



ZWISCHEN SCHULE UND HOCHSCHULE: AKADEMISCHES SCHREIBEN

EINE KONTROVERSE

Herausgegeben von
Kirsten Schindler und Julia
Fischbach

Zeitschrift Schreiben
Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf



IMPRESSUM

Herausgeberinnen

Julia Fischbach und Kirsten Schindler, Universität zu Köln

Autorinnen und Autoren

Gerd Bräuer, Lena Decker, Anna-Lisa Deichert, Graciela Fernández, Julia Fischbach, Verena Fischer, Felix Fleischhauer, Stefanie Haacke, Christina Halfmann, Roschan Yusefi Marzi, Carmen Mertlitsch, Barbara Missler, Nora Peters, Kirsten Schindler, Lisa Schüler, Katrin Velten, Maike Wiethoff

Beiträge erhalten: 23. Dezember 2013

Überarbeitete Beiträge erhalten: 27. Januar 2014

Manuskript eingereicht: 7. März 2014

Online verfügbar: 16. Juni 2015

Redaktion

Yves Furer und Daniel Ammann, Schreibzentrum PH Zürich

Layout, Produktion

Rea Silja Tschappu, Digital Learning Center PH Zürich

© 2015 *Zeitschrift Schreiben* (www.zeitschrift-schreiben.eu)

Pädagogische Hochschule Zürich



INHALTSVERZEICHNIS

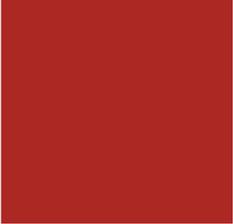


Einleitung: Der Brennpunkt der Kontroverse	7
Aufbau des Dossiers	11
Impuls A: Voraussetzung und Unterstützung	16
Perspektive der Schüler/innen	16
- Erforderliche Vorbereitung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler für einen adäquaten Lerneffekt der Facharbeit	
Perspektive der Studierenden	17
- Anforderungen an Schülerinnen und Schüler sowie an Lehrkräfte	
- Wissenschaftspropädeutik in der Schule	
- Die Facharbeit als (schulisches) Wissenschafts- propädeutikum	
Perspektive der Schreibberater/innen	21
- Fachspezifisches und -übergreifendes Schreibenlernen, koordiniert in allen Unterrichtsfächern	
- Neuland wissenschaftliches Schreiben	
Perspektive der Dozierenden	23
- Maßnahmen zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die einmalige und besondere Schreibaufgabe Fach- bzw. Seminararbeit	
- Originalität durch Strukturbildung	
Impuls B: Ergänzungen und Alternativen	27
Perspektive der Schüler/innen	27
- Alternativen zur schulischen Facharbeit	
Perspektive der Studierenden	28
- Kann die Textsorte Facharbeit alleine als wissenschaftspropädeutisches Mittel fungieren?	

- Ergänzende wissenschaftspropädeutische Lernformen zur Facharbeit	
- Ergänzende Lernarrangements für eine (schulische)	
- Wissenschaftspropädetik	
Perspektive der Schreibberater/innen	31
- Mit kürzeren wissenschaftsorientierten (Teil-)Texten das Schreiben im Fach vorbereiten	
- Exposé und Exzerpt – Alternativen zur Facharbeit	
Perspektive der Dozierenden	33
- Die Textform Diskursreferat – Vermittlung der wesentlichen Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens	
- Das Kontroversenreferat: Potenziale intertextuell-argumentierenden Schreibens	
Impuls C: Kompetenzen der Schreibenden und Betreuenden	37
Perspektive der Schüler/innen	37
- Wichtige Kompetenzen der Lehrpersonen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Schreiben der Facharbeit	
Perspektive der Studierenden	38
- Unterstützung der Lehrer – Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung	
- Lehrerkompetenzen im Themenbereich Facharbeit	
- Die Ausbildung kompetenter Lehrkräfte	
Perspektive der Schreibberater/innen	41
- Erfahrung der Schreibzentren in der Schreibberatung nützen	
- Schreibberatung als Teil der Lehrer- und Schülersausbildung	
Perspektive der Dozierenden	44
- Methoden zur Unterstützung des wissenschaftlichen Formulierens im Rahmen von Lehreraus- bzw. -Weiterbildungen	
Lernende	46
Schülerin	46
Die Facharbeit als Heranführung an das selbständige Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten	46
- Erforderliche Vorbereitung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler für einen adäquaten Lerneffekt der Facharbeit	
- Alternativen zur schulischen Facharbeit	

- Wichtige Kompetenzen der Lehrpersonen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Schreiben der Facharbeit	
Studierende	48
Die Textsorte Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Mittel in der gymnasialen Oberstufe	48
- Anforderungen an Schülerinnen und Schüler sowie an Lehrkräfte	
- Kann die Textsorte Facharbeit alleine als wissenschaftspropädeutisches Mittel fungieren?	
- Unterstützung der Lehrer – Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung	
Die Facharbeit zur Ausbildung von Schreibkompetenz in der Schule im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens – eine Herausforderung für alle Beteiligten	52
- Wissenschaftspropädeutik in der Schule	
- Ergänzende wissenschaftspropädeutische Lernformen zur Facharbeit	
- Lehrerkompetenzen im Themenbereich Facharbeit	
Akademisches Schreiben – Ein Zusammenspiel langfristiger schulischer Vorbereitung und kompetenter Lehrkräfte	55
- Die Facharbeit als (schulisches) Wissenschaftspropädeutikum	
- Ergänzende Lernarrangements für eine (schulische) Wissenschaftspropädeutik	
- Die Ausbildung kompetenter Lehrkräfte	
Lehrende	59
Wissenschaftspropädeutik in Schulen oder Wie bekomme ich kompetentere Schüler in weniger Zeit?	59
Die Facharbeit – Beobachtungen aus der Praxis und viele Fragen, die auf eine Antwort warten	62
- Was Schulen tun müssen	
- Was man verändern sollte	
Aus der Perspektive der studentischen Schreibberater/innen	67
Zur Gestaltung von Übergängen – ein Kontroversenbeitrag	69
Die Vorwissenschaftliche Arbeit als Chance für eine neue Schul- und Unterrichtskultur an Österreichs Schulen	72
- Fachspezifisches und -übergreifendes Schreibenlernen, koordiniert in allen Unterrichtsfächern	

- Mit kürzeren wissenschaftsorientierten (Teil-)Texten das Schreiben im Fach vorbereiten	
- Erfahrung der Schreibzentren in der Schreibberatung nützen	
Schreibberatung zur Begleitung der Facharbeit und Vorbereitung aufs Studium	77
- Neuland wissenschaftliches Schreiben	
- Exposé und Exzerpt – Alternativen zur Facharbeit	
- Schreibberatung als Teil der Lehrer- und Schülersausbildung	
Wissenschaftspropädeutik durch sinnvolle Textformen	80
Die Textformen Fach- bzw. Seminararbeit und Diskursreferat als didaktische Brücke zwischen Schule und Hochschule	83
- Maßnahmen zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die einmalige und besondere Schreibaufgabe Fach- bzw. Seminararbeit	
- Die Textform Diskursreferat – Vermittlung der wesentlichen Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens	
- Methoden zur Unterstützung des wissenschaftlichen Formulierens im Rahmen von Lehreraus- bzw. -weiterbildungen	
Integrieren, Strukturieren und Referieren als Fokuspunkte wissenschafts- propädeutischer Schreibprozesse	87
- Originalität durch Strukturbildung	
- Das Kontroversenreferat: Potenziale intertextuell-argumentierenden Schreibens	
Literaturliste	90
Kurzbiografien	96



EINLEITUNG: DER BRENNPUNKT DER KONTROVERSE



Kirsten Schindler und Julia Fischbach (Universität zu Köln, Deutschland)

In den letzten Jahren ist mit den Arbeiten von Thorsten Pohl (2007, 2009) und Torsten Steinhoff (2007) die Entwicklung, die das akademische Schreiben an der Hochschule prägt, deutlicher als Forschungsperspektive akzentuiert worden. Das gelungene Schreiben von Studierenden an der Hochschule wird nicht mehr vorausgesetzt, es wird als domänenbezogene Anforderung begriffen, die angeleitet und moderiert werden muss und sich erst über die Ausbildungszeit hinweg entwickelt. In diesem Zusammenhang bekommen auch wissenschaftspropädeutische Aufgaben in der Schule eine neue Relevanz. Als zentrales Instrument gilt hier die Facharbeit, die in Deutschland mittlerweile in den Oberstufenlehrplänen aller Bundes-

länder vertreten und vielerorts verpflichtend ist (siehe Fischer 2013) – letzteres gilt gleichermaßen für die Vorwissenschaftliche Arbeit in Österreich (→ *Mertlitsch und Halfmann*) und die Maturaarbeit in der Schweiz. Obwohl die Bezeichnung dieser Lernform (Pohl u. Steinhoff 2010) sowie ihre Vorgaben hinsichtlich der Anforderungen, der fachlichen Einbettung und der Gewichtung im Rahmen der Leistungsbewertung je nach (Bundes-)Land nicht einheitlich sind (siehe Tabelle 1), so wird sie doch überall als Vorbereitung auf die studentische Haus- bzw. Seminararbeit verstanden. Mit der Facharbeit soll akademisches Arbeiten und Schreiben angebahnt werden; sie orientiert sich entsprechend an Anforderungen wie sie für studentische Seminararbeiten gelten (Steets 2011). In der Facharbeit müssen entsprechend eine Fragestellung entwickelt, erste

Hypothesen formuliert und auf der Grundlage von (Fach-)Literatur oder eigenen empirischen Untersuchungen (z. B. Experimenten im Labor) diskutiert werden. Die Literatur soll dazu selbstständig recherchiert und verarbeitet sowie anschließend entsprechend wissenschaftlicher Konventionen des Faches zitiert und in einem Literaturverzeichnis aufgeführt werden (Steets 2003). Die Ergebnisse der eigenen Experimente, vor allem in naturwissenschaftlichen Facharbeiten, sollen analog zu wissenschaftlichen Gütekriterien nachvollziehbar dokumentiert werden.

Für Schülerinnen und Schüler bedeutet das Verfassen der Facharbeit zunächst einmal eine Überforderungssituation (Steinhoff 2011). Denn die Facharbeit widerspricht den Bedingungen und auch den Vorstellungen, die das schulische Schreiben bis dato prägen. Ortner (2006) hat in einem Beitrag diese Unterschiede anschaulich herausgearbeitet. Für ihn gilt das schulische Schrei-

ben als Spontanschreiben, das akademische Schreiben an der Hochschule lässt sich als elaboriertes Schreiben begreifen. Er nennt insbesondere vier zentrale Merkmale, in denen sich schulisches und akademisches Schreiben an der Hochschule unterscheiden.

1. *Schulische Texte sind eher kurz, die Facharbeit ist mit einem Umfang von etwa 8–12 Seiten eher ein Langtext.*

Bedingt durch die Kürze erlauben schulische Texte auch ein spontanes Aufschreiben, das wenig Planung erfordert. Zentrales Produktionsprinzip ist die Formulierung von Satz-zu-Satz. Die Schreibaufgabe wird global antizipiert und muss nicht in Einzelteile zergliedert werden. In schulischen Texten reichen Verknüpfungen, die assoziativ und additiv sind. Eine Facharbeit wird hingegen über mehrere Monate verfasst, in denen lesende und schreibende Tätigkeiten größtenteils parallel erfolgen und entsprechend

koordiniert werden müssen. Ebenfalls davon betroffen ist die Gesamtanlage des Textes, in elaborierten Texten bedarf es einer anderen, globaleren Strategie zur Kohärenzherstellung; die Verknüpfung von Satz-zu-Satz ist nicht mehr ausreichend, um einen kohärenten Text zu formulieren.

2. *Schulische Texte sind eher im Medium der (geschriebenen) Alltagssprache verfasst und beziehen sich auch weitgehend auf Alltagsthemen.*

Schulische Texte benötigen oft nur die Verarbeitung von wenig Wissen, das meist kurzfristig (an) gelernt wird und aus didaktisch aufbereiteten Quellen (Mielke 2012) oder persönlichen Erlebnissen stammt, also für die Schüler/innen aus der unmittelbaren Lebenswelt rekrutiert werden kann. Die Anforderungen an Facharbeiten bezüglich der Themen und der sprachlichen Umsetzung differieren davon. Facharbeiten orientieren sich an der Bildungs- oder auch

Wissenschaftssprache (Feilke 2012) des Faches. Die Themen von Facharbeiten entstammen durchaus alltagsferneren Kontexten und sind in der Regel entsprechend komplex und differenziert. Zu ihrer Bearbeitung muss eine größere Menge an Literatur rezipiert werden, die auch Originalliteratur darstellt und wenig mit persönlichen Erlebnissen verknüpft ist.

3. *Schulische Texte basieren auf persönlichen Meinungen und Einschätzungen, was sich auch an entsprechenden Formulierungen wie «Ich finde; Meiner Meinung nach...» zeigt.*

Gerade weil schulische Texte deutlich subjektiver konturiert sind als die Facharbeit (in Analogie zur Seminararbeit), ist die Meinung des Autors im schulischen Schreiben auch von zentraler Bedeutung. In akademischen Texten, an denen sich die Facharbeit orientiert, tritt der Autor in den Hintergrund. Zwar gilt die Verwendung des

ichs seit der Arbeit von Steinhoff (2007) nicht mehr als tabuisiert, wie noch von Weinrich (1995) vertreten, sondern als abhängig von der Formulierungsanforderung und der Disziplin. Dennoch spielt der Autor als Person und insbesondere seine Meinung in einem akademischen Text keine Rolle, geht es doch mehr um unterschiedliche, argumentativ herausgearbeitete Positionen, wie sich an sprachlichen Formen des m. E. (meines Erachtens) zeigt. Ortner (2006, 83) spricht hier von einem «deagentiviert darstellenden Sachthema», das wissenschaftliche Texte in besonderem Maße prägt.

4. *Schülerinnen und Schüler sind mit diesen schulischen Formen des Schreibens vertraut. Sie können sich ihrer routiniert im Sinne des meist schnellen Vollzugs (für eine Klassenarbeit, für eine Note etc.) entledigen.*

Einen persönlichen Gewinn

und/oder eine größere Auseinandersetzung, auch mit sich selbst als Schreiber/in, lösen diese Aufgaben bzw. Bedingungen nicht aus. Es scheint beim schulischen Schreiben vor allem um die Erledigung, weniger um den Prozess oder auch die Qualität des Produktes zu gehen. Das ist auch darin begründet, dass schulische Schreibaufgaben meist keine kommunikative Funktion außerhalb des Klassenraums und keinen anderen Leser als die Lehrkraft haben. Schreibarrangements, die echte kommunikative Handlungen ermöglichen, sind nach wie vor selten (Bräuer u. Schindler 2011). Positiv gewendet sind Schreibblockaden, wie sie das akademische Schreiben durchaus prägen (Keseling 2013), in dieser schulischen Konstellation kaum vorstellbar.

Dass Studierende also mit dem akademischen Schreiben zu Studienbeginn Probleme haben, ist nach dieser Gegenüberstellung geradezu erwartbar. Und zwar gilt dies, obwohl

sie über die notwendigen Schreibwerkzeuge verfügen und einen abgeschlossenen, erfolgreichen Schriftspracherwerb vollzogen haben. Ortner (2006) erklärt das mit der Analogie des Gesellschaftsspiels. Die Schülerinnen und Schüler hätten in der Schule das Spiel Dame gelernt (das entspricht dem Spontanschreiben), würden aber nun – entsprechend ausgestattet – aufgefordert, Schach zu spielen. Die Strategien, die sie aus dem Dame-Spiel ableiten, sind dafür aber nur unzureichend, denn das Spiel Schach ist deutlich komplexer und erfordert eine andere Planung, Umsetzung etc. Die Rolle der Facharbeit erscheint vor diesem Hintergrund geradezu zwingend und in ihrer Brückenfunktion charakterisierbar. So zeigt Sitta (2008), dass Studierende, die zuvor bereits eine Facharbeit verfasst haben, auch weniger Probleme im Verfassen ihrer ersten Hausarbeit haben. Ob und inwieweit die Facharbeit aber eine solche propädeutische Funktion entfalten kann, mag von verschiede-

nen Aspekten abhängig sein.

Steets (2011), die sich mit dem bayrischen Modell der Facharbeit beschäftigt, erscheint ein Aspekt besonders relevant, er betrifft die Kontextualisierung der Facharbeit. Das akademische Schreiben an der Hochschule ist dadurch geprägt, dass die Studierenden als Schreibende eines Faches sozialisiert werden und lernen sollen, an einem wissenschaftlichen Diskurs teilzunehmen. Dazu positionieren sie sich beispielsweise in einer aktuellen Kontroverse oder leisten einen Beitrag zu einer größeren Fragestellung im Fach. Eine solche, auch fachlich eingebundene Form des Schreibens, ist im schulischen Kontext kaum möglich. Denn anders als in der Hochschule findet in der Schule in der Regel keine eigenständige Forschung statt, an der die Schülerinnen und Schüler partizipieren können. Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich selten als Forschende in dem von ihnen studierten Fach. Die Situierung der Schreibaufgabe fehlt

also weitgehend. Im bayrischen Modell ist durch die Einbindung der Facharbeit in ein Seminarfach versucht worden, eine solche fachliche Einbindung zu leisten. In anderen Bundesländern ist das bislang noch nicht umgesetzt, die Facharbeit ist dort zum Beispiel an die (Leistungs-)Kurse der Schülerinnen und Schüler gebunden. Auch Steinhoff sieht den Aspekt der fehlenden Kontextualisierung als zentral an.

«Die Facharbeit ist diesbezüglich [Steinhoff bezieht sich auf die Anbahnung akademischen Schreibens] sicher eine Ausnahme und ein Lichtblick, birgt jedoch aufgrund ihres Umfangs, ihrer Komplexität und ihrer fehlenden Einbettung in einen akademischen Kontext die Gefahr, dass die Schüler mindestens so überfordert werden wie Studienanfänger beim Schreiben ihrer ersten Hausarbeit» (Steinhoff 2011, 27).

Aufbau des Dossiers

Aber welcher Art kann diese Einbettung sein, damit die Facharbeit ihrer propädeutischen Funktion gerecht wird? In unserem Kontroversendossier haben wir Akteure unterschiedlicher Gruppen gebeten, sich zu folgenden drei Impulsen zu positionieren:

Implus A: Voraussetzung und Unterstützung (→ Impuls A): Der schulischen Fach- bzw. Seminararbeit wird gegenwärtig vor allem eine propädeutische, d. h. eine auf das Studium vorbereitende Funktion zugeschrieben. Inwiefern müssen Schülerinnen und Schüler auf diese Arbeit vorbereitet bzw. beim Schreiben derselbigen begleitet werden, damit die Textsorte ihrer Funktion gerecht werden kann? Welche Maßnahmen sind dabei unabdingbar, welche wären darüber hinaus wünschenswert?

Implus B: Ergänzungen und Alternativen (→ Impuls B): Gibt es alternative Textsorten bzw. Lernformen, welche die schulische Fach- bzw. Seminararbeit als Propädeutikum ergänzen oder ersetzen können bzw. sollten?

Implus C: Kompetenzen der Schreibenden und Betreuenden (→ Impuls C): Welche Kompetenzen benötigen die betreuenden Lehrpersonen, welche die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben ihrer Fach- bzw. Seminararbeit unterstützen? Wie können diese Kompetenzen in der Lehreraus- bzw. -weiterbildung angebahnt werden?

Die anschließenden Beiträge diskutieren diese Impulse aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven. Wir unterscheiden hier zwischen der Perspektive der Lernenden (Schüler/innen und Studierende) und der Perspektive der Lehrenden (Lehrkräfte, Schreibberater/innen und Dozierende). Bei den Lernenden nimmt Anna-Lisa Deichert die Sichtweise der Schüler/innen, Verena Fischer, Felix Fleischhauer und Roschan Yusefi Marzi die der Studierenden ein. Alle vier nahmen bzw. nehmen an einem Kooperationsprojekt zum akademischen Schreiben teil, so dass sie diesbezügliche Erfahrungen nicht nur gesammelt, sondern auch systematisch reflektiert haben. Die Gruppe der Lehrenden wird auf schulischer Seite von Graciela Fernández und Barbara Missler vertreten, die beide zahlreiche Facharbeiten begleitet und zudem einschlägige Fort- bzw. Weiterbildungen absolviert haben. Mit Gerd Bräuer, Stefanie Haacke, Christina Halfmann, Carmen Merlitsch, Nora Peters, Katrin Velten und Maike Wiet-

hoff beziehen Schreibberater/innen Position, die im deutschsprachigen Raum seit Jahren in den Schreibzentren verschiedenster Universitäten tätig sind bzw. diese leiten. Schließlich wird das Dossier durch die Perspektive der Dozierenden abgerundet, welche von Lena Decker (→ [Lena Decker](#)) und Lisa Schüler (→ [Lisa Schüler](#)) eingenommen wird. Beide Autorinnen beschäftigen sich sowohl in ihren Lehrveranstaltungen als auch in ihren Dissertationen mit dem Verfassen akademischer Texte.

Ziel einer solchen Perspektiven-divergenz ist die Entstehung eines Diskurses über Institutionengrenzen bzw. Akteursgruppen hinaus. Die Idee, einen solchen Diskurs zu begründen, entstand auf einer Tagung zum Thema Akademisches Schreiben lernen – zwischen Schule und Hochschule, die im Juni 2012 an der Universität zu Köln stattfand und Lehrkräfte, Hochschullehrende, Schreibberater/innen, Studierende und Schüler/innen zusammenbrachte. Der

Wunsch, die Debatte, die auf der Tagung begann, weiterzuführen und als Diskursbeitrag zu versehen, der unabhängig von klassischen Publikationsformen steht, hat uns zu diesem Kontroversendossier geführt. Anders als ein wissenschaftlicher Artikel ist die von uns abgezielte Textsorte Kontroversenbeitrag nicht eingeführt. Es geht uns beim Kontroversenbeitrag darum, dass die Autor/innen eine eigenständige Position beziehen und ihre Perspektive stärken, erst durch die Zusammenschau ergibt sich damit ein differenziertes Bild. Wir sehen das Kontroversendossier damit als Möglichkeit, den Diskurs mehrstimmig zu führen. Das erscheint uns insofern wichtig, da ein solcher Entwicklungsprozess, wie ihn das akademische Schreiben darstellt und der hier über zwei Institutionen geleistet wird, ansonsten nicht entsprechend repräsentiert ist. Uns ist bewusst, dass ein solches Anliegen möglicherweise sowohl für die Schreibenden als auch für die Lesenden zunächst eine Herausforderung darstellt. Die

¹ Das Kooperationsprojekt wird von Graciela Fernández und Kirsten Schindler geleitet.

