten des Schreibprozesses gefragt (Abb. 41). Die Ergebnisse zeigen Einschätzungen, die stark an einem iterativen, kreativen und rekursiven Schreibprozess orientiert sind. Überarbeiten wird als wichtigstes Element angesehen, gleich gefolgt von der Idee eines ergebnisoffenen Vorgehens und der Notwendigkeit Feedback einzuholen. Auch Planung wird für wichtig erachtet, während Lesen und Schreiben als alternierende Arbeitshandlungen angesehen werden, bei denen nicht eine von beiden Vorrang haben sollte, wie die geringe Zustimmung zum Item «alles lesen vor dem Schreiben» und «gleich schreiben vor dem Lesen» zeigen. Bei der Frage, ob die Studierenden genügend Feedback für ihre Arbeiten erhalten, findet sich mehr Zustimmung als Ablehnung.

5.2 Textgenres im Studium

Die Textgenres oder Textsorten, die die Dozierenden in ihren Lehrveranstaltungen schreiben lassen, variieren stark von Fach zu Fach. Betrachtet man die generellen Präferenzen für Textgenres der Universität Konstanz, findet man, dass drei bzw. vier unterschiedliche Textgenres dominieren (Abb. 42). Einmal nehmen schriftliche Prüfungen einen hohen Stellenwert ein, von denen fast 70 % der Dozierenden zumindest gelegentlich Gebrauch machen. Mitschriften in den Vorlesungen sind ein zweites Genre, von dem fast 80 % der Befragten berichten, dass ihre Studierenden es wenigstens «manchmal» praktizieren. Sehr dominant sind zwei bzw. drei verwandte Textgenres, die Forschungsarbeiten und Seminararbeiten (zu denen sich auch noch die Hausarbeit gesellt). Beide sind nicht immer ganz scharf voneinander abzugrenzen und beide Formen scheinen sich einander anzunähern. Die Seminararbeit ist jedoch von der Funktion her eine Qualifikationsarbeit, die sich, wie in den offenen Antworten zu sehen sein wird, variabel für didaktische Zwecke einsetzen lässt, wenn das Verfassen einer vollständigen Forschungsarbeit noch nicht möglich oder sinnvoll ist. Beide Textgenres sind forschungsbezogen und zeigen, dass auch im Bachelorstudium wissenschaftsnahen Textsorten dominieren. Ein weiteres Textgenre, die Hausarbeit, ist ähnlich weit verbreitet (siehe die offenen Antworten der Dozierenden weiter unten), wird aber oft nur als alternative Bezeichnung für «Seminararbeit» verwendet und ist vermutlich eine Mantelbezeichnung für alle zu Hause geschriebenen Texte, so dass sie eine etwas weitere Bedeutung hat. Auch das englische term paper ist eine ähnlich variable Textart, die in vielen Fächern für viele unterschiedliche Aufgaben eingesetzt wird und vermutlich nicht von einer deutschen Seminararbeit zu unterscheiden ist.

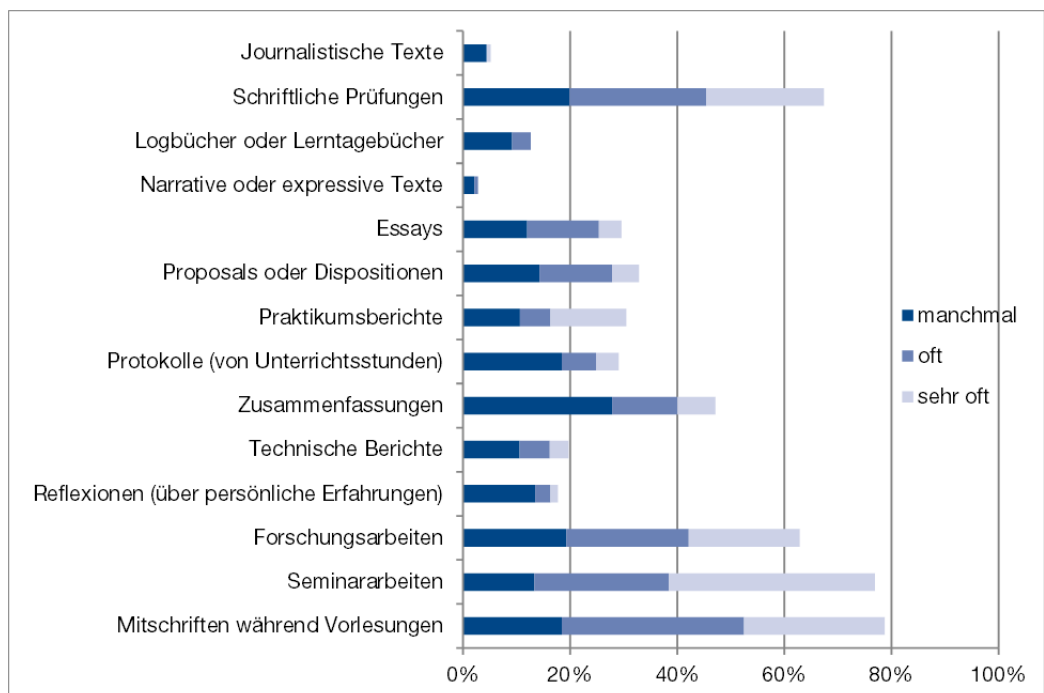


Abbildung 41: Verwendung von Textgenres im Studium

Daneben findet sich in Abb. 42 auch eine Reihe von Genres von mittlerer Häufigkeit. Zusammenfassungen werden von fast der Hälfte der Dozierenden zumindest gelegentlich eingesetzt. Ein Drittel verwendet Essays (traditionellerweise das dominierende Genre der angelsächsischen Hochschulen), Dispositionen, Protokolle und Praxisberichte. Relativ wenig werden reflexive Texte an der Universität Konstanz verlangt, ebenso wie Logbücher, Lerntagebücher oder narrative/expressive Texte. Die Textkultur der Universität Konstanz ist klar auf wissenschaftliche oder wissenschaftsbezogene Textgenres ausgerichtet.

Die strukturierte Abfrage erlaubt es auch, die Zuordnung bestimmter Genres zu den Fächergruppen zu bestimmen. Abbildung 43 zeigt, dass Seminararbeiten sowohl den Geisteswissenschaften als auch der Politik und Wirtschaft zuzuordnen sind, in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern jedoch seltener verwendet werden. Nur etwa 20 % der Dozierenden sagen, dass Seminararbeiten dort oft oder sehr oft verwendet werden, während weitere gute 20 % dies als gelegentlich einschätzen. In den beiden anderen Fächergruppen hingegen haben wir 45 %, die hier «sehr oft» angekreuzt haben.

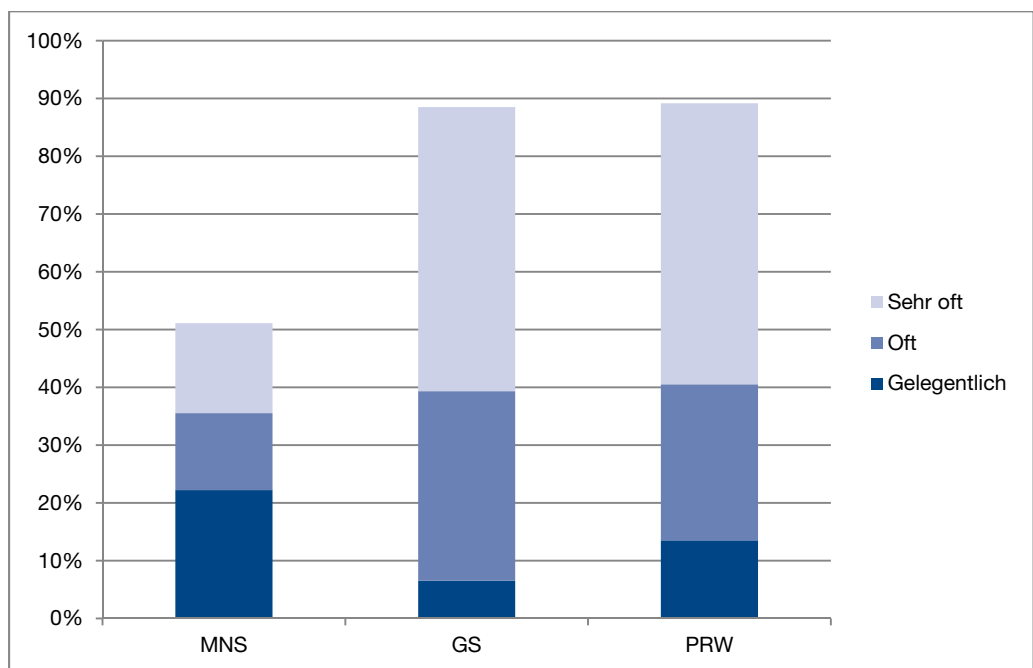


Abbildung 42: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Seminararbeiten

Relativ wenig eingesetzt werden Reflexionen an der Universität Konstanz (Abb. 44). In den Geisteswissenschaften sind es zwar 20 %, die annehmen, dass dies «gelegentlich» der Fall ist und weitere zehn Prozent, die Reflexionen «oft» oder «sehr oft» eingesetzt sehen. In den beiden anderen Fächergruppen jedoch sind die Nennungen unter 4 % bzw. 12 %.

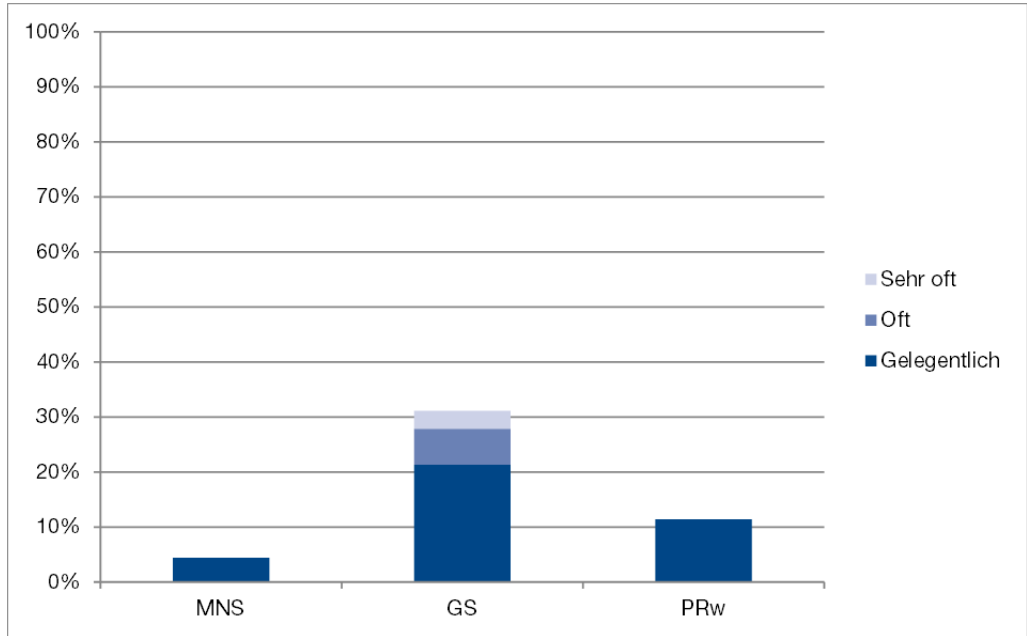


Abbildung 43: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Reflexionen

Ein Genre, das in allen Fächergruppen beheimatet ist, ist der Forschungsbericht, auch wenn die Häufigkeit etwas unterschiedlich verteilt ist (Abb. 45). Hier sehen die Lehrenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer offensichtlich ein Kerngenre ihrer Disziplinen.

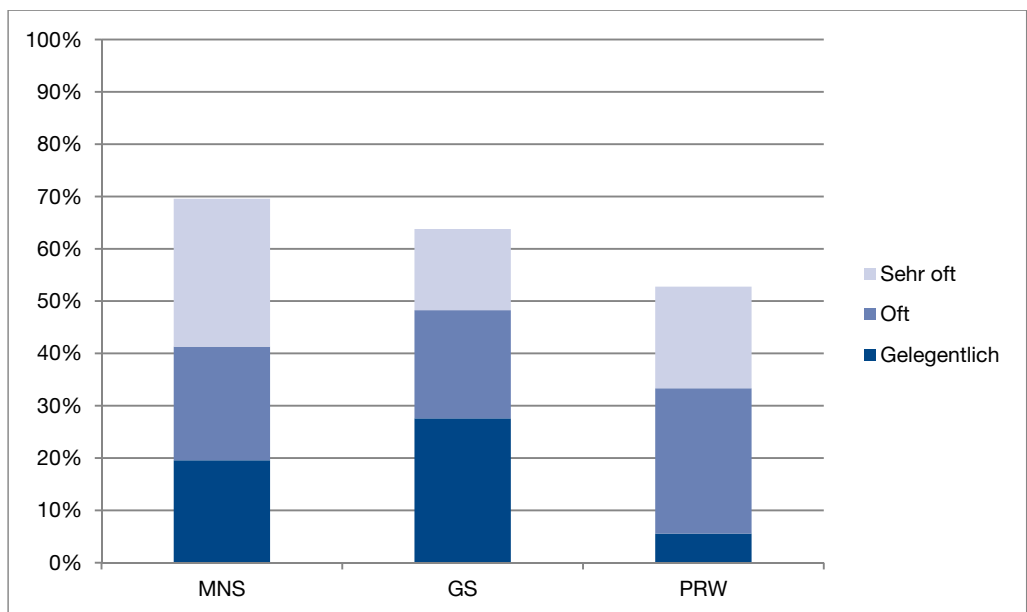


Abbildung 44: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Forschungsbericht

Wie auch zu erwarten war, scheinen technische Berichte eine klare Domäne der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe zu sein (Abb.46), die in den anderen Fächergruppen kaum Verwendung findet.

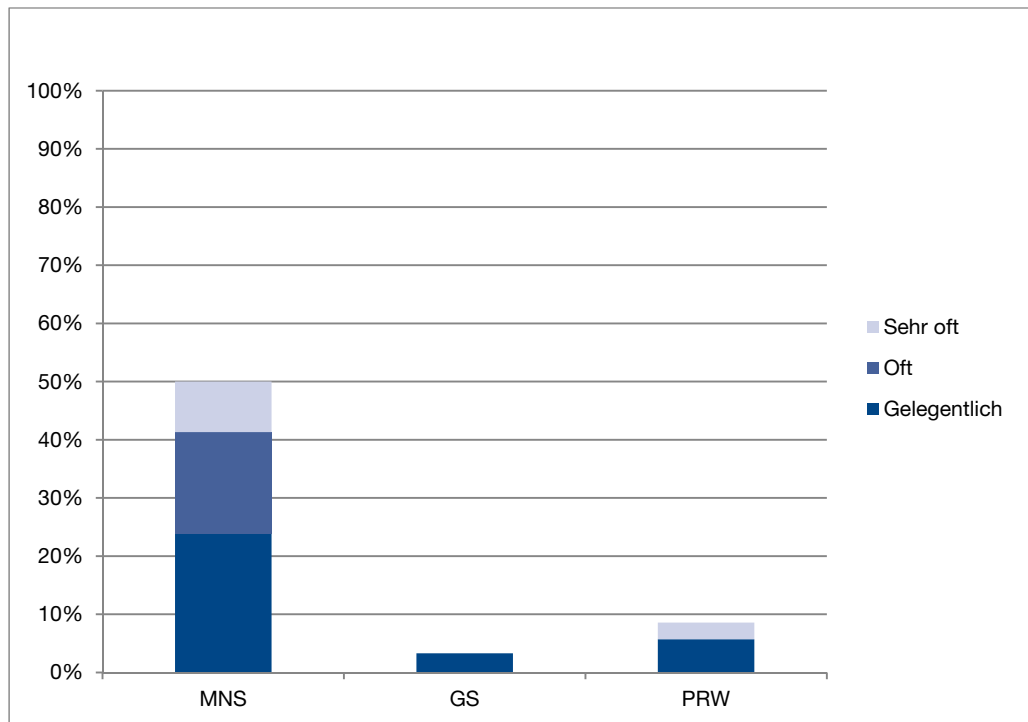


Abbildung 45: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Technische Berichte

Essays finden sich vor allem in den geisteswissenschaftlichen, etwas seltener in den politik- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern (Abb. 47). Immerhin knapp 50 % der Befragten sehen wenigstens gelegentlich Essays in Verwendung. Zum Teil dürfte die Verwendung von Essays auf die Lehrenden aus den angelsächsischen Ländern zurückzuführen sein. Aber auch deutschsprachige Dozierende geben in den offenen Fragen an, Essays als Textform im Unterricht einzusetzen.

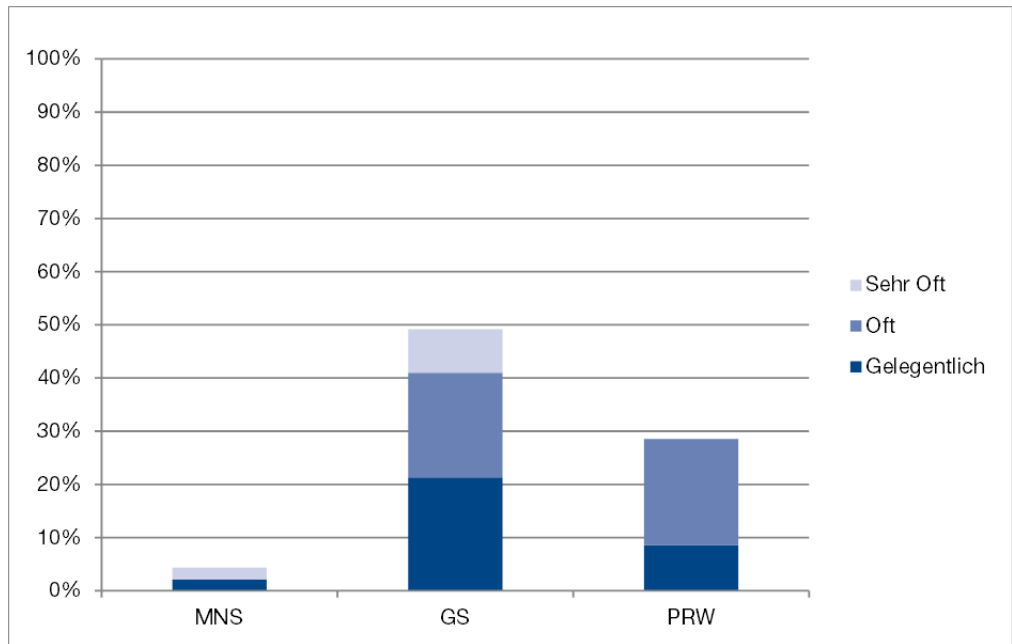


Abbildung 46: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Essays

Als Letztes (Abb. 48) seien die Praktikumsberichte genannt, die wieder sehr häufig in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern genannt werden, dabei in über 40 % der Fälle als «sehr oft». Wie aus den offenen Fragen ersichtlich ist, handelt es sich bei diesen Praktikumsberichten um Berichte aus den Experimentalpraktika, nicht um Berichte aus externen Praktika (wie im Fragebogen intendiert). Hier gibt es also zwei verschiedene Bedeutungsvarianten des Begriffs «Praktikumsbericht», derer wir uns vorab nicht bewusst waren.

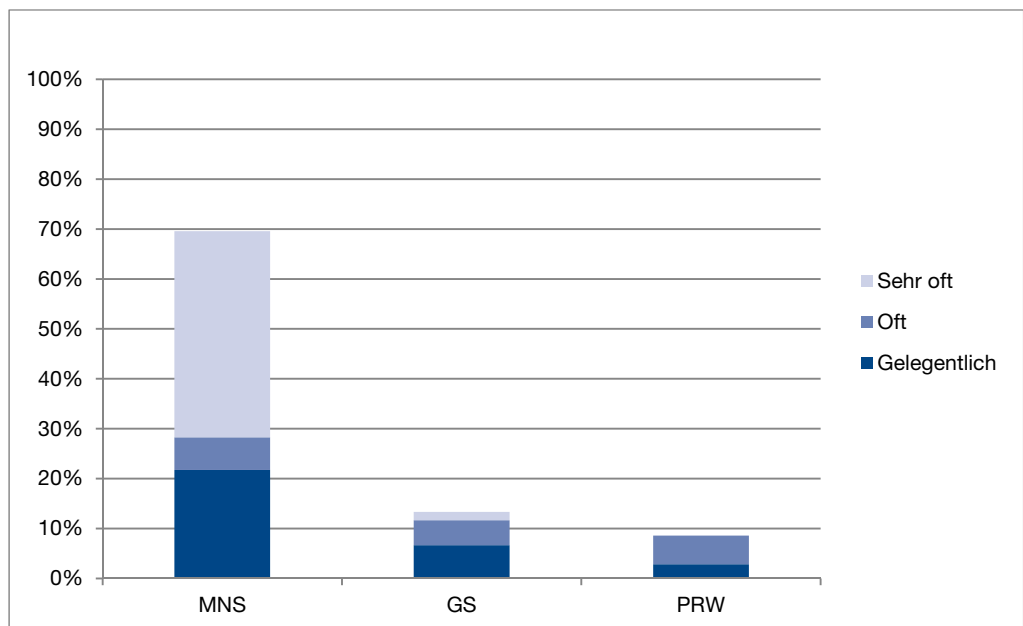


Abbildung 47: Praktikumsberichte

Die Lehrenden hatten neben der strukturierten Abfrage auch in einer offenen Frage Gelegenheit darzustellen, welche Genres sie im Unterricht verwenden. Die Frage lautete: «Wenn Studierende in Ihren Kursen Texte schreiben müssen, welche Textsorten (Genres) schreiben Sie? Bitte nennen Sie zwei der wichtigsten Genres» Anschliessend wurden sie gebeten, die Genres kurz zu beschreiben. Die Ergebnisse zu diesen Fragen zeigen, dass sehr viel mehr Genres als die in Abb. 22 genannten an der Universität Konstanz verwendet werden. Dies ist ein Ergebnis, das sich in allen Hochschulkontexten finden lässt und das zeigt, dass die Textwelten in Bildungsinstitutionen sehr viel variabler, komplexer und differenzierter sind, als wir aus den eigenen Erfahrungen heraus anzunehmen geneigt sind. Die Ergebnisse zeigen allerdings auch, dass die Bezeichnungen für Genres sehr uneinheitlich verwendet werden. Was den einen ein Essay zu sein scheint, ist für andere eine Seminararbeit oder ein Forschungsbericht. Hier sind die fachlichen, aber auch kulturellen Hintergründe oft prägend für die terminologische Präferenz, oft ist es aber auch schlicht Unsicherheit in der Benennung der Genres. Hier scheinen Kommunikation und Abstimmung vonnöten.