Schreibenden sind gewohnt, ihre Position eher zu verbergen denn zu akzentuieren, die Lesenden erwarten einen abgewogenen Beitrag – beide Erwartungen wurden bzw. werden vermutlich enttäuscht. Stattdessen werden unterschiedliche Lesepfade ermöglicht. So können die Lesenden ausgehend von den drei oben formulierten Impulsen (→ *Impulse*) entweder Beiträge von einigen Autor/innen zu einer Frage (über Institutionengrenzen hinweg) rezipieren oder sich auf eine Perspektive (→ *Perspektiven*) einlassen und die Thematik entsprechend diskutieren. Eine elektronische Zeitschrift, wie sie die Zeitschrift Schreiben darstellt, erlaubt solche Zugangsweisen. Wir hoffen, dass sich ein lebendiger Austausch an ein solches Kontroversendossier anschließen wird.

Tabelle 1: Die Facharbeit in Deutschland ²

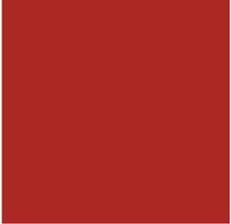
	Begrifflichkeit	Relevanz	Einbettung	Formalia
Baden-württemberg	Besondere Leistungen (Seminararbeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Fakultativ • keine Voraussetzung für Abbiturzulassung • ggf. Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarkurs • Zuordnung zu einem Aufgabenfeld • Kein Klausurersatz • Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang: keine Vorgaben • Bearbeitungszeit: ein Jahr • Anforderungskatalog
Bayer	Seminararbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorisch • Voraussetzung für Abbiturzulassung • ggf. Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarkurs • Zuordnung zu einem Leitfach • kein Klausurerstatz • Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang: 10–15 Seiten • Bearbeitungszeit: ein Jahr • Anforderungskatalog
Berlin	Besondere Lernleistung	<ul style="list-style-type: none"> • fakultativ • keine Voraussetzung für Abbiturzulassung • ggf. Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarkurs schulabhängig • Zuordnung zu einem Referenzfach • kein Klausurersatz • Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang: ca. 20 Seiten • Bearbeitungszeit: ein Jahr • Anforderungskatalog
Brandenburg	Seminararbeit	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch ab 2014/2015 • Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarkurs (Voraussetzung für Abbiturzulassung) • Zuordnung zu einem Leitfach • kein Klausurersatz • Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang: 10–15 Seiten • Bearbeitungszeit: ein Jahr • Anforderungskatalog
Bremen	Projektarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Voraussetzung für Abbiturzulassung • Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> • kein Seminarkurs • Zuordnung zu min. zwei Fächern • kein Klausurersatz • Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang: keine Angaben • Bearbeitungszeit: keine Angaben • Anforderungskatalog schulabhängig
Hamburg	Präsentationsleistung	<ul style="list-style-type: none"> • fakultativ • keine Voraussetzung für Abbiturzulassung 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarkurs schulabhängig • Zuordnung zu schriftlich gewählten Fächern • Klausurersatz • Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang: keine Angaben • Bearbeitungszeit: keine Angaben • Anforderungskatalog orientiert sich an Klausuranforderungen
Heissen	Besondere Leistung	<ul style="list-style-type: none"> • fakultativ • keine Voraussetzung für Abbiturzulassung • ggf. Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> • kein Seminarkurs • Zuordnung zu einem Referenzfach • kein Klausurersatz • Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang: max. 25 Seiten • Bearbeitungszeit: ein Jahr • Anforderungskatalog
Mecklenburg-vorpommern	Besondere Leistung	<ul style="list-style-type: none"> • fakultativ • keine Voraussetzung für Abbiturzulassung • ggf. Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> • kein Seminarkurs • Zuordnung zu einem oder mehreren Fächern • kein Klausurersatz • Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang: keine Angaben • Bearbeitungszeit: ein Jahr • Anforderungskatalog: keine Angaben

² Die Übersicht fasst einige Ergebnisse der Staatsexamensarbeit von Verena Fischer (2013) zusammen, denen vor allem eine Analyse der Curricula sowie mündliche Auskünfte der Schulministerien zugrunde liegen. Aufgrund der derzeitigen Reform der gymnasialen Oberstufe, die je nach Bundesland unterschiedlich gestaltet wird, kann kein Anspruch auf Aktualität bzw. Vollständigkeit der Angaben erhoben werden.

Zeitschrift Schreiben

Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf

	Begrifflichkeit	Relevanz	Einbettung	Formalia
Niedersachsen	Facharbeit	<ul style="list-style-type: none"> obligatorisch Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> Seminarkurs (Voraussetzung für Abiturzulassung) Zuordnung zu mehreren Fächern Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> Umfang: max. 15 Seiten Bearbeitungszeit: sechs Wochen Anforderungskatalog: keine Angaben
Nordrhein-westfalen	Facharbeit	<ul style="list-style-type: none"> obligatorisch keine Voraussetzung für Abiturzulassung Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> kein Seminarkurs Zurordnung zu schriftlich gewähltem Fach Klausurersatz keine Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> Umfang: max. 12 Seiten Bearbeitungszeit: ca. ein Halbjahr Anforderungskatalog
Rheinlandpfalz	Facharbeit	<ul style="list-style-type: none"> fakultativ keine Voraussetzung für Abiturzulassung ggf. Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> kein Seminarkurs Zuordnung zu einem Leistungskurs kein Klausurersatz Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> Umfang: ca. 12 Seiten Bearbeitungszeit: 12 Wochen Anforderungskatalog
Saarland	Facharbeit	<ul style="list-style-type: none"> fakultativ keine Voraussetzung für Abiturzulassung ggf. Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> Seminarfach keine Fächerzuordnung kein Klausurersatz keine Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> Umfang: 4–10 Seiten Bearbeitungszeit: ein Halbjahr Anforderungskatalog
Sachsen	Komplexe Lernleistung	<ul style="list-style-type: none"> obligatorisch keine Voraussetzung für Abiturzulassung Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> kein Seminarkurs Zuordnung zu einem Fach kein Klausurersatz Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> Umfang: keine Angaben Bearbeitungszeit: keine Angaben Anforderungskatalog
Sachsen-anhalt	Besondere Lernleistung	<ul style="list-style-type: none"> fakultativ keine Voraussetzung für Abiturzulassung 	<ul style="list-style-type: none"> kein Seminarkurs Zuordnung zu einem Aufgabenfeld kein Klausurersatz Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> Umfang: keine Angaben Bearbeitungszeit: keine Angaben Anforderungskatalog: keine Angaben
Schleswig-holstein	Besondere Lernleistung	<ul style="list-style-type: none"> fakultativ keine Voraussetzung für Abiturzulassung ggf. Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> Kein Seminarkurs Zuordnung zu einem Referenzfach kein Klausurersatz Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> Umfang: 20–30 Seiten Bearbeitungszeit: max. ein Jahr Anforderungskatalog
Thüringen	Seminarfacharbeit	<ul style="list-style-type: none"> obligatorisch Voraussetzung für Abiturzulassung Teil der Abiturnote 	<ul style="list-style-type: none"> Seminarfach keine Fächerzuordnung kein Klausurersatz Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> Umfang: 10–15 Seiten Bearbeitungszeit: drei Halbjahre Anforderungskatalog schulabhängig



IMPULS A: VORAUSSETZUNG UND UNTERSTÜTZUNG



Der schulischen Fach- bzw. Seminararbeit wird gegenüber vor allem eine propädeutische, d.h. eine auf das Studium vorbereitende Funktion zugeschrieben. Inwiefern müssen Schülerinnen und Schüler auf diese Arbeit vorbereitet bzw. beim Schreiben derselbigen begleitet werden, damit die Textsorte ihrer Funktion gerecht werden kann? Welche Maßnahmen sind dabei unabdingbar, welche wären darüber hinaus wünschenswert?

Perspektive der Schüler/innen

Erforderliche Vorbereitung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler für einen adäquaten Lerneffekt der Facharbeit

Anna-Lisa Deichert (Albertus-Magnus-Gymnasium Köln, Deutschland) (→ Anna-Lisa Deichert)

Durch Facharbeiten sollen Schülerinnen und Schüler lernen, wie eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben wird. Dabei sind die Vertiefung von Thematik und methodischer Reflexion sowie der höhere Anspruch an die sprachliche und formale Umsetzung gegenüber den sonst z. B. in Referaten gestellten Anforderungen neu.¹

Bei der Themenwahl sollten die höheren Anforderungen idealerweise bereits berücksichtigt werden. Denn die Schülerinnen und Schüler können in der Regel aus ihrem Erfahrungshorizont im Vorfeld der Facharbeit weder den damit verbundenen Arbeitsaufwand abschätzen, noch den Überblick über mögliche Theoriekonzepte als Analyseraster haben. Zwar sollten Lehrer vor der Themenvereinbarung ggf. korrigierend eingreifen. Allerdings besteht bei der – nicht zuletzt aufgrund

¹ Vgl. <http://www.meg-bruehl.de/downloads/facharbeitgek.pdf>.

der zusätzlich zum Unterricht zu leistenden Betreuungsarbeit – knapp bemessenen Zeit zur Auseinandersetzung mit dem Thema die Gefahr, dass eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema zu kurz kommt. Ein fehlendes Korrektiv in der Phase der Themenwahl kann dann schnell zu Fragestellungen führen, bei der das Ziel der Arbeit unklar bleibt bzw. die Machbarkeit erheblich erschwert wird. Dies ist dann in der Schreibphase nur schwer auszugleichen.

Unabdingbar wäre daher eine stärkere Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die insgesamt mit der Facharbeit zu erbringende Leistung und die inneren Zusammenhänge der Bausteine (wie z.B. Workshops zur Recherche und zum richtigen Zitieren, Stringenz der Fragestellung und Schluss usw.). Diese müssten dazu stärker aufeinander, aber auch auf die Arbeitsphasen der Facharbeit abgestimmt werden. Eine endgültige Themenfestlegung sollte z.B. erst dann erfolgen, wenn die Schülerinnen und

Schüler – unabhängig von der Vielfalt der unterschiedlichen Themen – den Stand der eigenen Facharbeit anhand der Unterrichtseinheiten zur erforderlichen Methodik einschätzen können.

Da die Facharbeit – und damit auch ihre Benotung – in der Qualifikationsphase der Oberstufe an die Stelle einer Klausur tritt, ist dies nicht nur für den propädeutischen Lernprozess wissenschaftlichen Arbeitens von Bedeutung.

Perspektive der Studierenden

Anforderungen an Schülerinnen und Schüler sowie an Lehrkräfte

Verena Fischer (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Verena Fischer)

Die folgenden Ausführungen beruhen auf meinen Beobachtungen in den Schreibberatungen am Albertus-Magnus-Gymnasium Köln sowie auf meinen

eigenen Erfahrungen mit der Textsorte Facharbeit. Die Facharbeit ist für die Schüler meistens eine fremde Textsorte, an die Anforderungen gestellt werden, die für sie häufig unbekannt sind.

Meines Erachtens ist es unabdingbar, dass die Schüler wissen, warum sie eine Facharbeit schreiben sollen. Transparenz in den geforderten Formalia, der Leistungsbewertung und den erforderlichen Kompetenzen ist zwingend nötig. Darüber hinaus müssen grundlegende Fähigkeiten des akademischen Schreibens vermittelt werden. Dazu gehört der adäquate Umgang mit Quellen, das korrekte Zitieren, Bibliographieren und das Wissen, wie die Facharbeit aufgebaut sein sollte (Beste 2003, 280f). Zudem sollten die Schüler bereits vor dem Schreiben der Facharbeit mit dem Exzerpieren von verschiedenen Quellen zu einem Thema vertraut gemacht werden. Unabdingbar ist sicherlich auch die Unterstützung durch den Fachlehrer bei der Themenfindung.

Die Themenfindung ist für die Facharbeit im schulischen Bereich kompliziert. Dies zeigen die Beratungsworkshops mit Schülern am Albertus-Magnus-Gymnasium. Häufig werden die Themen für die Facharbeit zu groß gestellt bzw. gewählt. Beispielsweise sollte ein Schüler eine Facharbeit zum Thema *Das Frauenbild im 20. Jahrhundert* verfassen. Hier stellen sich direkt die Fragen: Welches Frauenbild, außen oder innen? Welcher Zeitabschnitt – Weimarer Republik, drittes Reich, Nachkriegszeit, 68er oder vielleicht 90er Jahre?

Damit Schüler eine realistische Chance haben, ihre Facharbeiten angemessen zu verfassen und zusätzlich eine positive Erfahrung für ihren Schreibprozess zu machen, muss das Thema bearbeitbar sein. Zusätzlich sollten die Schüler dabei unterstützt werden, eine eigene Fragestellung für ihre Facharbeit zu entwickeln. In der Kooperation mit dem Albertus-Magnus-Gymnasium wurde deutlich, dass es eine große Diskrepanz bei dem

Verständnis der Schüler bezüglich der Unterscheidung des Themas und einer Fragestellung gab.

Wünschenswert wäre die Möglichkeit, regelmäßig Kontakt zu dem Fachlehrer zu halten, um Probleme beim Verfassen zu thematisieren. Weiterhin könnte ich mir vorstellen, dass ehemalige Schüler, welche gute bis sehr gute Facharbeiten bereits verfasst haben, eingeladen werden, um von ihren Erfahrungen zu berichten. Diese Peer-Beratung würde sicherlich vor allem den Schülern helfen, die keine größeren Geschwister oder Eltern ohne akademischen Hintergrund haben. Ferner bin ich der Ansicht, dass ein grober Zeitplan für die Schüler wünschenswert ist. Selbstverständlich sollen die Schüler Zeit und Selbstmanagement lernen, allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Facharbeit der erste eigene, in einem längeren Zeitraum verfasste Text ist.

Wissenschaftspropädeutik in der Schule

Felix Fleischhauer (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Felix Fleischhauer)

Das Genre der Facharbeit mit seinen Inhalten, Anforderungen und Arbeitsweisen ist für Schüler/innen neu und in dieser Form in der bisherigen schulischen Laufbahn noch nicht aufgetreten (Steets 2003, 63). So sehen sich Schüler/innen unbekannt, vielfältigen Herausforderungen gegenüber und müssen zudem eine schriftliche Arbeit verfassen, die wissenschaftliche Ansprüche in einem nicht wissenschaftlichen Rahmen erhebt (ebd., 61).

Lehrer/innen müssen den Schülerinnen und Schülern also nicht nur bewusst machen, dass für eine erfolgreiche Bearbeitung dieses neuen Aufgabenfeldes zusätzliche Kompetenzen notwendig sind, sondern gleichfalls dafür sorgen, dass sie als Lernende den Spagat zwischen schulischen und wissenschaftli-

chen Ansprüchen schaffen.

Nach der Vermittlung der wissenschaftspropädeutischen Funktion einer Facharbeit ist ein Leitfaden zur Bearbeitung hilfreich. Dieser sollte Aspekte wie die thematische Literaturrecherche, die äußere Form der Arbeit, den inhaltlichen Aufbau, Grundlagen des Zitierens und der Verzeichniserstellung enthalten. Wichtig ist hier, dass der Leitfaden einen Rahmen bekommt. Es reicht nicht, diesen an die Hand zu geben, sondern den Schüler/innen muss bewusst gemacht werden, dass sie hier viele Antworten auf ihre Fragen finden. Wo beginne ich? Wie beginne ich? Wer ist der Adressat? Wie baue ich meine Arbeit auf? Was sind mögliche Gefahren bei den einzelnen Arbeitsschritten? Wie zitiere ich richtig?

Von Relevanz ist auch die kontinuierliche Betreuung durch Lehrer/innen und das Integrieren der Facharbeit in den Unterricht. So haben sie einen Überblick über den Leistungsstand

und die Möglichkeit, aktuelle Problematiken oder Fragen im Klassenverband zu beantworten.

Wünschenswert wäre es, schon in der Sekundarstufe I ein elementares Bewusstsein für wissenschaftliches Schreiben zu schaffen. So wird ein «Wissenschaftsschock» in der Oberstufe vermieden und Kompetenzen für das wissenschaftliche Schreiben können sukzessiv angebahnt werden. Hier könnten das Vorbereiten und Halten von Referaten sowie Bücherrecherchen und Besuche von Bibliotheken einleitende Möglichkeiten darstellen. Natürlich gilt es hier zu bedenken, dass der Lehrplan, Personalmangel und Unsicherheit bei den Lehrer/innen in wissenschaftlichen Fragen eine Umsetzung erschweren.

Die Facharbeit als (schulisches) Wissenschaftspropädeutikum

Roschan Yussefi Marzi (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Roschan Yussefi Marzi)

Das akademische Schreiben stellt besondere Anforderungen an die Autor/innen der Textsorte. Im Gegensatz zu Texten, die in einem alltäglichen Kontext verfasst werden, unterliegt das akademische Schreiben, bedingt durch den Kontext, in dem geschrieben wird, bestimmten Kriterien. Diese sind einzuhalten, um ein zufriedenstellendes Produkt zu erhalten, das den wissenschaftlichen Standards der jeweiligen Fachrichtung entspricht. So müssen Aussagen durch die Bildung von Argumentationsketten bekräftigt und durch Belege untermauert werden. Der Rückgriff auf eine von der *Scientific Community* genutzte Fachsprache ermöglicht die Verwendung einer klar umrissenen (Fach-)Terminologie, mit deren Hilfe Missverständnisse und

Doppeldeutigkeiten vermieden werden können. Besonders bei empirischen Untersuchungen dient eine wissenschaftlich korrekte Darstellung der Ergebnisse der Reproduzierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse.

Die schulische Facharbeit – als eine auf das Studium vorbereitende Maßnahme – sollte sich streng an den im Studium vorausgesetzten Vorgaben zum wissenschaftlichen Schreiben orientieren. Auf diese Weise erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit, notwendige Praktiken wie zum Beispiel den Umgang mit Quellen, die Einhaltung der Formalia (wie Zitierweisen und Quellenangaben) und das wissenschaftliche Denken (Fragestellung, Hypothese, ggf. Gegenhypothese, Schlussfolgerung) einzuüben.

Für eine erfolgreiche Absolvierung der Schreibaufgabe Verfassen einer (schulischen) Facharbeit ist es daher nötig, die Schüler/innen bereits möglichst frühzeitig, das heißt vor Beginn des Schreibprozesses, über die

spezifischen Eigenschaften der Textsorte zu informieren und die Einhaltung der formalen Merkmale zu üben. So können die Lernenden eine notwendige Textsortenkenntnis erwerben. Im Sinne des Stufenmodells nach Bereiter (1980), bei dem die jeweils nächste Stufe erst nach der Automatisierung der Teilfähigkeiten der aktuellen Stufe erreicht wird, sollte der Übungszeitraum lang genug sein, um die nötige Sicherheit zu erwerben und die Fähigkeiten in das Handlungsrepertoire aufzunehmen. Darüber hinaus ist es wünschenswert, die wichtigsten Funktionen gängiger Schreibprogramme (wie beispielsweise das Einfügen von Fußnoten, die Korrekturfunktion etc.) zum Unterrichtsgegenstand zu machen, um möglichen Unsicherheiten entgegenzuwirken. Die eigentliche Schwierigkeit bei dem Übergang von alltäglichen Schreibaufgaben hin zum akademischen Schreiben besteht in der Planung und Strukturierung des Schreibprozesses. Die Schüler/innen sollten daher bei der Planung ihres

Schreibprozesses unterstützt werden und die Möglichkeit erhalten, sich auch während des Schreibprozesses Hilfe bei einer/m Beratungslehrer/in zu holen. Denkbar wäre in dieser Hinsicht eine regelmäßige (möglicherweise verpflichtende) Sprechstunde, die während des gesamten Arbeitsprozesses in Anspruch genommen werden kann.

Perspektive der Schreibberater/innen

Fachspezifisches und -übergreifendes Schrei- benlernen, koordiniert in allen Unterrichtsfächern

*Carmen Mertlitsch und Christina
Halfmann (Alpen-Adria-Univer-
sität Klagenfurt, Österreich) (→
Mertlitsch und Halfmann)*

Die in Österreich künftig für alle Maturant/innen verpflichtende Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)¹ stellt die Beteiligten vor neue Herausforderungen. Notwendig für die Bewältigung dieser komplexen Aufgabe ist eine von allen Lehrkräften mitgetragene und schulisch gesteuerte Entwicklung einer Schreibkultur, die sich in allen Unterrichtsfächern abbildet.

Nicht jedes Fach kann alles leisten. Für das Erreichen der anspruchsvollen Bildungsziele² werden die Teilkompetenzen sinnvollerweise fächerübergreifend erarbeitet (BMUKK 2013). Dazu bedarf es aus unserer

Sicht einer entsprechenden Schul- und Unterrichtskultur, in der die Verteilung der zur erarbeitenden Teilkompetenzen und die entsprechende Unterrichtsgestaltung in Arbeitsgruppen koordiniert, festgelegt und überprüft werden kann. Spätestens in der Sekundarstufe 2 sollen Teilkompetenzen – wie Recherchieren, Literaturauswahl, Formulierung einer Fragestellung, Erarbeitung von wissenschaftsorientierten Zugängen und entsprechenden Arbeitsplänen, Literatur- und Datenanalyse, Beschreiben von Objekten, Tabellen, Bildern, Vorgehensweisen usw., das Zusammenfassen eigener und fremder Gedanken sowie der Ergebnisse, Argumentieren, Zitieren, Gliedern usw. – kleinschrittig und aufgeteilt auf alle Fächer vorbereitet werden.

Gleichzeitig müssen aber auch Fachspezifika wie Inhalt, Methodik und Fachsprache (unter Einbezug der allgemeinwissenschaftssprachlichen Register) in den jeweiligen Fächern selbst kontinuierlich erarbeitet werden

(vgl. u. a. Fenkart et al. 2010, Becker-Mrotzek et al. 2013). Das bedeutet nun, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht neben ihren Fachinhalten zusätzlich

- mit der Textanalyse der in ihrem Fach gängigen Textsorten (außerhalb der Schulbücher!),
- mit schriftlichen – und anderen Formen der – Methoden- und Ergebnisdarstellungen,
- der Analyse von auf die VWA vorbereitenden (Teil-) Texten im Unterricht
- sowie mit entsprechenden Schüler/innen-Texten

auseinandersetzen müssen – eine Tätigkeit, die an österreichischen Schulen bisher kaum geleistet wurde. Orientierung unter den Lehrkräften kann eine gemeinschaftliche, detaillierte Analyse der bisherigen Fachbereichsarbeiten (FBAs) und der künftigen VWAs geben (etwa zur Diskussion der erwarteten Textstandards, der förderorientierten Prozessbegleitung und der Lehrer/innenkommentare in

¹ Die gesetzliche Grundlage für die neue Form der Reifeprüfung und damit für die Vorwissenschaftliche Arbeit für alle Schülerinnen und Schüler schafft die Novellierung des SchUG, kundgemacht im BGBl. I Nr.52/2010. Ein generelles In-Kraft-Treten ist für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen mit dem Schuljahr 2014/15, für Berufsbildende Höhere Schulen mit dem Schuljahr 2015/16 vorgesehen. Die Schulen haben mit den Vorbereitungen spätestens im Schuljahr 2012/13 gestartet.

² «Mit der vorwissenschaftlichen Arbeit soll der/die Kandidat(in) sowohl umfangreiche inhaltliche Kenntnisse unter Beweis stellen als auch Methoden anwenden, die für die Fachdisziplin als geeignet erscheinen. Je nach

den ersten Textfassungen, der Beurteilung und des Leistungsspektrums bzw. zur Evaluierung der von uns gewünschten koordinierten Vorbereitung). Eine solche Textanalyse im Vorfeld baut Unsicherheiten ab – die gerade bei Lehrerinnen und Lehrern, die keine Sprachen unterrichten, im Hinblick auf Sprach- und Textkompetenz recht hoch sind. Sie schafft Transparenz und damit Vertrauen in den Gesamtprozess. Hierbei könnten Lehrkräfte aus den Sprachenfächern ggf. ihre Kolleg/innen in der Benennung der wissenschaftlichen Darstellungsformen und der Erarbeitung eines sprachlichen Repertoires zur Beschreibung der VWAs unterstützen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Bewältigung dieser (nicht nur für sie!) komplexen Aufgabenstellung frühestmöglich an die Textsorte VWA herangeführt werden. Sie sind bereits ab der 9. Schulstufe bei entsprechender Hilfestellung in der Lage, einen längeren Text über mehr als zehn Seiten zu einem Thema zu verfassen.

Solche Aufgaben müssten bis zur eigentlichen VWA mehrmals gestellt werden, denn auf diese Weise lernen Schülerinnen und Schüler die Aufgabe planvoll zu bewältigen. Die Qualität der Arbeiten steigt mit der Intensität der Vorbereitung und Betreuung – und auch mit der Behutsamkeit der Lehrkräfte. Wissen über und das Einüben von strukturiertem Vorgehen (Projektplanung und -umsetzung, Textplanung, Schreibübungen und Überarbeitungsstrategien) tragen zur Bewältigbarkeit der Aufgabenstellung bei. Schülerinnen und Schüler sollen durch regelmäßiges Textfeedback unter Hervorhebung dessen, was bereits gelingt, in ihrer Arbeit unterstützt werden. Im Unterricht hat sich auch die gemeinsame Analyse gut gelungener «Vorbildarbeiten» im Hinblick auf den Erwartungshorizont bewährt. So gewinnen Schülerinnen und Schüler Sicherheit und wachsen mit der Aufgabe.

Neuland wissenschaftliches Schreiben

Nora Peters (Leibniz Universität Hannover, Deutschland) (→ Nora Peters)

Schüler erleben mit dem Schreiben einer Facharbeit eine neue Schreibsituation. Zum ersten Mal müssen sie über Wochen hinweg einen Text verfassen, der wissenschaftlichen Konventionen entsprechen muss wie Aufbau des Textes, Argumentation einer These oder Beantwortung einer Frage, Einbeziehen von Fachliteratur und Anwenden von Zitierregeln. Als Schreibberaterin an einer Universität ist es meine Aufgabe, Studierende beim Verfassen solcher Texte zu unterstützen. Auch Studierende müssen von Studienanfang bis -ende verschiedene Schreibhürden bewältigen. Welche Schwierigkeiten vor allem bei den Studierenden vorliegen, lässt sich nicht pauschal sagen. Gemein ist ihnen gerade zu Studienbeginn, dass ihnen Wissen zum wissenschaftlichen Schreiben (Prozess und Produkt) fehlt. Bei vielen äußert sich die

Fachrichtung und abhängig von der Fragestellung kann die Arbeit eine reine Literaturarbeit sein, in anderen Fällen werden naturwissenschaftliche Versuchsanordnungen, Experteninterviews oder Fragebogenerhebungen, Quellenarbeit oder Programmierfähigkeit notwendig sein, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Die jeweiligen Methoden müssen sorgfältig und möglichst valide ausgeführt sein und der Fragestellung gerecht werden. Die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen müssen inhaltlich-fachlich qualitativ sein und sich schlüssig aus den verwendeten Methoden bzw. Quellen ableiten lassen» (BMUKK 2013).

In Österreich hatten bisher fast nur sehr ambitionierte Schülerinnen und Schüler sogenannte FBAs verfasst, die VWA wird nun aber für alle verpflichtend sein.

Unwissenheit darin, dass das Thema der Arbeit nicht ausreichend eingegrenzt, kein Ziel festgelegt, mit Fachliteratur nicht angemessen umgegangen wird und Probleme beim Zitieren und wissenschaftlichen Stil auftreten. Das fehlende Wissen eignen sich Studierende i. d. R. nach und nach durch das Verfassen mehrerer Texte an, sodass sie sich beim Schreiben verbessern. Trotzdem treten beim Verfassen der Abschlussarbeit noch Schwierigkeiten auf. Damit die Facharbeit eine propädeutische Funktion erfüllen kann, müssen Schüler demnach Wissen zur Textsorte Facharbeit / Hausarbeit wie Aufbau oder Sprache und dem wissenschaftlichen Schreibprozess vermittelt bekommen. Eine einmalige Vermittlung halte ich nicht für zielführend, sondern m. E. sollten Schüler Schritt für Schritt beim Schreiben begleitet werden. So könnten einzelne Aspekte des Verfassens einer Facharbeit, wie Themeneingrenzung oder Exzerpieren, während des Schreibprozesses vermittelt werden, z. B. in Kurz-

workshops, in denen sich die Schüler auch austauschen und unterstützen können. An der Universität Hannover bieten wir z. B. begleitende Kurzworkshops für Studierende der Wirtschaftswissenschaften an, die innerhalb von sechs Wochen eine Seminararbeit schreiben müssen. Zu Beginn dieser Zeit erhalten sie einen Workshop zur Themeneingrenzung und Strukturentwicklung sowie Zeitplanung. Nach einer Woche gibt es einen zum Thema Umgang mit Fachliteratur, Exzerpieren, Lesen und Schreiben. Zum Ende hin erhalten sie Unterstützung beim wissenschaftlichen Stil und der Textüberarbeitung. Wünschenswert wäre außerdem eine individuelle Begleitung der Schüler durch eine Schreibberatung entweder durch Lehrkräfte oder ausgebildete (Schüler-) Schreibberater.

Perspektive der Dozierenden

Maßnahmen zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die einmalige und besondere Schreibaufgabe Fach- bzw. Seminararbeit

Lena Decker (Universität Siegen, Deutschland) (→ Lena Decker)

Die Anforderungen an eine Fach- bzw. Seminararbeit unterscheiden sich in erheblichem Maße von denen, die an die gewöhnlich zu bearbeitenden Schreibaufgaben der gymnasialen Oberstufe – wie z. B. das Schreiben eines Aufsatzes – gestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen, so das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen⁴ (MSW 2009, 6), bei der Anfertigung dieser Textform selbständig insbesondere

- «Themen suchen, eingrenzen und strukturieren
- ein komplexes Arbeits- und

⁴ Da ich an der Universität Siegen lehre und arbeite, habe ich mich mit der curricularen Situation in Nordrhein-Westfalen beschäftigt. Für Informationen zur Situation in Baden-Württemberg und Bayern vgl. beispielsweise Steets (2011, 63).

Darstellungsvorhaben planen und unter Beachtung der formalen und terminlichen Vorgaben durchführen

- Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einsetzen
- Informationen und Materialien ziel- und sachangemessen strukturieren und auswerten
- bei der Überprüfung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten sowie bei der Darstellung von Arbeitsergebnissen zielstrebig arbeiten
- zu einer sprachlich angemessenen schriftlichen Darstellung gelangen
- Überarbeitungen vornehmen und Überarbeitungsprozesse aushalten
- die wissenschaftlichen Darstellungskonventionen (z. B. Zitation und Literaturangaben) beherrschen lernen.»

Die Fach- bzw. Seminararbeit stellt somit die komplexeste und anspruchsvollste Schreibaufgabe dar, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit bewältigen müssen. Aus diesem Grund

halte ich es für zwingend notwendig, dass sie auf das Anfertigen dieser Arbeit vorbereitet und im Prozess beraten werden. Unabdingbar im Sinne von grundlegend sind meines Erachtens

- Kooperationen mit außerschulischen Partnern, z. B. mit der jeweiligen Stadtbibliothek, welche die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld mit den Möglichkeiten der Informationsbeschaffung vertraut macht,
- das Anfertigen einer vorbereitenden schriftlichen Hausarbeit (Mini-Facharbeit) bereits in der elften Jahrgangsstufe. Unter einer Mini-Facharbeit verstehe ich in Anlehnung an MSW (2009, 6) eine 3- bis 4-seitige Bearbeitung einer Aufgabenstellung, welche «konkret mit dem Unterricht verbunden» ist und «durch gezielte Aspektierungen zu eigenständigem Auswerten von Materialien» anleitet.

Eine kompetente Betreuung der Fach- bzw. Seminararbeiten stellt für die Lehrkräfte «harte

Sprach- und Sacharbeit» (Sitata 2013, 232) dar. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, dass die Betreuung dieser Arbeiten durch Reduktion der Stunden entgolten wird. Zudem sollten die Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit erhalten, sich auf die Betreuung der Fach- bzw. Seminararbeiten durch spezielle Fortbildungen vorzubereiten.

Originalität durch Strukturbildung

*Lisa Schüler (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)
(→ Lisa Schueler)*

Um die Frage zu beantworten, wie Schüler/innen beim Schreiben begleitet und gefördert werden sollten, damit die Facharbeit ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion gerecht werden kann, muss genauer bestimmt werden, was genau unter Wissenschaftspropädeutik im Bezug auf das Schreiben zu verstehen ist.

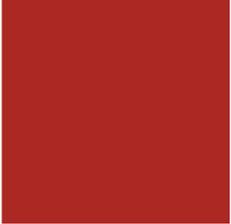
Einigkeit scheint darin zu bestehen, dass es Aufgabe der Schule ist, in bestimmten Berei-

chen des wissenschaftlichen Schreibens Basisqualifikationen zu vermitteln. Dazu werden gezählt: Schreibfähigkeiten in isolierten sach- und fachorientierten Gegenstandsanalysen, im Referieren (Paraphrasieren und Zitieren) mehrerer fremder Sachtexte sowie im Argumentieren unter Antizipation potenzieller Gegenargumente (Pohl 2011a, 10). Wiederholt wurden aber auch die Schwierigkeiten aufgezeigt, die mit der Umsetzung wissenschaftlicher Ansprüche in einem nicht-wissenschaftlichen Rahmen verbunden sind und Unterschiede zwischen der gymnasialen Facharbeit und der studentischen Hausarbeit deutlich gemacht. Pohl (2011a, 9) sieht deren Verschiedenheit vor allem im Grad ihrer «kontextuellen Einbindung in einen wissenschaftlichen Diskurs»: Studierende schreiben Hausarbeiten für gewöhnlich, nachdem sie sich innerhalb eines Seminars intensiv mit einem Thema auseinandergesetzt haben. Diese *Kontextualisierung* fehlt der Facharbeit, es sei denn, die

durchführende Schule bemüht sich im Rahmen von Seminarfach und -arbeit stärker um die Einbettung in thematische Kontexte (Steets 2011). Außerdem gehe es – so Steets (2003, 61) über die Vorgaben in den Curricula – in der Facharbeit nicht wie in der Hausarbeit darum, «zu neuen fachlichen Einsichten und Ergebnissen zu kommen, sondern darum, wissenschaftliche Arbeitsverfahren sachgerecht einzusetzen». Wer sich aber für sein eigenes Schreiben auf verschiedene Texte beziehen muss, so wie es für das wissenschaftliche Schreiben typisch ist, steht vor der Herausforderung der *Strukturneubildung*. Die Informationen der Bezugstexte müssen im Hinblick auf eine eigene Fragestellung ausgewertet werden, Verknüpfungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Texte müssen aufgespürt und dargestellt werden. Ortner (2006) stellt dies als eine zentrale Herausforderung *elaborierten Schreibens* heraus: *Wissen schaffendes Schreiben* besteht zuvorderst auch im Her- und Darstellen von Zusam-

menhängen (Ortner 2000, 348; vgl. auch Brugger 2004). Über die Anforderung zur Strukturneubildung kann und sollte sehr wohl bereits in schulischen Erarbeitungskontexten für den Originalitätsanspruch wissenschaftlicher Texte sensibilisiert werden: Für die Schreibenden entsteht ein «kompositorische[r] Mehraufwand» (Ortner 2006, 88; Herv. LS), wenn sie für die Textsynthese eine neue Darstellungsform finden müssen, bei der sie sich nicht an den z.T. divergierenden Strukturen der Ausgangstexte orientieren können. Dieser Mehraufwand auf Seiten der Schreibenden resultiert in einem Rezeptions-Mehrwert für die Lesenden. Verschiedene Studien zeigen, dass solche Verarbeitungs- und Konzeptionsprozesse eine besondere Hürde bei der Textproduktion darstellen (Kirkpatrick u. Klein 2009, Solé et al. 2012, Schüler u. Lehnen, im Druck). «Intertextual Processing Strategies» (Segev-Miller 2007) speziell für das Schreiben zu einer größeren Anzahl von Quellen bedürfen der geziel-

ten Vermittlung und wurden im Schreibunterricht der Oberstufe bisher vernachlässigt. Die Einführung des neuen Aufgabenformats der Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife, das *materialgestützte Schreiben* (KMK 2012, 33) ist in dieser Hinsicht ein wichtiger und begrüßenswerter Schritt. Aus deutschdidaktischer Perspektive besteht in diesem Bereich noch Forschungsbedarf (Köster 2012).



IMPULS B: ERGÄNZUNGEN UND ALTERNATIVEN



Gibt es alternative Textsorten bzw. Lernformen, welche die schulische Fach- bzw. Seminararbeit als Propädeutikum ergänzen oder ersetzen können bzw. sollten?

Perspektive der Schüler/innen

Alternativen zur schulischen Facharbeit

Anna-Lisa Deichert (Albertus-Magnus-Gymnasium Köln, Deutschland) (→ Anna-Lisa Deichert)

Das Schreiben der Facharbeit zwingt dazu, den «roten Faden» eines Themas deutlich zu machen und unter Berücksichtigung der Methodik wissenschaftlichen Arbeitens selbständig auf die Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellung hinzuarbeiten. Bei Alternativen zur Facharbeit,

in denen dies ausschließlich theoretisch vermittelt wird, geht ein wesentlicher Lerneffekt verloren. Während die Theorie wissenschaftlichen Arbeitens ein mehr oder weniger festes Schema vorgibt, erweist sich deren Eins-zu-eins-Anwendung oft nicht als praktikabel. Die Herausforderung ergibt sich oftmals erst in der praktischen Anwendung. Die schulische Facharbeit zwingt dann dazu, innerhalb der allgemeinen Vorgaben wissenschaftlichen Arbeitens für die Besonderheiten der eigenen Facharbeit eine eigene Lösung zu finden. Durch Anwendung auf konkrete Fragestellungen wird der selbstverständliche Umgang mit den theoretischen Kenntnissen gefestigt. Dies setzt jedoch voraus, dass – idealerweise deutlich vor der Themenwahl zur Facharbeit – die Methodik wissenschaftlichen Arbeitens im Unterricht besprochen wird.

Perspektive der Studierenden

Kann die Textsorte Facharbeit alleine als wissenschaftspropädeutisches Mittel fungieren?

Verena Fischer (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Verena Fischer)

Die Textsorte Facharbeit soll als Bindeglied zwischen der Schule und der Hochschule dienen (Beste 2003, 281). Die Hoffnungen, die mit dieser Textsorte einhergehen, sind immens: Schüler sollen elaboriertes Schreiben erlernen, Schreib- und Lesetechniken entwickeln, angemessene Literatur recherchieren, korrekt bibliographieren, zitieren, Themen finden, eingrenzen, gliedern, ihre Arbeit formatieren, die Fachsprache beherrschen und natürlich selbstständig schreiben (MSW 2009, 14f).

Es stellt sich die Frage, ob die Textsorte Facharbeit alleine diesen Anforderungen gerecht werden kann. Da die meisten

Schüler während ihrer Schullaufbahn nur eine Facharbeit verfassen, legt diese Tatsache nahe, dass akademische Schreibkompetenz auch mit anderen Textsorten gefördert werden muss.

Beispielsweise die Klausur: Schüler schreiben in ihrer Schullaufbahn regelmäßig Klausuren. Die Problematik, die meist mit Schülerklausuren einhergeht, ist die, dass Schüler ihre Klausuren meist ohne Planung und sehr spontan verfassen (Hoppe 2003, 256). Sie lernen für ihre Klausuren, beginnen das Schreiben der Klausur allerdings häufig ungeplant bzw. ohne eine Struktur oder Strategie zu entwickeln. Vor allem produzieren sie ihre Klausuren Satz für Satz, ohne das Gesamtprodukt im Blick zu behalten. Sie arbeiten sich an ihren Klausuren ab (Ortner 2006, 82 und 94f)¹. Almut Hoppe beschreibt die so entstehenden Texte als «Vorm einer Klausur» (2003, 256).

Wird die schulische Klausur mit dem wissenschaftlichen Klausuraufsatz in der Hochschule

verglichen, werden die oben genannten Problemfelder noch deutlicher. Der Klausuraufsatz in der Hochschule findet zwar unter ähnlichen Bedingungen wie in der Schule statt (Zeitdruck, keine Hilfsmittel, Aufsicht), doch die Umsetzung der Studierenden ist eine andere. Sie planen ihre Klausuren, sie berücksichtigen den Leser, führen durch ihren Text und durchdenken das Schreibprodukt, bevor sie es verfassen.

Sicherlich sind dies nicht alle Fertigkeiten, die beim Verfassen einer Hausarbeit gefordert werden. Natürlich unterscheidet sich die Klausur weiterhin von der Hausarbeit in Bezug auf Länge, sprachliche Qualität, Literaturrecherche, Zeit- und Selbstmanagement etc. Für Lehrer wäre hier aber ein Ansatzpunkt, um ihre Schüler auf das akademische Schreiben vorzubereiten. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel, immer eine kurze Gliederung der Klausur zu verlangen und auch danach zu bewerten, ob sich die Schüler

¹ Der Aufsatz von Hanspeter Ortner «Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem (neuen) Problem wird» beschreibt sehr deutlich die Unterschiede zwischen dem schulischen (spontanen) und dem akademischen (elaborierten) Schreiben.

daran gehalten haben. Zusätzlich könnten sie dazu angehalten werden, ein Formblatt auszufüllen, in das die Schüler eintragen, welche Inhalte ihrer Meinung nach in welcher Reihenfolge in welche Aufgabe gehören und ihren Text danach strukturieren. Auch dieses Formblatt sollte zur Bewertung der Klausur mit herangezogen werden. Diese Praktik kann dazu beitragen, dass Schüler ihre Klausuren weniger spontan schreiben und ihre Texte zielgerichteter, von Anfang bis Ende, durchdenken. Darüber hinaus dienen das regelmäßige Üben von Gliederungen und das Durchdenken der Texte auch der Leserorientierung. Dass der Leser im Blick behalten werden muss, ist sicherlich nicht nur eine Kompetenz, die in der Hochschule gefordert wird, sondern auch in der beruflichen Praxis. Im Rahmen einer beruflichen Ausbildung müssen auch Textsorten verfasst werden, die eine starke Leserorientierung haben (Geschäftsbrief, (Werbe-) Präsentationen, Protokolle o. Ä.). Da Klausuren ein wichti-

ger Bestandteil in der Oberstufe sind, könnte mit einigen Modifikationen das akademische Schreiben gefördert werden, ohne die Lehrkräfte zusätzlich zu belasten.

Ergänzende wissenschaftspropädeutische Lernformen zur Facharbeit

Felix Fleischhauer (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Felix Fleischhauer)

Schon in der Sekundarstufe I eignen sich Referate als Lernform, um Schreibkompetenzen und Fähigkeiten anzubahnen, die auch beim wissenschaftlichen Schreiben von Bedeutung sind. Übergreifend wird selbstorganisiertes und konzeptionelles Arbeiten geübt. Hier spielt Zeitmanagement eine Rolle. Im Einzelnen müssen die Schüler/innen selbstständig Themen suchen, Fragen formulieren, Literatur auswerten, Inhalte auswählen, strukturieren und eingrenzen.

Die Vorstellung und Bearbeitung

verschiedener Textarten (Tagebuch, Presseartikel, Bericht, Beschreibung) kann wissenschaftspropädeutisch ergänzend sein. Über einen allgemeinen Einstieg ins prozesshafte Schreiben (Ideen sammeln, Anordnungen, Schreibplan, entwerfen, zusammenfügen, überarbeiten, ausformulieren) kann gezielter auf wissenschaftliche Inhalte hingearbeitet werden. Die Schüler/innen bekommen sukzessive ein Verständnis dafür, dass Texte in unterschiedlichen Schreibstilen verfasst werden, dass es verschiedene Diskurse gibt, in denen man sich als Schreiber bewegt und dass Texte spezifische Adressaten haben. Es wird eine «Bewusstheit für das Verhältnis von textuellen Strukturen und kommunikativen Funktionen» geschaffen (Becker-Mrotzek u. Böttcher 2006).

Ebenso kann ein Schreibberatungsangebot in Form eines Peer Tutoring bei jeglichen Fragen, Problemen oder Formalia zum Schreiben hilfreich sein. Ausgebildete und schreiber-

fahrene Schüler/innen aus der Oberstufe beraten Mittel- oder Unterstufenschüler/innen «auf Augenhöhe», da die Hemmnis, Schwächen vor Lehrer/innen offen darzustellen und zu besprechen, wegfällt (Girgensohn u. Sennewald, 2012, beschreiben diese Situation an der Hochschule bei Studierenden). Ein zusätzlicher positiver Faktor ist die Arbeitsentlastung der Lehrer/innen. Hier sehe ich auch die Möglichkeit einer weiteren Brücke zwischen Universität und Schule. Ausgebildete Studierende in der Schreibberatung, Peer Tutoren, könnten in Workshops Schüler/innen der Oberstufe ausbilden und sich so zusätzlich selbst überprüfen und weiterentwickeln.

Dem gegenüber steht die Lehrer-Schüler-Schreibkonferenz, in der Lehrer/innen und Schüler/innen außerhalb des Unterrichts in einem kurzen Einzelgespräch den weiteren Arbeitsprozess besprechen (Bräuer 2010).

Textkorpora und Arbeitstechniken aus der Hochschule in

den Unterricht zu integrieren, kann ebenfalls die Facharbeit ergänzen. Beispielhaft können hier anhand kleinerer Ausarbeitungen oder dem Exzerpt Aufbau, argumentative Strukturen, Arbeitsschritte, grundlegende Kompetenzen sowie Zitationsweisen und der Umgang mit Quellen am realen Text gezeigt werden. Hierdurch bekommen Schüler/innen ein «Bild», wie schriftliche Arbeiten oder Exzerpte konzipiert werden können.