Es wurden insgesamt ca. 60 unterschiedliche Namen für Textarten genannt, wobei Doppelungen (z. B. «Aufsatz» und «wissenschaftlicher Aufsatz») nur einfach gezählt wurden, ebenso parallele Nennungen auf Deutsch und auf Englisch (z. B. «Forschungsartikel» und «research paper»). Eine Liste aller angegebenen Genres samt Kurzbeschreibungen findet sich im Anhang. Auffällig sind an der Liste drei Dinge:

Erstens sind viele Genres fachlich geprägt (auch wenn sie ähnliche Bezeichnungen wie in anderen Fächern tragen mögen). Eine mathematische Seminararbeit, die «(Pro-)Seminar-Ausarbeitung» genannt wurde, verlangt tatsächlich Leistungen, die sich von denen anderer Fächer unterscheiden. Die Beschreibung lautet:

«Einem mathematischen Proseminar liegt in der Regel ein oder eine kleinere Zahl von Originaltexten zugrunde. (Bücher, in fortgeschrittenen Veranstaltungen auch wissenschaftliche Arbeiten). Die Teilnehmer sollen den mathematischen Inhalt ausarbeiten und im Seminar (in der Regel an der Tafel) verständlich erklären. Sofern eine schriftliche Ausarbeitung verlangt wird, muss sie sich von der Vorlage vor allem in zwei Punkten abheben: 1) In der Vorlage fehlen oft Details, die zum Verständnis wichtig sind und von den Teilnehmern selbständig erarbeitet werden müssen. (Im Text steht etwa «Leicht sieht man, dass...») 2) Die Buchform ist in der Regel wenig für den Vortrag geeignet und muss entsprechend angepasst (ergänzt, gekürzt, umorganisiert) werden. Die grösste Quelle von möglichen Plagiaten sind hier im Internet verfügbare fertige Ausarbeitungen bei populären Themen.»

Obwohl einige Themen für das wissenschaftliche Schreiben generell gelten (verständlich erklären, selbständig erarbeiten, eigene Struktur finden, Plagiate vermeiden), sind die geistigen Leistungen, die beim Nachvollziehen, Vervollständigen und Erklären mathematischen Wissens vonnöten sind, sehr speziell. Auch

die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse an der Tafel («chalk talk») sind sehr eigen und finden sich vermutlich in keinem anderen Fach.

Ein anderes Beispiel für fachbezogene Textarten sind Falllösungen für juristische Probleme, die sowohl als Klausur oder als Hausarbeit vergeben werden können und die «die Vorgaben des Sachverhalts mit den Anforderungen der einschlägigen Rechtsnormen zusammenführen und tragfähige Begründungen» liefern müssen. Ähnlich fachbezogen sind rechtswissenschaftliche Gutachten, Fallskizzen oder Fallberichte für klinisch-psychologische Fallanalysen, Textanalysen (Linguistik, Literaturwissenschaft), Textinterpretationen (Französisch/Italienisch) oder Laborjournale für physikalische Experimente.

Eine zweite Besonderheit der aufgelisteten Genres besteht darin, dass es zwei Genres gibt, die überdurchschnittlich häufig genannt wurden: Hausarbeit (49 Nennungen) und Seminararbeit (auch Seminarbericht, Seminarausarbeitung oder seminar paper genannt) (18 Nennungen). Von den Kurzbeschreibungen lassen sich diese beiden Genres kaum unterscheiden, zumal sie beide sehr variabel sind und eine Spannweite von kommentierten Zusammenfassungen oder Literaturberichten bis zu vollständig ausgearbeiteten Forschungsarbeiten haben. Auch weitere Genres lassen sich zumindest teilweise diesem Typus studentischer Arbeiten zuordnen: Aufsatz, Essay, paper, mid-term paper, Manuskript, Referat, Report, schriftliches Referat, scientific report, term paper, wissenschaftliche Studie, wissenschaftlicher Bericht, wissenschaftlicher Aufsatz, wissenschaftlicher Text, wissenschaftliches Schreiben, wissenschaftliche Studie. Zumindest einige dieser Genres haben auch eine eigene, unterscheidbare Charakteristik, wie der Essay (siehe weiter unten). Für die meisten Textgenres scheint es jeweils unterschiedliche Varianten für unterschiedliche Studienabschnitte zu geben, denn die Charakterisierungen werden oft bestimmten Studienabschnitten zugeordnet.

Eine dritte Besonderheit besteht darin, dass sich in vielen Bezeichnungen für studentische Arbeiten ein Muster in den Beschreibungen wiederholt, das an der Struktur des Forschungsartikels orientiert ist und in der Regel die Elemente Einleitung, Fragestellung, Methode, Ergebnisse, Interpretation enthalten sind. So lautet die Beschreibung für ein Essay in einem Fall:

«In an essay on experimental linguistics I expect students to formulate a research question, state hypotheses, elaborate on appropriate methodology, discuss results etc.»

In einer Beschreibung für eine Hausarbeit heisst es:

«Klassische Hausarbeit, ca. 15 Seiten, Fragestellung, Forschungsstand, Beantwortung der Fragestellung mit methodischer und inhaltlicher Sicherheit.» Oder:

«Thema, Fragestellung, Erkenntnisinteresse, Forschungsstand, Analyse auf der Grundlage eigener Quellenarbeit, Schluss mit Rückbindung an Forschungsstand und Fragestellung.»

Seminar- und Hausarbeiten erscheinen also oft als Mischformen zwischen Forschungsartikel und didaktischer Arbeit, in der aber die grundlegenden Strukturmerkmale wissenschaftlicher Berichte bereits auftauchen, wenn auch in reduzierter Form. Mehrfach wird betont, dass Seminar- und Hausarbeiten zu selbst gewählten Themen geschrieben werden und einer Abstimmung in der Sprechstunde bedürfen. Essays dagegen werden hingegen oft zu vorgegebenen Themen, ähnlich den deutschen Aufsätzen, geschrieben.

Weitere Textarten, die gegenüber dem Seminararbeits-/Hausarbeitstypus eine eigenständige Form zu haben scheinen, sind folgende (so weit wie möglich mit Beschreibungen aus dem Fragebogen erläutert):

- *Abstract*: «Sehr kurze, aber in ganzen Sätzen artikulierte Zusammenfassung vorbereitender Lektüren.» – hier als zusammenfassende Textart eingesetzt.
- *Anwendungsbeispiele*: «Vorlesungsbegleitende Problemstellungen müssen bearbeitet und gelöst werden.»
- *Abschlussarbeiten (Bachelor, Master, Diplomarbeit)*: Wurden mehrfach genannt und sind sicherlich eines der wichtigsten Genres, da alle Absolventen wenigstens eine solche Arbeit schreiben. Sie stellen eine eigene Kategorie dar, die aber weniger das Studium selbst als dessen Abschluss charakterisieren.
- *Bild-/Textanalyse*: «Einübung in die Praxis der Bild-/Textbeschreibung».
- *Buchbericht, Rezension*: «Zusammenfassung, Kommentierung und Kritik eines Buches/Aufsatzes».
- *Essay (10 Nennungen)*: Wird von einigen als Synonym für Seminar- oder Hausarbeit verwendet, meistens aber als spezifische Textsorte in folgendem Sinn verstanden: «Ein Essay ist eine flüssig geschriebene Erörterung eines Themas. Es soll eine präzise, kurze und kritische Auseinandersetzung mit einer eingegrenzten Fragestellung liefern. Sie können etwa einen theoretischen Ansatz diskutieren, zwei oder mehrere theoretische Ansätze miteinander vergleichen oder ein empirisches Phänomen untersuchen.» Eine andere Charakterisierung: «3–5 Seiten formlose Reaktion auf einen Text bzw. Beantwortung einer vom Dozenten formulierten Frage.» In der Regel ist ein Essay also ein eher kurzer Text zu einem vorgegebenen Thema, der mit vorwiegend argumentativen Mitteln aber auch mit Rückgriff auf Literatur ein Thema bearbeitet.
- *Falllösung, Fallskizze*: Sowohl in der Psychologie als auch in den Rechtswissenschaft eingesetzte Textform zur Bearbeitung eines fachlichen (praktischen) Problems.
- *Handout*: Text zur Abgabe an die Mitstudierenden, begleitend zu einem mündlichen Referat.
- *Klausur*: Schriftliche Prüfung.
- *Laborjournal, Laborprotokoll*: Aufzeichnungen über und Gedanken zu Messwerten für die Datenanalyse, Messwert-Tabellen, Geräteeinstellungen, Bezeichnungen von Dateien etc.;
- *Lecture notes*: Mitschriften (von der Tafel) plus weiterer Informationen aus dem Unterricht.

- *Learner's diary, Lerntagebuch*: Nur einmal wird dieses Genre genannt, das als veranstaltungsbegleitendes Tagebuch geführt wird, «in dem Studierende ihre eigenen Lese- und Lernerfahrungen dokumentieren».
- *Lexikonartikel*: «Die Aufgabe besteht darin zu soziologischen Fachbegriffen einen Lexikonartikel zu verfassen, Vorlagen sind bspw. Fachwörterbücher.»
- *Literaturübersicht*: Ähnlich dem literature report. «Zusammenfassung der Literatur zu einem Themengebiet» als Vorbereitung für eine Seminararbeit gedacht.
- *Mathematische Beweise*: Übungsaufgabe, Beweise aufschreiben und abgeben.
- *Mathematische Verfahren*: «Die Studierenden müssen Aufgaben lösen, in denen etwas zu berechnen ist, und den Lösungsweg aufschreiben.»
- *Portfolio*: Sammlung kommentierter Texte, «Studierende berichten über den Lehr- und Lernfortschritt im Seminar und entwickeln ein Unterthema ihrer Wahl weiter (z. B. Formulierung einer neuen Forschungsfrage, Entwurf eines neuen Experiments, etc).» Hier wird also eine Seminararbeit in mehrere separat zu verfassende Texte aufgeteilt und als Textsammlung (statt integriertem Text) abgegeben.
- *Präsentation, mündlich*: Auch mündliche Genres wurden angegeben, wie die Präsentation, «seminar talks», Referat, wobei auch «schriftliche Referate» genannt wurden, als «Ergänzung zu mündlichen Referaten»
- *Proposal, auch Forschungsproposal, Exposé genannt*: Antrag, Exposé für ein Projekt oder Vorschlag für eine Seminararbeit: «Kleine Skizzen der geplanten Hausarbeit, die im Laufe des Semesters (etwa bis Mitte des Semesters) eingereicht und dann mit Feedback zurückgegeben werden.»
- *Praktikumsbericht, Praktikumsprotokoll, Projektbericht, mehrfach auch einfach «Protokoll» genannt*: Wird hier als Bericht über ein Experiment verstanden, nicht als Bericht über ein Berufs- oder Forschungspraktikum.
- *Question led report*: «Students get questions they need to answer in a scientifically correct way. The questions and their answers guide the discussion/digestion of data produced during a practical exercise.»
- *Research report, scientific report, scientific paper*: Forschungsbericht oder Forschungsartikel.
- *Research design*: Ähnlich wie ein Proposal: Entwicklung einer Forschungsfrage mit Vorschlägen zum Forschungsdesign, zu den Resultaten und Hypothesen.
- *Response paper*: Eine in angelsächsischen Kontexten häufig verwendete Textart, in der Studierende auf die Lektüre eines Artikels oder Buchkapitels mit einem persönlichen Text reagieren.
- *Rezension*: «Zusammenfassung, Kommentierung und Kritik eines Buches/Aufsatzes.»
- *Stundenprotokoll*: Zusammenfassung einer Seminarsitzung.
- *Textanalyse, Textinterpretation, literary analysis, cultural analysis*: «Textexegeese, methodisch geleitete Analyse von literarischen Texten» oder «detailed discussion of a literary text», «Discussion of a literary text or cultural product (film, music)».

- *Übersetzung*: Übersetzung (und Interpretation) eines wissenschaftlichen oder literarischen Werks.
- *Übungsaufgaben mathematischer Art*: «Zu fast allen Vorlesungen (Bachelor und Master) gibt es ergänzende Übungen. Diese werden in der Übungsstunde besprochen und (meistens) von den Teilnehmern zu Hause schriftlich vorbereitet. Häufig werden die Lösungen auch abgegeben und dann vom Dozenten oder von Hiwis korrigiert.»
- *Zusammenfassungen*: Dieses Genre wird mit unterschiedlichen Bezeichnungen beschrieben: Abstract, Kurzzusammenfassungen, Inhaltsanalyse und variiert in Bezug auf Länge und Differenziertheit. Auch Buchberichte und Rezensionen enthalten Zusammenfassungen, verbunden jedoch mit einem Kommentar.

Die Dozierenden geben eine Vielzahl von Textgenres an, die sie im Studium einsetzen. Die Mehrheit von ihnen ist um die Grundstruktur wissenschaftlicher Artikel herum zentriert wie im IMRaD Schema (Introduction, Method, Results, Discussion) vorgegeben. Einige verlangen etwas reduzierte Varianten davon. Eine Diskussion über die Grundstruktur studentischer Arbeiten wäre hier sicherlich hilfreich, damit die Studierenden nicht mit zu vielen unterschiedlichen Interpretationen und Terminologien von ihren schriftlichen Arbeiten verwirrt werden. Hinter den berichteten Genres lässt sich das Profil einer hochgradig forschungsorientierten Lehre ausmachen, in der Schreiben in der Regel zur Erarbeitung und Verarbeitung fachlichen, durch Forschung generierten Wissens eingesetzt wird.

5.3 Schreibkompetenzen: Was Lehrende für wichtig halten

Die Items, mit denen wir die Studierenden nach ihren Kompetenzen befragten, wurden auch den Lehrenden vorgelegt und von ihnen danach eingeschätzt, wie wichtig sie für das Schreiben in ihren Fächern sind. Zusammengefasst sind in Abb. 49 die Angaben dazu, welche Items die Lehrenden in ihrer Bedeutsamkeit für über- oder unterdurchschnittlich wichtig halten. Die Skala zu diesem Item ist bipolar angelegt, wobei als Anker eine «mittlere Wichtigkeit» formuliert ist, von der es zwei Schritte in Richtung «weniger wichtig» und zwei Schritte in Richtung «höherer Wichtigkeit» gibt. Wiedergegeben sind hier die Prozentzahlen der Angaben von «höherer Wichtigkeit», die im Folgenden als «hoch» und «sehr hoch» bezeichnet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass es eine grosse Gruppe von Kompetenzen gibt, die von knapp 90 % der Dozierenden als wichtig oder sehr wichtig eingestuft werden wie «Forschungsergebnisse einordnen und interpretieren», Forschungsmethoden reflektieren und verstehen», «sich genau ausdrücken», «einen Text strukturieren», sich mit einem Thema kritisch auseinandersetzen», ein «Literaturverzeichnis anlegen» und «die richtigen Fachbegriffe verwenden». Auch hier werden Kompetenzen als wichtig eingestuft, die zum Kernbestand wissenschaftsorientierten Schreibens gehören. Formale und prozessbezogene Aspekte des Schreibens wie

«Tabellen und Diagramme einfügen», «Schreibprozess planen», «Zeitplan einhalten», «Wirkung des Textes auf die Leser verstehen», «mit Schreibkrisen umgehen» und «stilistische Eleganz des Textes» werden eher als untergeordnete Kompetenzen verstanden und von weniger als 40 % für wichtig gehalten. Das Schreiben wird also weniger von seiner methodischen oder prozessbezogenen Seite her gesehen, sondern von seiner Eigenschaft als Mittel zum Verarbeiten fachlichen Wissens und zum Versprachlichen von Forschungsergebnissen. Es ist ein wichtiges Merkmal der Konstanzer Schreibkultur, dass dieses Votum relativ eindeutig ausfällt und nicht mehrere Kulturen nebeneinander bestehen.

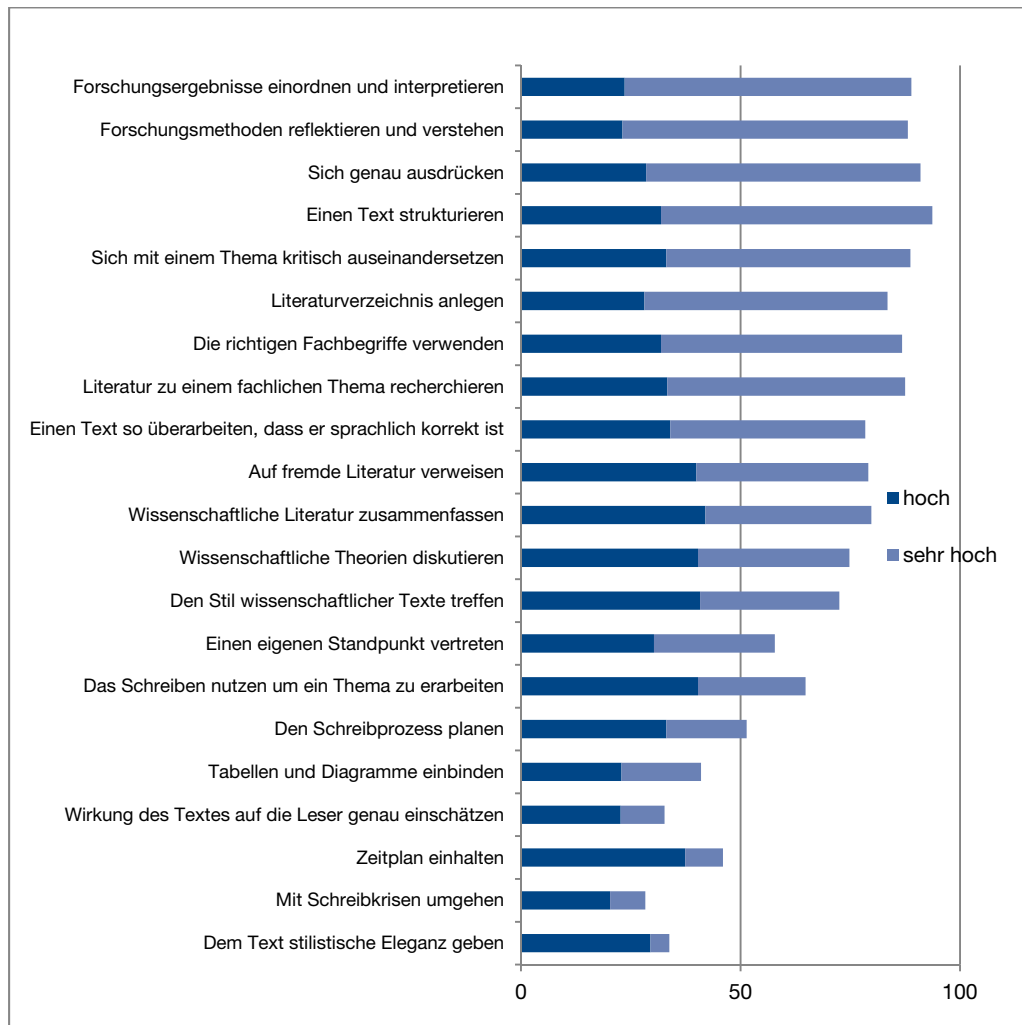


Abbildung 48: Wichtigkeit studentischer Kompetenzen im Urteil der Lehrenden

Einige deutliche Unterschiede ergeben sich beim Vergleich der Fächergruppen in Bezug auf das, was in den drei Fächergruppen für wichtig erachtet wird. Berichtet werden zunächst einige Bewertungen, die gleichförmig ausfallen, bevor die Variablen präsentiert werden, in denen klare Unterschiede zwischen den Fächergruppen vorhanden sind.

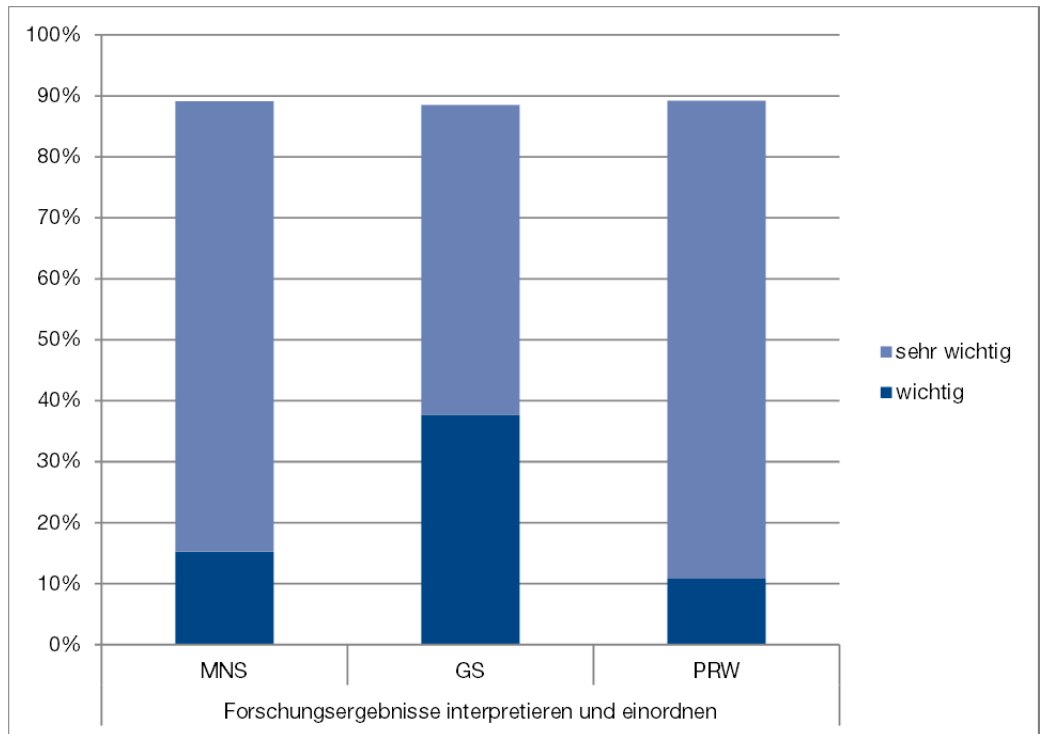


Abbildung 49: Was Dozierende für wichtig halten: Forschungsergebnisse interpretieren

Auf Forschung genau Bezug zu nehmen, scheint eine Kompetenz zu sein, die relativ invariant von allen Disziplinen verlangt wird. In allen drei Fächern ist dies mit fast 90 % als wichtig oder sehr wichtig eingestuft (Abb. 50).