Ergänzende Lernarrangements für eine (schulische) Wissenschaftspropädeutik

Roschan Yussefi Marzi (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Roschan Yussefi Marzi)

Das Verfassen eines akademischen Textes beinhaltet viele Teilprozesse, die sich von der Literaturrecherche über das Exzerpieren von Texten bis hin zur kritischen Revision des eigenen Schreibproduktes erstrecken.

Otto Kruse (2007) beschreibt im

Rahmen seines Kompetenzmodells zum akademischen Schreiben vier Kompetenzfelder, aus denen sich mögliche Teilaufgabenstellungen ableiten lassen. In nahezu jedem Unterrichtsfach ergibt sich die Möglichkeit, Arbeitsanweisungen, die zu einer Ausbildung der einzelnen Teilkompetenzen führen, zu implementieren. So kann beispielsweise in naturwissenschaftlichen Fächern ein Rechercheauftrag zu einem bestimmten Thema gegeben werden, bei dem sich die Schüler/innen nicht alleine auf die Informationen des Lehrbuchs berufen, sondern darüber hinaus – ggf. unter Anleitung – in einer öffentlichen oder einer schulinternen Bibliothek Informationen beschaffen. Die dabei zunächst noch gegebenen Hilfestellungen können dann sukzessive abgebaut werden, sodass die Lernenden nach einiger Zeit in der Lage sind, eigenständig Informationen zu sammeln. Zu einer Ausbildung der Prozess- und Produktkompetenz bietet sich das Arbeiten mit Portfolios

an, mit denen Arbeitsprozesse dokumentiert werden können und so reflektierbar werden (Becker-Mrotzek u. Böttcher 2006). Als weiteres Beispiel soll an dieser Stelle noch die Entwicklung der Sozial- und Kommunikationskompetenz aufgeführt werden. Durch Arbeitsaufträge, bei denen für konkrete Adressaten geschrieben wird, ist es möglich, bei den Lernenden eine Adressatenbewusstheit herzustellen. Otto Ludwig (2003) schlägt dazu den Rückgriff auf den kommunikativen Aufsatz vor.

Es ist von besonderer Wichtigkeit, dass Aufgabenstellungen, die auf akademische Schreibenanforderungen vorbereiten, konsequenterweise bereits frühzeitig vor dem Arbeitsauftrag Verfassen einer Facharbeit gestellt werden sollten, damit die angehenden wissenschaftlichen Autor/innen nicht in das sprichwörtlich «kalte Wasser» geworfen werden.

Perspektive der Schreibberater/innen

Mit kürzeren wissenschaftsorientierten (Teil-)Texten das Schreiben im Fach vorbereiten

Carmen Mertlitsch und Christina Halfmann (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich) (→ Mertlitsch und Halfmann)

Aus unserer Sicht – als Schreibzentrum, das sich im Rahmen des Projekts Wissenschaftliche Schreibwerkstatt (<http://www.uniklu.ac.at/sc/inhalt/454.htm>) in beratender und fortbildender Funktion in intensivem Austausch mit Pädagogischen Hochschulen und Schulen in ganz Österreich befindet – haben sich kürzere wissenschaftsorientierte (Teil-)Texte oder Portfolioarbeiten, in denen diese (Teil-)Texte enthalten sind, als Vorbereitung auf das Schreiben (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten bewährt. Die für Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) zu lesenden

und/oder zu produzierenden (Teil-)Texte können allgemeinerwissenschaftliche (Teil-)Texte wie

- Zusammenfassungen (z. B. von Textausschnitten),
- Abstract, Exposé und Einleitung, Ergebnisdarstellungen,
- Exzerpte, Kommentare, Literaturangaben,
- die Darstellung von empirischem Material in Form von Tabellen und Grafiken, Interviews, Protokollen, Berichten
- sowie schriftliches (Peer-) Feedback

sein, oder aber auch fachspezifisch sein. So müssen Schülerinnen und Schüler etwa

- in Informatik Manuals, Algorithmen oder Programmiercodes,
- in deutscher oder anderssprachiger Literatur Biografien, Sozialgeschichten, Gedichte, Romane, Spielfilme oder Interpretationen,
- in Ernährungslehre medizinische Daten und Berichte, Ratgeber, Kochbücher oder Webseiten und

- in Geografie neben Karten und Schaubildern auch Statistiken und Prognosen

lesen, verstehen, beschreiben und (zumindest teilweise) selbst verfassen können. Empfehlenswert erscheint uns daher, in einem ersten Schritt mit den Schülerinnen und Schülern diese (Teil-)Texte im Unterricht zu lesen und kontrastiv zu untersuchen. Dazu sind mindestens zwei Beispiele einer Textsorte im Unterricht gemeinsam zu erarbeiten und im Hinblick auf Textaufbau, sprachliche Register, Textintention und Adressat/innenorientierung zu analysieren, wie es z. B. im *Reading-to-Learn-Ansatz* der Sydney-School (vgl. etwa Rose u. Martin 2012) geschieht. Eine kontrastive Analyse ist bedeutsam, weil Schülerinnen und Schüler dabei beobachten können, dass es nicht das eine ideale Textmuster gibt, sondern Varianten desselben. Das lässt den Lernenden beim eigenen Schreiben Entscheidungsspielraum und erlaubt ein gewisses Maß an Kreativität. Auf diesem

Weg können Welt-, Sprechhandlungs- und Textmusterwissen zusammen angeeignet werden. Nach mehrmaliger Analyse sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, sich diese Textsorten auch selbstständig zu erarbeiten.

In einem weiteren Schritt können sie sich diese Textsorten schreibend aneignen. Sie erwerben mit der Zeit Schreib- und Textroutinen (Feilke u. Lehnen 2012). Eine entsprechende Rückmeldung auf die von den Lernenden verfassten Texte ist unerlässlich für den Lernfortschritt und sollte mit entsprechenden förderorientierten Lehrer/innenkommentaren erfolgen (vgl. u. a. Esterl u. Saxalber 2010).

Beim Vergleich der bisher verfassten Fachbereichsarbeiten (als Vorläufer der VWA) an Schulen, an denen diese auf die VWA vorbereitenden schriftlichen (Teil-)Texte verfasst werden, und an solchen, in denen kaum geschrieben wird, zeigen sich auf den ersten Blick große

Unterschiede in der erreichten Textqualität. Eine entsprechende wissenschaftliche Untersuchung, die diese auf Basis von schulischen Beispieltexten in Fortbildungsveranstaltungen gemachten Beobachtungen bestätigt, steht in Österreich allerdings noch aus.

Exposé und Exzerpt – Alternativen zur Facharbeit

Nora Peters (Leibniz Universität Hannover, Deutschland) (→ Nora Peters)

Da der Schreibprozess komplex ist und verschiedene Schwierigkeiten beinhaltet, sollten Schüler Schritt für Schritt an diesen Prozess herangeführt und von Schreibberatern begleitet werden. Dafür bieten sich als Alternative zur Facharbeit m. E. folgende Texte an: Exposé und Exzerpt. Ein Exposé besteht i. d. R. aus folgenden Teilen: Thema und Problemstellung, Frage und Ziel der Arbeit, Forschungszusammenhang, methodisches Vorgehen sowie eine vorläufige Gliederung und ein vorläufiges

Literaturverzeichnis. Im Studium wird das Exposé eingesetzt, damit Studierende sich auf 2–5 Seiten über ihr Schreibvorhaben klar werden und sie mit ihren Dozierenden über die Durchführbarkeit sprechen können (Schindler 2011). Schüler könnten ein Exposé verfassen, um die ersten Schritte der wissenschaftlichen Textproduktion zu lernen: ein Thema finden und eingrenzen, sich mit dem Thema auseinandersetzen und eine Frage bzw. ein Ziel formulieren, eine Gliederung erstellen sowie Literatur recherchieren und auswählen. Mit dem Verfassen eines Exposés würden die Schüler alle Schreibphasen durchlaufen: den Text und das Schreiben planen, das Exposé verfassen und den Text überarbeiten. Das Exzerpt ist eine Art Protokoll eines Textes, den man unter einer bestimmten Frage für die eigene Arbeit liest und zusammenfasst. Das heißt, dass im Exzerpt Inhalte des fremden Textes, die man in seine Arbeit einbauen möchte, in eigenen Worten und direkten Zitaten festgehalten sowie mit eigenen

Gedanken und Schlussfolgerungen kommentiert werden (Schindler 2011). Mit Exzerpten könnten die Schüler lernen, wie sie Fachliteratur gezielt lesen und verarbeiten sowie fremde und eigene Gedanken im eigenen Text getrennt darstellen können. Das Verfassen dieser beiden Textsorten hilft Schülern nicht nur das Schreiben Schritt für Schritt zu lernen, sondern die Texte sind aufgrund ihrer Kürze auch für ausführliches Textfeedback durch Schreibberater oder für Feedbackrunden unter den Schülern geeignet.

Perspektive der Dozierenden

Die Textform Diskursreferat – Vermittlung der wesentlichen Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens

Lena Decker (Universität Siegen, Deutschland) (→ Lena Decker)

Meines Erachtens eignet sich neben der Fach- bzw. Seminararbeit die textlinguistisch bereits gut beschriebene und empirisch gut erforschte Textform Diskursreferat als Instrument zur Vorbereitung auf die schriftlichen Anforderungen der Universität. Unter einem Diskursreferat verstehe ich einen schriftlichen Vergleich mindestens zweier, zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs differierende Positionen beziehender Texte im Kontext einer vorgegeben Aufgabenstellung mit eigener Stellungnahme. An die Schülerinnen und Schüler stellt diese Textform somit die folgenden Anforderungen:

1. Auswählen und sachgerechtes Darstellen von Forschungspositionen

Der erste (kognitive) Arbeitsschritt besteht darin, die Primärtexte im Hinblick darauf auszuwerten, welche Positionen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung relevant sind. Anschließend müssen diese Positionen sachgerecht dargestellt werden. Dabei geht es nicht nur um die Frage, «was die Autoren in den verschiedenen Absätzen sagen», sondern v. a. auch darum, «was die Autoren tun, indem sie das sagen» (Ruhmann 2003, 215).

2. Zueinander-in-Beziehung-Setzen dieser Positionen

In einem nächsten Arbeitsschritt müssen die Schülerinnen und Schüler «das Sagen und Tun der Autoren» vergleichend aufeinander beziehen, sodass keine additiv-referierende, sondern eine diskursive Lösung der Schreibaufgabe *Diskursreferat* vorliegt.

3. Entwickeln einer eigenen, fachlich begründeten Position

Zu einem Diskursreferat gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler fachlich begründet Position beziehen. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen. So können sie sich beispielsweise der Position eines Autors anschließen bzw. sich von dieser distanzieren, d. h., sie stellen dar, «was sie vom Sagen und Tun der Autoren halten» (Steinhoff 2008, 11).

Wie man an diesem Anforderungskatalog erkennt, müssen die Schülerinnen und Schülern beim Verfassen eines Diskursreferates annähernd die gleichen Leistungen erbringen wie später beim Verfassen einer Haus- bzw. Seminararbeit. Somit stellt das Diskursreferat einen «Baustein» für die Bearbeitung komplexerer Aufgabenstellungen im Fach-Studium dar (Siebert-Ott u. Decker 2013, 170; Schindler u. Siebert-Ott 2013, 162). Ein weiterer Vorteil dieser Textform ist, dass sie den diskursiven bzw.

kontroversen Charakter von Wissenschaft nicht ausblendet – wie beispielsweise die in der Schule häufig praktizierte Schreibaufgabe Zusammenfassung – sondern explizit darauf Bezug nimmt. Auf diese Weise kommt es zur Aktivierung von Denk- und Schreibverfahren, die für das wissenschaftliche Schreiben besonders relevant sind, z. B. die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen (Steinhoff 2008, 10).

Das Kontroversenreferat: Potenziale intertextuell-argumentierenden Schreibens

Lisa Schüler (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)
(→ *Lisa Schueler*)

Ein besonderer, wissenschaftspropädeutischer Lerngewinn der schulischen Facharbeit liegt darin, dass sie als äußerst komplexer und umfangreicher Schreibprozess ein «Anforderungsprofil» bietet, «das so für keinen anderen schulischen

Arbeitszusammenhang existiert» (Steets 2003, 63). Dies wird u. a. damit begründet, dass die Facharbeit als Schreibaufgabe eine große Bandbreite der für das wissenschaftliche Schreiben typischen Handlungen umfasst: von der Wahl eines Themas und einer bearbeitbaren Frage, über das Auffinden, Auswählen und Verarbeiten von Fachliteratur, die Strukturierung des Themas, die Formulierung des Textes sowie schließlich die Überarbeitung und die Erstellung einer abgabegerechten Endfassung. Dieses spezifische Lernpotenzial der Facharbeit geht jedoch mit ihrem größten Manko einher: Aufgrund des Umfangs, den das Projekt Facharbeit darstellt, können die einzelnen Prozesse nicht so oft durchlaufen werden, wie es ein auf Kompetenzerwerb und -ausbau angelegtes Lernen und Üben erfordern würde. In dieser Hinsicht werden als Ergänzung zur Facharbeit immer wieder die Entwicklung und Etablierung kleinerer Aufgabenformate für den Unterricht gefordert, die es ermöglichen,

verschiedene Teilbereiche der wissenschaftlichen Textproduktion separat in den Aufmerksamkeitsfokus zu rücken (vgl. z. B. Moll 2003, Steinhoff 2011, Wilczek 2011) und den Lernenden z. B. dabei helfen, zu verstehen, welche Funktionen hinter der im Vergleich zu anderen Textsorten strengen Formalität wissenschaftlicher Texte stehen (vgl. Sitta 2008, 53; Steets 2003, 62). Als kleinere *Lernform* (Pohl u. Steinhoff 2010), die relevante Kompetenzbereiche des wissenschaftspropädeutischen Schreibens abdeckt und wiederholt eingesetzt bzw. variiert werden kann, wurde im Gießener Arbeitskontext *Schreib- und Textroutinen*¹ das *Kontroversenreferat* entwickelt (vgl. z. B. Feilke u. Lehnen 2011a, 2011b; Steinseifer 2010, 2012). Es handelt sich dabei um eine didaktische Textform, bei der unterschiedliche Fachtexte zu einem kontroversen Thema in einem eigenen Text und unter einer neuen Fragestellung zusammengeführt werden müssen.

Das Kontroversenreferat ist im

Vergleich zur Facharbeit durch einen geringeren Umfang gekennzeichnet und umfasst nicht alle oben genannten Dimensionen des Schreibprozesses, wie sie für das wissenschaftliche Schreiben charakteristisch sind. Da die zu lesenden Texte im Hinblick auf ihre Kontroversität zu einem bestimmten Thema vorgegeben werden, fallen z. B. die eigenständige Recherche von Literatur und die damit verbundene, wichtige Orientierungsleistung weg. Die Entlastung von der Bearbeitung dieser Anforderungsbereiche ermöglicht die Konzentration auf ausgewählte Aspekte im Textproduktionsprozess: Im Zentrum der Erarbeitung eines Kontroversenreferats stehen die Herausforderung zur Strukturbildung bei der Synthese unterschiedlicher Texte und das Referieren als funktional eingebettete Texthandlung, indem von den Schreibenden die Integration kontroverser Fachpositionen im Hinblick auf eine eigene Frage (und u. U. auch die Entwicklung einer eigenen Position dazu) gefordert wird.

¹ Das von Helmut Feilke und Katrin Lehnen geleitete Projekt war Teil des vom Land Hessen geförderten Forschungsverbundes *Kulturtechniken und ihre Medialisierung* (<http://www.kulturtechniken.info/>). Im Projekt *Erische Literalität: Erwerb und Ausbau wissenschaftlicher Textkompetenz im Deutschen* (VW-Stiftung) werden diese Ansätze weiter entwickelt und mit Blick auf (fremd-)sprachliche und sozialisationsbedingte Aspekte untersucht (<http://www.zmi.uni-giessen.de/projekte/projekt-41.html>).

Lernformen wie das Kontroversenreferat sollten innerhalb der Erarbeitung von verbindlichen Unterrichtsinhalten noch stärker, wie Steets (2003, 69) es auch für die Facharbeit fordert, «systematisch als Instrument der Wissenserarbeitung und -vermittlung» genutzt werden. Durch Integration und Rückführung in den laufenden Fachunterricht (verschiedener Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts), können durch diese Lernformen bereits in der Oberstufe kontextstiftende Schreibarrangements angeboten werden. Die curricularen Vorgaben bieten dafür durchaus Anknüpfungspunkte: Bspw. wird für das *Rahmenthema Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch / Wahlpflichtmodul: Medienkritik* (Zentral-Zentralabitur Niedersachsen 2014) explizit das Bearbeiten von «Kontroversen um Auswirkungen neuer Medien auf Kommunikation und Lebensform» vorgeschlagen (NKM 2012).

IMPULS C: KOMPETENZEN DER SCHREIBENDEN UND BETREUENDEN

Welche Kompetenzen benötigen die betreuenden Lehrpersonen, welche die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben ihrer Fach- bzw. Seminararbeit unterstützen? Wie können diese Kompetenzen in der Lehreraus- bzw. -weiterbildung angebahnt werden?

Perspektive der Schüler/innen

Wichtige Kompetenzen der Lehrpersonen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Schreiben der Facharbeit

Anna-Lisa Deichert (Albertus-Magnus-Gymnasium Köln, Deutschland) (→ Anna-Lisa Deichert)

Eine wichtige Kompetenz der Lehrpersonen liegt m. E. in der Fähigkeit, sich in den Schüler / die Schülerin und ihre Idee

der Facharbeit einzudenken. Dazu zählt z. B. zu hinterfragen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler mit den wissenschaftlichen Anforderungen vertraut sind und ob sie eine Vorstellung davon haben, mit welchem Instrumentarium (Definitionen / Operationalisierung von Begriffen) sie ihre Arbeit nach wissenschaftlichen Standards durchführen können. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn Begriffsdefinitionen unter Rückgriff auf andere, fremde Fachgebiete oder Datenerhebungen erforderlich sind. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht nur die grundsätzliche Durchführbarkeit der Fragestellung prüfen, sondern auch, ob die Schritte den Schülerinnen und Schülern bewusst sind und von ihnen umgesetzt werden können. Diese Einschätzungen sollten vor der verbindlichen Themenwahl durch die Betreuerinnen und Betreuer der Arbeit

erfolgen, um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler während der Facharbeit ins Schleudern kommen. Obwohl die Verantwortung für eine wissenschaftliche Arbeit beim Verfasser liegt, bringt der Übungscharakter einer Facharbeit es mit sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer eine Mitverantwortung für die Konzeption tragen. Sie sollten von Beginn an hinterfragen, ob die Schülerinnen und Schüler das volle Ausmaß überblicken.

Perspektive der Studierenden

Unterstützung der Lehrer – Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung

Verena Fischer (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Verena Fischer)

Lehrer werden sicherlich beim Betreuen der Facharbeiten vor Herausforderungen gestellt. Sie müssen diese Arbeit zusätzlich zu ihrem normalen Unterrichtsgeschehen, ihrer

Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und den schulischen Aktivitäten, wie Konferenzen und Gruppentreffen etc. verrichten. Sicherlich sind einige Lehrer vertrauter mit dem akademischen Schreiben und wissenschaftlichen Aufsätzen als andere. Allerdings muss ein Lehrer, der die damit verbundenen Anforderungen an die Schüler stellt, selbst über diese Kompetenzen verfügen. Daher sollte ein Verständnis für das akademische Schreiben im Gegensatz zum schulischen Schreiben gegeben sein. Dazu zählt vor allem das Wissen über realistische Themen für Schüler und die Kompetenzen, die beim akademischen Schreiben gefordert sind.¹

Gerade angehende Lehrer haben die Möglichkeit, ihr aktuelles Wissen über Themen und Standards mit in die Schule zu bringen. Dabei ist es von äußerster Wichtigkeit, dass Lehramtsstudierende verstehen, dass ihre Fähigkeiten bezüglich des akademischen Schreibens auch für die Schule relevant sind.

Es besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass Praktikanten oder Studierende im Praxissemester des Bachelor- / Master-Lehramts als Vermittler zwischen Schule und Hochschule fungieren. Wünschenswert wäre hier ein Austausch zwischen erfahrenden Lehrkräften und Studierenden bezüglich aktueller didaktischer bzw. fachwissenschaftlicher Themen und zeitgemäßer Standards.

Lehrer, die an einer Weiterbildung teilnehmen, sollten das akademische Schreiben meines Erachtens selbst noch einmal erproben. Eine Möglichkeit besteht darin, dass sie selbst noch einmal verschiedene Fragestellungen zu demselben Thema entwickeln und zu diesen Fragestellungen verschiedene Gliederungen erstellen, welche in der Gruppe diskutiert und reflektiert werden. Der Austausch in der Gruppe könnte aufzeigen, dass zu derselben Fragestellung völlig unterschiedliche Richtungen eingeschlagen werden können. Auch das Üben des korrekten

¹ Hierzu liegt in allen Schulen mit einer gymnasialen Oberstufe das Informationsschreiben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen aus.

Zitierens und Bibliographierens ist sinnvoll. Solche Übungen zum akademischen Schreiben können bei Lehrkräften ein Bewusstsein dafür schaffen, mit welchen Problemen ihre Schüler konfrontiert sind. Dieses Bewusstsein für die Problematiken beim Verfassen der Facharbeit kann dazu führen, dass die Lehrkräfte kompetenter, sicherer und zielführender mit ihren Schülern umgehen können.

Abschließend zeigt sich, dass Wissenschaftspropädeutik in der Schule ein komplexes Thema ist, bei dem nicht nur an die Schüler, sondern auch an die Lehrer hohe Anforderungen gestellt werden. Die Schüler stehen am Anfang ihrer Schreibkarriere, Lehrer müssen ihre in der Universität erworbenen Kompetenzen wieder abrufen und zusätzlich zu ihrem Tagesgeschäft vermitteln, denn von der Wissenschaft wird gefordert, dass angehende Studierende auf die Anforderungen der Hochschule vorbereitet werden. Daher ist es sinnvoll, dass

in Kooperation von Schulen und Hochschulen geeignete Aufgaben entwickelt werden, die Schüler und Lehrer bezüglich der Entwicklung von akademischer Schreibkompetenz gleichermaßen unterstützen.

Lehrerkompetenzen im Themenbereich Facharbeit

Felix Fleischhauer (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Felix Fleischhauer)

Lehrer/innen sollten für eine verantwortliche und erfolgreiche Unterstützung der Schüler/innen beim Verfassen ihrer Facharbeit selbst Kompetenzen im Bereich des akademischen Schreibens aufweisen können. Hierunter fallen neben wissenschaftlichen Arbeitstechniken und Formalia auch grammatische und orthographische Sicherheit, ebenso fachübergreifende Kompetenzen wie Organisation und Zeitmanagement. Obligatorische Seminare oder Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben während des (Lehramts-)Studiums könnten sicherstellen, dass

bei den Studierenden eine Basis in diesem Bereich gegeben ist. Kooperationen zwischen Schule und Hochschule könnten helfen (Beratungsworkshops zur Facharbeit, Peer Tutoring), weitere Kompetenzen zu erlernen und den Informationsaustausch zwischen angehenden und fertigen Lehrer/innen anzuregen.

Es reicht nicht aus, die an der Hochschule vorhandenen Textformen zu vermitteln, sondern vielmehr müssen Lehrer/innen versuchen, «Schreiben an verschiedenen Punkten der sozialen Wirklichkeit zu verankern» (Kruse 2007, 137). Hier liegt die Kompetenz darin, «die Wechselwirkungen zwischen Texten, Textfunktionen, Diskursgemeinschaften und Kontext erfahrbar zu machen» (ebd.).

Lehrer/innen sollten die didaktischen Methoden kennen, um den Schüler/innen mögliche Ängste zu nehmen und auf Schreibblockaden und Schreibprobleme entsprechend reagieren zu können. Zuletzt sollten sie auch selbst Freude

an dem Themengebiet der Facharbeit haben und diesen Unterrichtsblock als propädeutische Vorbereitung für ein mögliches späteres Studium der Schüler/innen sehen. Wer selbst Freude an der Arbeit hat, dem fällt es viel leichter, diese auch zu übertragen und den Schüler/innen bei der großen und neuen Herausforderung möglicherweise die Angst zu nehmen.

Die Ausbildung kompetenter Lehrkräfte

Roschan Yussefi Marzi (Universität zu Köln, Deutschland) (→ Roschan Yussefi Marzi)

Damit Lehrkräfte die Schüler/innen angemessen auf die im Studium zu absolvierenden akademischen Schreibaufgaben vorbereiten können, ist es notwendig, die angehenden Lehrer/innen bereits während des Studiums für akademische Schreibanforderungen zu sensibilisieren. Diese Forderung gewinnt vor allem für die Lehrkräfte an Bedeutung, die in ihrem späteren Berufsalltag ihrerseits die Aufgabe haben, Schüler/

innen auf ein Hochschulstudium vorzubereiten.

Im Rahmen einer Examensarbeit wurden Interviews mit Dozent/innen der Universität zu Köln durchgeführt. Unter anderem wurde von ihnen beklagt, dass ein Teil der Lehramtsstudierenden nicht in der Lage sei, korrekt wissenschaftlich zu arbeiten und zu schreiben. Ein Ziel der akademischen Ausbildung sollte jedoch sein, die Studierenden zu kompetenten Schreiber/innen auszubilden, damit sie ihre Erfahrungen an die Lernenden weitergeben können. Darüber hinaus sind Kenntnisse über die Prozesse, die während des Schreibens einer akademischen Arbeit ablaufen, äußerst wichtig. Für eine gute schulische Vorbereitung auf akademische Schreibanforderungen ist es also nötig, dass Lehramtsstudierende über Textsortenkompetenzen verfügen (und beurteilen können, was einen gelungenen akademischen Text ausmacht), aber auch gängige Schreibentwicklungsmodelle kennenlernen, die ihnen ermöglichen, den

Lernstand der Schüler/innen einzuschätzen, um so eine individuelle Hilfestellung anbieten zu können.

Bislang liegt es in der Verantwortung der Studierenden, Seminare auszuwählen, die sich speziell mit dem Thema Akademisches Schreiben befassen. Ob ein Seminarplatz erhalten wird, ist aufgrund der hohen Anzahl der Studierenden nicht immer selbstverständlich. Aufgrund der Bedeutsamkeit von akademischen Schreibkompetenzen (für die Studierenden – und langfristig gedacht – auch für die späteren Schüler/innen) lohnt sich die Überlegung, dem akademischen Schreiben einen verpflichtenden Baustein (ggf. ein ganzes Modul) zu widmen, um sicherzustellen, dass alle Studierenden wenigstens über Basiskompetenzen verfügen. Dies würde auch zu einer weiteren Professionalisierung des Lehrerberufs beitragen.

Zusammenfassend kann folglich festgehalten werden, dass akademische Schreibaufgaben besondere Anforderungen

an die Verfasser/innen stellen. Eine erste Möglichkeit dieses Arbeiten zu üben, bietet in der Schule das Verfassen der Facharbeit. Oftmals stellt diese Schreibaufgabe die Schüler/innen jedoch vor Probleme. Im Hinblick auf das Kompetenzmodell nach Otto Kruse (2007) wird deutlich, dass vielschichtige Kompetenzen erforderlich sind, die sich keinesfalls ausschließlich auf sprachliche Fähigkeiten beschränken lassen. Eine Förderung der benötigten Kompetenzen ist also sinnvoll und kann in allen Unterrichtsfächern durchgeführt werden. Damit die Lehrkräfte die Schüler/innen auf diese Weise fördern können, muss das Wissen um akademische Schreibkompetenzen und die Eigenarten akademischer Texte bei den Lehrer/innen vorhanden sein. Dieses Wissen muss somit fest in der Ausbildung der zukünftigen Lehrer/innen verankert werden.

Perspektive der Schreibberater/innen

Erfahrung der Schreibzentren in der Schreibberatung nützen

Carmen Mertlitsch und Christina Halfmann (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich) (→ Mertlitsch und Halfmann)

Für die betreuenden Lehrer/innen ist die Herausforderung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) genauso groß wie für Schüler/innen. Sie gehen teils mit augenscheinlicher Panik an das Thema heran. Sie fühlen sich sowohl im Bereich wissenschaftliche Textgestaltung als auch, was methodisches Wissen, Sprachgebrauch sowie die Betreuung (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten angeht, unsicher und erwarten sich gut erforschte Handlungsanleitungen – die es bisher so nicht gibt. Das Grundproblem ist dabei oft, dass die betreuenden Lehrkräfte selbst über keinerlei Schreibfahrung verfügen, ja oft nicht einmal eine Diplomar-

beit geschrieben, sondern ihr Studium in Form einer mündlichen Prüfung abgeschlossen haben.

Das SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt hat bis März 2013 mehr als 80 Fortbildungsveranstaltungen in ganz Österreich abgehalten. Vermittelt wurden darin vor allem in der Praxis erprobte Vorschläge zur Betreuung, Begleitung und Beratung schülerischer (und auch studentischer) Arbeiten – auf individueller sowie auf institutioneller Ebene. Darüber hinaus vermitteln wir die Grundlagen für den Erwerb von Schreib- und Textkompetenz. Immer häufiger werden auch fachspezifische Fortbildungen gewünscht. Den Lehrer/innen ist dabei wichtig, die Schreib- und Arbeitskulturen der verschiedenen Fächer zu reflektieren, um geeignete Unterrichts- und Selbstlernmaterialien zu erstellen.

Wir schlagen auch vor, dass die Schule ein neues Selbstverständnis entwickeln und sich als Lernort und nicht nur als

Wissensvermittlerin sehen sollte, sondern zunehmend auch als Lernwerkstatt, als Schreibzentrum oder wissenschaftspropädeutischen Zentrum, in dem die Schülerinnen und Schüler, ganz im Sinne neuerer Unterrichtskonzepte (z. B. dialogisches Lernen, vgl. Ruf, Keller u. Winter 2008), in ihrer Neugier gefördert und gebildet werden. Dabei können aufkommende Fragen an das Schreibprojekt, an das Fach, nach Wissenschaftsorientierung, an Methode und Text in einem konstruktiven Miteinander aller Beteiligten diskutiert werden. So gesehen befinden sich nicht nur die Schülerinnen und Schüler in der Rolle der Lernenden, sondern fairerweise auch die Lehrerinnen und Lehrer – wenn auch auf einem anderen und idealerweise stetig wachsenden Wissensstand. Sie übernehmen während der Prozessbegleitung möglichst die Rolle von Schreibberater/innen – und nicht mehr die bisherige Rolle der Fach- und Schreiblehrer/innen (instructors), die erklären, was richtig oder falsch ist. Dieses neue Selbstverständnis

impliziert auch die Rolle als facilitators, als Begleiter also, die andere, weniger erfahrene Schreibende kollegial unterstützen und sie in der Textproduktion unterstützen (Bräuer 1996).

Wir nutzen die praktische Erfahrung aus unserem universitären Schreibzentrum und vermitteln in Fortbildungsveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen, in schulinternen / -übergreifenden Workshops und in Arbeitsgruppen schreibberaterisches Know-how und Strategien, die Lehrkräfte wohlwollend annehmen. Lehrkräfte setzen sich im Zuge dessen mit ihren eigenen Unsicherheiten und Wissensdefiziten auseinander, z. B. im Hinblick auf Plagiate, Zitierformen, Verschriftlichung von Auswertungsmethoden, fach(sprach)liche Besonderheiten oder wissenschaftliche Darstellungsformen in anderen Fächern. Sie sollen offene, unvoreingenommene Diskussionen dazu führen. Aber wo finden sie probate Antworten auf all die aufkommenden Fragen? ... in den Wissenschaft-

ten! Und wie sie es von Schülerinnen und Schülern verlangen, setzen sie sich dann mit wissenschaftsorientierten Texten zum Erwerb und zur Weitergabe von Schreib- und Textwissen auseinander: Welche Quellen sind glaubwürdig? Welche Handlungsableitungen lassen sich daraus (für den Unterricht) treffen? Eine solche Diskussion fördert nicht nur kritisches Denken, sondern qualifiziert auch für eine ernstzunehmende, fördernde Begleitung der vorwissenschaftlichen Schreibprojekte.

Die Vernetzung und der Austausch der Lehrer/innen an einer Schule in ihren Fächern (in AGs) und darüber hinausgehend aller Fächer einer Schule (übergreifende AGs) sowie eine koordinierte Aufgabenteilung in der Vorbereitung von fachübergreifenden und fachspezifischen Unterrichts- und Lernmaterialien erscheinen uns deshalb sinnvoll. In diesem Zusammenhang kann auch eine realistische Auseinandersetzung damit stattfinden, was man

von achtzehnjährigen Schüler/innen erwarten kann, die (teilweise noch gar nicht / ein wenig / schon intensiv) auf die VWA vorbereitet worden sind. Hilfreich dafür ist auch ein Kompetenzabgleich mit Studierenden in unterschiedlichen Phasen des Studiums sowie ein Vergleich der vorwissenschaftlichen Texte von Schüler/innen mit denen von Studierenden und darüber hinaus mit «echten» wissenschaftlichen Texten. Wir regen Lehrerinnen und Lehrer dazu an, zu recherchieren und zu forschen, ganz im Sinne eines Rollenwechsels.

Schreibberatung als Teil der Lehrer- und Schülerausbildung

Nora Peters (Leibniz Universität Hannover, Deutschland) (→ Nora Peters)

Da jeder Schreibende anders ist, andere Hürden im Schreibprozess bewältigen muss, ist eine einmaige Vermittlung mit pauschalen Ratschlägen zum Schreiben für alle Schüler

nicht ausreichend. Vielmehr bedarf es einer individuellen Betreuung beim wissenschaftlichen Schreiben, um Schüler adäquat bei der Facharbeit zu unterstützen. Lehrpersonen sollten m. E. die Komplexität und Unterschiedlichkeit des Schreibprozesses kennen und verstehen, dass ihre Schüler verschieden an das Schreiben herangehen und verschiedene Probleme bewältigen müssen. Daher sollten sie wissen, welche möglichen Wege man im Schreibprozess gehen kann, welche Schreibstrategien es gibt und wann man Strategien wechseln sollte. Darüber hinaus müssen Lehrpersonen ihre Schüler zum Schreiben beraten können, sodass sie in Einzelgesprächen auf die Schreibindividualität ihrer Schüler eingehen können. Daher sollte in die Lehreraus- oder -weiterbildung eine Schulung zur Schreibberaterin bzw. zum Schreibberater integriert werden (Ansätze dazu gibt es bereits an den Universitäten Darmstadt und Hildesheim, wo Lehramtsstudierende zu Schreibberatern ausgebildet

werden). Unter Schreibberatung verstehe ich ein Eins-zu-eins-Gespräch, bei der ein ausgebildeter Schreibberater eine Schreibende beim Verfassen eines Textes unterstützend begleitet. Besonders wichtig ist dabei, dass die Beratenden sich auf die Schreibenden und deren Bedürfnisse, Stärken und Schwächen einstellen (Grieshammer et al. 2012). Da die Betreuung der einzelnen Schüler durch individuelle Schreibberatung zeitintensiv sein kann, könnten Lehrpersonen alternativ dazu geschult werden, wie sie ihre Schüler anleiten, sich gegenseitig beim Schreiben zu unterstützen und somit diese zu Schreibberatern ausbilden (Bräuer o. J.).

Schreibberatung ermöglicht es, auf die Individualität des Schreibens einzugehen und Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrer Bedürfnisse, Stärken und Schwächen beim Schreiben auf den wissenschaftlichen Schreibprozess vorzubereiten.

Perspektive der Dozierenden

Methoden zur Unterstützung des wissenschaftlichen Formulierens im Rahmen von Lehreraus- bzw. -weiterbildungen

Lena Decker (Universität Siegen, Deutschland) (→ Lena Decker)

Lehrpersonen, welche Fach- bzw. Seminararbeiten betreuen, benötigen meiner Ansicht nach eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen, von denen an dieser Stelle nur einige wenige genannt werden können. So müssen sie ihre Schülerinnen und Schüler unter anderem im Vorfeld fachlich kompetent bei der Themenwahl und bei der Auswahl und Beschaffung von Literatur beraten, d. h., sie müssen einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum jeweiligen wissenschaftlichen Thema besitzen. Zudem haben sie die Aufgabe, den Fortgang der Fach- bzw. Seminararbeit zu beobachten und gegeb-

nenfalls korrigierend eingreifen. Die Lehrkräfte müssen also die Fähigkeit besitzen, die «Textproben» ihrer Schülerinnen und Schüler fachlich zu rezipieren, fördernd zu beurteilen (Fischbach, Schindler u. Vetterick 2014) und am Ende die fertige Fach- bzw. Seminararbeit zu benoten.

Wie bereits weiter oben erwähnt, halte ich es für unabdingbar, dass Lehrkräfte beim Aufbau dieser Kompetenzen im Rahmen von Lehreraus- bzw. -weiterbildung unterstützt werden. Sinnvoll wären m. E. von Experten aus der Schreibdidaktik geleitete Workshops. Ein Workshop könnte sich beispielsweise mit der Frage beschäftigen, mit welchen Methoden man den Schülerinnen und Schülern die für das Schreiben einer Fach- bzw. Seminararbeit notwendigen wissenschaftlichen Formulierungsbausteine zur Wiedergabe und zum Vergleich von Forschungspositionen vermitteln kann. So schlägt beispielsweise Feilke (2002, 64) in seinem für die gymnasiale

Oberstufe konzipierten Modell Lesen durch Schreiben vor, die Lernenden an einem geeigneten Beispieltext solche Prozeduren markieren und in Listen zusammenstellen zu lassen:

Formulierungsbausteine zur Wiedergabe von Forschungspositionen

Der Autor

- geht der Frage nach
- vertritt die Auffassung
- gliedert seine Ausführungen in X
- stellt die These auf
- usw.

Formulierungsbausteine zum Vergleich von Forschungspositionen

- Während X behauptet, kommt Y zu dem Ergebnis, dass ...
- Beide stellen in Vordergrund, dass ...
- usw.

Da in einem wissenschaftlichen Text in der Regel auch immer eine eigene Position zum je-

weiligen Thema vertreten wird, sollen Feilke (2002, 64) zufolge zudem gemeinsam geeignete Bausteine zur Formulierung der eigenen Position (z. B. «In der Darstellung des Autors findet die Tatsache keine Berücksichtigung, dass ...») gesammelt und deren Form und Funktion diskutiert werden.

Neben diesem rezeptiven Zugang könnten den Lehrkräften im Rahmen dieses Workshops auch geeignete Aufgaben und Übungen zum wissenschaftlichen Formulieren vorgestellt werden. Möglich wäre beispielsweise, die Schülerinnen und Schüler in einem Text passende redееinleitende Verben einzufügen oder den Text hinsichtlich dieser Verben überarbeiten zu lassen (vgl. auch Steinseifer 2012, 75).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fach- bzw. Seminararbeiten betreuenden Lehrkräfte im Rahmen von Aus- bzw. Weiterbildungen m. E. vor allem Methoden vermittelt bekommen sollten, die Schülerin-

nen und Schüler auf der Ebene des Formulierens fachlicher Inhalte unterstützen.

LERNENDE

Schülerin

Die Facharbeit als Heranführung an das selbständige Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten

Anna-Lisa Deichert (Albertus-Magnus-Gymnasium Köln, Deutschland)

Anna-Lisa Deichert ist Abiturientin des Schuljahres 2012/2013 am Kölner Albertus-Magnus-Gymnasium. In ihrer Facharbeit im Fach Deutsch hat sie sich mit den Sozialverhältnissen in dem Jugendroman Mit dem Rücken zur Wand von Klaus Kordon befasst. Seit September 2013 absolviert sie ein Freiwilliges Soziales Jahr Kultur (FSJK) beim Deutschlandradio. In diesem Rahmen betreut sie den Bundeswettbewerb «lyrix», einen Lyrikwettbewerb für Schüler/innen der Klassen 5–13. Nach ihrem FSJK plant sie zu studieren. Bei

ihrer Studienwahl hat sie sich noch nicht festgelegt.

Erforderliche Vorbereitung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler für einen adäquaten Lerneffekt der Facharbeit

Durch Facharbeiten sollen Schülerinnen und Schüler lernen, wie eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben wird. Dabei sind die Vertiefung von Thematik und methodischer Reflexion sowie der höhere Anspruch an die sprachliche und formale Umsetzung gegenüber den sonst z. B. in Referaten gestellten Anforderungen neu.¹

Bei der Themenwahl sollten die höheren Anforderungen idealerweise bereits berücksichtigt werden. Denn die Schülerinnen und Schüler können in der Regel aus ihrem Erfahrungshorizont im Vorfeld der Facharbeit weder den damit verbundenen

¹ Vgl. <http://www.meg-bruehl.de/downloads/facharbeitgek.pdf>.

Arbeitsaufwand abschätzen, noch den Überblick über mögliche Theoriekonzepte als Analyseraster haben. Zwar sollten Lehrer vor der Themenvereinbarung ggf. korrigierend eingreifen. Allerdings besteht bei der – nicht zuletzt aufgrund der zusätzlich zum Unterricht zu leistenden Betreuungsarbeit – knapp bemessenen Zeit zur Auseinandersetzung mit dem Thema die Gefahr, dass eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema zu kurz kommt. Ein fehlendes Korrektiv in der Phase der Themenwahl kann dann schnell zu Fragestellungen führen, bei der das Ziel der Arbeit unklar bleibt bzw. die Machbarkeit erheblich erschwert wird. Dies ist dann in der Schreibphase nur schwer auszugleichen.

Unabdingbar wäre daher eine stärkere Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die insgesamt mit der Facharbeit zu erbringende Leistung und die inneren Zusammenhänge der Bausteine (wie z. B. Workshops zur Recherche und zum richtigen Zitieren, Stringenz der

Fragestellung und Schluss usw.). Diese müssten dazu stärker aufeinander, aber auch auf die Arbeitsphasen der Facharbeit abgestimmt werden. Eine endgültige Themenfestlegung sollte z. B. erst dann erfolgen, wenn die Schülerinnen und Schüler – unabhängig von der Vielfalt der unterschiedlichen Themen – den Stand der eigenen Facharbeit anhand der Unterrichtseinheiten zur erforderlichen Methodik einschätzen können.

Da die Facharbeit – und damit auch ihre Benotung – in der Qualifikationsphase der Oberstufe an die Stelle einer Klausur tritt, ist dies nicht nur für den propädeutischen Lernprozess wissenschaftlichen Arbeitens von Bedeutung.

Alternativen zur schulischen Facharbeit

Das Schreiben der Facharbeit zwingt dazu, den «roten Faden» eines Themas deutlich zu machen und unter Berücksichtigung der Methodik

wissenschaftlichen Arbeitens selbständig auf die Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellung hinzuarbeiten. Bei Alternativen zur Facharbeit, in denen dies ausschließlich theoretisch vermittelt wird, geht ein wesentlicher Lerneffekt verloren. Während die Theorie wissenschaftlichen Arbeitens ein mehr oder weniger festes Schema vorgibt, erweist sich deren Eins-zu-eins-Anwendung oft nicht als praktikabel. Die Herausforderung ergibt sich oftmals erst in der praktischen Anwendung. Die schulische Facharbeit zwingt dann dazu, innerhalb der allgemeinen Vorgaben wissenschaftlichen Arbeitens für die Besonderheiten der eigenen Facharbeit eine eigene Lösung zu finden. Durch Anwendung auf konkrete Fragestellungen wird der selbstverständliche Umgang mit den theoretischen Kenntnissen gefestigt. Dies setzt jedoch voraus, dass – idealerweise deutlich vor der Themenwahl zur Facharbeit – die Methodik wissenschaftlichen Arbeitens im Unterricht besprochen wird.

Wichtige Kompetenzen der Lehrpersonen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Schreiben der Facharbeit

Eine wichtige Kompetenz der Lehrpersonen liegt m. E. in der Fähigkeit, sich in den Schüler/die Schülerin und ihre Idee der Facharbeit einzudenken. Dazu zählt z. B. zu hinterfragen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler mit den wissenschaftlichen Anforderungen vertraut sind und ob sie eine Vorstellung davon haben, mit welchem Instrumentarium (Definitionen/Operationalisierung von Begriffen) sie ihre Arbeit nach wissenschaftlichen Standards durchführen können. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn Begriffsdefinitionen unter Rückgriff auf andere, fremde Fachgebiete oder Datenerhebungen erforderlich sind. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht nur die grundsätzliche Durchführbarkeit der Fragestellung prüfen, sondern auch, ob die Schritte den Schülerinnen und Schülern bewusst sind und von ihnen umgesetzt werden

können. Diese Einschätzungen sollten vor der verbindlichen Themenwahl durch die Betreuerinnen und Betreuer der Arbeit erfolgen, um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler während der Facharbeit ins Schleudern kommen. Obwohl die Verantwortung für eine wissenschaftliche Arbeit beim Verfasser liegt, bringt der Übungscharakter einer Facharbeit es mit sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer eine Mitverantwortung für die Konzeption tragen. Sie sollten von Beginn an hinterfragen, ob die Schülerinnen und Schüler das volle Ausmaß überblicken.

Studierende

Die Textsorte Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Mittel in der gymnasialen Oberstufe

Verena Fischer (Universität zu Köln, Deutschland)

Verena Fischer hat Deutsch und Sozialwissenschaften auf Lehramt (Grund-, Haupt- und Realschule) an der Universität zu Köln studiert. In verschiedenen Seminaren beschäftigte sie sich mit dem akademischen und schulischen Schreiben. 2013 verfasste sie ihre Staatsexamensarbeit zum Thema «Die Textsorte Facharbeit in den Lehrplänen der Bundesländer».