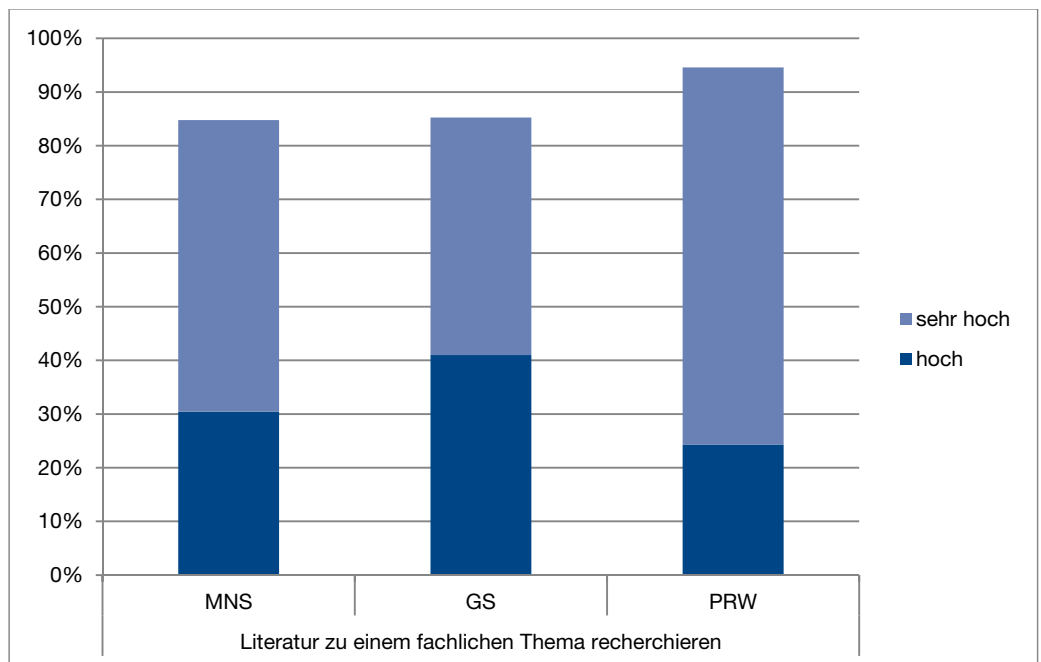


Abbildung 50: Was Lehrende für wichtig halten: Recherchekompetenz

Auch Recherchekompetenz gehört zu den von allen Fächern gleichermassen geforderten Kompetenzen, wobei die PRW-Fächer hier noch um etwa 10 Prozentpunkte höher liegen als die beiden anderen Fächergruppen (Abb. 51).

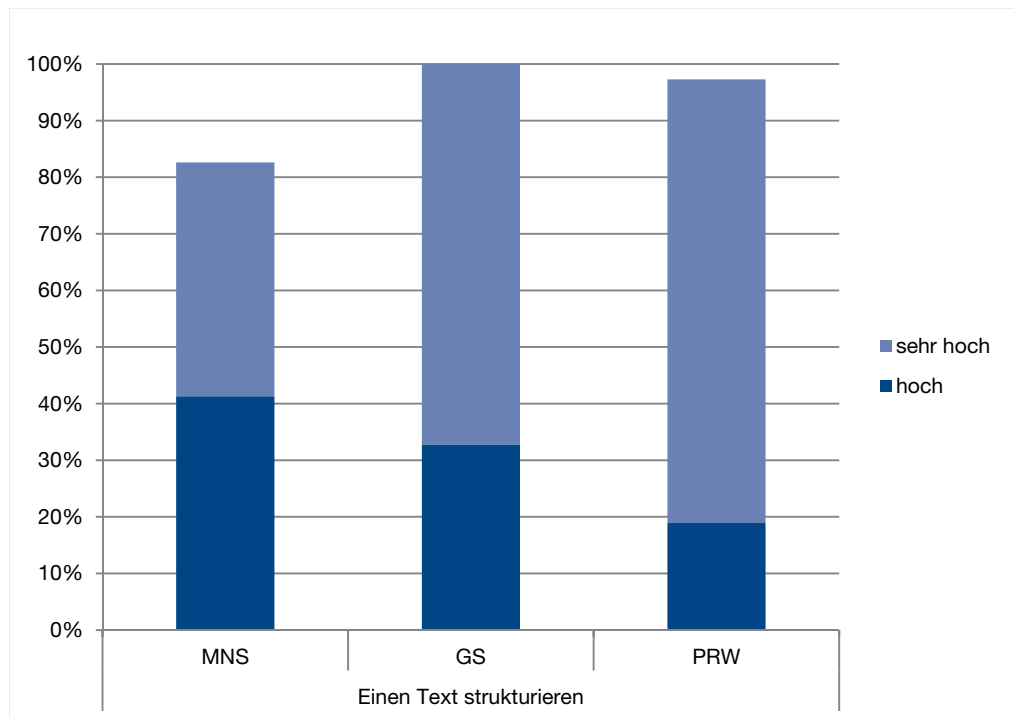


Abbildung 51: Was Lehrende für wichtig halten: Textstruktur

Ein interessantes Ergebnis besteht darin, dass die PRW- wie die GS-Dozierenden die Fähigkeit, einen Text zu strukturieren von allen untersuchten Variablen am höchsten bewerteten. Bei den GS-Dozierenden wird deren Wichtigkeit sogar ohne Ausnahme als «hoch» oder «sehr hoch» eingestuft (Abb. 52). Auch die MNS Fächer sehen Textstruktur zu über 95 % für wichtig an.

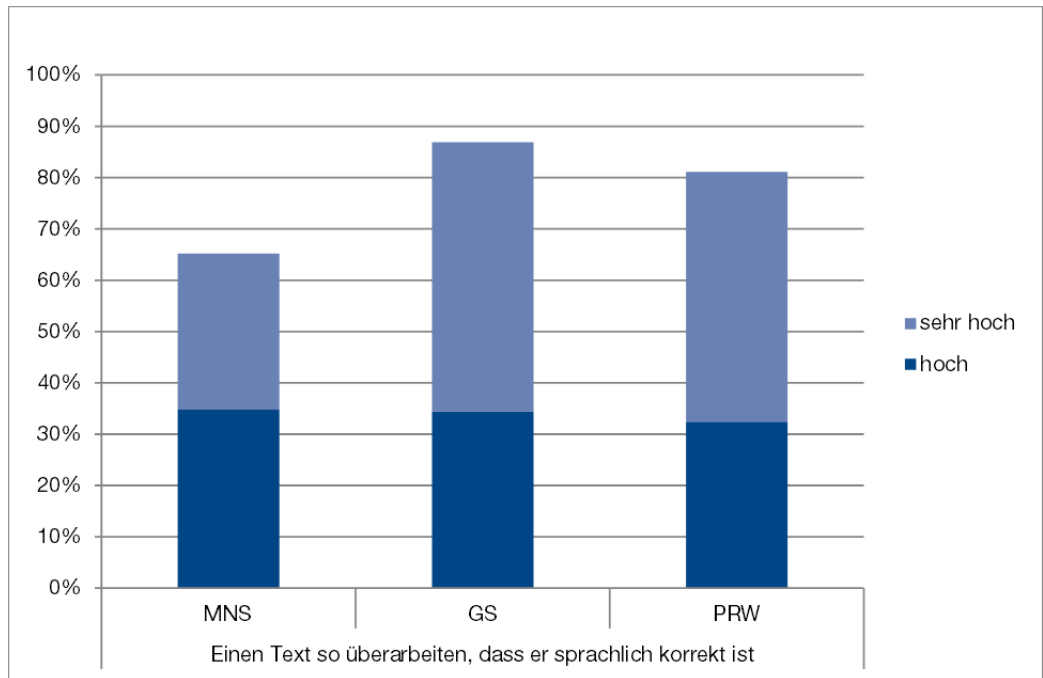


Abbildung 52: Was Lehrende für wichtig halten: Sprachliche Korrektheit

Sprachliche Korrektheit bzw. die Fähigkeit einen Text sprachlich so zu überarbeiten, dass er korrekt ist, wird von den geistes- und sozial/wirtschaftswissenschaftlichen Fächern mit jeweils über 80 % sehr hoch bewertet (Abb. 53). Bei den MNS Fächern liegt die Bewertung etwas niedriger.

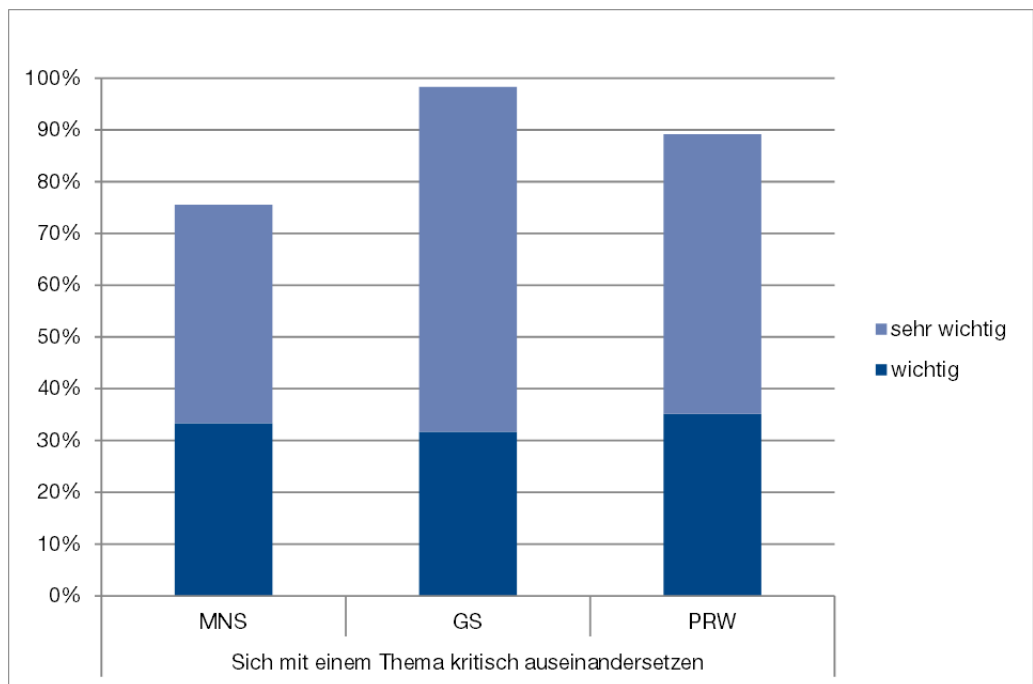


Abbildung 53: Was Dozierende für wichtig halten: Kritisches Denken

Während kritische Auseinandersetzung mit einem Thema für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer den zweithöchsten Rang einnimmt und die PRW-Fächer dem noch zu fast 90 % zustimmen, erhält dieses Item bei den MNS-Fächern nur knapp 75 % Zustimmung, wobei es von über 40 % für sehr wichtig gehalten wird (Abb. 54). Hier scheint es also in den MNS Fächern eine gespaltene Meinung zu geben, wenn man bedenkt, dass ein Viertel der Dozierenden kritisches Denken (in Verbindung mit wissenschaftlichem Schreiben) nur für durchschnittlich oder unterdurchschnittlich wichtig hält.

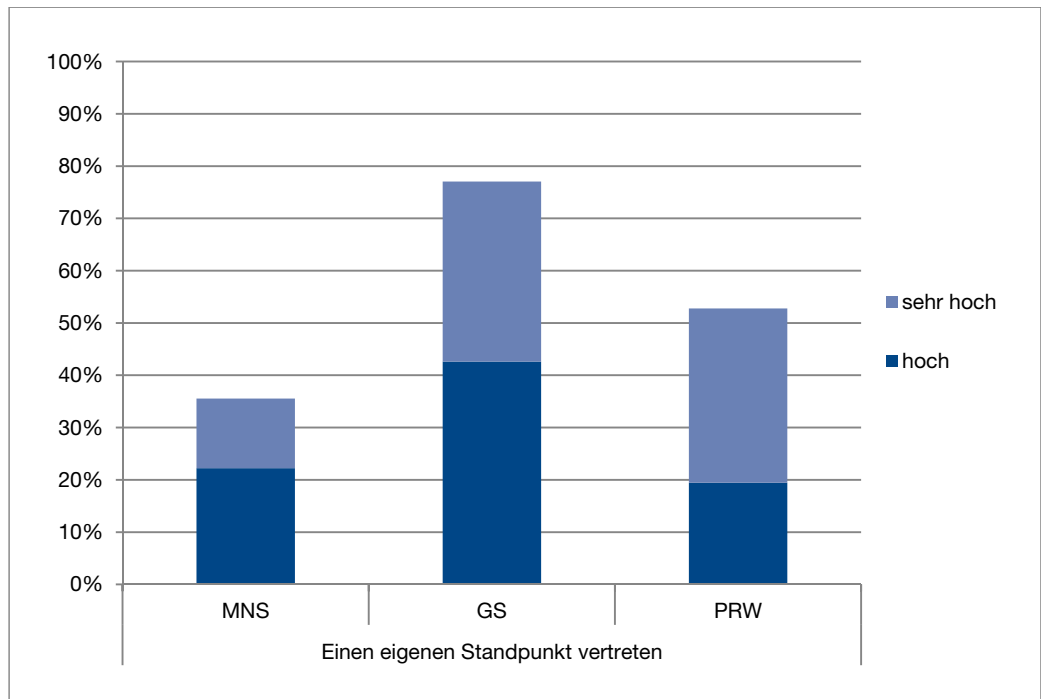


Abbildung 54: Was Dozierende für wichtig halten: Eigener Standpunkt

Die grösste Differenz zwischen den Fächern ergibt sich bei der Einschätzung der Bedeutung eines eigenen Standpunktes (Abb. 55). Hier vertreten die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zu einem Prozentsatz von fast 80 % die Meinung, dass dies wichtig oder sehr wichtig sei im Vergleich zu nur etwa 35 % der MNS-Fächer. Die Fächer der PRW Gruppe nehmen einen mittleren Platz ein. Von allen Normen wissenschaftlichen Schreibens gibt es hier also den grössten Dissens zwischen den zwei Kulturen, wobei es wichtig sein wird zu verstehen, was es in der Mathematik und den Naturwissenschaften bedeutet, *keinen* eigenen Standpunkt zu vertreten.

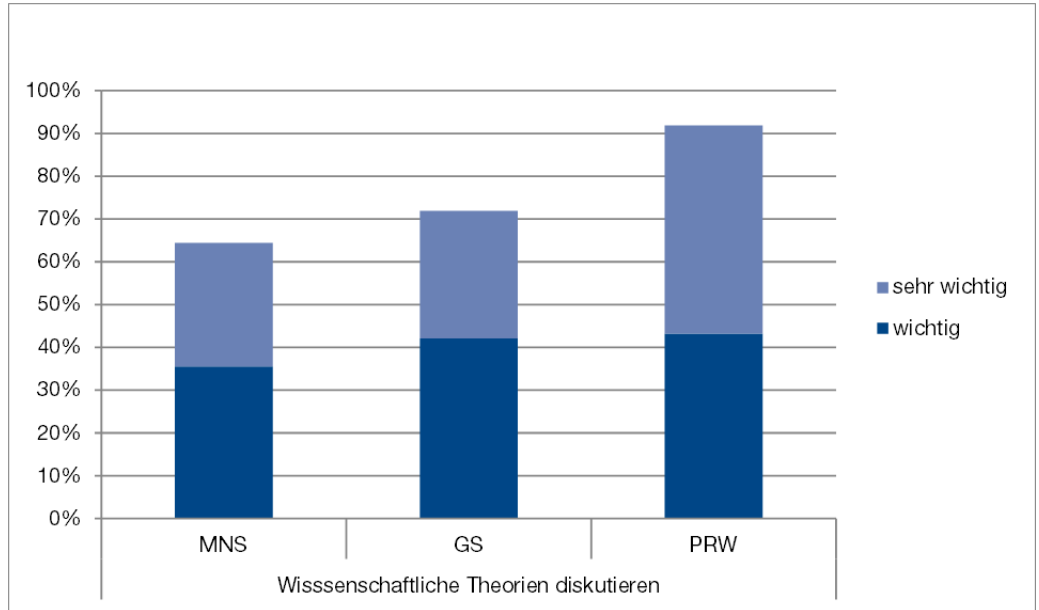


Abbildung 55: Was Lehrende für wichtig halten: Theorien diskutieren

Die Diskussion von Theorien in studentischen Arbeiten scheint besonders in den Politik/Recht/Wirtschafts-Studiengängen geschätzt zu werden, während die anderen Fächergruppen dies zwar nicht für unwichtig, jedoch nicht in dem Masse für bedeutsam halten (Abb. 56).

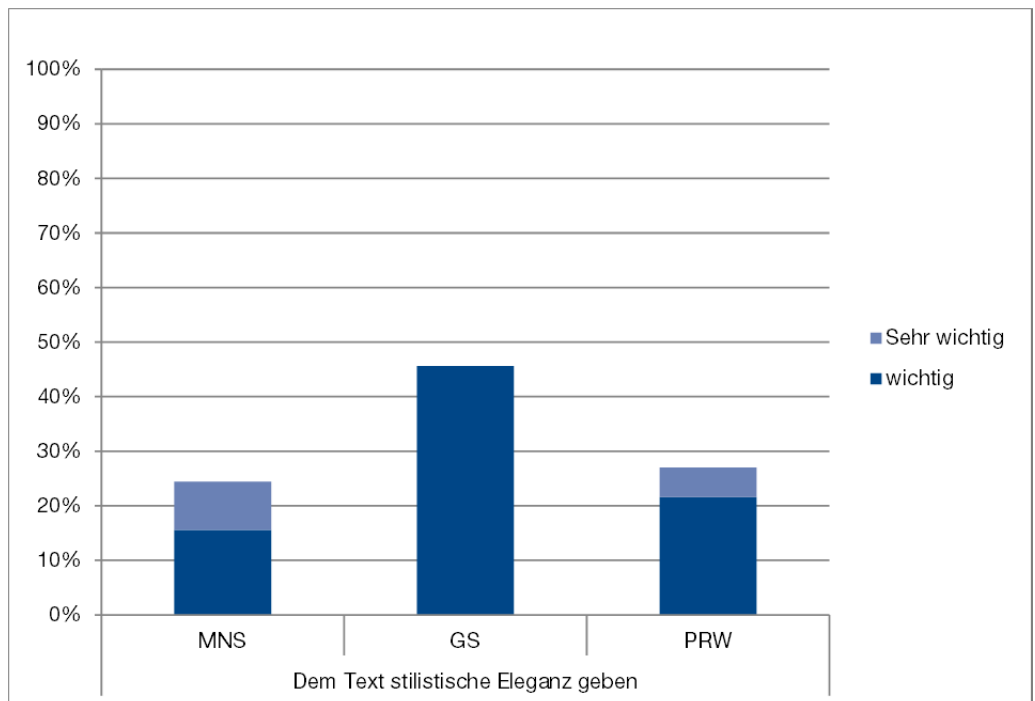


Abbildung 56: Was Lehrende für wichtig halten: Stilistische Eleganz

Stilistische Eleganz schliesslich ist eine Textqualität, die mehrheitlich als weniger wichtig angesehen wird (Abb. 57). Nur bei den GS-Dozierenden findet sie in gewissem Masse Anklang, jedenfalls bei gut 45 %, während in den beiden anderen Gruppen die Zustimmung mit jeweils 20 Prozentpunkten niedrig ausfällt. Keiner unter den geisteswissenschaftlichen Lehrenden jedoch hielt in den Antworten stilistische Eleganz für «sehr wichtig», was wohl ein Hinweis darauf ist, dass es nicht als Kernqualität wissenschaftlicher Texte gesehen wird.

Ähnliche Aussagen hatten die Dozierenden bei der Frage zu treffen, was «gutes Schreiben» in ihrem Fach kennzeichnet. Diese Frage zielte darauf, implizite Konzepte des Schreibens zu erschliessen. Die Antworten sind in Abb. 58 zu finden.