Anforderungen an Schülerinnen und Schüler sowie an Lehrkräfte

Die folgenden Ausführungen beruhen auf meinen Beobachtungen in den Schreibberatungen am Albertus-Magnus-Gymnasium Köln sowie auf meinen eigenen Erfahrungen mit der Textsorte Facharbeit.

Die Facharbeit ist für die Schüler meistens eine fremde Textsorte, an die Anforderungen gestellt werden, die für sie häufig unbekannt sind.

Meines Erachtens ist es unabdingbar, dass die Schüler wissen, warum sie eine Facharbeit schreiben sollen. Transparenz in den geforderten Formalia, der Leistungsbewertung und den erforderlichen Kompetenzen ist zwingend nötig. Darüber hinaus müssen grundlegende Fähigkeiten des akademischen Schreibens vermittelt werden. Dazu gehört der adäquate Umgang mit Quellen, das korrekte Zitieren, Bibliographieren und das Wissen, wie die Facharbeit aufgebaut sein sollte (Beste 2003, 280f). Zudem sollten die Schüler bereits vor dem Schreiben der Facharbeit mit dem Exzerpieren von verschiedenen Quellen zu einem Thema vertraut gemacht werden. Unabdingbar ist sicherlich auch die Unterstützung durch den Fachlehrer bei der Themenfindung.

Die Themenfindung ist für die

Facharbeit im schulischen Bereich kompliziert. Dies zeigen die Beratungsworkshops mit Schülern am Albertus-Magnus-Gymnasium. Häufig werden die Themen für die Facharbeit zu groß gestellt bzw. gewählt. Beispielsweise sollte ein Schüler eine Facharbeit zum Thema *Das Frauenbild im 20. Jahrhundert* verfassen. Hier stellen sich direkt die Fragen: Welches Frauenbild, außen oder innen? Welcher Zeitabschnitt – Weimarer Republik, drittes Reich, Nachkriegszeit, 68er oder vielleicht 90er Jahre?

Damit Schüler eine realistische Chance haben, ihre Facharbeiten angemessen zu verfassen und zusätzlich eine positive Erfahrung für ihren Schreibprozess zu machen, muss das Thema bearbeitbar sein. Zusätzlich sollten die Schüler dabei unterstützt werden, eine eigene Fragestellung für ihre Facharbeit zu entwickeln. In der Kooperation mit dem Albertus-Magnus-Gymnasium wurde deutlich, dass es eine große Diskrepanz bei dem Verständnis der Schüler bezüg-

lich der Unterscheidung des Themas und einer Fragestellung gab.

Wünschenswert wäre die Möglichkeit, regelmäßig Kontakt zu dem Fachlehrer zu halten, um Probleme beim Verfassen zu thematisieren. Weiterhin könnte ich mir vorstellen, dass ehemalige Schüler, welche gute bis sehr gute Facharbeiten bereits verfasst haben, eingeladen werden, um von ihren Erfahrungen zu berichten. Diese Peer-Beratung würde sicherlich vor allem den Schülern helfen, die keine größeren Geschwister oder Eltern ohne akademischen Hintergrund haben. Ferner bin ich der Ansicht, dass ein grober Zeitplan für die Schüler wünschenswert ist. Selbstverständlich sollen die Schüler Zeit- und Selbstmanagement lernen, allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Facharbeit der erste eigene, in einem längeren Zeitraum verfasste Text ist.

Kann die Textsorte Facharbeit alleine als wissenschaftspropädeutisches Mittel fungieren?

Die Textsorte Facharbeit soll als Bindeglied zwischen der Schule und der Hochschule dienen (Beste 2003, 281). Die Hoffnungen, die mit dieser Textsorte einhergehen, sind immens: Schüler sollen elaboriertes Schreiben erlernen, Schreib- und Lesetechniken entwickeln, angemessene Literatur recherchieren, korrekt bibliographieren, zitieren, Themen finden, eingrenzen, gliedern, ihre Arbeit formatieren, die Fachsprache beherrschen und natürlich selbstständig schreiben (MSW 2009, 14f).

Es stellt sich die Frage, ob die Textsorte Facharbeit alleine diesen Anforderungen gerecht werden kann. Da die meisten Schüler während ihrer Schullaufbahn nur eine Facharbeit verfassen, legt diese Tatsache nahe, dass akademische Schreibkompetenz auch mit anderen Textsorten gefördert werden muss.

Beispielsweise die Klausur: Schüler schreiben in ihrer Schullaufbahn regelmäßig Klausuren. Die Problematik, die meist mit Schülerklausuren einhergeht, ist die, dass Schüler ihre Klausuren meist ohne Planung und sehr spontan verfassen (Hoppe 2003, 256). Sie lernen für ihre Klausuren, beginnen das Schreiben der Klausur allerdings häufig ungeplant bzw. ohne eine Struktur oder Strategie zu entwickeln. Vor allem produzieren sie ihre Klausuren Satz für Satz, ohne das Gesamtprodukt im Blick zu behalten. Sie arbeiten sich an ihren Klausuren ab (Ortner 2006, 82 und 94f). Almut Hoppe beschreibt die so entstehenden Texte als «Vorform einer Klausur» (2003, 256).

Wird die schulische Klausur mit dem wissenschaftlichen Klausuraufsatz in der Hochschule verglichen, werden die oben genannten Problemfelder noch deutlicher. Der Klausuraufsatz in der Hochschule findet zwar unter ähnlichen Bedingungen wie in der Schule statt (Zeitdruck, keine Hilfsmittel, Aufsicht), doch

die Umsetzung der Studierenden ist eine andere. Sie planen ihre Klausuren, sie berücksichtigen den Leser, führen durch ihren Text und durchdenken das Schreibprodukt, bevor sie es verfassen.

Sicherlich sind dies nicht alle Fertigkeiten, die beim Verfassen einer Hausarbeit gefordert werden. Natürlich unterscheidet sich die Klausur weiterhin von der Hausarbeit in Bezug auf Länge, sprachliche Qualität, Literaturrecherche, Zeit- und Selbstmanagement etc. Für Lehrer wäre hier aber ein Ansatzpunkt, um ihre Schüler auf das akademische Schreiben vorzubereiten. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel, immer eine kurze Gliederung der Klausur zu verlangen und auch danach zu bewerten, ob sich die Schüler daran gehalten haben. Zusätzlich könnten sie dazu angehalten werden, ein Formblatt auszufüllen, in das die Schüler eintragen, welche Inhalte ihrer Meinung nach in welcher Reihenfolge in welche Aufgabe gehören und ihren Text da-

nach strukturieren. Auch dieses Formblatt sollte zur Bewertung der Klausur mit herangezogen werden. Diese Praktik kann dazu beitragen, dass Schüler ihre Klausuren weniger spontan schreiben und ihre Texte zielgerichteter, von Anfang bis Ende, durchdenken. Darüber hinaus dienen das regelmäßige Üben von Gliederungen und das Durchdenken der Texte auch der Leserorientierung. Dass der Leser im Blick behalten werden muss, ist sicherlich nicht nur eine Kompetenz, die in der Hochschule gefordert wird, sondern auch in der beruflichen Praxis. Im Rahmen einer beruflichen Ausbildung müssen auch Textsorten verfasst werden, die eine starke Leserorientierung haben (Geschäftsbrief, (Werbe-) Präsentationen, Protokolle o. Ä.). Da Klausuren ein wichtiger Bestandteil in der Oberstufe sind, könnte mit einigen Modifikationen das akademische Schreiben gefördert werden, ohne die Lehrkräfte zusätzlich zu belasten.

Unterstützung der Lehrer – Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung

Lehrer werden sicherlich beim Betreuen der Facharbeiten vor Herausforderungen gestellt. Sie müssen diese Arbeit zusätzlich zu ihrem normalen Unterrichtsgeschehen, ihrer Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und den schulischen Aktivitäten, wie Konferenzen und Gruppentreffen etc. verrichten. Sicherlich sind einige Lehrer vertrauter mit dem akademischen Schreiben und wissenschaftlichen Aufsätzen als andere. Allerdings muss ein Lehrer, der die damit verbundenen Anforderungen an die Schüler stellt, selbst über diese Kompetenzen verfügen. Daher sollte ein Verständnis für das akademische Schreiben im Gegensatz zum schulischen Schreiben gegeben sein. Dazu zählt vor allem das Wissen über realistische Themen für Schüler und die Kompetenzen, die beim akademischen Schreiben gefordert sind.²

Gerade angehende Lehrer haben die Möglichkeit, ihr aktuelles Wissen über Themen und Standards mit in die Schule zu bringen. Dabei ist es von äußerster Wichtigkeit, das Lehramtsstudierende verstehen, dass ihre Fähigkeiten bezüglich des akademischen Schreibens auch für die Schule relevant sind.

Es besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass Praktikanten oder Studierende im Praxismester des Bachelor- / Master-Lehramts als Vermittler zwischen Schule und Hochschule fungieren. Wünschenswert wäre hier ein Austausch zwischen erfahrenden Lehrkräften und Studierenden bezüglich aktueller didaktischer bzw. fachwissenschaftlicher Themen und zeitgemäßer Standards.

Lehrer, die an einer Weiterbildung teilnehmen, sollten das akademische Schreiben meines Erachtens selbst noch einmal erproben. Eine Möglichkeit besteht darin, dass sie selbst noch einmal verschiedene

² Hierzu liegt in allen Schulen mit einer gymnasialen Oberstufe das Informationsschreiben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen aus.

Fragestellungen zu demselben Thema entwickeln und zu diesen Fragestellungen verschiedene Gliederungen erstellen, welche in der Gruppe diskutiert und reflektiert werden. Der Austausch in der Gruppe könnte aufzeigen, dass zu derselben Fragestellung völlig unterschiedliche Richtungen eingeschlagen werden können. Auch das Üben des korrekten Zitierens und Bibliographierens ist sinnvoll.

Solche Übungen zum akademischen Schreiben können bei Lehrkräften ein Bewusstsein dafür schaffen, mit welchen Problemen ihre Schüler konfrontiert sind. Dieses Bewusstsein für die Problematiken beim Verfassen der Facharbeit kann dazu führen, dass die Lehrkräfte kompetenter, sicherer und zielführender mit ihren Schülern umgehen können.

Abschließend zeigt sich, dass Wissenschaftspropädeutik in der Schule ein komplexes Thema ist, bei dem nicht nur an die Schüler, sondern auch an

die Lehrer hohe Anforderungen gestellt werden. Die Schüler stehen am Anfang ihrer Schreibkarriere, Lehrer müssen ihre in der Universität erworbenen Kompetenzen wieder abrufen und zusätzlich zu ihrem Tagesgeschäft vermitteln, denn von der Wissenschaft wird gefordert, dass angehende Studierende auf die Anforderungen der Hochschule vorbereitet werden. Daher ist es sinnvoll, dass in Kooperation von Schulen und Hochschulen geeignete Aufgaben entwickelt werden, die Schüler und Lehrer bezüglich der Entwicklung von akademischer Schreibkompetenz gleichermaßen unterstützen.

Die Facharbeit zur Ausbildung von Schreibkompetenz in der Schule im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens – eine Herausforderung für alle Beteiligten

Felix Fleischhauer (Universität zu Köln, Deutschland)

Felix Fleischhauer hat an der Universität zu Köln Sonderpädagogik mit den Fächern Deutsch und Sozialwissenschaften und mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung studiert. In seiner Staatsexamensarbeit hat er sich mit der universitären Schreibberatung als möglichem Zugang zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenzen bei Studierenden befasst.

Wissenschaftspropädeutik in der Schule

Das Genre der Facharbeit mit seinen Inhalten, Anforderungen und Arbeitsweisen ist für Schüler/innen neu und in dieser Form in der bisherigen schulischen

Laufbahn noch nicht aufgetreten (Steets 2003, 63). So sehen sich Schüler/innen unbekannt, vielfältigen Herausforderungen gegenüber und müssen zudem eine schriftliche Arbeit verfassen, die wissenschaftliche Ansprüche in einem nicht wissenschaftlichen Rahmen erhebt (ebd., 61).

Lehrer/innen müssen den Schüler/innen also nicht nur bewusst machen, dass für eine erfolgreiche Bearbeitung dieses neuen Aufgabenfeldes zusätzliche Kompetenzen notwendig sind, sondern gleichfalls dafür sorgen, dass sie als Lernende den Spagat zwischen schulischen und wissenschaftlichen Ansprüchen schaffen.

Nach der Vermittlung der wissenschaftspropädeutischen Funktion einer Facharbeit ist ein Leitfaden zur Bearbeitung hilfreich. Dieser sollte Aspekte wie die thematische Literaturrecherche, die äußere Form der Arbeit, den inhaltlichen Aufbau, Grundlagen des Zitierens und der Verzeichniserstellung ent-

halten. Wichtig ist hier, dass der Leitfaden einen Rahmen bekommt. Es reicht nicht, diesen an die Hand zu geben, sondern den Schüler/innen muss bewusst gemacht werden, dass sie hier viele Antworten auf ihre Fragen finden. Wo beginne ich? Wie beginne ich? Wer ist der Adressat? Wie baue ich meine Arbeit auf? Was sind mögliche Gefahren bei den einzelnen Arbeitsschritten? Wie zitiere ich richtig?

Facharbeit in den Unterricht. So haben sie einen Überblick über den Leistungsstand und die Möglichkeit, aktuelle Problematiken oder Fragen im Klassenverband zu beantworten.

Wünschenswert wäre es, schon in der Sekundarstufe I ein elementares Bewusstsein für wissenschaftliches Schreiben zu schaffen. So wird ein «Wissenschaftsschock» in der Oberstufe vermieden und Kompetenzen für das wissenschaftliche Schreiben können sukzessiv angebahnt werden. Hier könnten das Vorbereiten und Halten

von Referaten sowie Bücherrecherchen und Besuche von Bibliotheken einleitende Möglichkeiten darstellen. Natürlich gilt es hier zu bedenken, dass der Lehrplan, Personalmangel und Unsicherheit bei den Lehrer/innen in wissenschaftlichen Fragen eine Umsetzung erschweren.

Ergänzende wissenschaftspropädeutische Lernformen zur Facharbeit

Schon in der Sekundarstufe I eignen sich Referate als Lernform, um Schreibkompetenzen und Fähigkeiten anzubahnen, die auch beim wissenschaftlichen Schreiben von Bedeutung sind. Übergreifend wird selbstorganisiertes und konzeptionelles Arbeiten geübt. Hier spielt Zeitmanagement eine Rolle. Im Einzelnen müssen die Schüler/innen selbstständig Themen suchen, Fragen formulieren, Literatur auswerten, Inhalte auswählen, strukturieren und eingrenzen.

Die Vorstellung und Bearbeitung verschiedener Textarten (Tage-

buch, Presseartikel, Bericht, Beschreibung) kann wissenschaftspropädeutisch ergänzend sein. Über einen allgemeinen Einstieg ins prozesshafte Schreiben (Ideen sammeln, Anordnungen, Schreibplan, entwerfen, zusammenfügen, überarbeiten, ausformulieren) kann gezielter auf wissenschaftliche Inhalte hingearbeitet werden. Die Schüler/innen bekommen sukzessive ein Verständnis dafür, dass Texte in unterschiedlichen Schreibstilen verfasst werden, dass es verschiedene Diskurse gibt, in denen man sich als Schreiber bewegt und dass Texte spezifische Adressaten haben. Es wird eine «Bewusstheit für das Verhältnis von textuellen Strukturen und kommunikativen Funktionen» geschaffen (Becker-Mrotzek u. Böttcher 2006).

Ebenso kann ein Schreibberatungsangebot in Form eines Peer Tutoring bei jeglichen Fragen, Problemen oder Formalia zum Schreiben hilfreich sein. Ausgebildete und schreiberfahrene Schüler/innen aus der Oberstufe beraten Mittel- oder

Unterstufenschüler/innen «auf Augenhöhe», da die Hemmnis, Schwächen vor Lehrer/innen offen darzustellen und zu besprechen, wegfällt (Girgensohn u. Sennewald 2012, beschreiben diese Situation an der Hochschule bei Studierenden). Ein zusätzlicher positiver Faktor ist die Arbeitsentlastung der Lehrer/innen. Hier sehe ich auch die Möglichkeit einer weiteren Brücke zwischen Universität und Schule. Ausgebildete Studierende in der Schreibberatung, Peer Tutoren, könnten in Workshops Schüler/innen der Oberstufe ausbilden und sich so zusätzlich selbst überprüfen und weiterentwickeln.

Dem gegenüber steht die Lehrer-Schüler-Schreibkonferenz, in der Lehrer/innen und Schüler/innen außerhalb des Unterrichts in einem kurzen Einzelgespräch den weiteren Arbeitsprozess besprechen (Bräuer 2010).

Textkorpora und Arbeitstechniken aus der Hochschule in den Unterricht zu integrieren, kann ebenfalls die Fachar-

beit ergänzen. Beispielfähig können hier anhand kleinerer Ausarbeitungen oder dem Exzerpt Aufbau, argumentative Strukturen, Arbeitsschritte, grundlegende Kompetenzen sowie Zitationsweisen und der Umgang mit Quellen am realen Text gezeigt werden. Hierdurch bekommen Schüler/innen ein «Bild», wie schriftliche Arbeiten oder Exzerpte konzipiert werden können.

Lehrerkompetenzen im Themenbereich Facharbeit

Lehrer/innen sollten für eine verantwortliche und erfolgreiche Unterstützung der Schüler/innen beim Verfassen ihrer Facharbeit selbst Kompetenzen im Bereich des akademischen Schreibens aufweisen können. Hierunter fallen neben wissenschaftlichen Arbeitstechniken und Formalia auch grammatische und orthographische Sicherheit, ebenso fachübergreifende Kompetenzen wie Organisation und Zeitmanagement. Obligatorische Seminare oder Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben

während des (Lehramts-)Studi-ums könnten sicherstellen, dass bei den Studierenden eine Basis in diesem Bereich gegeben ist. Kooperationen zwischen Schule und Hochschule könnten helfen (Beratungswshops zur Facharbeit, Peer Tutoring), weitere Kompetenzen zu eruieren und den Informationsaustausch zwischen angehenden und fertigen Lehrer/innen anzuregen.

Es reicht nicht aus, die an der Hochschule vorhandenen Textformen zu vermitteln, sondern vielmehr müssen Lehrer/innen versuchen, «Schreiben an verschiedenen Punkten der sozialen Wirklichkeit zu verankern» (Kruse 2007, 137). Hier liegt die Kompetenz darin, «die Wechselwirkungen zwischen Texten, Textfunktionen, Diskursgemeinschaften und Kontext erfahrbar zu machen» (ebd.).

Lehrer/innen sollten die didaktischen Methoden kennen, um den Schüler/innen mögliche Ängste zu nehmen und auf Schreibblockaden und Schreibprobleme entsprechend

reagieren zu können. Zuletzt sollten sie auch selbst Freude an dem Themengebiet der Facharbeit haben und diesen Unterrichtsblock als propädeutische Vorbereitung für ein mögliches späteres Studium der Schüler/innen sehen. Wer selbst Freude an der Arbeit hat, dem fällt es viel leichter, diese auch zu übertragen und den Schüler/innen bei der großen und neuen Herausforderung möglicherweise die Angst zu nehmen.

Akademisches Schreiben – Ein Zusammenspiel langfristiger schulischer Vorbereitung und kompetenter Lehrkräfte

Roschan Yussefi Marzi (Universität zu Köln, Deutschland)

Roschan Yussefi Marzi ist Student der Sonderpädagogik an der Universität zu Köln. Er studiert die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und Lernen sowie die Fächer Biologie und Deutsch. Im Rahmen seiner Staatsexamensarbeit befasst er sich mit dem akademischen

Schreiben und fokussiert dabei die Verbindung der Institutionen Schule und Hochschule.

Die Facharbeit als (schulisches) Wissenschaftspropädeutikum

Das akademische Schreiben stellt besondere Anforderungen an die Autor/innen der Textsorte. Im Gegensatz zu Texten, die in einem alltäglichen Kontext verfasst werden, unterliegt das akademische Schreiben, bedingt durch den Kontext, in dem geschrieben wird, bestimmten Kriterien. Diese sind einzuhalten, um ein zufriedenstellendes Produkt zu erhalten, das den wissenschaftlichen Standards der jeweiligen Fachrichtung entspricht. So müssen Aussagen durch die Bildung von Argumentationsketten bekräftigt und durch Belege untermauert werden. Der Rückgriff auf eine von der *Scientific Community* genutzte Fachsprache ermöglicht die Verwendung einer klar umrissenen (Fach-)Terminologie, mit deren Hilfe Missverständnisse und Doppeldeutigkeiten vermieden

werden können. Besonders bei empirischen Untersuchungen dient eine wissenschaftlich korrekte Darstellung der Ergebnisse der Reproduzierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse.

Die schulische Facharbeit – als eine auf das Studium vorbereitende Maßnahme – sollte sich streng an den im Studium vorausgesetzten Vorgaben zum wissenschaftlichen Schreiben orientieren. Auf diese Weise erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit, notwendige Praktiken wie zum Beispiel den Umgang mit Quellen, die Einhaltung der Formalia (wie Zitierweisen und Quellenangaben) und das wissenschaftliche Denken (Fragestellung, Hypothese, ggf. Gegenhypothese, Schlussfolgerung) einzuüben.

Für eine erfolgreiche Absolvierung der Schreibaufgabe *Verfassen einer (schulischen) Facharbeit* ist es daher nötig, die Schüler/innen bereits möglichst frühzeitig, das heißt vor Beginn des Schreibprozesses, über die spezifischen Eigenschaften der

Textsorte zu informieren und die Einhaltung der formalen Merkmale zu üben. So können die Lernenden eine notwendige Textsortenkenntnis erwerben. Im Sinne des Stufenmodells nach Bereiter (1980), bei dem die jeweils nächste Stufe erst nach der Automatisierung der Teilfähigkeiten der aktuellen Stufe erreicht wird, sollte der Übungszeitraum lang genug sein, um die nötige Sicherheit zu erwerben und die Fähigkeiten in das Handlungsrepertoire aufzunehmen. Darüber hinaus ist es wünschenswert, die wichtigsten Funktionen gängiger Schreibprogramme (wie beispielsweise das Einfügen von Fußnoten, die Korrekturfunktion etc.) zum Unterrichtsgegenstand zu machen, um möglichen Unsicherheiten entgegenzuwirken. Die eigentliche Schwierigkeit bei dem Übergang von alltäglichen Schreibaufgaben hin zum akademischen Schreiben besteht in der Planung und Strukturierung des Schreibprozesses. Die Schüler/innen sollten daher bei der Planung ihres Schreibprozesses unterstützt

werden und die Möglichkeit erhalten, sich auch während des Schreibprozesses Hilfe bei einer/m Beratungslehrer/in zu holen. Denkbar wäre in dieser Hinsicht eine regelmäßige (möglicherweise verpflichtende) Sprechstunde, die während des gesamten Arbeitsprozesses in Anspruch genommen werden kann.