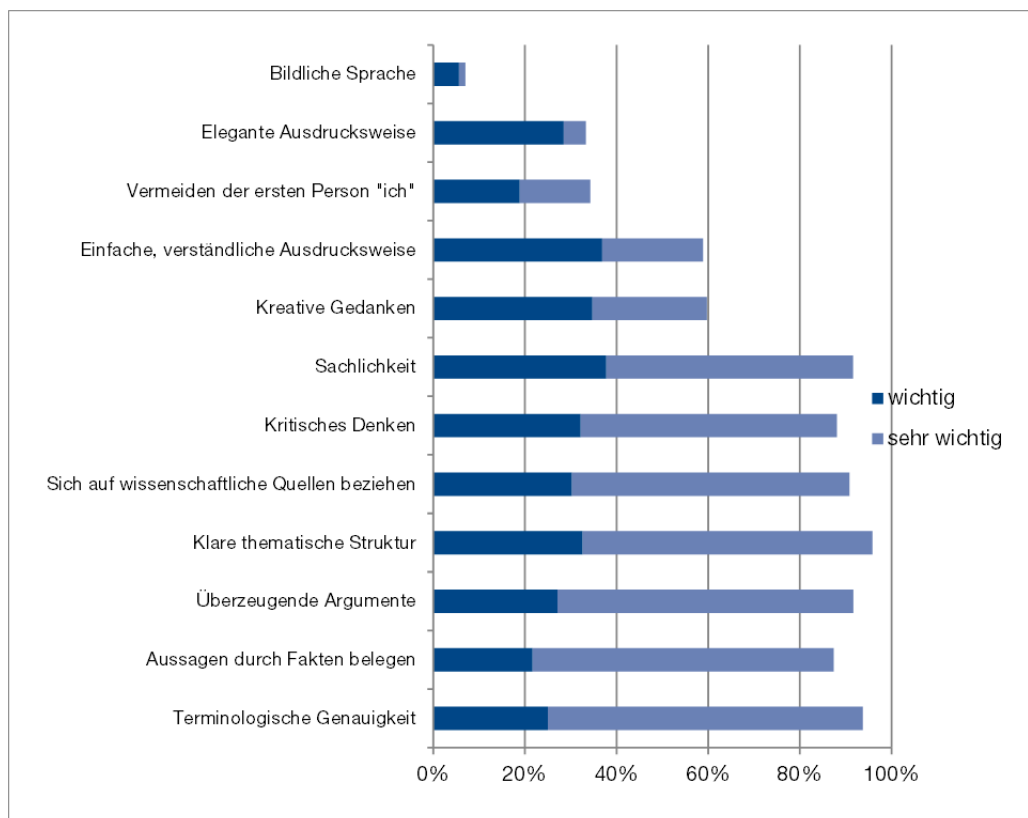


Abbildung 58: Bewertung von Konzepten wissenschaftlichen Schreibens: Was den Lehrenden wichtig ist

Wieder ergibt sich, dass eine Gruppe von Items (Sachlichkeit, kritisches Denken, Quellenbezug, klare thematische Struktur, überzeugende Argumente, Faktenbezug und terminologische Genauigkeit) von allen Befragten zu 85 bis 90 Prozent für wichtig oder sehr wichtig gehalten wird, während die sprachbezogenen Aspekte wie bildliche Sprache, elegante Ausdrucksweise, Vermeiden des «ich» oder einfache Ausdrucksweise eher niedrig bewertet werden. Interessanterweise wird die Ichvermeidung weder von den Studierenden noch von den Lehrenden als besonders wichtig erachtet. Auch kreative Gedanken werden nur von etwa 60 % der Befragten als wichtig oder sehr wichtig eingestuft. Im Vordergrund stehen

Werte wie Genauigkeit, Strukturiertheit, Sachlichkeit, Quellenbezug und Faktenbezogenheit. Anders als die Studierenden bewerten die Lehrenden allerdings nicht nur sachlich richtige, sondern auch überzeugende Argumente als wichtigen Wert. Die Unterschiede zwischen den Fächergruppen sind bei der Frage nach den Eigenschaften «guten» Schreibens sehr viel geringer als bei der Frage nach studentischen Kompetenzen, so dass im Folgenden nur zwei Items gezeigt werden, bei denen die Meinungen auseinander gehen.

Ähnlich wie den Studierenden scheint auch den Lehrenden eine einfache, verständliche Ausdrucksweise nicht immer eine wichtige Tugend wissenschaftlicher Texte zu sein. Abb. 59 zeigt, dass hier die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer deutlich mehr von einer einfachen und verständlichen Sprache halten als die beiden anderen Fächergruppen.

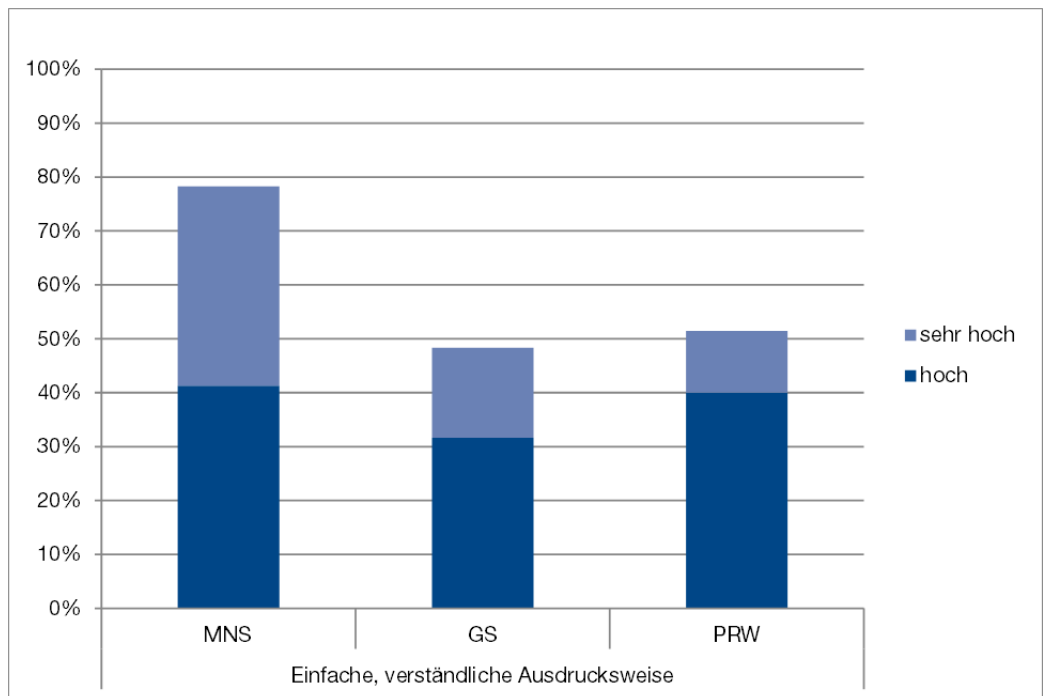


Abbildung 59: «Gutes» Schreiben in den Augen der Dozierenden: Einfache, verständliche Ausdrucksweise

Von allen Befragten relativ gering eingeschätzt wird die Bedeutung der Ichvermeidung in wissenschaftlichen Texten (Abb. 60). Die höchsten Bewertungen bekam dieses Item bei den MNS-Fächern, jedoch wird auch dort dessen Bedeutung nur von wenigen als überdurchschnittlich wichtig eingestuft.

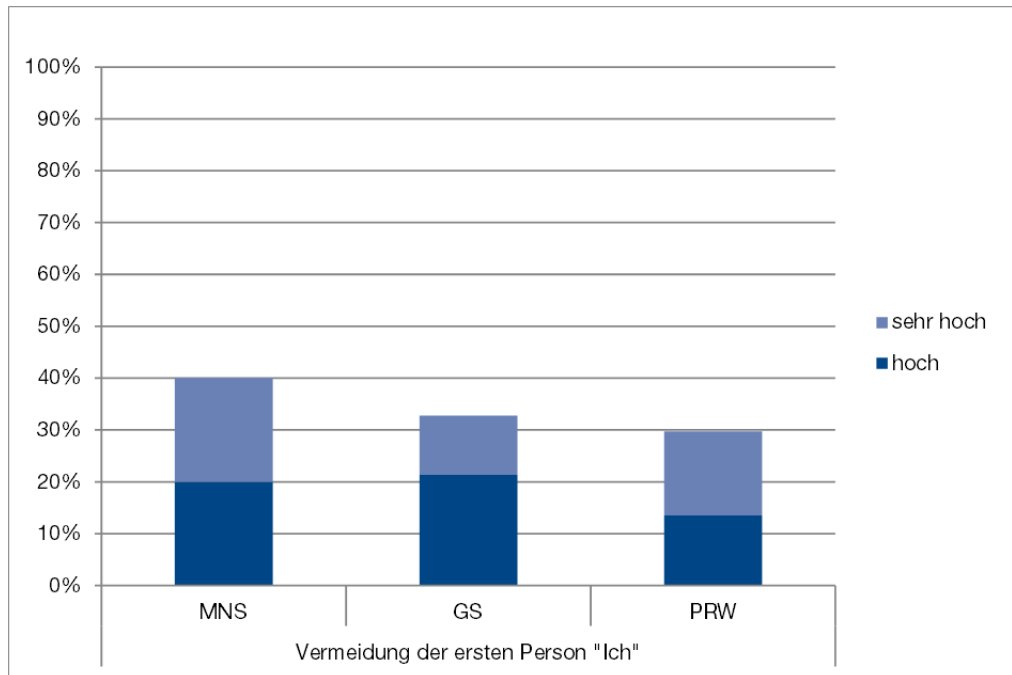


Abbildung 60: «Gutes» Schreiben in den Augen der Dozierenden: Ichvermeidung

5.4 Allgemeine Studienkompetenzen: Einschätzungen der Lehrenden

Wie schätzen die Lehrenden ihre Studierenden in allgemeinen Studienkompetenzen ein? Wir haben sowohl danach gefragt, welche Kompetenzen den Dozierenden besonders wichtig sind, als auch wie sie ihre Studierenden darin einschätzen.

Abb. 61 zeigt, dass die Dozierenden «Lesen und Verstehen von Texten» als die wichtigste allgemeine Studienkompetenz einschätzen mit über 86 Beurteilungen der Wichtigkeit als «hoch» oder «sehr hoch», gefolgt von «Diskutieren im Unterricht» (81 %), «Fachwissen präsentieren» (78 %) und «wissenschaftliches Schreiben» (78 %). Weniger zentral scheinen ihnen Gruppenarbeit (53 %), Informatikmittel (36 %), Prüfungsvorbereitung (46 %) und Mitschreiben im Unterricht (27 %) zu sein. Insgesamt werden also die (schriftlichen und mündlichen) sprachbezogenen Kompetenzen von Lesen, Diskutieren, Präsentieren und Schreiben als entscheidend beurteilt, wobei nur das «Mitschreiben im Unterricht» herausfällt.

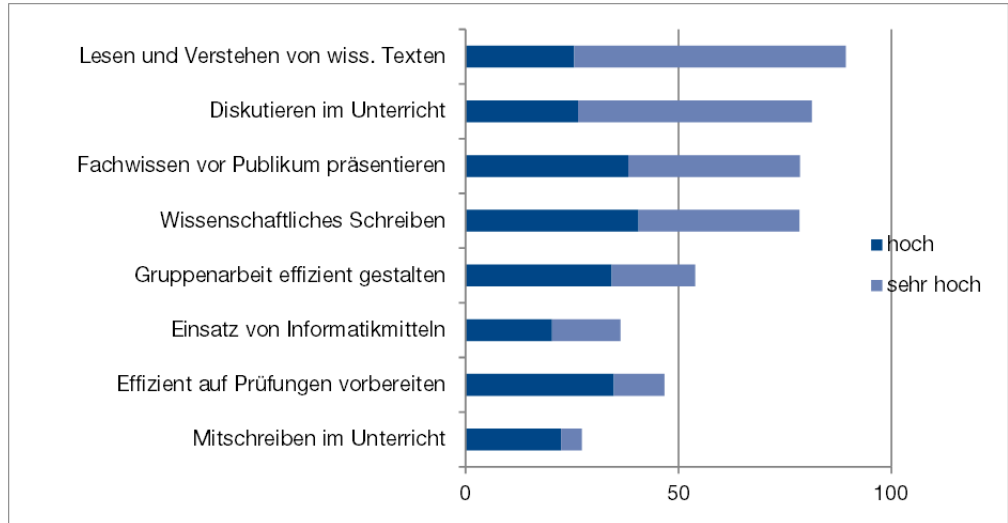


Abbildung 61: Einschätzung der Bedeutung allgemeiner Studienkompetenzen durch die Lehrenden

Bei der Frage, wie gut oder schlecht die Lehrenden ihre Studierenden in diesen Kompetenzen einschätzen (Abb. 62), schneiden die Studierenden am besten beim Einsatz von Informatikmitteln (53 %) und Präsentieren ab (44 %). Mit Abstand am geringsten schätzen die Lehrenden die studentischen Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben ein (17 %), das aber gleichzeitig als eine der wichtigsten Kompetenzen bezeichnet wird (78 %) (Abb. 61). Ebenso diskrepanz sind die Einschätzungen zum «Lesen und Verstehen von wissenschaftlichen Texten», in dem nur 36 % der Lehrenden ihre Studierenden für eher oder sehr kompetent halten, während sie die Wichtigkeit dieser Kompetenz besonders hoch einschätzen (89 %). Umgekehrt gilt, dass sie einen Bereich, in dem sie die Studierenden für besonders kompetent halten wie dem Einsatz von Informatikmitteln (53 % eher oder sehr kompetent) für wenig relevant erachten (36 % hohe oder sehr hohe Wichtigkeit).

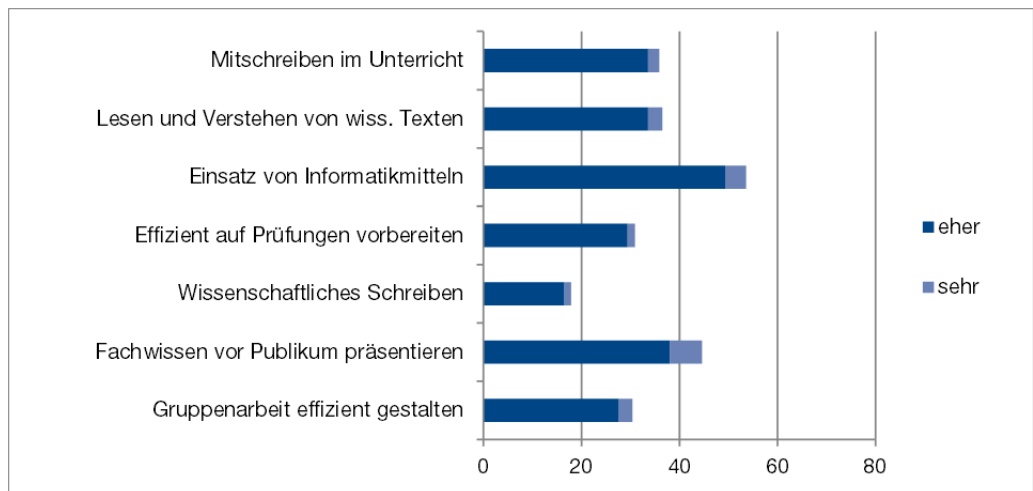


Abbildung 62: Für wie kompetent halten die **Lehrenden** ihre Studierenden in den folgenden Bereichen?

Vergleicht man die Einschätzungen der Lehrenden mit den Selbsteinschätzungen der Studierenden (Abb. 63), sieht man weitere Diskrepanzen: Die hohe Meinung, die die Studierenden von ihrer Lesekompetenz haben (75 % fühlen sich sicher oder eher sicher im Lesen und Verstehen von Texten), wird wiederum nicht von den Lehrenden geteilt (35 % sehr oder eher kompetent). Eine ebenso grosse Diskrepanz findet sich in den Einschätzungen zum wissenschaftlichen Schreiben, wo sich immerhin fast die Hälfte der Studierenden selbst als eher oder sehr kompetent einschätzt (45 %) gegenüber lediglich 17 % der Dozierenden und beim Mitschreiben (57 % vs. 35 %). Auch in der Prüfungsvorbereitung erleben sich die Studierenden kompetenter (47 %) als die Lehrenden das tun (30 %).

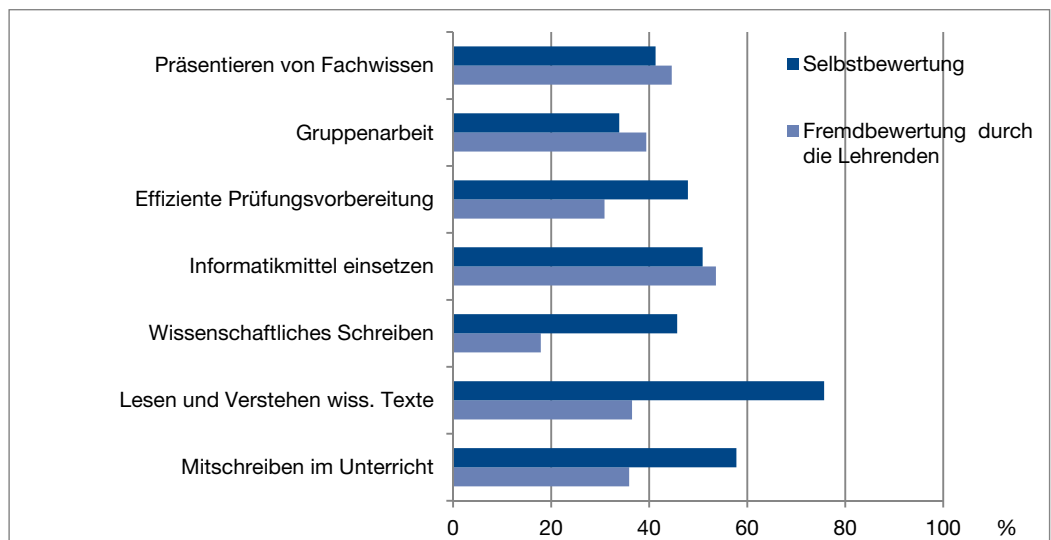


Abbildung 63: Vergleich der Selbstbewertung der Studierenden mit der Fremdbewertung durch die Lehrenden

Kongruente Einschätzungen zwischen Studierenden und Lehrenden finden sich bei den Items «Gruppenarbeit effizient gestalten», «Informatikmittel» und «Präsentieren». Auch wenn man dies aufgrund der unterschiedlichen Skalen mit etwas Vorsicht ausdrücken muss, kann man doch sagen, dass die Lehrenden zu geringeren Urteilen über studentische Kompetenzen neigen als die Studierenden selbst. Eingeschränkt werden muss die Aussagekraft dieser Daten dahingehend, dass es sich hier um allgemeine Studienkompetenzen handelt (nicht fachliche), die von niemand ganz exakt eingeschätzt werden können, und dass von den Lehrenden sehr globale Urteile über ihre Studierenden gefällt werden mussten, also auch über alle Stufen und Studiengänge. Wir können hier also allenfalls von einem Vergleich globaler Fremdbilder mit modalen Selbstbildern sprechen. Die Höhe der Diskrepanzen allerdings legt Diskussions- und Interpretationsbedarf nahe.

Betrachtet man die Unterschiede in den Bewertungen studentischer Kompetenzen zwischen den Fächergruppen im Detail, so ergeben sich Divergenzen in ein-

zelen Bereichen, von denen hier vor allem die schriftbezogenen interessieren (Abb. 64).

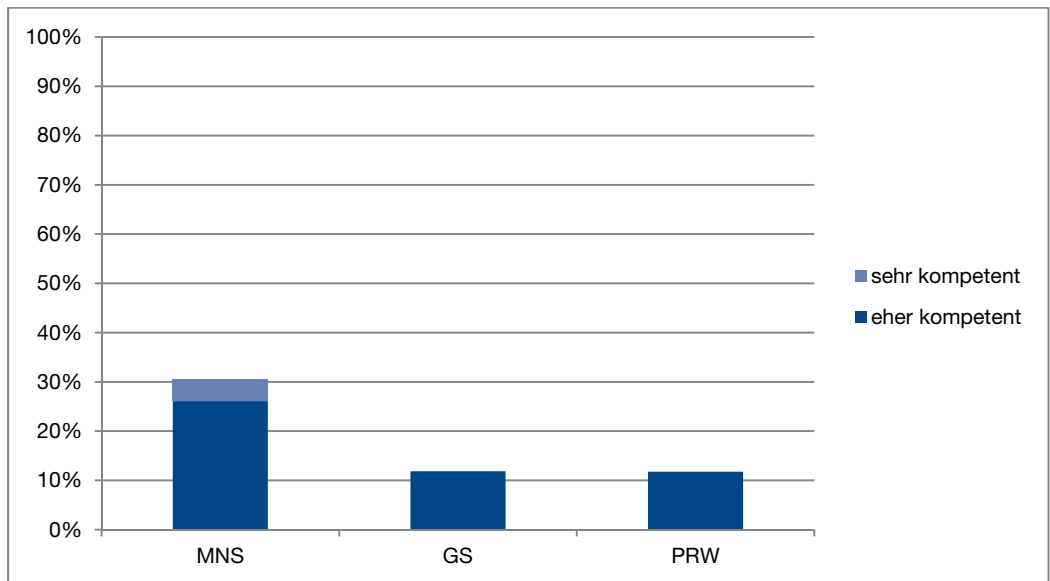


Abbildung 64: Einschätzung allgemeiner Studienkompetenzen durch die Lehrenden: Wissenschaftliches Schreiben

Die Studierenden werden im wissenschaftlichen Schreiben nur von einer kleinen Minderheit von jeweils etwas mehr als 10 Prozent der GS- und PRW-Lehrenden als eher oder sehr kompetent eingeschätzt. Unter den MNS Dozierenden sind es immerhin 30 %. Über ein Drittel der Dozierenden aus den Geisteswissenschaften hält die Studierenden für gar nicht oder eher nicht kompetent im wissenschaftlichen Schreiben (hier nicht dargestellt).

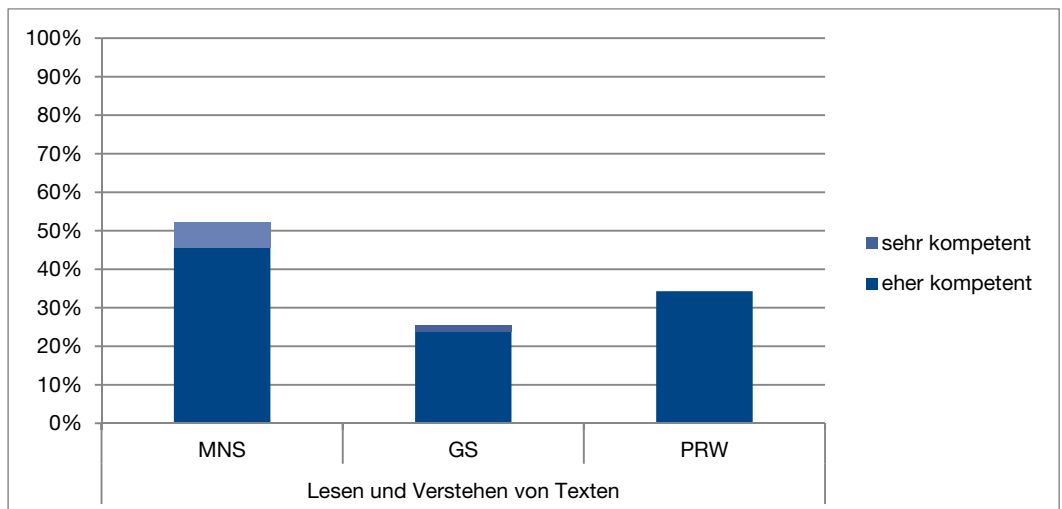


Abbildung 65: Einschätzung allgemeiner Studienkompetenzen durch die Lehrenden: Lesen und Verstehen von Texten

Auch im Lesen hält dieses Muster an (Abb. 65): Die Lehrenden der Geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer haben eine sehr viel geringere Meinung von den Lesekompetenzen ihrer Studierenden als die der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

6.1 Diskussion

Der vorliegende Bericht versucht erstmals, die Schreibpraktiken einer ganzen Hochschule zu beschreiben und hat dazu Daten von Studierenden und Dozierenden erhoben. Die eher bescheidenen Rücklaufquoten (vor allem für die Studierenden) erlauben zwar eine schlüssige Interpretation, sollten aber doch auch zu Vorsicht bei generalisierenden Aussagen anhalten. Sicherlich sind die Daten stabil genug, um sie als Grundlage für eine Diskussion der Schreibpraktiken an der Universität Konstanz zu verwenden. Erhebungen wie die vorliegende haben nicht nur den Zweck, als Bestandsaufnahme zu dienen, sondern sollen gleichzeitig Grundlage zur Reflexion und innovativen Weiterentwicklung von Schreibkulturen sein. Bei der Bewertung der Studierendendaten ist zu berücksichtigen, dass nur die Bachelor-Studiengänge und der Studiengang Jura einbezogen wurden, nicht hingegen die Studiengänge Master, Lehramt am Gymnasium und die Promotionsstudiengänge. Dies ist geschehen, damit die Vergleichbarkeit der Fächergruppen und der Studienphasen gewährleistet ist.

Unter den Ergebnissen verdienen folgende Aspekte hervorgehoben zu werden:

Die Universität Konstanz ist eine schreibintensive Hochschule mit einem stark auf Vermittlung von Forschungskompetenz aufbauenden Lehrprofil. In den meisten ihrer Lehrveranstaltungen müssen Studierende von Anfang an schriftliche Leistungen erbringen. Die Anzahl der schriftlichen, benoteten Arbeiten ist am Studienanfang (2. Semester) etwa gleich hoch wie im dritten Studienjahr (6. Semester). Der Hausarbeits- oder Seminararbeitstypus dominiert dabei das Schreiben im Unterricht selbst, sieht man vom Mitschreiben in Vorlesungen sowie von den unerwartet häufigen schriftlichen Klausuren ab. Die wöchentliche zeitliche Belastung durch das Schreiben wird von 80 % der Studierenden als unter 6 Stunden und von 50 % als unter 3 Stunden angegeben, während 20 % mehr als 6 Stunden angeben. Die Belastung in den Semesterferien wurde nicht erfragt. Die Dozierenden sehen die zeitliche Beanspruchung der Studierenden durch das Schreiben als geringer an. Zehn Prozent der Studierenden im 6. Semester geben an, noch keine benotete schriftliche Arbeit verfasst zu haben. Es scheint also Wege zu geben, schriftliche Leistungsnachweise zu vermeiden, aber vielleicht gibt es auch Studienfächer, in denen nicht geschrieben wird. Über 40 % der Studierenden im 6. Semester geben an, mehr als 10 Hausarbeiten geschrieben zu haben, was insgesamt für ein hohes Pensum an schriftlichen Leistungen spricht.

Die Bedeutung der Schriftlichkeit spiegelt sich auch in den Berichten der Studierenden von hohen Zuwächsen an Schreibkompetenz während des Studiums wieder (vom 2. zum 6. Semester). In früheren Untersuchungen mit dem gleichen Fragebogen an anderen Hochschulen hatten sich nur geringe Steigerungen der selbst berichteten Schreibkompetenzen finden lassen. Das Ergebnis der Konstanzer Universität spricht dafür, dass das Schreiben dort nicht nur praktiziert,

sondern auch reflektiert wird. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Studierenden des ersten Studienjahres vermutlich nur noch 12 Jahre Schule hatten, gegenüber den 13 Jahren des dritten Studienjahres. Vielleicht bildet der Vergleich zwischen beiden auch das zusätzliche Schuljahr ab und keinen Lernzuwachs.

Die Studierenden berichten auch von typischen Defiziten in Schreibkompetenz, die sich hier vor allem auf die prozessorientierten Aspekte des Schreibens beziehen (Wirkung des Textes auf die Leser genau einschätzen, den Stil wissenschaftlicher Texte treffen). Wie in allen bisherigen Untersuchungen fühlen sich die Studierenden am wenigsten kompetent im Umgang mit Schreibkrisen. Ob es ihnen hier an Bewältigungskompetenz mangelt oder sie schlichtweg keine Schreibkrisen haben, ist jedoch anhand der Daten nicht zu unterscheiden. In den für wissenschaftliches Schreiben typischen Kompetenzen wie Forschungsergebnisse einordnen und interpretieren, auf fremde Literatur eingehen, Forschungsmethoden reflektieren und verstehen, das Schreiben nutzen, um ein neues Thema zu erarbeiten und wissenschaftliche Theorien diskutieren fühlen sich immerhin ein Viertel aller Studierenden wenig oder gar nicht kompetent. Am Studienanfang liegt der Prozentsatz teilweise doppelt so hoch. Der Zuwachs im Studium in diesen Variablen ist deutlich, das Ergebnis jedoch kann dennoch nicht ganz befriedigen und die Defizite an Schreibkompetenz, die dabei sichtbar werden, signalisieren dem Schreibzentrum relevante Aufgaben.

Trotz ihrer Erfolge in der Textproduktion wünschen sich die Studierenden mehr Beachtung des Schreibens in der Lehre. Wie in vergleichbaren Untersuchungen wird der Wunsch nach mehr Feedback für ihre Texte von mehr als 80 % der Studierenden geäußert. Diesem Wunsch ist vermutlich durch konsequenten Einsatz von Peer-Feedback eher zu entsprechen als durch Dozierenden-Feedback, dessen Intensität meist durch die Menge der zu beurteilenden Hausarbeiten eingeschränkt wird. Zu beachten ist, dass auch die meisten Lehrenden Feedback als äusserst wichtig ansehen, sich aber nicht ganz so optimistisch über die Möglichkeiten äussern, dass dieses Feedback an der Uni Konstanz auch gegeben wird. Auch eine bessere Anleitung des Schreibens in der Lehre, der Einsatz von Online-Hilfen und ein Angebot an professioneller Schreibberatung werden noch von mehr als 60 % der studentischen Befragten als wünschenswert angesehen. Was ebenfalls berücksichtigungswert zu sein scheint, ist die hohe Anzahl englischsprachiger Arbeiten, die in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern noch höher ist als in den anderen beiden Fächergruppen. Hier wären entsprechende Feedback- und Trainingsangebote in englischer Sprache zu diskutieren.

Deutliche Unterschiede gibt es in den Selbstwahrnehmungen und Bedürfnissen der Studierenden aus den einzelnen Fächergruppen. Die Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer artikulieren deutlich weniger Bedarf an zusätzlicher Unterstützung für das Schreiben als die der anderen beiden Fächergruppen, wiewohl sie sich gleichzeitig selbst als weniger kompetent gerade in den prozess- und sprachbezogenen Schreibkompetenzen darstellen. Unklar ist, woher der geringere Unterstützungsbedarf rührt. Er kann sowohl aus Zeit-

mangel, aus geringerem Interesse an Sprache und Kommunikation als auch aus einem geringeren Problembewusstsein resultieren. Ebenfalls denkbar ist, dass ihre Texte andere Kompetenzen verlangen als die der anderen Fächergruppen und der sprachlich-textuelle Teil deshalb als weniger relevant eingeschätzt wird.

Die Lehrenden geben schriftliche Arbeiten als häufig gewählte Form eines Leistungsnachweises an, jedoch zeigen sich hier deutliche Unterschiede zwischen den Fächergruppen (Abb. 23). Während nur gut 30 % der Dozierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer angeben, in der Mehrzahl ihrer Kurse schriftliche Arbeiten zu verlangen, so liegen die Prozentsätze in den geisteswissenschaftlichen Fächern bei knapp 80 % und in den Politik/Wirtschaft/Recht-Fächern bei knapp 60 %. Die Studierenden haben hier offensichtlich eine andere Wahrnehmung: Sie berichten von ebenso vielen schriftlichen Arbeiten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wie in den beiden anderen Fächergruppen. Die Dozierenden berichten in der Mehrheit, dass sie ihre Studierenden schriftlich und mündlich instruieren, wenn sie ihnen Hausarbeiten geben, und – wenigstens zur Hälfte – dass das Schreiben Anlass zu Diskussionen unter den Dozierenden selbst sei. Online-Anleitung und Unterstützung durch Foren etc. hingegen wird offensichtlich kaum in Anspruch gekommen. Hier liegt eine Ressource brach, die noch erschlossen werden kann.

Für wichtig erachten Dozierende die typischen wissenschaftsbezogenen Eigenschaften des Schreibens: Sachlichkeit, kritisches Denken, Quellenbezug, klare thematische Struktur, überzeugende Argumente, Faktenbezug und terminologische Genauigkeit, die jeweils von mehr als 90 % in eine der beiden höchsten Bewertungskategorien eingeordnet wurde.

Die Lehrenden schätzen ihre Studierenden in punkto Lese- und Schreibkompetenz als sehr viel weniger kompetent ein als diese sich selbst. Diese Diskrepanzen sind so hoch, dass sie hier noch einmal wiedergegeben werden (Tab. 11):

Kompetenzbereich	Bedeutung der Kompetenz im Urteil der Lehrenden Prozentzahl «hoch» und «sehr hoch» der Bedeutung	Fremdbewertung der studentischen Kompetenzen durch die Lehrenden Prozentzahl von «eher» und «sehr hoch»	Selbstbewertung der Studierenden Prozentzahl von «fühle mich sicher» plus «sehr sicher»
Mitschreiben im Unterricht	27.3	35.9	57.8
Lesen und verstehen wiss. Texte	89.3	36.5	75.7
Wissenschaftliches Schreiben	78.4	17.9	45.7
Informatikmittel einsetzen	36.4	53.6	50.9
Effiziente Prüfungsvorbereitung	46.7	30.9	47.9
Gruppenarbeit	53.9	39.4	33.9
Präsentieren von Fachwissen	78.5	44.6	41.3

Tabelle 11: Studienkompetenzen: Bewertungen von Studierenden und Lehrenden

Vor allem die Diskrepanzen in den Einschätzungen studentischer Schreib- und Sprachkompetenzen zwischen Dozierenden und Studierenden fällt in den Ergebnissen auf. Es scheint hier sehr unterschiedliche Massstäbe für die Bewertung von Kompetenzen zu geben. Es sieht so aus, als seien sich die Studierenden nicht bewusst, wie streng die Massstäbe für sprachliches Handeln in den Wissenschaften sind, sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen, auch wenn es Lesen und Schreiben besonders trifft. Die Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung wird hier noch durch die hohe Bedeutung unterstrichen, die die Lehrenden der wissenschaftlichen Textkompetenz (oder Literacy, um den englischen Begriff zu nehmen) beimessen. Hier wird Kommunikations- und Aushandlungsbedarf in relativ grossem Ausmass sichtbar.

Bemerkenswert sind auch die grossen Unterschiede zwischen mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern und den gesellschafts-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern in der Bewertung von schriftbezogenen Kompetenzen. Die ersteren bescheinigen ihren Studierenden durchweg höhere Kompetenzen und die Diskrepanz zwischen professoraler Fremd- und studentischer Selbstwahrnehmung ist nicht annähernd so ausgeprägt wie bei den letzteren.

Die Textsorten, die die Lehrenden einsetzen, sind zwar vielfältig, jedoch lässt sich eine starke Präferenz für forschungsbezogene Textarten ausmachen, in denen Stand der Forschung, Fragestellung, methodisches Vorgehen, Ergebnisse und Interpretation explizit oder implizit enthalten sind. Bei Haus- und Seminararbeiten lassen sich reduzierte Varianten dieses Aufbaus, z. T. auf Literaturarbeit beschränkt, ausmachen. Kaum verlangt werden reflexive, journalistische oder kommunikative Texte, wie sie z. B. an englischsprachigen Universitäten häufig verlangt werden (Nesi / Gardener 2012). Insgesamt aber umfasst die Palette an Textgenres mehr als dreissig klar unterscheidbare Genres, in denen neben den wissenschaftsbezogenen auch reine Prüfungsgenres sowie reflexive, populärwissenschaftliche und berufliche Genres zu finden sind. Deutlich fachspezifische Ausprägungen lassen sich ebenfalls wahrnehmen.

Empfehlenswert wäre es, ob der uneinheitlichen Terminologien und Beschreibungen von wissenschaftlichen Arbeiten einen Diskurs über Qualitäten, Bezeichnungen und Anforderungen an studentische Arbeiten in Gang zu setzen – gerade auch im interdisziplinären Diskurs. Eine gewisse Pluralität in den Textwelten einer Universität ist zwar unvermeidlich und Studierende müssen lernen, die Anforderungen an Texte mit ihren Dozierenden auszuhandeln, jedoch dürften zu viele unterschiedliche Bezeichnungen auf die Studierenden auch verwirrend wirken, gerade wenn sie in mehreren Disziplinen studieren.

Der Vergleich des neunsemestrigen Staatsexamens-Studiengangs «Rechtswissenschaften» mit den sechssemestrigen Studiengängen «Wirtschaftswissenschaften» und «Politik- und Verwaltungswissenschaft» zeigt sowohl Besonderheiten der Schreibpraktiken im Fach Recht als auch Resultate einer hohen Quote an schriftlichen Arbeiten. Beide, die drei zusätzlichen Semester und der hohe Anteil

an Schriftlichkeit, dürften für die deutlich günstigeren Selbstbeurteilungen der Schreibkompetenzen bei den Jura-Studenten verantwortlich sein.

Die Jura-Studierenden schätzen die Bedeutung von genauem Argumentieren, begrifflicher Genauigkeit und einem einfachen, klaren, aber durchweg unpersönlichen Stil höher ein als ihre Mitstudierenden aus Fächern von Politik und Wirtschaft. Zusammenfassend wird er auch «Gutachtenstil» genannt. Die Studierenden in diesem Fach schreiben mehr als andere und sie bekommen Gelegenheit, Übungstexte zu schreiben (Klausuren und Hausarbeiten), etwas, das in anderen Fächern unbekannt ist. Andere Textgenres als die typischen Gutachten scheinen immer noch Ausnahmestatus zu haben, und ihre Eigenarten werden mit Überraschung zur Kenntnis genommen. Hier scheint eine gewisse Sprachlosigkeit über Textarten, Textanliegen und Unterschiede zwischen Genres vorzuherrschen. Achtzig Prozent der Studierenden wünschen sich eine bessere Anleitung für das Schreiben, über neunzig Prozent mehr Feedback. Die Ausbildung scheint sehr stark auf die Standardgenres ausgerichtet zu sein; um variabel schreiben zu können, sollten auch die übrigen Genres explizit erläutert werden. Ein Defizit in den Kompetenzen zeigt sich in der Selbsteinschätzung zu der Fähigkeit «Forschungsmethoden reflektieren» (das allerdings nicht wesentlich grösser ist als bei den P&W Studierenden). Klare Defizite sehen die Studierenden auch in ihren sozialen Kompetenzen, hier besonders wenn man sie mit den P&W-Studierenden vergleicht. Das weist darauf hin, dass kooperatives Schreiben zu wenig praktiziert wird und dass die Studierenden den Wechsel von rechtswissenschaftlichen Textgenres (vom Typus Beurteilung rechtswissenschaftlicher Sachverhalte und Gutachten) zu anderen Genres wie der Seminararbeit schwer fällt.

6.2 Schlussfolgerungen für die Schreibdidaktik

Die grosse Relevanz des Schreibens für die Studierenden an der Universität Konstanz, wie sie sich in der Erhebung zeigt, bestätigt den eingeschlagenen Weg, über die Einrichtung eines Schreibzentrums und die Schaffung weiterer fachbereichsspezifischer Angebote die Unterstützung für Studierende auszubauen und die Schreibkompetenzförderung didaktisch weiter zu entwickeln. Dass die Studierenden angeben, sich von allen abgefragten Studienkompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben am unsichersten zu fühlen, unterstreicht den hier vorhandenen Handlungsbedarf.

Aus schreibdidaktischer Sicht ist diese Unsicherheit gerade bei Studierenden in den ersten Semestern wenig verwunderlich, da sie mit Beginn des Studiums vor neuartige Schreibaufgaben gestellt werden. Zwar baut das universitäre Schreiben auf schulischen Schreiberfahrungen und dabei bereits erworbenen Kompetenzen auf, doch müssen neue Genres bedient werden und muss diskursiv geschrieben werden, wobei zusätzlich höhere Anforderungen an Struktur und sprachliche Präzision gestellt werden. An einer forschungsintensiven Hochschule wie der Universität Konstanz ist dies besonders der Fall, was die Ergebnisse zu den be-

vorzugten Textgenres zeigen. Die in der Erhebung gefundenen grossen Diskrepanzen zwischen den Selbsteinschätzungen der Studierenden bezüglich ihrer Schreibkompetenzen und den Einschätzungen der Lehrenden lassen vermuten, dass die Unterschiede zwischen schulischen und wissenschaftlichen Textformen und die hohen Anforderungen an Inhalt, Sprache und Form, die an wissenschaftliche Arbeiten angelegt werden, nicht genügend thematisiert werden. Häufig ist bei Lehrenden wie bei Studierenden die Vorstellung vorhanden, dass Studierende an der Universität zwar fachliches Wissen erwerben müssen, dass aber die notwendigen Schreibkompetenzen bereits während der Schulzeit aufgebaut wurden. Aufgabe des Schreibzentrums ist deshalb, die Lernschritte, die Studierende gehen sollten, zu benennen, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden über die zu bewältigenden Anforderungen zu intensivieren und Angebote speziell für Studienanfängerinnen und -anfänger zu schaffen.

Aus didaktischer Sicht erscheint es sinnvoll, einen allmählichen Kompetenzzuwachs zu fördern, indem Lehrziele in einzelne Lernschritte unterteilt und schrittweise angeleitet und begleitet werden. Dazu kann in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen auf einzelne Teilkompetenzen wissenschaftlichen Schreibens fokussiert werden. So könnten am Studienanfang beispielsweise der richtige Gebrauch von Fachbegriffen sowie das Zusammenfassen wissenschaftlicher Literatur geübt werden, zwei Teilkompetenzen, bei denen sich jeweils nur ca. 30 % der Studierenden im zweiten Semester (vgl. Abb. 12) eher oder sehr sicher fühlen. Fortgeschrittene Studierende könnten dann an die komplexeren Teilkompetenzen wie «Forschungsmethoden reflektieren» oder «Wissenschaftliche Theorien diskutieren» herangeführt werden, in denen die Befragten im sechsten Semester sich zwar deutlich sicherer fühlen als diejenigen im zweiten Semester, wo aber immer noch grosse Unsicherheiten herrschen. Die bereits existierenden Lehrberatungen in Zusammenhang mit den Lehreinheiten, die das Schreibzentrum anbietet, können didaktische Modelle dazu anbieten.

Interpretationsbedürftig erscheint der Befund, dass Studierende sich die geringste Unsicherheit bei «einen Text so überarbeiten, dass er sprachlich korrekt ist» zuschreiben: Weniger als 20 % der Studierenden geben an, sich hier unsicher zu fühlen. Dies steht im Gegensatz zu den häufigen Klagen der Lehrenden über die mangelnden Sprachkompetenzen der Studierenden. Zu klären wird sein, ob sprachliche Fehler wie Grammatik-, Zeichensetzung- und Rechtschreibfehler zu Unrecht als grosses Problem bezüglich studentischer Schreibkompetenz angesehen werden oder ob sich die Studierenden hier selbst als deutlich kompetenter ansehen, als sie tatsächlich sind. Falls sich die zweite Annahme bewahrheitet, muss nach Wegen gesucht werden, wie Studierende zu einer realistischen Selbsteinschätzung kommen können, damit sie Angebote zur Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten annehmen. Dies erscheint deshalb besonders relevant, weil sprachliche Korrektheit im Urteil der Lehrenden eine sehr hohe Wichtigkeit hat. Die Sorgfalt, die in sprachlicher Hinsicht von Studierenden verlangt wird, steht in einer Linie mit den hohen Ansprüchen, die an alle Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens von der Recherche über die Argumentationsführung und

Textüberarbeitung bis hin zu Geschliffenheit im Ausdruck gestellt werden. Hierfür müssen Studierende aller Fächer offensichtlich noch stärker sensibilisiert werden.