Ergänzende Lernarrangements für eine (schulische) Wissenspropädeutik

Das Verfassen eines akademischen Textes beinhaltet viele Teilprozesse, die sich von der Literaturrecherche über das Exzerpieren von Texten bis hin zur kritischen Revision des eigenen Schreibproduktes erstrecken.

Otto Kruse (2007) beschreibt im Rahmen seines Kompetenzmodells zum akademischen Schreiben vier Kompetenzfelder, aus denen sich mögliche Teilaufgabenstellungen ableiten lassen. In nahezu jedem Unterrichtsfach ergibt sich die Möglichkeit, Arbeitsanweisun-

gen, die zu einer Ausbildung der einzelnen Teilkompetenzen führen, zu implementieren. So kann beispielsweise in naturwissenschaftlichen Fächern ein Rechercheauftrag zu einem bestimmten Thema gegeben werden, bei dem sich die Schüler/innen nicht alleine auf die Informationen des Lehrbuchs berufen, sondern darüber hinaus – ggf. unter Anleitung – in einer öffentlichen oder einer schulinternen Bibliothek Informationen beschaffen. Die dabei zunächst noch gegebenen Hilfestellungen können dann sukzessive abgebaut werden, sodass die Lernenden nach einiger Zeit in der Lage sind, eigenständig Informationen zu sammeln. Zu einer Ausbildung der Prozess- und Produktkompetenz bietet sich das Arbeiten mit Portfolios an, mit denen Arbeitsprozesse dokumentiert werden können und so reflektierbar werden (Becker-Mrotzek u. Böttcher 2006). Als weiteres Beispiel soll an dieser Stelle noch die Entwicklung der Sozial- und Kommunikationskompetenz aufgeführt werden. Durch

Arbeitsaufträge, bei denen für konkrete Adressaten geschrieben wird, ist es möglich, bei den Lernenden eine Adressatenbewusstheit herzustellen. Otto Ludwig (2003) schlägt dazu den Rückgriff auf den kommunikativen Aufsatz vor.

Es ist von besonderer Wichtigkeit, dass Aufgabenstellungen, die auf akademische Schreibforderungen vorbereiten, konsequenterweise bereits frühzeitig vor dem Arbeitsauftrag *Verfassen einer Facharbeit* gestellt werden sollten, damit die angehenden wissenschaftlichen Autor/innen nicht in das sprichwörtlich «kalte Wasser» geworfen werden.

Die Ausbildung kompetenter Lehrkräfte

Damit Lehrkräfte die Schüler/innen angemessen auf die im Studium zu absolvierenden akademischen Schreibaufgaben vorbereiten können, ist es notwendig, die angehenden Lehrer/innen bereits während des Studiums für akademische

Schreibanforderungen zu sensibilisieren. Diese Forderung gewinnt vor allem für die Lehrkräfte an Bedeutung, die in ihrem späteren Berufsalltag ihrerseits die Aufgabe haben, Schüler/innen auf ein Hochschulstudium vorzubereiten.

Im Rahmen einer Examensarbeit wurden Interviews mit Dozent/innen der Universität zu Köln durchgeführt. Unter anderem wurde von ihnen beklagt, dass ein Teil der Lehramtsstudierenden nicht in der Lage sei, korrekt wissenschaftlich zu arbeiten und zu schreiben. Ein Ziel der akademischen Ausbildung sollte jedoch sein, die Studierenden zu kompetenten Schreiber/innen auszubilden, damit sie ihre Erfahrungen an die Lernenden weitergeben können. Darüber hinaus sind Kenntnisse über die Prozesse, die während des Schreibens einer akademischen Arbeit ablaufen, äußerst wichtig. Für eine gute schulische Vorbereitung auf akademische Schreibanforderungen ist es also nötig, dass Lehramtsstudierende über

Textsortenkompetenzen verfügen (und beurteilen können, was einen gelungenen akademischen Text ausmacht), aber auch gängige Schreibentwicklungsmodelle kennenlernen, die ihnen ermöglichen, den Lernstand der Schüler/innen einzuschätzen, um so eine individuelle Hilfestellung anbieten zu können.

Bislang liegt es in der Verantwortung der Studierenden, Seminare auszuwählen, die sich speziell mit dem Thema Akademisches Schreiben befassen. Ob ein Seminarplatz erhalten wird, ist aufgrund der hohen Anzahl der Studierenden nicht immer selbstverständlich. Aufgrund der Bedeutsamkeit von akademischen Schreibkompetenzen (für die Studierenden – und langfristig gedacht – auch für die späteren Schüler/innen) lohnt sich die Überlegung, dem akademischen Schreiben einen verpflichtenden Baustein (ggf. ein ganzes Modul) zu widmen, um sicherzustellen, dass alle Studierenden wenigstens über Basiskompetenzen verfügen.

Dies würde auch zu einer weiteren Professionalisierung des Lehrerberufs beitragen.

Zusammenfassend kann folglich festgehalten werden, dass akademische Schreibaufgaben besondere Anforderungen an die Verfasser/innen stellen. Eine erste Möglichkeit dieses Arbeiten zu üben, bietet in der Schule das Verfassen der Facharbeit. Oftmals stellt diese Schreibaufgabe die Schüler/innen jedoch vor Probleme. Im Hinblick auf das Kompetenzmodell nach Otto Kruse (2007) wird deutlich, dass vielschichtige Kompetenzen erforderlich sind, die sich keinesfalls ausschließlich auf sprachliche Fähigkeiten beschränken lassen. Eine Förderung der benötigten Kompetenzen ist also sinnvoll und kann in allen Unterrichtsfächern durchgeführt werden. Damit die Lehrkräfte die Schüler/innen auf diese Weise fördern können, muss das Wissen um akademische Schreibkompetenzen und die Eigenarten akademischer Texte bei den Lehrer/innen vorhanden sein.

Dieses Wissen muss somit fest in der Ausbildung der zukünftigen Lehrer/innen verankert werden.

LEHRENDE

Wissenschaftspropädeutik in Schulen oder Wie bekomme ich kompetentere Schüler in weniger Zeit?

Graciela Fernández (Albertus-Magnus-Gymnasium Köln, Deutschland)

Graciela Fernández ist Oberstufenkoordinatorin am Albertus-Magnus-Gymnasium in Köln. Sie initiierte Ende 2010 zusammen mit PD Dr. Kirsten Schindler, Universität zu Köln, eine Kooperation zwischen Schule und Hochschule zur Betreuung der schulischen Facharbeiten durch Lehramtsstudierende. Sie begleitet Schüler/innen bei der Erstellung ihrer Facharbeiten seit 2001 und kennt diverse mehr oder weniger unbefriedigende Betreuungsmodelle innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen.

Mit der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre (G 8) sind unsere Schüler/innen in der Regel gerade 16–17 Jahre alt, wenn sie vor der Herausforderung stehen, eine Facharbeit schreiben zu müssen.

Welche Aufgaben sind mit dieser Arbeit verbunden?

- «die Wahl und Formulierung einer geeigneten Themafrage,
- das Auffinden und Auswählen von geeigneter Fachliteratur,
- die Rezeption und Verarbeitung der gelesenen Texte,
- die Strukturierung des Themas,
- das Formulieren des Textes,
- die Integration des Gelesenen in den eigenen Text [samt Zitation etc.],
- die Überarbeitung des Geschriebenen,
- die Erstellung einer Endfassung» (Steets 2003, 63).

Für die Mehrzahl der Schüler/innen übersteigen die komplexen Anforderungen an ihre erste «wissenschaftliche» Arbeit ihre bis dahin erworbenen Schreibkompetenzen, weitestgehend aufgrund von ungenügenden Schreib- und Leseerfahrungen. Mittlerweile gibt es schreibdidaktische Untersuchungen, die zeigen, dass es lange braucht, bis Studierende eine «wissenschaftliche Alltagssprache» entwickeln. Die schriftliche Wiedergabe und Erörterung komplexer wissenschaftlicher Positionen gelinge gar erst am Ende der Studienzeit (Pohl 2011b, 46–48).

Dieses Dilemma zwischen Anspruch und Realität könnte entschärft werden durch die Reduktion der Facharbeit auf ein Kontroversenreferat (Feilke u. Lehnen 2011b, 40) mit professioneller und individueller Vorbereitung und Begleitung der Schüler/innen in Bezug auf die Methodik des wissenschaftlichen Schreibens und den Schreibprozess. In einem Diskurs- oder Kontroversenreferat werden Forschungspositi-

onen referiert, verglichen und schließlich wird eine eigene Forschungsposition eingenommen.

Die professionelle und individuelle Vorbereitung und Begleitung immerhin schaffen wir am Albertus-Magnus-Gymnasium Köln, weil wir vom Privileg der Kooperation mit der Universität zu Köln profitieren. Dadurch gibt es Ressourcen, nämlich Studenten, die an unserer Schule für Schüler/innen Beratungen durchführen zur Methodik und zum Schreibprozess. Allen anderen Schulen fehlen diese Ressourcen. Wenn eine einigermaßen passable Vorbereitung und Begleitung von Schülern in der Facharbeit statt findet, ist dies dem außerordentlichen Engagement einzelner Lehrkräfte zu danken. Schon die *fachliche* Begleitung der zu betreuenden Schüler/innen ist im normalen Schulalltag kaum unterzubringen.

Manche Schüler/innen aus akademischen Familien umgehen – so ist zu vermuten – all diese

Schwierigkeiten und lassen ungeachtet aller schulischen Bemühungen um Prozessbegleitung ihre Arbeit von ihren Eltern schreiben – im besten Falle machen die Schüler/innen dabei auch mit. Hieraus wie auch aus dem prozessualen Charakter des Schreibens an sich ergibt sich die organisatorische Notwendigkeit, den Prozess der Erstellung der Facharbeit deutlich weiter in den Vordergrund zu rücken und damit auch in der Beurteilung zu berücksichtigen. Das erfordert noch einmal mehr zeitlichen Betreuungsaufwand.

Wenden wir uns wieder der inhaltlichen Herausforderung einer Facharbeit zu, so stellt sich als Hauptproblem für Schüler/innen, aber auch für die Lehrkräfte die Aufgabe der Themenfindung dar. Eine eigene kleine analytische Fragestellung zu entwickeln übersteigt logischerweise die Fähigkeiten eines Schülers, der nur in den seltensten Fällen ein Themengebiet überblickt. Andererseits fehlte der wesentliche wissenschaftliche Forscherimpuls, würden wir

den Schüler/innen diese Aufgabe komplett abnehmen.

Die Vorbereitung durch Arbeit an Beispielen wäre hilfreich. Die stärkere Fokussierung auf Fragestellungen, die sich aus dem Unterricht entwickeln, auch. Leider sehen wir auch immer wieder Arbeiten, die nicht in dem kleinen Rahmen zu bewältigen sind, weil Lehrkräfte ein zu umfangreiches Thema gebilligt haben. Das geschieht seltener aus Unkenntnis denn aus purer zeitlicher Not, z. B. ein Thema zuzulassen, bevor man Gelegenheit hatte, die tatsächliche Realisierbarkeit zu überdenken bzw. die Quellenlage zu überprüfen. Die moderne Unterrichtsentwicklung in Richtung auf problemlösenden Unterricht könnte ebenfalls einen guten Beitrag zur Anbahnung dieser Aufgabe leisten. An dieser Stelle, der Themenfindung, liegt mittlerweile der Hauptschwerpunkt der studentischen Beratung für unsere Schüler/innen. Des Weiteren brauchen die Schüler/innen Anleitung bei der Gliederung und Hierarchi-

sierung ihrer Arbeitsergebnisse. Ebenso bei der Einleitung, die sich als problematischer erweist als das Fazit, das mitunter auch in Klausuren gefordert wird. Hierbei und ebenso bei dem Einsatz womöglich längerer Zitate und eines Literaturverzeichnisses kann nur die Übung in begrenzten Schreibaufgaben wie auch die fokussierte Rezeption längerer Sachtexte anleitend wirken.

Aber Schulen sind ja schon längst so gut es eben geht auf dem Weg; z. B. hat uns die Arbeit mit «Operatoren» (MSW 2007) in der gymnasialen Oberstufe seit Einrichtung des Zentralabiturs eine größere begriffliche Klarheit für sprachliche Handlungen beschert.

Fazit: Wir brauchen flächendeckend mehr Ressourcen im Lehrpersonal an Schulen für eine sinnvolle Anbahnung wissenschaftlichen Schreibens in der Schule. Wenn die Rahmenbedingungen so spärlich bleiben, wie sie sind, werden zumindest folgende Maßnahmen

unumgänglich: Die Reduktion der Facharbeit auf ein Kontroversenreferat, um der Überforderung vieler Schüler/innen zu begegnen und Wissenschaftspropädeutik einigermaßen sinnvoll zu gestalten. Die zweite betraf die organisatorische Gewährleistung einer effektiven Prozessbegleitung.

Wollen wir jedoch mehr als erfolgreiche Einzellösungen vom Beispiel des Albertus-Magnus-Gymnasiums in Köln, dann müssen den curricularen Forderungen auch entsprechende schulische Strukturen folgen: Zum Beispiel die curriculare Berücksichtigung von Wissenschaftspropädeutik an Schulen in Nordrhein-Westfalen nach süddeutschem Vorbild durch ein wissenschaftspropädeutisches Zusatzfach.

Die Facharbeit – Beobachtungen aus der Praxis und viele Fragen, die auf eine Antwort warten

Barbara Missler (Steinbart-Gymnasium Duisburg, Deutschland)

Barbara Missler ist Lehrerin für die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften und seit dem Schuljahr 2011/2012 am Steinbart-Gymnasium in Duisburg. Sie hat an einer innerkollegialen Fortbildung von Dr. Gerd Bräuer zur Schreibberatung teilgenommen. In den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 hat sie am Aufbau einer Schüler-schreibberatung an der Gesamtschule Hardt in Mönchengladbach mitgearbeitet.

Selbstständig und wissenschaftspropädeutisch soll es sein, das Lernen, das für Schülerinnen und Schüler mit dem Schreiben einer Facharbeit verbunden ist. So steht es schon in den Richtlinien, so wird es in allen Informationsveranstaltungen der Schulen und in den mittlerweile

vielfältig auf dem Buchmarkt erschienenen Arbeitsheften zur Facharbeit mantraartig wiederholt. Ungeklärt bleibt dabei zumeist, was genau denn unter Wissenschaftspropädeutik zu verstehen sei.

Die Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe, die von vielen Schulen auf ihren Internetseiten zur Information der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern angeboten werden, fanden sich ehemals unter dem nordrhein-westfälischen Bildungsserver www.learn-line.nrw.de. Dass sie dort und auf den offiziellen Seiten der Landesregierung und des Bildungsministeriums nicht mehr zu finden sind, zeigt, dass das damals vorgelegte Anforderungsprofil einer Facharbeit völlig überzogen ist. Gefordert wurde hier von den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Reflexion, verbunden mit Haltungen wie Zielstrebigkeit, Planhaftigkeit und Durchhaltevermögen. All dies trifft so auch für Bachelor-

und Masterarbeiten zu. Doch ist es realistisch und angemessen, diesen Anspruch an 16-Jährige zu stellen, die die Facharbeit neben ihrem Schulalltag bewältigen müssen, der 34 Wochenstunden Unterricht umfasst, mit dem weiterhin Hausaufgaben und Klausuren verbunden sind, von parallel laufenden Vorbereitungen, z. B. auf eine Literaturkurs-Vorführung einmal abgesehen.

Bei diesem verpflichtenden Arbeitspensum fehlt meines Erachtens objektiv die Zeit für ein solches Vorhaben, egal, wie sinnvoll dieses Vorhaben ist. Damit es nicht zu Missverständnissen kommt: Schule soll durchaus Leistungen fordern, sie sogar vehement einfordern, wenn es notwendig und sinnvoll ist, aber Leistungsanforderungen zu stellen, zu denen die äußeren Bedingungen, unter denen sie erbracht werden sollen, nicht passen, ist nicht redlich. Und können 16-Jährige dem hohen inhaltlichen Anspruch einer Facharbeit überhaupt gerecht werden?

Ja, gute und sehr gute Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Schule sehr viel Unterstützung erhalten, können das. Wie hoch dabei der außerschulische Einfluss und Arbeitsanteil ist, lässt sich jedoch nur schwer feststellen. Bewertet werden sollte aber doch eigentlich nur das, wozu schulischer Unterricht befähigt hat. Und hier zeigt sich schon, dass die Schulen sich darüber nur bedingt Rechenschaft ablegen.

Was Schulen tun müssen

Auch wenn es vielleicht eher wie eine Lappalie erscheint: Können die Schüler mit dem Computer so umgehen, dass sie auf ihm eine wissenschaftspropädeutische Arbeit schreiben können? Hat wirklich die Schule sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler mit einem Textverarbeitungsprogramm so vertraut sind, dass z. B. das Setzen von Fußnoten kein Problem ist? Wie gut wissen die Schülerinnen und Schüler ein Korrekturprogramm zu nutzen? Unter den letzten Facharbei-

ten, die ich betreut habe, fand sich eine Arbeit, bei der die Schülerin die Tabelle, die sie für das Inhaltsverzeichnis angelegt hatte, mit Rahmen ausdrückte. Wer ist dafür zuständig, dass die Schülerin das Textverarbeitungsprogramm ausreichend beherrscht? Wirklich sie selbst, wie ein Kollege meinte, als ich mit ihm darüber sprach, das gehöre zum Allgemeinwissen, das sich jede/r selbst erarbeiten müsse. Im Sinne der Chancengleichheit ist und bleibt es meiner Ansicht nach aber Aufgabe der Schule, die in jedem Unterrichtsfach zu leisten ist.

Ähnliches gilt für Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung. Reflektieren Schülerinnen und Schüler regelmäßig im Unterricht über ihre Internetrecherchen oder belässt man es einfach bei Wikipedia? Rechercheaufgaben nach dem Motto «Informiert euch darüber zu Hause im Internet!» sind oft schulische Praxis, reichen aber nicht aus, um wirklich auf eine Facharbeit vorzubereiten. Hier ist jeder Fachunterricht

gefordert, diese notwendige methodische Kompetenz immer wieder einzuüben. Ein Abwälzen auf das Fach Deutsch oder ein Fach, in dem grundlegende Kenntnisse im Umgang mit dem Computer vermittelt werden, ist dabei für einen nachhaltigen Lernerfolg nicht hilfreich.

Ähnliches gilt für den Umgang mit Texten im Unterricht. Ihn einzuüben ist ebenfalls Aufgabe aller Fächer, auch wenn der Verweis auf den Deutschlehrer als erste Problemlösungsinstanz hier immer schnell zur Hand ist. Im Unterricht zeigt sich bis zum Abitur, dass es gar nicht so einfach ist, fachwissenschaftliche Texte zu verstehen, schriftlich wiederzugeben und zu bewerten. All das wird bis zum Abitur intensiv im Austausch mit Mitschülern und Unterrichtenden geübt, in der Facharbeit müssen die Schülerinnen und Schüler das aber schon beherrschen. Auch ist ein Austausch mit Mitschülern über den eigenen Text nicht zwingend vorgesehen und räumliche sowie zeitliche Möglichkeiten dafür

müssen eigens geschaffen werden.

Die fachwissenschaftlichen Texte, auf denen die Bearbeitung eines Themas aufbaut, müssen zuerst einmal gefunden werden. Die Schüler müssen ihre Rechercheergebnisse einschätzen und bewerten können: Ist die Literatur zur Bearbeitung meines Themas hilfreich? Ist sie wissenschaftlich wertvoll? Hier eine angemessene Bewertung vornehmen zu können, kann von 16-Jährigen nicht erwartet werden. Deshalb muss die Suche nach Literatur auf jeden Fall angeleitet und begleitet werden. Jedes Universitätsseminar verweist schon in der Ausschreibung auf Fachliteratur. Warum sollen Schüler ohne Hinweise recherchieren? Die angegebene Literatur sollte vom Umfang her begrenzt sein, also lieber wenige Aufsätze als wenige Monografien. Nur bei begrenztem Umfang des Arbeitsmaterials können die Schülerinnen und Schüler die auch sonst in der Schule üblichen Methoden der Informati-

onsentnahme und -verarbeitung sinnvoll anwenden.

Weniger ist also mehr, das setzt jedoch voraus, dass die betreuende Lehrkraft sich ebenfalls einen möglichst aktuellen Überblick über die Diskussion der zu bearbeitenden Fragestellung verschafft. Das weist darauf hin, dass auch in der zeitlichen Terminierung der Facharbeit eine Bedingung für das Gelingen besteht. Schüler und Lehrer brauchen Zeit, sich einarbeiten und an einem Thema arbeiten zu können. Nebenbei geht das nicht. Für Schülerinnen und Schüler könnte dabei durchaus reizvoll sein, dass sie den Lehrer oder die Lehrerin auch als Forschende erleben.

Damit berühren wir meines Erachtens eines der Hauptprobleme der schulischen Facharbeit: Was heißt für uns in der Schule eigentlich Wissenschaftspropädeutik? Passt meine Erfahrung aus meiner Studienzeit zu den heutigen Anforderungen eines Bachelor- und Masterstudien-ganges? Was verstehen meine

Kolleginnen und Kollegen unter Wissenschaftspropädeutik?

Solange es um wissenschaftliche Darstellungskonventionen geht, scheinen die Erwartungen noch recht eindeutig und genau bestimmbar zu sein. Zu diesen Anforderungen haben einzelne Kollegen Papiere erstellt, die im schulischen Kontext als verbindliche Referenzpunkte gelten. Aber was heißt Wissenschaftspropädeutik über die Vermittlung dieser formalen Konventionen hinaus? Darüber in einen kollegialen Austausch zu kommen, ist wichtig und schwierig zugleich.

Es gibt Kollegen, die haben für sich geklärt, wie eine Facharbeit und der Weg zum Text auszusehen haben. In der Regel geben sie ihren Schülerinnen und Schülern einen genauen Arbeitsplan an die Hand, der nach ihren Vorgaben abgearbeitet werden muss. Sie finden in der Regel die Anforderungen, die mit einer Facharbeit verbunden sind, handhabbar. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit

einer Facharbeit stellt sich ihnen nicht. Die oft positiven Ergebnisse, die die Schüler bei ihnen erzielen, geben ihnen scheinbar Recht. Andere Kollegen sehen in der Facharbeit Freiraum für sich und ihre Schüler. Sie wollen möglichst wenige Absprachen mit anderen Kollegen treffen, da sie sich und ihre Schüler davon eingeengt fühlen. Für sie ist alles in Ordnung, wenn möglichst wenig verbindlich geregelt ist.

Aber ist in der Schule dann für alle klar, was es heißt, wissenschaftlich zu arbeiten? Und muss man das überhaupt wissen? Nur wenn man die Facharbeit und die mit ihr verbundenen Fragen auch als Entwicklungsaufgabe für Kollegien sieht, können Facharbeiten meiner Ansicht nach gelingen.