Dass Studierende sich die grössten Unsicherheiten bei Kompetenzen zuschreiben, die die Gestaltung des Schreibprozesses betreffen, bestärkt die bisherigen Bemühungen des Schreibzentrums, eine Reihe von Angeboten zum prozessorientierten Schreiben zu machen und die Schreibberatung prozessorientiert auszurichten. Dies ist auch wegen der grossen fachlichen Unterschiede in den Schreibprodukten, also den Genres und der Fachsprache, geboten, die sich in der Erhebung besonders im Vergleich des Staatsexamensstudiengangs Jura mit den beiden Bachelor-Studiengängen derselben Fächergruppe zeigen. Während Angebote und Massnahmen, die auf die zu erstellenden Produkte ausgerichtet sind, besser im Fach selbst angesiedelt sind und in enger Kooperation von Fach- und Schreibdidaktik entwickelt werden müssen, sind den Schreibprozess betreffende Fragen weitgehend fachübergreifend zu beantworten. Darüber hinaus lassen sich die hierzu erworbenen Kompetenzen auch auf ausseruniversitäres Schreiben übertragen, was dem Ziel der Schreibkompetenzförderung dient, auch Schlüsselqualifikationen für akademische Berufe zu fördern. Bei der bisherigen Arbeit des Schreibzentrums hat sich allerdings gezeigt, dass fachspezifische Angebote besser von den Studierenden angenommen werden, da sie offensichtlich als relevanter eingeschätzt werden. Hier gilt es, die Relevanz von Schreibprozesskompetenzen innerhalb der Universität zu diskutieren und eine klare Zuordnung von wahrgenommenen Schwierigkeiten zu vorgeschlagenen Lösungsansätzen vorzunehmen. Zwar zeigt sich in der Studie, dass von Seiten der Lehrenden die prozessorientierten Teilkompetenzen des Schreibens als weniger wichtig für das wissenschaftliche Schreiben eingeschätzt werden, für Studierende ist es aber kaum möglich, ohne einen funktionierenden Arbeitsprozess gute Produkte zu erzeugen und das Schreiben tatsächlich als Mittel zur Verarbeitung fachlichen Wissens zu nutzen.

Die Einstellungen der Lehrenden zum Schreibprozess (vgl. Abb. 41) zeigen, dass der Überarbeitung die grösste Wichtigkeit beigemessen wird. Dies wird zwar auch von fast 70 % der BA-Studierenden so gesehen, allerdings lässt die Erfahrung mit Studierenden in Schreibberatung und Lehre vermuten, dass dennoch häufig zu wenig Zeit für Überarbeitungs- und Korrekturarbeiten eingeräumt wird. Immer wieder begegnet einem die Erwartung Studierender an sich selbst, dass sie in der Lage sein müssten, auf Anhieb gute und schön formulierte Texte verfassen zu können. Da Studierende in der Regel nur fertige Texte lesen und kaum Möglichkeiten haben, den Schreibprozess von erfahrenen Schreibenden zu beobachten, könnte es hilfreich sein, wenn Lehrende eigene Schreibprozesse transparent machen und Studierende Texte in verschiedenen Überarbeitungsstufen zu Gesicht bekommen. Das Schreibzentrum kann dafür werben und geeignete Foren schaffen.

Studierende wünschen sich in grossem Ausmass mehr Feedback auf ihre Texte, um ihre Schreibkompetenz weiter entwickeln zu können. Demgegenüber steht die in Gesprächen geäusserte Beobachtung vieler Lehrender, dass die von ihnen

gemachten Feedbackangebote häufig nicht oder kaum angenommen werden. Bei der in vielen Studienfächern zu bewältigenden grossen Textmenge, die geschrieben werden muss, kann detailliertes Feedback auf einzelne Texte auch ein zeitliches Problem für Lehrende wie für Studierende sein. Auf der anderen Seite hilft Textfeedback, sich Sicherheit in der Teilkompetenz des Schreibens zu verschaffen, bei der sich Studierende von allen gefragten Kompetenzen am unsichersten fühlen: «Die Wirkung eines Textes auf die Leser genau einschätzen».

Aus schreibdidaktischer Perspektive gibt es mehrere Möglichkeiten, mit dieser Situation umzugehen und für mehr Feedback auf studentische Texte zu sorgen. Zuerst sei hier wieder das Schreiben im Unterricht selbst erwähnt, bei dem auch kollegiale Feedbackprozesse, d. h. auf Peer-Ebene zwischen den Studierenden, eingebaut werden können. Dies entlastet die Lehrenden und hat ergänzend den Effekt, dass die Hürde, den eigenen Text zu zeigen, geringer ist, wenn dies nicht gegenüber dem beurteilenden Fachlehrenden geschehen muss. Ausserdem können Studierende so ihre eigenen Schreibleistungen auch mit denen ihrer Mitstudierenden vergleichen, wodurch sie mehr Klarheit über die Anforderungen erhalten. Allerdings gelingt kollegiales Textfeedback nur, wenn es gut angeleitet wird. Das Schreibzentrum kann hierbei Lehrende entlasten, indem es geeignete Übungsformen und Anleitungsempfehlungen entwickelt und weitergibt.

Eine weitere Möglichkeit für mehr studentisches Feedback, die trotz grosser Seminargruppen geleistet werden kann, besteht im Einsatz von Tutorinnen und Tutoren. Diese sollten gut für ihre Aufgabe geschult sein und bei Feedback bezüglich fachspezifischer Aspekte der Texte in enger Abstimmung mit den Fachlehrenden stehen. Tutorinnen und Tutoren sind in drei verschiedenen Kontexten denkbar: als ein bestimmtes Seminar begleitende Fachtutorinnen, als im Fach selbst angesiedelte Fach-Schreib-Tutoren oder als zentral im Schreibzentrum angesiedelte Peer-Schreibberaterinnen und -berater, die sich auf Rückmeldung zu Schreibprozessfragen und andere fachübergreifende Aspekte konzentrieren. Für das Schreibzentrum ist zu überprüfen, an welchen Stellen welche Form der Unterstützung an der Universität Konstanz am effektivsten ist und wie sichergestellt werden kann, dass alle Studierenden, die sich mehr Feedback wünschen, auch Zugang zu diesen Angeboten finden.

Darüber hinaus ist es zentral, dass Studierende von den Fachlehrenden direkt Rückmeldung erhalten, da diese die Arbeiten auch bewerten. Hier ist zwischen den berechtigten Wünschen der Studierenden und der zeitlichen Belastung der Lehrenden abzuwägen, um zu einer guten Lösung für alle Beteiligten zu kommen. Zentral erscheint, den Studierenden mit der Aufgabenstellung konkrete Anweisungen zu geben, was genau von ihnen erwartet wird und welche Bewertungskriterien angelegt werden. Wünschenswert wäre, dass Lehrende solche Anweisungen in grösserem Ausmass als bisher nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich geben. Über Beurteilungsbögen können schriftlich detaillierte Rückmeldungen gegeben werden, ohne dass aufwendige Sprechstundentermine vereinbart werden müssen. Um Lehrende bei der Erstellung von Anforderungs- und Beurteilungsbögen zu entlasten, wurden vom Schreibzentrum bereits Materialien erstellt.

Diese sollten erprobt und weiterentwickelt werden. Ausserdem scheint überlegenswert, in wie weit Beurteilungskriterien in einem Fach vereinheitlicht werden können. Dies dient zum einen der Entlastung der einzelnen Lehrenden, zum anderen können sich Studierende an klaren und einheitlichen Kriterien besser orientieren.

Ähnliches zeigt sich in der Erhebung bezüglich der Terminologie der Genres. Durch die Vielzahl der Bezeichnungen, die sich in den Daten der Lehrenden finden, werden Studierende verwirrt. Dieser Eindruck bestätigt sich auch bei der bisherigen Arbeit des Schreibzentrums. Da es für die Qualität eines Textes wenig entscheidend ist, wie die Textform benannt ist, wären aus schreibdidaktischer Sicht eine weitgehende Vereinheitlichung der Terminologie und eine Beschränkung auf wenige, klar definierte Textformen begrüssenswert. Dies hätte zur Folge, dass sich Studierende mehr darauf konzentrieren könnten, «gut» zu schreiben. Gleichzeitig aber sollten Studierende darin geschult werden, genau auf die Anforderungen an das zu erstellende Textprodukt zu achten. Diese Fertigkeit hat auch eine hohe Relevanz für berufliches Schreiben nach dem Universitätsabschluss, sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Wissenschaft. Denn in diesen Kontexten muss erneut eine Vielzahl an Textformen erlernt werden, während sich umgekehrt Textformen aus dem Studium nicht wiederholen. Es ist daher wichtig, sich in neue Genres einzuarbeiten und flexibel auf Anforderungen reagieren zu können.

Studierende und Lehrende sind sich weitgehend einig in der Frage, was «gutes» Schreiben im Fach bedeutet, wobei die Wichtigkeit der Textmerkmale von den Lehrenden in der Regel noch höher eingeschätzt wird als von den Studierenden. «Sachlichkeit», «kritisches Denken» und eine «klare thematische Struktur» bekommen von den Studierenden mittlere Werte, während die Lehrenden auch bei diesen drei Items zu über 80 % eine hohe Wichtigkeit angeben. Auffällig ist, dass die Studierenden im Gegensatz zu den Lehrenden eine «einfache, verständliche Ausdrucksweise» und «kreative Gedanken» für wenig wichtig halten. Bezüglich des Items «kreative Gedanken» stellt sich die Frage, was die Befragten jeweils darunter verstehen. Die Beobachtung in Lehre und Schreibberatung zeigt, dass Studierende häufig wissenschaftliches Schreiben als nicht kreativ wahrnehmen, da sie ja «nur» Gelesenes referieren sollen. Demgegenüber steht die Klage vieler Lehrender, dass in studentischen Texten häufig Zitate aneinander gereiht werden, ohne dass die Gedanken genügend zu einem eigenen Text verbunden werden, eine Leistung, die durchaus als kreativ angesehen werden kann. Hier lohnt es sich darüber nachzudenken, wie das Gespräch über Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Texte zwischen Lehrenden und Studierenden intensiviert werden kann.

Wenn, wie die Daten ergeben, eine einfache, verständliche Ausdrucksweise für wissenschaftliche Texte von Studierenden nicht als wichtig erachtet wird, könnte dies im Umkehrschluss bedeuten, dass Studierende bewusst versuchen, sich möglichst kompliziert auszudrücken, weil sie darin Wissenschaftlichkeit vermuten. Die Schreibdidaktik sollte darauf hin wirken, den schriftlichen Diskurs über

Inhalte als Grundzug der Wissenschaft zu begreifen, und Möglichkeiten innerhalb der universitären Lehre erforschen, wie Studierende diese Form des Schreibens einüben und Klarheit über die zentralen Merkmale von Wissenschaftlichkeit in Texten finden.

Während an vielen Stellen die Studierenden aller Fächer sehr ähnliche Angaben machen, finden sich doch bei einigen Fragen bedeutende Unterschiede zwischen den Fächergruppen. Auffällig ist, dass MNS-Studierende weniger Unterstützungsbedarf signalisieren, während sie auf der anderen Seite von sehr hohen Schreibanforderungen berichten. Dies deckt sich auch mit Beobachtungen des Schreibzentrums, dass die bisher entwickelten Angebote von Studierenden aus MNS-Fächern deutlich weniger angenommen werden als von Studierenden anderer Fächer. Hier erscheinen eine besonders enge Verknüpfung von Schreibunterstützung mit Fachinhalten und die Entwicklung spezifischer Angebote für die einzelnen MNS-Fächer sinnvoll.

In der Auswertung der Angaben der Studierenden im Staatsexamensstudiengang Jura sowie bei den Angaben der Lehrenden zu den Textformen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schreibkulturen verschiedener Disziplinen. Diese müssen bei der Entwicklung von Angeboten zur Schreibkompetenzförderung beachtet werden, eine enge Zusammenarbeit zwischen Schreibdidaktik und Fachwissenschaft ist hierbei wichtig. Auf der anderen Seite können sich gerade im interdisziplinären Austausch und beim Vergleich der einzelnen Schreibkulturen wichtige Erkenntnisse über die Besonderheiten der einzelnen Fächer ergeben. Dem Schreibzentrum kommt hierbei eine moderierende Rolle zu. Ausserdem kann es Sorge dafür tragen, dass die benannten Besonderheiten der jeweiligen Schreibkulturen diskutiert und explizit an die Studierenden kommuniziert werden. Bislang ist an vielen Stellen vor allem implizites Wissen vorhanden, das sich Studierende mehr zufällig als gesteuert aneignen. Besonders für Studierende, die mehrere Fächer studieren, können die Unterschiede in den Schreibkulturen für Verwirrung sorgen, die durch eine gezielte Vermittlung der allgemeinen Merkmale wissenschaftlicher Schreibkulturen und der fachlichen Besonderheiten gemildert werden kann.

Laut den Angaben der Lehrenden wird mit über 40 % häufig Schreiben in der für die meisten Studierenden der Universität Konstanz Fremdsprache Englisch erwartet. Dies betrifft Studierende in Bachelorstudiengängen sicherlich weniger als Studierende in Master- oder Promotionsstudiengängen, ist jedoch für eine grosse Anzahl aller Studierenden relevant. Dazu kommt die Gruppe der Studierenden, für die Deutsch Zweit- oder Fremdsprache ist und die somit ebenfalls nicht in ihrer Muttersprache schreiben. Deswegen bestehen bereits Kontakte zwischen dem Schreibzentrum der Universität Konstanz und dem Sprachlehrinstitut, und es wurden ergänzend zu den bisherigen Sprachkursen neue Angebote entwickelt, um sprachliche Fertigkeiten, die zum wissenschaftlichen Schreiben benötigt werden, ausbauen zu können. Um der grossen Gruppe von Studierenden, die als Nicht-Muttersprachler auf Englisch oder eben Deutsch wissenschaftlich schreiben müssen, gerecht zu werden, müssen diese Angebote weiter ausgebaut

werden und sollten um fachsprachliche Kurse in besonders relevanten Fächern ergänzt werden. In diesem Bereich besteht bereits eine enge Kooperation mit dem Referat für Gleichstellung und Familienförderung, um insbesondere auch die Bedürfnisse von Studierenden mit Deutsch als zweiter Muttersprache wahrzunehmen und angemessene Angebote schaffen zu können.

Zusammenfassend darf man sagen, dass an der Universität Konstanz ein hohes Bewusstsein für die Relevanz von Schreibkompetenz vorhanden ist und dem Schreiben in der Lehre eine grosse Bedeutung zugemessen wird. Die Unterschiede in der Einschätzung der Studierenden selbst und der Lehrenden, wie viel Zeit Studierende mit Schreibaufgaben verbringen, kann vorsichtig so interpretiert werden, dass die Arbeitsbelastung von Studierenden beim Schreiben von Lehrenden unterschätzt wird. Hier stellt sich die Frage, ob an manchen Stellen nicht weniger mehr wäre, was dadurch erreicht werden könnte, dass gezielt Aufgaben gestellt werden, bei denen Studierende einzelne Teilkompetenzen des Schreibens üben, statt wie bisher häufig ganze Forschungsberichte zu verlangen. Auf solche kürzeren und klar definierten studentischen Texte lässt sich auch mit geringerem Aufwand konkretes Feedback geben, so dass Studierende gesteuert und expliziter als bisher ihre Schreibkompetenzen erweitern können. Zwar stimmt es zuversichtlich, dass auch jetzt schon ein deutlicher Kompetenzzuwachs beim Schreiben zu beobachten ist, doch erschreckt es trotzdem, dass in der Einschätzung der Lehrenden den Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben die wenigste Kompetenz im Vergleich zu anderen studienrelevanten Kompetenzen zugesprochen wird. Generell befindet sich die Universität Konstanz, was die Förderung studentischen Schreibens betrifft, auf einem guten Weg, an den genannten Stellen sollten die Angebote aber in enger Kooperation zwischen Fachbereichen, Schreibzentrum, Sprachlehrinstitut, dem Referat für Gleichstellung und Familienförderung sowie der Hochschuldidaktik weiter entwickelt und ausgebaut werden.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Prozentsatz der Kurse, in denen eine benotete schriftliche Arbeit verlangt wird.....	17
Abb. 2:	Prozentsatz der Studierenden, die Angeben, dass in mehr als der Hälfte ihrer Kurse benotete schriftliche Arbeiten verlangt werden	18
Abb. 3:	Anzahl von Hausarbeiten im Studium im Vergleich 2. und 6. Semester	18
Abb. 4:	Anzahl der bisher geschriebenen benoteten Hausarbeiten.....	19
Abb. 5:	Anzahl von Stunden, die Studierende pro Woche mit Schreiben verbringen	20
Abb. 6:	Anzahl von Stunden, die Studierende mit Schreiben verbringen.....	20
Abb. 7:	Prozentsatz von Studierenden, die angeben, dass ihre Arbeiten in der Regel «ausschliesslich» oder «vorwiegend» individuell geschrieben werden	21
Abb. 8:	Wichtigkeit verschiedener Elemente des Schreibprozesses.....	22
Abb. 9:	Wichtigkeit der Elemente des Schreibprozesses nach Fächergruppen.....	23
Abb. 10:	Selbst eingeschätzte Sicherheit der Studierenden in Schreibkompetenzen	24
Abb. 11:	Selbsteinschätzungen von Schreibkompetenzen durch die Studierenden: Unsicherheiten und Defizite	25
Abb. 12:	Selbsteinschätzung von Schreibkompetenzen durch die Studierenden nach Semesterzahl.....	27
Abb. 13:	Selbsteinschätzung von Schreibkompetenzen nach Fächergruppen	28
Abb. 14:	Einschätzung der Wichtigkeit von Eigenschaften «guten Schreibens» durch die Studierenden	29
Abb. 15:	Einschätzungen der Wichtigkeit von Eigenschaften «gutem Schreiben» über die Fächergruppen: Kategorie «hohe» plus «sehr hohe Wichtigkeit».....	30
Abb. 16:	Konzepte "guten" Schreibens im Vergleich 2. vs. 6. Semester.....	31
Abb. 17:	Allgemeine Studienkompetenzen im Vergleich	32
Abb. 18:	Selbsteinschätzung allgemeiner Studienkompetenzen: Unterschiede zwischen den Fächergruppen	32
Abb. 19:	Einschätzungen dazu, wie sicher die Studierenden sich in Studienkompetenzen fühlen im Vergleich von 2. zu 6. Semester.....	33
Abb. 20:	Unterstützung für das wissenschaftliche Schreiben: Was die Studierenden für hilfreich halten	34
Abb. 21:	Welche Verbesserung der Schreibdidaktik sich Studierende wünschen: Unterschiede zwischen den Fächergruppen	35
Abb. 22:	Unterstützung für das Schreiben: Unterschiede zwischen 2. und 6. Semester.....	36
Abb. 23:	Textgenre der letzten schriftlichen Arbeit (Studierende).....	37
Abb. 24:	Prozentzahl von Kursen mit benoteter schriftlicher Arbeit	39
Abb. 25:	Anzahl bisher geschriebener, benoteter Arbeiten.....	39
Abb. 26:	Durchschnittlich Anzahl von Stunden Schreiben pro Woche.....	40
Abb. 27:	Präferenz für Einzel- oder Gruppenarbeiten: Vergleich Politik & Wirtschaft vs. Recht	40
Abb. 28:	Schreibprozess, Vergleich BA Politik und Wirtschaft vs. SA Recht	41
Abb. 29:	Textgenres: Vergleich BA Politik und Wirtschaft vs. SA Recht (Wie häufig werden Genres eingesetzt, Antwort «häufig» plus «sehr häufig»)	42
Abb. 30:	Schreibkompetenzen: Stärken der SA Recht Studierenden	43
Abb. 31:	Schreibkompetenzen: Vergleich Bachelor Politik und Wirtschaft vs. Staatsexamen Recht	45
Abb. 32:	Vorstellungen vom «guten Schreiben». Vergleich BA Politik und Wirtschaft vs. SA Recht	46
Abb. 33:	Selbsteinschätzung allgemeiner Studienkompetenzen: Vergleich Politik und Wirtschaft vs. Recht (Antwortkategorien: Fühle mich eher und sehr sicher)	47
Abb. 34:	Wünsche an eine verbesserte Schreibausbildung: Vergleich Politik & Wirtschaft vs. Recht (Antwortkategorien: finde ich eher und sehr hilfreich).....	48
Abb. 35:	In wie viel Prozent ihrer Veranstaltungen verlangen Sie eine benotete schriftliche Arbeit?	50
Abb. 36:	Häufigkeit von Anweisungen für schriftliche Arbeiten	51
Abb. 37:	Präferenz für Einzel- vs. Gruppenarbeiten im Vergleich der Fächergruppen.....	52
Abb. 38:	Zeitaufwand für das Schreiben pro Woche: Schätzungen der Dozierenden	52

Abb. 39: Zeitaufwand für das Schreiben pro Woche: Schätzungen der Studierenden.....	52
Abb. 40: «Müssen Studierende in einem ihrer Kurse Texte auf Englisch schreiben?».....	53
Abb. 41: Einstellungen der Lehrenden zum Schreibprozess	54
Abb. 42: Verwendung von Textgenres im Studium.....	55
Abb. 43: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Seminararbeiten.....	56
Abb. 44: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Reflexionen	57
Abb. 45: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Forschungsbericht.....	57
Abb. 46: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Technische Berichte	58
Abb. 47: Wie oft schreiben Ihre Studierenden folgendes Textgenre: Essays.....	59
Abb. 48: Praktikumsberichte	59
Abb. 49: Wichtigkeit studentischer Kompetenzen im Urteil der Lehrenden	65
Abb. 50: Was Dozierende für wichtig halten: Forschungsergebnisse interpretieren.....	66
Abb. 51: Was Lehrende für wichtig halten: Recherchekompetenz	66
Abb. 52: Was Lehrende für wichtig halten: Textstruktur	67
Abb. 53: Was Lehrende für wichtig halten: Sprachliche Korrektheit	68
Abb. 54: Was Dozierende für wichtig halten: Kritisches Denken	68
Abb. 55: Was Dozierende für wichtig halten: Eigener Standpunkt	69
Abb. 56: Was Lehrende für wichtig halten: Theorien diskutieren.....	70
Abb. 57: Was Lehrende für wichtig halten: Stilistische Eleganz	70
Abb. 58: Bewertung von Konzepten wissenschaftlichen Schreibens: Was den Lehrenden wichtig ist	71
Abb. 59: «Gutes» Schreiben in den Augen der Dozierenden: Einfache, verständliche Ausdrucksweise	72
Abb. 60: «Gutes» Schreiben in den Augen der Dozierenden Ichvermeidung	73
Abb. 61: Einschätzung der Bedeutung allgemeiner Studienkompetenzen durch die Lehrenden	74
Abb. 62: Wie kompetent halten die Lehrenden ihre Studierenden in den folgenden Bereichen?	74
Abb. 63: Vergleich der Selbstbewertung der Studierenden mit der Fremdbewertung durch die Lehrenden.....	75
Abb. 64: Einschätzung allgemeiner Studienkompetenzen durch die Lehrenden: Wissenschaftliches Schreiben	76
Abb. 65: Einschätzung allgemeiner Studienkompetenzen durch die Lehrenden: Lesen und Verstehen von Texten.....	76
Tabelle 1: Skalen des European Writing Surveys.....	13
Tabelle 2: Antwortraten.....	14
Tabelle 3: Anzahl von Antworten aus Studiengängen und Fächergruppen.....	14
Tabelle 4: Altersstruktur nach Fächergruppen	15
Tabelle 5: Semesterzahlen BA-Studierende nach Fächergruppen	15
Tabelle 6: Geschlechter nach Fächergruppen	16
Tabelle 7: Anzahl deutsch-muttersprachlicher Studierende nach Fächergruppen	16
Tabelle 8: Altersverteilung der Lehrenden und Fächergruppenzugehörigkeit	49
Tabelle 9: Geschlecht und Fächergruppenzugehörigkeit der Lehrenden	49
Tabelle 10: Disziplinzugehörigkeit der Lehrenden.....	49
Tabelle 11: Studienkompetenzen: Bewertungen von Studierenden und Lehrenden	80

Bibliographie

- Banzer, Roman / Kruse, Otto (2011):** Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In: Brigitte Berendt (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre [Ergänzungslieferung G 4.8.] Berlin: Raabe Verlag.
- Chitez, Madalina / Kruse, Otto (2012):** Writing Cultures and Genres in European Higher Education. In: Montserrat Castelló, Christiane Donahue (Eds.), University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (pp. 151–175). Bingley, UK: Emerald [Studies in Writing, Volume 24].
- Gruber, Helmut / Muntigl, Peter / Reisigl, Martin / Rheindorf, Markus / Wetschanow, Karin / Czinglar, Ch. (2006):** Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Münster: LIT Verlag.
- Hayes, John R. / Flower, Linda (1980):** Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (S. 3-30). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Kruse, Otto (2013):** Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 37-58. URL: pd.zhaw.ch/publikation/upload/204156.pdf.
- Kruse, Otto / Chitez, Madalina (2012):** Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle, Messung. In: Preusser, Ulrike, Sennewald, Nadja (Hg.), Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule (Frankfurt am Main: Peter Lang).
- Nesi, Hilary / Gardner, Sheela (2012):** Genres across the disciplines. Student writing in higher education. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Snow, Charles Percy (1959):** The Two Cultures. London: Cambridge University Press.
- Steinhoff, Torsten (2007):** Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.

Anhang

Anhang 1: Genrebeschreibungen der Lehrenden

Laufnummer	Genrebezeichnung	Kurze Beschreibung von Textsorte (Genre)
		Nennungen ohne Beschreibung wurden in diese Liste nicht aufgenommen
500027	Abschlussarbeit	Eine Forschungsfrage wird aufgeworfen und beantwortet, vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Konzepten und mit eigenen oder fremden empirischen Arbeiten
500075	Abschlussarbeit	Wissenschaftlich pädagogischer Text in Form einer Bachelor-, Master- oder Diplomarbeit, der sich in erster Linie an potentielle Leser aus dem Kreise der Mitstudierenden richtet. Aufgabe des Verfassers ist es, ein bestimmtes vorgegebenes Thema auf Basis der einschlägigen Literatur in einen übergeordneten Kontext einzuordnen, die bereits erforschten Aspekte des Themas aufzubereiten und nach Möglichkeit erste eigene Forschungsideen oder Ergebnisse zu präsentieren.
500021	Abschlussarbeiten	Bachelor- und Masterarbeiten, Darlegung des Standes der Forschung, der eigenen Ergebnisse, evtl. Vorarbeiten, Diskussion der Resultate und Fehlerbetrachtung.
500026	Abschlussarbeiten	Selbstständige wissenschaftlich Beschäftigung mit einem noch nicht so gut erforschten Thema.
500108	Abstract	An abstract is a very brief summary of an article or a publication, which normally encompasses no more than 300 words. The goal of an abstract is to inform potential readers in a brief and precise manner about the contents and relevance of an article/publication. Most high quality political science journals (APSR, World Politics, etc.) demand abstracts, which describe the research question, methodology and central findings, before the main body of the text. Normally an abstract mirrors the structure of the corresponding research paper and points out its contents in a brief manner (ca. two sentences per category listed below).
500118	Abstract	Sehr kurze, aber in ganzen Sätzen artikulierende Zusammenfassung vorbereitender Lektüren
500068	Abstracts zu Forschungsliteratur	Vorleistungen, die parallel zu Hausarbeiten angefertigt werden, bei Klausuren aber weniger gebräuchlich sind. Bibliographische Erfassung der Forschungsliteratur zum Thema. Eigenständige Abstracts zu zwei Aufsätzen aus Fachzeitschriften, bei denen es darauf ankommt, nicht bloss die positiven Informationen herauszufiltern, sondern darzustellen, wie sich ein Dritter zu dem Text positioniert, zu dem man selbst eine Position sucht.
500122	Antworten zur Programmieraufgaben	Kurze Texte zur Beantwortung von Übungsaufgaben
500050	Anwendungsbeispiele	Vorlesungsbegleitende Problemstellungen müssen bearbeitet und gelöst werden

500016	Arbeitspapiere	knappe Beantwortung von Fragen zu vorgegebenen Texten zielt auf die Fähigkeit der Textrekonstruktion
500089	Artikel	kooperativ erstellter und bearbeiteter Wiki-Artikel zu einem selbst gewählten, selbst erarbeiteten Thema
500091	Aufgaben	Teilweise müssen Aufgaben mit kurzen Texten beantwortet werden.
500079	Aufsatz	Zuerst ein Thema festlegen. Inhaltsangabe mir zukommen lassen. Dann mit dem Studenten darüber diskutieren ob alles in die richtige Richtung geht. Dann wird der Aufsatz geschrieben.
500127	Bachelor Arbeiten	Naturwissenschaftlicher Text von 10–30 Seiten in englischer Sprache. Aufbau: Zusammenfassung, Einleitung, Material und Methoden, Diskussion, Quellenangaben.
500004	Bachelorarbeit	Protokoll der wissenschaftlichen Laborarbeit. Design der Experimente, Datenauswertung und Ausblick.
500042	Buchbesprechung	Für je eine englischsprachige Monographie eigener Wahl aus einer Liste von 100 klassischen Monographien des Studienggebietes – eher essayistischer Stil, abwägend, durchaus für das breitere Publikum lesbar
600009	Case comparison or theory comparison	Either, students should identify a theory from course literature and do a case comparison in order to assess the explanatory power of that theory for the two (or more) cases. Or, they select several theories from the course literature and assess which theory has most explanatory power through a single case study.
600003	Cultural analysis	Discussion of a literary text or cultural product (film, music) with focus on the particular socio-historical context in which the product was released/consumed
500006	Darstellung eines Meinungsstreites	Es ist ein juristisches Problem, die unterschiedlichen Stellungnahmen dazu und deren Begründungen mit einer eigenen Bewertung darzustellen
500014	Diplomarbeit/MA-Arbeit	Vollständige Wiedergabe eines wissenschaftlichen Themas mit Ausarbeitung eigener Ideen
500046	Empirische Seminararbeit	Variante 1 (quantitativ): Aus der Kurslektüre Hypothesen ableiten und diese anhand von bestehenden Datensätzen quantitativ testen. Variante 2 (qualitativ): Die Theorien aus der Kurslektüre auf ein neues Problemfeld anwenden und dabei Transferleistung zeigen und qualitativ oder argumentativ Erklärungen für die Outcomes in dem Problemfeld liefern.
500005	Essay	Problemorientierter Text mit vereinfachten Formalia, d. h. erkennbare Struktur und Gliederung, keine Fussnoten und Anmerkungen, unsystematische Literaturliste.
500037	Essay	Argumentationsübung, 4 Seiten, ohne formelle Anforderungen, überzeugende Verteidigung einer These
500041	Essay	Journalistischer, zugleich fundiert recherchierter Text mit klarer, zugespitzter These
500045	Essay	Thesenorientierte, pointierte Auseinandersetzung mit einer Forschungsfrage; 2–3 Seiten
500059	Essay	Argumentation steht im Vordergrund, ca. 6 Seiten

500067	Essay	Rund 10 Seiten ohne Anmerkungen, aber mit Bibliographie, bestehend aus Einleitung, Hauptteil und Conclusio.
500096	Essay	Diskussion einer von mir gestellten Frage
500100	Essay	3–5 Seiten formlose Reaktion auf einen Text bzw. Beantwortung einer vom Dozenten formulierten Frage
500107	Essay	Es handelt sich kurze Texte von 3–5 Seiten, in denen die Informationen aus den Referaten ausformuliert werden.
500043	Essay	Systematische Abhandlung zu einem wissenschaftlichen Thema
500108	Essay	Ein Essay ist eine flüssig geschriebene Erörterung eines Themas. Es soll eine präzise, kurze und kritische Auseinandersetzung mit einer eingegrenzten Fragestellung liefern. Sie können etwa einen theoretischen Ansatz diskutieren, zwei oder mehrere theoretische Ansätze miteinander vergleichen oder ein empirisches Phänomen untersuchen.
600016	Essay	In an essay on experimental linguistics I expect students to formulate a research question, state hypotheses, elaborate on appropriate methodology, discuss results etc.
500040	Essays	Eigenständige Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Thema auf 5–8 Seiten
500083	Essays	3–4-seitige Texte zu einem von mir gestellten Thema
500087	Exposés	Kleine Skizzen der geplanten Hausarbeit, die im Laufe des Semesters (etwa bis Mitte des Semesters) eingereicht und dann mit Feedback zurückgegeben werden. Studenten sollen sich dadurch möglichst früh Gedanken zu ihrer Hausarbeit (Thema, Fragestellung, Forschungsstand, Verfügbarkeit von Literatur und Daten) machen und diese kurz skizzieren.
500120	Exzerpt	Ein wissenschaftlicher Text – in der Regel ein Zeitschriftenartikel – wird konzise und strukturiert zusammengefasst. Hierbei sind insbesondere die Regeln des Paraphrasierens zu beachten (Plagiatproblematik!).
500066	Exzerpt	Insbessondere bei Lektürekursen
500072	Exzerpt	Zusammenfassende Darstellung eines Textes, seines Argumentationsverlaufes, seiner Hauptthesen.
500040	Exzerpte	Kurze schriftliche Arbeit, in denen der/die Studierende die Fragestellung/These eines wissenschaftlichen Textes herausarbeitet und die Argumentation des Autors/der Autorin nachvollzieht und mit Textstellen belegt.
500062	Falllösung	Typischerweise als Klausur (2–5 h) ohne Hilfsmittel oder als Hausarbeit (meist Ferienhausarbeit) mit allen zur Verfügung stehenden und zitierfähigen Quellen. Der zur Bearbeitung gestellte Fall und die dazu gestellten Fragen geben die Textstruktur im Wesentlichen vor; die sprachliche Abarbeitung begegnet vor allem der Schwierigkeit, die Vorgaben des Sachverhalts mit den Anforderungen der einschlägigen Rechtsnormen zusammenzuführen und tragfähige Begründungen zu liefern.
500076	Fallskizzen	Fallberichte (Klinische Psychologie), Ausgearbeitete Verhaltensanalysen (Klinische Psychologie)

500060	Forschungsbericht	Prozessorientierter oder ergebnisorientierter Bericht über selbst unternommene Feldforschungsübung
500031	Forschungsproposal	Aufbau analog DFG Antrag: Forschungs idee, Stand der Forschung, Herleitung einer begründeten Hypothese, Entwurf experimenteller Studien zur Testung, erwartete Ergebnisse und Implikationen
500113	Handout	Grundlage für Vortrag im Seminar; wird zunehmen durch power point verdrängt
500002	Handout	Begriffliches, Schemata, Literaturangaben, Prüfungsrelevantes für andere Stud.
500122	Handout	Handout zur Abgabe an die Mits Studierenden eine Woche vor dem Referat. Enthält Abstract als Fliesstext und Stichpunkte zu den im Referat besprochenen Punkten, dazu Literaturangaben
500080	Haus-/Abschlussarbeit	Längerer Text im Format eines wiss. Aufsatzes
500002	Hausarbeit	ENG gewählte Fragestellung, eigenständige Literaturverarbeitung, gern empirischer Teil
500018	Hausarbeit	10–12seitige Arbeit über ein selbst gewähltes Thema, das ebenfalls im Themenspektrum des Seminars liegen sollte
500031	Hausarbeit	Vergleich unterschiedlicher Theorien, Synthese, begründete Bewertung
500051	Hausarbeit	Wiedergabe und möglichst übersichtliche Darstellung eines in einer Lehrveranstaltung gelernten Sachverhaltes.
500056	Hausarbeit	im Semester zu planen, anhand einer Skizze im Ha-Koll. vorstellen, in den Semesterferien zu schreiben, 10–15 Seiten
500070	Hausarbeit	wissenschaftliche Hausarbeit
500072	Hausarbeit	Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen oder selbstgewählten Thema oder einer Fragestellung.
500114	Hausarbeit	Auf bis zu 20–30 Seiten sollen die Studierenden, ausgehend von einer sie interessierenden Fragestellung zu einem kunst- und/oder literaturwissenschaftlichen Thema unter Einbezug der relevanten Forschungsliteratur einen kohärenten Text mit erkennbarem formalem Aufbau schreiben. Angestrebt wird damit die Fähigkeit, sich mit einem Thema UND vorhandener Literatur zum Thema auseinanderzusetzen, das Eigene im Kontext der Forschungsmeinung zu verorten und zu behaupten. Hausarbeiten lasse ich eher in Hauptseminaren schreiben.
500001	Hausarbeit	wissenschaftliche Ausarbeitung einer relevanten Fragestellung
500003	Hausarbeit	Eine Hausarbeit bezieht sich auf ein im Kurs behandeltes Thema, zu dem es i.d.R. auch bereits ein Referat bzw. eine Plenumsdiskussion gab. Hausarbeiten vertiefen und reflektieren ein mit dem/der Dozierenden abgesprochenes thematisches Feld, das selbständig bearbeitet wird und sich in drei Grundgliederungspunkte teilt, Einleitung, Hauptteil (Entfaltung der Argumentation, Durchführung der Analyse, idealiter kritische Reflexion der Forschungsliteratur) und Schluss (Zusammenfassung der Ergebnisse und Resümee).
500005	Hausarbeit	Problemorientierter Text nach vorgegebenen formalen wissenschaftlichen Kriterien in grösserem Umfang (10–20 S.).

500009	Hausarbeit	Wissenschaftliche Arbeit über ein Thema, welches bereits mündlich in Form einer Präsentation erarbeitet wurde. Die Hausarbeit umfasst wichtigste Theorien bezüglich des Themas, empirische Belege, eine Diskussion der Ergebnisse und Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis.
500010	Hausarbeit	wissenschaftliche, beantwortbare Fragestellung, Theorieteil, Methodenteil, Analyseteil
500016	Hausarbeit	Auseinandersetzung mit einer Theorie anhand einer selbst gewählten Fragestellung zielt auf eigenständiges Denken, Kritikfähigkeit
500030	Hausarbeit	Wissenschaftliche Darstellung eines eingegrenzten Themas mit wissenschaftlichem Apparat.
500032	Hausarbeit	umfangreichere Arbeit (5000–7000 Wörter), in der eine wissenschaftliche Fragestellung entwickelt und unter Bezugnahme auf einen theoretischen Rahmen analysiert wird
500034	Hausarbeit	Ausarbeitung eines selbstgewählten Themas; Forschungsfrage wird mithilfe der Literatur beantwortet; selbständige Literaturrecherche ist Basis
500037	Hausarbeit	Klassische Hausarbeit, ca. 15 Seiten, Fragestellung, Forschungsstand, Beantwortung der Fragestellung mit methodischer und inhaltlicher Sicherheit
500041	Hausarbeit	Thema, Fragestellung, Erkenntnisinteresse, Forschungsstand, Analyse auf der Grundlage eigener Quellenarbeit, Schluss mit Rückbindung an Forschungsstand und Fragestellung
500042	Hausarbeit	Eigenständige Themenwahl, eigenständige erste Literaturlauswahl, dann obligatorische Sprechstunde zur Beratung, dann weitere Literatur- Seitenzahl je nach Semesteranzahl des Studierenden
500045	Hausarbeit	Argumentative und möglichst quellenbasierte Auseinandersetzung mit einer in der Forschung diskutierten Teilfrage; im Grundstudium ca. 15 Seiten
500057	Hausarbeit	Schriftliche Ausarbeitung einer Präsentation inklusive eigene Stellungnahme zum Thema
500058	Hausarbeit	Schriftliche Ausarbeitung einer Präsentation inklusive eigene Stellungnahme zum Thema
500059	Hausarbeit	Wissenschaftliche Arbeit, ca. 20 Seiten
500060	Hausarbeit	Vertiefung eines selbst gewählten Themas mit eigener Fragestellung
500067	Hausarbeit	Rund 20 Seiten mit Anmerkungen und Bibliographie versehen, bestehend aus Einleitung, Hauptteil und Conclusio.
500071	Hausarbeit	Eine Arbeit mit wissenschaftlichem Anspruch zu einem speziellen Teilgebiet des Seminars. In der Regel 20 Seiten, gegliedert, mit ein Einleitung, Ergebnissen und Bibliographie

500077	Hausarbeit	Eine schriftliche Arbeit von je nach Veranstaltungsart (Pro- oder Hauptseminar) 10 bis 20 Seiten Umfang zu einer zuvor gemeinsam mit der Dozentin entwickelten literatur- und/oder kulturwissenschaftlichen Fragestellung. Im Grundstudium wird dabei mehr Wert auf textanalytische und interpretatorische Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Primärtext gelegt, im Hauptstudium dann vermehrt auch auf die Auseinandersetzung mit bestehender Forschungsliteratur zum Thema.
500084	Hausarbeit	Reflexion einer Auswahl der im Seminar besprochenen Themen, kurze theoretische Beschreibung, dann Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen. Beantwortung der Frage, was man durch das Seminar und die Beschäftigung mit den Themen gelernt hat und in zukünftigen Unterricht integrieren möchte (Studierende sind angehende LehrerInnen)
500089	Hausarbeit	eigenständig erarbeiteter Interpretationstext von ca. 15–25 Seiten.
500100	Hausarbeit	In Hauptseminaren: ca. 25 Seiten strukturierter Text über ein in der Sprechstunde individuell besprochenes Thema aufgrund teilw. vereinbarter Literatur
500107	Hausarbeit	Es handelt sich um 10–15 (15–20)-seitige Texte mit Einleitung, Überblick zum Forschungsstand, Darlegung der eigenen Frage, Überblick zum Thema, Analyse der eigenen Frage mit Quellenanalyse, Fazit und Literaturverzeichnis. Die Länge der Texte bemisst sich nach Proseminar oder Hauptseminar.
500109	Hausarbeit	Juristische Hausarbeit. Typus ist klar.
500117	Hausarbeit	10–12 Seiten (Proseminar), ca. 15 Seiten (Hauptseminar): literaturwissenschaftlicher Aufsatz zu Thema nach Wahl (Textanalyse, Textvergleich etc.), solange es Berührungspunkte zum Gegenstand des Seminars gibt und eine Absprache erfolgt ist
500120	Hausarbeit	Eine wissenschaftliche Themenstellung – von der Skizze einer Problemstellung über verschiedene Schritte bis zur Konklusion – wird systematisch bearbeitet.
500017	Hausarbeit nach Kriterien psychologischer Forschung	Die Studierenden sollen sich an den Fachvorschriften – z. B. APA-Richtlinien – orientieren.
500035	Hausarbeiten	optional Klausur oder Hausarbeit, aber eine bestimmte Zahl von Hausarbeiten ist lt. Studienordnung obligatorisch
500074	Hausarbeiten	in Form wissenschaftlicher Fachartikel, bis ca. 10 Seiten
500083	Hausarbeiten	etwa 15-seitige Arbeit zu einem Thema im Umkreis eines Seminars
500118	Hausarbeiten	Je nach Studienabschnitt ca. 10 bis ca. 25 Seiten lange wissenschaftliche Arbeiten über ein selbst gewähltes, umfassenderes Thema.

500022	Hausarbeiten	Im Proseminar: Zusammenfassende Darstellungen von vorgegebenen Themen unter Verfolgung einer Fragestellung, die im Dialog entwickelt wird. Basis ist ein zuvor gehaltenes Referat über ein von mir bestimmtes Thema. Im Haupt- und Oberseminar: Längere Entwicklung eigener Thesen in einem vorgegebenen Bereich. Dies wird in Gesprächen entwickelt. Zusätzlich in beiden Veranstaltungstypen und in Übungen Handouts zu Referaten und Literaturvorstellungen.
500048	Hausarbeiten	Wissenschaftliche, meist empirische Arbeiten mit eigener Analyse
500065	Hausarbeiten	Wissenschaftliche Arbeiten zu einem (in weiten Teilen selbstgewählten) Thema aus dem Gebiet des PS oder HS
500068	Hausarbeiten	12- bis 15-seitige Hausarbeit zu einem in der Sprechstunde oder per Mail abgesprochenen, aber selbst entwickelten Thema. Im Zentrum steht die eigenständige Analyse/Interpretation eines selbst gewählten Korpus literarischer Texte, d. h. mindestens eines längeren literarischen Werkes, mehrerer kürzerer etc. Eingerahmt wird dieser Mittelteil durch Einführung, Entwicklung der Fragestellung etc., bei der vornehmlich 'aus zweiter Hand' gearbeitet wird, d. h. gestützt durch Überblicksdarstellungen usw.
500081	Hausarbeiten	Auf Grundlage eines schriftlich vorliegenden Kriminalfalles müssen die Studierenden gutachtlich die Strafbarkeit der beteiligten Personen darlegen.
500110	Hausarbeiten	Gutachterliche Lösung eines langen vorgegebenen Sachverhalts auf 15–30 Seiten über die Semesterferien hinweg mit Benotung.
500115	Inhaltsanalysen	Die Studierenden geben Inhalte der Fachliteratur wieder und kommentieren sie.
500006	Klausur	Juristische Bewertung eines gegebenen Sachverhalts
500056	Klausur	Drei Fragen zur Auswahl, eine zu bearbeiten, anderthalb Stunden Zeit
500022	Klausuren	Beantwortung von diversen Fragen über den Inhalt der gesamten Vorlesung und der zu dieser begleitend zu lesenden Literatur. Kein Multiple Choice, sondern normalerweise selbst zu verfassende Fliesstexte.
500049	Klausuren	Lösung eines vorgegebenen Sachverhalts nach strengen juristischen Aufbauregeln, die in AGs ab dem 1. Semester gelernt werden
500081	Klausuren	Je nach Veranstaltung wie bei Genre 1 oder Beantwortung mehrerer Fragen/kleinerer Fälle («Punkteklausuren»).
500110	Klausuren	Gutachterliche Lösung eines kürzeren vorgegebenen Sachverhalts in 2–5 Stunden in beliebiger Länge mit Benotung. Beides Gutachten, die einzig wirklich unterrichtete und notwendige Form des Schreibens während des Studiums (Urteil zu schreiben wird erst im Referendariat unterrichtet)
500105	Klausuren	Kurze Sätze, Stichworte
500047	Klinische Beobachtungen	Psychische Befunde formulieren und Schreiben lernen
500047	klinische Berichte	Klinische Beobachtungen formulieren lernen und korrekte Berichte verfassen

500114	Kurze Bild-/Textanalyse	Die Studierenden sollen auf 5–10 Seiten eine genaue inhaltliche und formale Beschreibung eines Bildes oder eines Textes leisten. Dabei sollen sie sich nur auf ihr eigenes Sehen/Verstehen verlassen und keine Sekundärliteratur einbeziehen. Angestrebt wird damit die Einübung in die Praxis von Bild- und Textbeschreibung. Oft lasse ich in Proseminaren drei solcher kurzer Arbeiten statt einer Hausarbeit schreiben.
500117	Kurzessay	Bei grossen Seminar alternativ zum mündlichen Referat: 2–3seitiger Aufsatz (durchgehender Fliesstext), entweder frei – als «reading response» – oder zu einem bestimmten, vorgegebenen Aspekt.
500034	Kurztext	Beantwortung einer gestellten Frage auf Basis der Pflichtlektüre
500074	Kurzzusammenfassung	Schriftliche Bearbeitung von Fragen zur Lektüre, meist 1–2 Seiten
600006	Lab course reports	Reports on experiments performed in the lab course
500023	Laborjournal	Idealerweise machen sich die Studierenden vor der Durchführung eines Experiments Gedanken, welche Messwerte für die Datenanalyse notwendig sind und erstellen dazu Messwert-Tabellen oder ähnliches. Während der Durchführung des Experiments müssen die Studierenden entscheiden, welche experimentellen Parameter (Geräteeinstellungen, Bezeichnung von Dateien, Skizzen) weiterhin notwendig sind, um die Daten vernünftig zu analysieren.
500069	Laborprotokolle	Beschreibung fehlt
500077	Learner's Diary	Hierbei handelt es sich um ein kursbegleitend zu schreibendes Lerntagebuch, in dem Studierende ihre eigenen Lese- und Lernerfahrungen dokumentieren (Eintrag vor Seminarsitzung mit Reflexionen zum zu lesenden Text, Recherche von Hintergrundinformationen etc., dann zweiter Eintrag nach der Seminarsitzung mit Kommentaren zur Diskussion, Lerneffekten, etc.).
600002	Lecture Notes	Copying notes from the board, together with addition notes from the students on the subject matter presented
500066	Lexikonartikel	Diese Textsorte kommt ebenfalls in Lektürekursen zur Anwendung; die Aufgabe besteht darin zu soziologischen Fachbegriffen einen Lexikonartikel zu verfassen, Vorlagen sind bspw. Fachwörterbücher
600003	Literary analysis	Detailed discussion of a literary text (novel, short story, play, poem), paying special attention to the author's intentions and the narrative/textual techniques he/she used
500019	Literaturübersicht	Zusammenfassung der Literatur zu einem Themengebiet. Die Literatur wird hierzu vorher zusammen festgelegt und etwaige Verständnisfragen geklärt. Meist in Verbindung mit einem Referat zu diesem Themengebiet.
500106	Manuskript	Darstellung experimenteller Daten in Form einer Publikation
500116	Manuskripte	Manuskripte die in überarbeiteter Version als wissenschaftliche Arbeit publiziert werden könnten in einem anerkannten Journal
500127	Master Arbeiten	Naturwissenschaftlicher Text von 30–130 Seiten in englischer Sprache. Aufbau: Zusammenfassung, Einleitung, Material und Methoden, Diskussion, Quellenangaben.

500090	mathematische Beweise	Die Studierenden müssen als Übungsaufgaben mathematische Aussagen beweisen und die Beweise aufschreiben und abgeben
500090	mathematische Verfahren	Die Studierenden müssen Aufgaben lösen, in denen etwas zu berechnen ist, und den Lösungsweg aufschreiben.
500018	Mid term-paper	2–3 seitige Arbeit über ein eingegrenztes, an Seminarkonzept angepasstes Thema
500125	Mitschriften	Die Studierenden sollen neben den Lösungsvorschlägen, die sie von mir bekommen, die ihnen persönlich unklaren/wichtigsten Punkte notieren, um später eine individuelle Nacharbeit leisten zu können.
600008	Notes	Notes taken during my lectures.
500091	Paper	Seminararbeiten, Vergleiche von wiss. Papers
500112	Paper	keine Zeit
600006	Papers	Scientific papers resulting from bachelor/master/doctoral thesis
500029	Portfolio	Studierende berichten über den Lehr- und Lernfortschritt im Seminar und entwickeln ein Unterthema ihrer Wahl weiter (z. B. Formulierung einer neuen Forschungsfrage, Entwurf eines neuen Experiments, etc.)
500123	Praktikumsbericht	Sie müssen im Rahmen des Fortgeschrittenen Praktikums innerhalb von vier Wochen ein Bericht über ein Experiment abliefern. Dieses beinhaltet ein Abstract, eine Einleitung, die Grundlagen zum Versuch, die Auswertung und eine Zusammenfassung. Für den Grundlagenteil haben sie zwei Wochen Zeit und für den Rest nochmals zwei Wochen nach dem Experiment.
500054	Praktikumsprotokoll	Darstellung eines kurzen wissenschaftlichen Projekts: Einleitung Experimentelle Methoden Ergebnisse und Diskussion Literatur
500082	Praktikumsprotokolle	Die Studierenden führen in Zweiergruppen Experimente durch, die sie dokumentieren. Ein Teil wird als Vorbereitung bereits vor der Versuchsdurchführung an Hand der Literatur erstellt, der zweite Teil enthält die eigentliche Dokumentation des Versuchs, Daten Auswertung, Interpretation. Diese Protokolle sind in 3 Semestern jeweils wöchentlich zu erstellen.
500080	Präsentation	Vortragsfolien und begleitendes Manuskript für den mündlichen Vortrag während des Seminars, i.d.R. ca. 20 Min.

500020	Pro- Seminar- Ausarbeitungen	Einem mathematischen Proseminar liegt in der Regel einer oder eine kleinere Zahl von Originaltexten zugrunde. (Bücher, in fortgeschrittenen Veranstaltungen auch wissenschaftliche Arbeiten). Die Teilnehmer sollen den mathematischen Inhalt ausarbeiten und im Seminar (in der Regel an der Tafel) verständlich erklären. Sofern eine schriftliche Ausarbeitung verlangt wird, muss sie sich von der Vorlage vor allem in zwei Punkten abheben: 1) In der Vorlage fehlen oft Details die zum Verständnis wichtig sind und von den Teilnehmern selbständig erarbeitet werden müssen. (Im Text steht etwa «Leicht sieht man, dass...») 2) Die Buchform ist in der Regel wenig für den Vortrag geeignet und muss entsprechend angepasst (ergänzt, gekürzt, umorganisiert) werden. Die grösste Quelle von möglichen Plagiaten sind hier im Internet verfügbare fertige Ausarbeitungen bei populären Themen.
600014	Project report	Written report on projects carried out as part of the studies
500124	Projektarbeit	Erstellung und Beschreibung eines eigenen Softwareprojektes oder Experiments
500115	Projektberichte	Die Studierenden erläutern den Verlauf eines Projektes und werten es aus.
500073	Projektberichte	Berichte durchgeführter Projekte in Gliederung einer naturwissenschaftlichen Publikation
500003	Protokoll	Ein Stundenprotokoll fasst den Diskussionsverlauf und das Ergebnis einer Sitzung zusammen. Das Protokoll verwende ich nur bei Theorietext-Kursen.
500030	Protokoll	Eine zweistündige Vorlesung muss inhaltlich protokolliert werden: es muss gesprochene Sprache in einen wissenschaftlichen Text übersetzt werden.
500051	Protokoll	Darstellung und Diskussion von eigenen empirischen Ergebnissen, die in der Regel in einem Praktikum erarbeitet wurden.
500102	Protokoll	Zusammenfassung der geleisteten Forschungsarbeit
500106	Protokoll	Protokolle zu Praktikumsversuchen
500050	Protokolle	Laborarbeiten müssen protokolliert, ausgewertet und diskutiert werden
500105	Protokolle	Ausführlichere Darstellungen von wiss. Hintergrund, experimentellen Durchführungen, Ergebnissen etc.
500021	Protokolle	Berichte zu den Praktika, Schilderung von Versuchsdurchführung und der erzielten Resultate, kritische Diskussion der Ergebnisse und möglicher Fehlerquellen
500044	Protokolle	Nach Durchführung eines vorgegebenen Experiments wird im Stil eines wiss. Papers (Einleitung, Material und Methoden, Ergebnisse, Diskussion, Referenzen) ein Protokoll erstellt. Das Experiment wird unter Betreuung durchgeführt; für die Durchführung darf oftmals auf das Skript verwiesen werden. Mögliche Referenzen sind ebenfalls im Skript angegeben.
500076	Qualifikationsarbeiten	BA-, MA-Arbeiten = Forschungsberichte in Publikationsstil

600017	Question led report	Students get questions they need to answer in a scientifically correct way. The questions and their answers guide the discussion/digestion of data produced during a practical.
500125	Rechtswissenschaftliches Gutachten	Die Studierenden sollen erlernen, in einem juristischen Gutachten einen Fall zu lösen. Der sog. Gutachtenstil zeichnet sich durch einen klaren Aufbau aus: 1. Obersatz («A könnte sich wegen xy strafbar gemacht haben») 2. Definition («xy wird definiert als...») 3. Subsumtion («A hat dadurch, dass er ...») 4. Ergebnis («somit hat sich A wegen xy (nicht) strafbar gemacht»), der sich im Grunde durch das ganze Gutachten ziehen sollte.
500070	Referat	Schriftliche Ausarbeitung von Referaten
600019	Report	Report on the presentation their prepare for a seminar
600009	Research design	Students have to find literature and develop their own research question. Then they should answer their question theoretically and come up with a design that would allow them to assess their theory, if they were to run the study. They should conclude with an overview how the possible results would support their theory, or what signs in the data would lead to a rejection of their theory/hypotheses
500086	Response paper	Einseitiger Kommentar zu einem Text, frei wählbar
500098	Response Paper	Kurze Kritik eines wissenschaftlichen Werkes
500010	Response Papers	Kurzzusammenfassung eines Textes mit kurzem eigenen Statement dazu
500032	Rezension	Zusammenfassung, Kommentierung und Kritik eines Buches/Aufsatzes
500043	Rezension	Kurzrezension eines wissenschaftlichen Textes
500028	Sachverhalt darstellen	Es geht um die Darstellung eines mathematischen Sachverhalts. Dabei entsteht ein grammatisch und syntaktisch korrekter Text der deutschen Sprache. Ein entscheidendes Bewertungskriterium ist die logische Schlüssigkeit und die korrekte Verwendung der Fachsprache.
500035	Schriftliche Referate	als Zusatz/Ergänzung zu mündlichen Referaten
600017	Scientific paper/report	Standard publishing as article for scientific journal
600008	Scientific reports	These are reports on experiments that the students did. These reports include an abstract, introduction, methods, results and discussion.
600013	Scientific reports	1.Introduction 2. Materials and Methods 3. Results / or Results and Discussion 4. Discussion 5 References/Literature
500121	Seminar Bericht	Zusammenfassung von wissenschaftlichen Veröffentlichungen inkl. eigener Diskussion und Beispiele
600014	Seminar paper	Assessment and critical comparison of two or more scientific papers from primary literature

600002	Seminar talks	Students prepare talks to give to their fellow students, on a set topic with a set reading list, as part of an extended course where each talk is given by a student. Students also have to submit for assessment the written form of their talk (both a draft version in advance, which is discussed with the student, and a final version after giving the talk).
500062	Seminararbeit	Abstrakte Themen sind zu bearbeiten. Eine der Hauptschwierigkeiten besteht darin, möglicherweise weiten und zu Beginn der Bearbeitung noch nicht durchschauten Fragestellungen eine Struktur zu verleihen und diese unter individueller Schwerpunktsetzung auf hohem inhaltlichem Niveau abzuarbeiten.
500101	Seminararbeit	Systematische oder interpretatorische Arbeit zu (in der Regel) selbstgewählter Fragestellung auf der Grundlage eines Haupttextes und des Bezugs weiterer Texte entweder derselben Autorin oder anderer einschlägiger Autoren sowie von Sekundärliteratur.
500109	Seminararbeit	Juristische Seminararbeit. Typus ist klar. Besonderheit: Prüfungsarbeit, Beratung nicht möglich.
500027	Seminararbeit	Dokumentation eines mündlich präsentierten Themas mit wissenschaftlicher Aufarbeitung und Reflexion
500029	Seminararbeit	Studierende nehmen sich auf der Grundlage von Forschungsliteratur eines Themas an und führen ggf. eigene kleine empirische/experimentelle Arbeiten aus, über die sie in ihrer Hausarbeit berichten.
500049	Seminararbeit	30 Seiten Abhandlung eines kontroversen juristischen Problems
500075	Seminararbeit	Wissenschaftlich pädagogischer Text, der sich in erster Linie an die übrigen Seminarteilnehmer richtet. Aufgabe des Verfassers ist es, einen bestimmten vorgegeben Aspekt des übergeordneten Seminarthemas auf Basis der einschlägigen Literatur aufzubereiten und zu präsentieren.
500088	Seminararbeit	Fachliteratur verstehen und in eigenen Worten erklären.
500093	Seminararbeit	Je nach Seminar ca. 15–25 Seiten während der Semesterferien
500099	Seminararbeit	Seminararbeit = eigene Fragestellung zum Seminarthema entwickeln, Literatur recherchieren, erlernte Methoden anwenden, Ergebnisse produzieren, Arbeit schreiben.
500113	Seminararbeit	Kann von Literaturreport bis zu eigenständiger Recherche reichen
500124	Seminararbeit	Bearbeitung und Auswertung von Literatur
500014	Seminararbeiten	kurze schriftliche Zusammenfassung eines selbst erarbeiteten wissenschaftlichen Textes aus vorhandener Literatur
500026	Seminararbeiten	Zusammenfassung des Vortragsthemas mit eigenen Worten. Meist beschäftigt sich das Vortragsthema mit einer oder wenigen Publikationen.
500082	Seminararbeiten	Die Hauptseminarvorträge werden üblicherweise unterstützt durch eine Computerpräsentation frei gehalten. Danach erarbeiten die Studierenden einen ausformulierten zusammenfassenden Text.

500019	Studienbeschreibung	Zusammenfassung einer im Rahmen der Veranstaltung selbst durchgeführten Untersuchung/Studie. Die Form entspricht dabei der von in diesem Bereich erscheinenden Forschungsberichten (Aufbau, Inhalt, Gewichtung).
500093	Stundenprotokoll	Zusammenfassung einer Sitzung, wesentliche Punkte mit Diskussion
600016	Summary	500-word summary of book chapter or journal article
600005	Taking notes in class	Students need to learn to take notes effectively – synthesize information from the class discussions and from the texts they read for homework. Write down the main points and ideas. Rephrase things in their own words.
500086	Term paper	Paper mit Literaturübersicht und Beschreibung eines Research Design
600005	Term Paper	A scientific paper researched by the student with a thesis statement and approximately 3 main arguments. 10–12 text pages. Using primarily literature (Novel, short stories) and secondary literature (articles, literary histories, literary criticism) references/quotes. Students should analyze the primary literature themselves and come up with some of their OWN ideas for analyzing the text, not just quote other sources all the time. We don't want just a string of quotations.
500101	Textanalyse	Textexegese zu vorgegebener oder selbstgewählter Fragestellung. Erwartung, dass nahe am Text interpretiert und argumentiert wird. Sekundärliteratur in der Regel nicht erforderlich (d.h. optional).
500052	Textinterpretation	Methodisch geleitete Analyse der sprachlich-rhetorischen, pragmatischen und semantischen Ebenen literarischer Texte des Französischen/Italienischen
500046	Theoretische Seminararbeit	Aus der Kurslektüre eine theoretische Lücke erschliessen und diese argumentativ und mit Hilfe weiterer Literatur beantworten.
600019	Thesis	Bachelor's Master's etc thesis
500065	Übersetzungen	Übersetzung (und Interpretation) fremdsprachlicher Texte
500004	Übungsaufgaben	Klare kurze prägnante Lösung von Aufgaben – meist mit Formeln
500020	Übungsaufgaben	Zu fast allen Vorlesungen (Bachelor und Master) gibt es ergänzende Übungen. Diese werden in der Übungsstunde besprochen und (meistens) von den Teilnehmern zu Hause schriftlich vorbereitet. Häufig werden die Lösungen auch abgegeben und dann vom Dozenten oder von Hiwis korrigiert. Die grösste Quelle möglicher Plagiate ist hier weniger das Internet, sondern eher die anderen Übungsteilnehmer. Hier müssen wir oft die Grenze zwischen (erwünschter) Zusammenarbeit und (unerwünschtem) Abschreiben identifizieren.
500088	Übungsaufgaben	Aufgaben lösen und die Lösung klar darlegen.
500023	Versuchsausarbeitung	Orientiert sich an der Struktur eines Artikels in einer wissenschaftlichen Zeitschrift.
500011	Versuchsbericht – Auswertung	Auswertung selbst gemessener Daten und deren Interpretation
500011	Versuchsbericht – Theorie	Beschreibung und Erklärung physikalischer Effekte

500044	Vertiefungskursprotokoll / Bachelorarbeit	Protokoll im Stil eines wissenschaftlichen Papers nach aktiver Laborarbeit. Der erste Entwurf wird vom Studenten angefertigt; wegen enger Zusammenarbeit mit dem Betreuer (der selbst an den Ergebnissen für seine eigene Forschung interessiert ist) aber viel Korrektur/Diskussion.
500096	Wiss. Studie	Erarbeitung und Test einer theoretischen Fragestellung
500103	Wissenschaftliche Arbeit	Sachliche Darstellung von Forschungsergebnissen
500104	Wissenschaftliche Berichte	Aufbau Einleitung, Theorie, Hypothesen, Methode, Ergebnisse, Diskussion
500012	Wissenschaftliche Hausarbeiten	In den Hausarbeiten geht es darum, ein vorgegebenes Thema wissenschaftlich auf ca. 12–15 Seiten auszuarbeiten. Wichtig sind mir dabei unter anderem der Umgang mit der einschlägigen Literatur und die Formulierung einer adäquaten Problemstellung.
500053	Wissenschaftlicher Aufsatz	Orientiert an Zeitschriftenartikel
500055	Wissenschaftlicher Text	Seminararbeit, Bachelorarbeit, Masterarbeit
500128	Wissenschaftliches Schreiben	Eine Auseinandersetzung mit einer Fragestellung unter Einbezug von Methoden, zugrunde liegender Theorien sowie der Empirie
500071	Zusammenfassungen	des Lernstoffes einer oder mehrerer Unterrichtsstunden

Die Autorinnen und Autoren



Otto Kruse ist Dozent am Language Competence Centre der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Er promovierte und habilitierte sich in Psychologie an der Technischen Universität Berlin und arbeitete in verschiedenen Positionen in der klinischen und pädagogischen Psychologie, bevor er 2003 begann, das Centre for Academic Writing an der ZHAW aufzubauen. Er unterrichtet Schreiben in mehreren Studiengängen und leitet den CAS «Schreibberatung an der Hochschule». Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Themenfeld von Schreibkulturen, Schreibdidaktik und medialen Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens.



Heike Meyer arbeitete nach Abschluss ihres Studiums der Psychologie langjährig in den Bereichen Frühförderung und Psychologische Beratung. 2008 bis 2010 absolvierte sie den weiterbildenden Masterstudiengang Biografisches und Kreatives Schreiben an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Parallel arbeitete sie freiberuflich als Schreibgruppenleiterin, Schreibberaterin und -trainerin und entwickelte ein Trainingskonzept zum Schreiben in technischen Berufen. Sie baute das im September 2012 neu eingerichtete Schreibzentrum der Universität Konstanz mit auf, das ein Gesamtkonzept zur Förderung studentischen Schreibens im Studium entwickelt und umsetzt. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind Schreibberatung, Methoden zur Unterstützung des Schreibprozesses und Schreib-Lern-Methoden in der Hochschullehre.



Stefanie Everke Buchanan ist promovierte Kulturanthropologin und arbeitete in Forschung und Lehre zu Mehrsprachigkeit, kultureller Identität, Bildung und Migration an der Monash University (Melbourne/Australien), der Zeppelin Universität (Friedrichshafen) und der Universität Konstanz. Seit 2012 ist sie als Referentin für Schreibkompetenzförderung an der Universität Konstanz am Aufbau des Schreibzentrums beteiligt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung von Lehreinheiten, die Koordination der Zusammenarbeit mit den Fachbereichen, akademisches Schreiben auf Englisch, Anleitung von Feedbackgruppen und Forschung zu Schreibkompetenzförderung.