Ich wünsche mir, dass über folgende Fragen intensiv gesprochen wird: Was können 16-Jährige leisten? Welche Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie helfen dabei, die Anforderungen an Schüler auf das

leistbare Maß zurückzuschrauben? Was heißt wissenschaftsorientiertes Lernen? Natürlich, Darstellungskonventionen muss man an der Universität beherrschen, aber ist es nicht viel wichtiger, den Schülern bei der Facharbeit die positive Erfahrung zu vermitteln, dass es sich lohnt, Fragen zu stellen und sich auf die Suche nach Antworten zu begeben?

Erst wenn wir als Kollegien wirklich wissen, was wir berechtigter Weise fordern können, können wir auch wissen, wie wir unsere Schülerinnen und Schüler auf diese Anforderungen gezielt vorbereiten können. Ich finde, es lohnt sich durchaus, die gesamte Schulgemeinde in diesen Reflexionsprozess einzubeziehen. Auch Lehrende sind als Lernende immer wieder darum bemüht, ihr Handeln an neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten. Wenn Schülerinnen und Schüler etwas davon in diesem Klärungsprozess erfahren, haben sie auch Wissenschaftspropädeutik erfahren.

Was man verändern sollte

Nach meiner schulischen Erfahrung mit Facharbeiten findet sich die notwendige Freude am Fragen fast nur in der Anfangsphase der Facharbeit. Hier gehen die Schülerinnen und Schüler von ihren Interessen aus und sie sprechen über Inhalte, die sie beschäftigen. Aus diesen Interessen ein tragfähiges Thema zu erarbeiten, gelingt meistens noch recht gut. An diesem Punkt der Facharbeit gibt es ihn, den Austausch über einen Inhalt, der zur Klärung beiträgt.

Im Laufe der Arbeit wird es oft immer schwieriger, mit Schülerinnen und Schülern über ihre Arbeit zu sprechen. Hier schlägt zu Buche, dass die betreuende Lehrkraft in erster Linie als bewertende Lehrkraft wahrgenommen wird. Deshalb wollen die Schülerinnen und Schülern oft nicht über Schwierigkeiten zu sprechen. Schließlich wollen sie sich keine Blöße geben. Gute und sehr gute Schüler haben keine Probleme damit, Fragen zu stellen, Schüler, die

um ihr Ergebnis fürchten, tun sich manchmal sehr schwer damit. Gerade Schüler, die Unterstützung auch in der Gestaltung ihrer Arbeitsprozesse brauchen, nehmen oft Termine nicht wahr, weil sie in ihren Augen kein ausreichendes Arbeitsergebnis vorzeigen können. Vielleicht ist es deshalb besser, Betreuung und Bewertung der Facharbeiten zu trennen.

Der Ertrag der Facharbeit liegt meines Erachtens nicht in erster Linie in ihrem inhaltlichen Gehalt. Viel wichtiger, als etwas über ein einzelnes Thema gelernt zu haben, ist doch, dass Schülerinnen und Schüler ihren Arbeitsprozess reflektieren und daraus Schlüsse für ihre weitere Arbeit ziehen. Deshalb plädiere ich dafür, nicht in erster Linie das vorgelegte Arbeitsergebnis zu bewerten. Natürlich, das Arbeitsergebnis muss angemessen gewürdigt werden. Das ist bei gelingenden Facharbeiten auch überhaupt kein Problem. Was ist aber mit all den Facharbeiten, in die die Schülerinnen und Schüler wesentlich mehr Zeit und Nerven als in eine Klausurvorbereitung investiert

haben, deren Ergebnis aber niemanden zufrieden stellen kann. Hier nur das vorgelegte Endergebnis zu bewerten, frustriert. Dann demotiviert die Facharbeit und hat somit ihr Ziel völlig verfehlt.

Ist es nicht sinnvoller, eine Form der Bewertung zu finden, die sich mehr auf die Reflexion des Arbeitsprozesses bezieht als auf das Ergebnis? Dann stünden methodische Kompetenzen im Vordergrund und nicht fachliche Inhalte.

Und was spricht eigentlich dagegen, nach der Rückgabe der kommentierten Facharbeit noch einmal Zeit für eine Überarbeitung zu geben? Überarbeitungen vorzunehmen und Überarbeitungsprozesse auszuhalten werden ausdrücklich in den alten Empfehlungen und Hinweisen zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe als «Aufgaben und Ziele der Facharbeit» genannt. Erst mit dem Überarbeiten hat man den Schreibprozess abgeschlossen. Schüler finden diese Phase jedoch oft eher lästig. Wie kann man der letzten Phase

des Schreibprozesses also den Raum geben, der ihr gebührt, und den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit dieser Phase erfahrbar machen? Wie können wir als Lehrende sie dabei unterstützen?

Viele Fragen und noch keine zufriedenstellenden Antworten – diesen Eindruck kann man leicht gewinnen, wenn man sich mit Facharbeiten beschäftigt. Ich wünsche mir, dass Kollegien sich diese Fragen stellen. Wichtiger als vorschnelle formale Antworten ist mir eine Fragehaltung, mit der wir unseren Unterricht und die Begleitung der Facharbeit entwickeln können. Vielleicht kommen wir am Ende der Fragen ja zu dem Ergebnis, dass eine Facharbeit erst an die Universität gehört, dann bleibt uns aber trotzdem die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler immer wieder zum Fragen zu ermutigen, sie auf der Suche nach Antworten zu begleiten und mit ihnen gemeinsam darüber nachzudenken, wie man Fragen stellen und Antworten finden kann.

Aus der Perspektive der studentischen Schreibberater/innen

Gerd Bräuer (Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland)

Dr. Gerd Bräuer hat 2001 das Schreibzentrum an der Pädagogischen Hochschule Freiburg aufgebaut und den ersten Ausbildungskurs für studentische Schreibberater/innen in den deutschsprachigen Ländern entwickelt. 2005–2008 hat er ein EU-Projekt zum Aufbau von schulischen Schreiblesezentren mit Partnern in sieben europäischen Ländern geleitet. Informationen zu seiner Arbeit als schreibdidaktischer Begleiter von Schulen und Hochschulen finden sich auf <http://international-literacy-management.org>.

In meinem Abi-Jahr hatte ich das zweifelhafte Vergnügen, eine so genannte Mini-Facharbeit zu schreiben. Wir durften «Studium spielen», was in einigen Punkten durchaus real war, das muss ich aus heutiger Sicht

leider sagen: Wir hatten kaum Anleitung und Begleitung dafür. Genauso wie ich es später an meinem ersten Studienort erlebt habe. Jeder von uns bekam ein Thema und an dem haben wir mehr oder weniger erfolgreich herumgeschrieben. Ähnlich wie später im echten Studium war auch die Rückmeldung meiner Lehrerin auf die Arbeit: «So geht das nicht!» – stand da in roten Lettern auf der ersten Seite und ich durfte das Ding noch einmal schreiben. Diesmal allerdings mit wesentlich mehr Unterstützung, denn man wollte «Durchfallen» vermeiden. Im Studium hingegen gab es keinen zweiten Versuch für mich. Raus und weg – ich ging dann nach Freiburg. Dort gibt es zum Glück ein Schreibzentrum.

Am Freiburger Schreibzentrum bin ich nun also seit ein paar Semestern Schreibberaterin und merke, dass viele, die zu uns in die Beratung kommen, einfach nicht so recht wissen, wie sie mit Informationen umgehen müssen, um fachliche Probleme zu lösen und diese Lösung

adressatenwirksam darzustellen. Was ihnen fehlt, ist das Handwerkszeug von Journalist/innen, die in den meinungsbildenden Genres wie Reportage oder Feature kurze, überschaubare Texte verfassen, die genau das hinbekommen müssen: Informationsquellen identifizieren, Zusammenhänge erklären, Standpunkte beleuchten. Diese drei Kompetenzen sollten alle Schüler/innen in Vorbereitung auf ihre weiterführende Ausbildung erlernen. Meiner Meinung nach ist «Zeitung spielen» in der Schule grundsätzlich wesentlich näher an der Realität der Schülerinnen und Schüler dran als «Studium spielen» mithilfe künstlicher Textsorten wie Fach- oder Seminararbeit. Das trifft v. a. zu, wenn es an der Schule eine echte Schüler-Zeitung gibt. Die Schreibenlässe dafür liegen massenweise in der Nachbarschaft, auf dem Schulweg, im Schulhof und im Klassenzimmer. Es gibt echte Leser/innen und also eine echte Kommunikationssituation zwischen den Schreibenden und potenziellen Leser/innen. Das motiviert jeden

Autor/jede Autorin, wenn spannende Ideen gefunden und Texte überarbeitet werden müssen. Die Adressaten und deren Erwartungen sind nun einmal leichter vorstellbar, wenn man mit den Leser/innen im engen Peer-Kontakt steht.

Der Nutzen meines Alternativ-Vorschlags zur herkömmlichen Facharbeit geht jedoch über die Schule hinaus. Die Kernkompetenzen journalistischer Bildung sind mit denen des wissenschaftlichen Schreibens verwandt bzw. deckungsgleich mit denen des wissenschaftlichen Arbeitens: den eigenen Schreib- und Leseprozess steuern und dafür wissen, welche Arbeitsbedingungen und Werkzeuge bzw. Hilfsmittel man braucht, um effektiv zu arbeiten und erfolgreich Texte zu schreiben.

Ich glaube, wir sollten keine weitere Mühe dafür verschwenden, Lehrpersonen in der Schule beizubringen, wie sie mit ihren Schülerinnen und Schülern glaubwürdiger Studium spielen

könnten. Um das nachhaltig zu schaffen, müssten der Unterricht und das Rollenverständnis der Lehrpersonen verändert werden. Um es noch einmal deutlich auszudrücken: Aus Bulimie-Lernen müsste forschendes Lernen werden, aus Paukern müssten Praxisforschende werden mit dem Anspruch, ihre Lehr-Lernwelt ständig zu optimieren. Dazu würden die Schülerinnen und Schüler dann mit authentischen Themen und Forschungsfragen hinzukommen und mittels ihrer Texte an einem echten Fachdiskurs innerhalb der Schule teilnehmen.

Eine zur Zeit eher machbare Alternative sehe ich in der Profilierung der journalistischen Bildung in Schule und Studium. Zukünftige Lehrer/innen sollten vielfältige Möglichkeiten erhalten, selbst journalistisch zu arbeiten und im Gebrauch von Print- und digitalen Medien bzw. in der Erstellung multimodaler Texte Routinen zu erwerben. Darüber hinaus sollten sie lernen, ihre persönliche literale Arbeitsumgebung zu evaluieren

und an die sich ständig verändernden digitalen Möglichkeiten und Erfordernisse anzupassen. An vielen Hochschulen und Universitäten gibt es schon seit Langem Studierenden-Zeitungen, im Print und digital. Wann endlich nutzen wir diese Gelegenheiten für authentisches Lehren und Lernen?

Zur Gestaltung von Übergängen – ein Kontroversenbeitrag

Stefanie Haacke und Katrin Velten (Universität Bielefeld, Deutschland)

Stefanie Haacke ist seit 1998 Beraterin im Schreiblabor der Universität Bielefeld. Ihr Arbeitsschwerpunkt lag zunächst bei der Konzeption von Schreibaktivitäten für fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen. Seit 2012 konzentriert sie sich auf das Thema «Schreiben von Qualifikationsarbeiten» und arbeitet in diesem Zusammenhang vor allem mit Doktorand/innen, aber auch mit Lehrenden zusammen, die Qualifikationsarbeiten betreuen.

Katrin Velten ist Grundschullehrerin für die Fächer Deutsch, Mathematik und evangelische Religionslehre. Seit 2012 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld beschäftigt, wo sie sich in der Weiterbildung «Forschen – Schreiben – Lehren» zur Schreib-

didaktikerin sowie in der Weiterbildung «Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre» im Schwerpunkt Qualitätssicherung und Innovation in der Hochschullehre qualifizierte.

Wir nehmen den Titel Kontroversendossier ernst und erlauben uns, erst einmal nicht konstruktiv einzusteigen, sondern mit einer grundsätzlichen Reflexion, die auf Grenzen der Gestaltung von Übergängen abhebt.

Übergänge von einer Institution zur nächsten und damit von einem biographischen Status zum darauffolgenden bergen zahlreiche Herausforderungen: Neue Kontextlogiken, damit einhergehende Konventionen, Verhaltensanforderungen und Aufgaben müssen begriffen werden, neue Kommunikationsformen und die dazu gehörigen Strategien und Techniken müssen angeeignet und eingeübt werden. Vieles wird von den Institutionen explizit vermittelt. Etliches aber wird traditionell durch Antizipation, Beobachtung und Imitation gelernt. Die

Bildungsinstitutionen bemühen sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend darum, Schüler/innen, Studierenden und Berufsanfänger/innen Übergänge zu erleichtern und diese so zu gestalten, dass «Neue» schnell orientiert und handlungsfähig sind. Dass Übergänge gestaltet werden müssen, wird hier von niemandem in Frage gestellt. In der Transitionsforschung (vgl. zusammenfassend Griebel u. Niesel 2011) wird in diesem Zusammenhang grundsätzlich über zwei Perspektiven diskutiert: Sollten Übergänge möglichst sanft und bruchlos gestaltet werden, damit keine Blockaden und negativen Spiralentwicklungen entstehen? Oder sollten Übergänge die Brucherfahrungen zulassen, aber moderieren, damit Bewältigungserfahrungen sich positiv auf die Bewertung der eigenen Kompetenzen und somit befördernd auswirken? Die Frage lautet also vielmehr, wie Übergänge gestaltet werden sollen. Wir überlegen hier, welche Rolle die Facharbeit spielen kann. Ist sie in der Lage, den Übergang

von der Schule zur Hochschule zu erleichtern?

Zunächst kommt Skepsis: Wenn, wie die Schreibforschung zeigt, Schreibaktivitäten erst im Kontext verstanden werden können, und wenn sie, wie wir glauben, bestimmte Formen des Denkens und Handelns nicht nur repräsentieren, sondern im strengen Sinne sind (Carter 2007), dann ist es per se ambitioniert, im schulischen Kontext dazu anzuleiten, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen. Das wissenschaftliche Schreiben folgt, wenn es gelingt, einer gänzlich anderen pragmatischen Logik als das schulische Schreiben. Anstatt («nun») zu zeigen, dass Wissen angeeignet und verstanden wurde, gilt es hier, Wissen zu generieren oder neu zu verknüpfen (Ortner 2007). Wissenschaftlich zu arbeiten bedeutet, das Schreiben zu nutzen, um ergebnisoffen eine Fragestellung zu bearbeiten und Prozess und Resultate zu dokumentieren und zu kommunizieren. Die Logiken und die damit einhergehenden Formu-

lierungskonventionen (vgl. z. B. Steinhoff 2007) zu begreifen, die hinter dieser Art des Arbeitens und Schreibens stehen, braucht normalerweise viele Semester, oft sogar ein ganzes Studium. Diese Tätigkeiten nicht nur zu begreifen, sondern auch ausüben zu lernen ist nicht möglich ohne einen Kontext von wissenschaftlicher Fachlichkeit. Wie geht ein/e Wissenschaftler/in vor, wenn er/sie wissenschaftlich arbeitet und schreibt? Und warum macht er/sie das so? Um das einigermaßen zu begreifen braucht es viel Lektüre, viel Lernen an Modellen, in realen Handlungskontexten, viele Möglichkeiten auszuprobieren und Feedback zu erhalten, und natürlich auch Hinweise und Explikation von Produkt- und Prozesskonventionen durch fachliche Expertinnen und Experten.

Das alles kann natürlich Schule nicht leisten. Aber (wie) kann sie diesen Prozess vorbereiten? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit die Facharbeit in der Sekundarstufe

Il diesen langen und schwierigen Prozess initiieren kann? Und was müssen Lehrer/innen können, wissen und wollen, um die Facharbeit angemessen anleiten zu können? Wir vermuten: Sie müssen zunächst bereit sein, den Schüler/innen die Sinnhorizonte des wissenschaftlichen Arbeitens in ihren Fächern und damit von Wissenschaft insgesamt zugänglich zu machen. Sie müssten die Handlungslogiken ihrer Wissenschaft für die Schüler/innen simulieren oder sonst irgendwie fassbar machen.

Und da sind wir wieder bei der Ausgangsfrage nach Grenzen der Gestaltung von Übergängen: Beim Übergang von einer Bildungsinstitution zur nächstfolgenden handelt es sich immer um einen Sprung in eine andere Welt. Um im futuristischen Bild des Reisens von Welt zu Welt zu bleiben, lässt die Frage nach Funktion und Nutzen der Facharbeit sich folgendermaßen übersetzen: Mit welchen Reiseinformationen müssten und können die Reisenden vor dem Aufbruch in die neue Welt aus-

gestattet werden? Welche Informationen sind sie bereit und in der Lage zu rezipieren? Welche können sie einordnen? Und wer in der Welt 1 ist gut genug über Welt 2 informiert, um diese Informationen sinnvoll aufzubereiten und einen brauchbaren Reiseführer zu verfassen? Für uns stellt sich die Frage: Ist es nicht möglicherweise vielversprechender, das Willkommen in Welt 2 so zu gestalten, dass die Neuankömmlinge verstehen, wohin es sie verschlagen hat und entsprechend schnell zurechtkommen? Viele der durch die Exzellenzinitiative Lehre geförderten Hochschulen befassen sich aktuell genau hiermit: Ein großangelegter Versuch, das Willkommen für Studienanfänger/innen in den Fachdisziplinen der Wissenschaft besser zu gestalten, wird gerade an der Universität Bielefeld gemacht. Dort werden Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Rahmen eines universitätsweiten Programms mit dem verheißungsvollen Titel Richtig Einsteigen an das Denken und Schreiben in ihren

Fächern herangeführt. Ein weiteres Beispiel für die Gestaltung des Willkommens an der Universität ist das Leuphana-Semester an der Universität Lüneburg, das Studienanfänger/innen Gelegenheit gibt, in Gruppen an einem übergreifenden Thema zu arbeiten, eine Fragestellung zu erarbeiten, zu recherchieren, zu diskutieren und schließlich zu präsentieren – eine sehr aufwändige, aber sinnvolle Form der Einführung in die Wissenschaft. Nun sind die Universitäten Bielefeld und Lüneburg Hochschulen, die Betreuer/innen des Programms Richtig Einsteigen und des Leuphana-Semesters sind Wissenschaftler/innen. Kann Schule, können Lehrer, die selbst keine aktiven Wissenschaftler/innen sind, entsprechendes leisten?

Utopisch gedacht wäre es sinnvoll, wenn die Facharbeit in Kooperation zwischen «Bewohnern» der Institution / Welt Schule und «Bewohnern» der Institution / Welt Universität konzipiert und auch begleitet werden könnte. Spannend wäre

es, als einen möglichen Gegenstand von Facharbeiten die neue Welt selbst zu machen, in einem engeren Sinn die Fachdisziplinen, die die Schüler für ein mögliches Studium ins Auge fassen. Individuelle oder organisierte Besuche einer denkbaren Zielhochschule und Recherchen in Bibliothek, bei Lehrenden und Studierenden, Hospitationen in Lehrveranstaltungen und Interviews von Berufs- und Studienberatern könnten die Basis für eine teils angeleitete, teils autonome Erschließung der «Zielwelt» und ihre Dokumentation in einem «Forschungsbericht» sein. Hier landen wir natürlich bei der Ressourcenfrage: Wer soll das organisieren, begleiten und bezahlen?

Die Vorwissenschaftliche Arbeit als Chance für eine neue Schul- und Unterrichtskultur an Österreichs Schulen

Carmen Mertlitsch und Christina Halfmann (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich)

Carmen Mertlitsch studierte Deutsch, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien und an der Universität Klagenfurt. Sie leitet seit 2004 geschäftsführend das SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und seit 2011 das Projekt «Wissenschaftliche Schreibwerkstatt», das sich mit Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zur Vorwissenschaftlichen Arbeit beschäftigt.

Christina Halfmann absolvierte nach dem Studium der Deutschen Philologie (Nebenfächer Geographie und Spanisch) an der WWU Münster die Ausbildung zur zertifizierten Schreibberaterin am SchreibCenter

der Universität Klagenfurt. Seit 2007 hält sie Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben ab. Sie ist seit 2011 im Rahmen des Projektes «Wissenschaftliche Schreibwerkstätten» in der Lehrer/innenfortbildung zur vorwissenschaftlichen Arbeit tätig.

Fachspezifisches und -übergreifendes Schreiben lernen, koordiniert in allen Unterrichtsfächern

Die in Österreich künftig für alle Maturant/innen verpflichtende Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)¹ stellt die Beteiligten vor neue Herausforderungen. Notwendig für die Bewältigung dieser komplexen Aufgabe ist eine von allen Lehrkräften mitgetragene und schulisch gesteuerte Entwicklung einer Schreibkultur, die sich in allen Unterrichtsfächern abbildet.

Nicht jedes Fach kann alles leisten. Für das Erreichen der anspruchsvollen Bildungsziele² werden die Teilkompetenzen sinnvollerweise fächerübergrei-

hend erarbeitet (BMUKK 2013). Dazu bedarf es aus unserer Sicht einer entsprechenden Schul- und Unterrichtskultur, in der die Verteilung der zur erarbeitenden Teilkompetenzen und die entsprechende Unterrichtsgestaltung in Arbeitsgruppen koordiniert, festgelegt und überprüft werden kann. Spätestens in der Sekundarstufe 2 sollen Teilkompetenzen – wie Recherchieren, Literaturauswahl, Formulierung einer Fragestellung, Erarbeitung von wissenschaftsorientierten Zugängen und entsprechenden Arbeitsplänen, Literatur- und Datenanalyse, Beschreiben von Objekten, Tabellen, Bildern, Vorgehensweisen usw., das Zusammenfassen eigener und fremder Gedanken sowie der Ergebnisse, Argumentieren, Zitieren, Gliedern usw. – kleinschrittig und aufgeteilt auf alle Fächer vorbereitet werden.

Gleichzeitig müssen aber auch Fachspezifika wie Inhalt, Methodik und Fachsprache (unter Einbezug der allgemeinwissenschaftssprachlichen Register) in

¹ Die gesetzliche Grundlage für die neue Form der Reifeprüfung und damit für die Vorwissenschaftliche Arbeit für alle Schülerinnen und Schüler schafft die Novellierung des SchUG, kundgemacht im BGBl. I Nr.52/2010. Ein generelles In-Kraft-Treten ist für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen mit dem Schuljahr 2014/15, für Berufsbildende Höhere Schulen mit dem Schuljahr 2015/16 vorgesehen. Die Schulen haben mit den Vorbereitungen spätestens im Schuljahr 2012/13 gestartet.

² «Mit der vorwissenschaftlichen Arbeit soll der/die Kandidat(in) sowohl umfangreiche inhaltliche Kenntnisse unter Beweis stellen als auch Methoden anwenden, die für die Fachdisziplin als geeignet erscheinen. Je nach Fachrichtung und abhängig von der Fragestellung kann die Arbeit eine reine Literaturarbeit sein, in anderen

den jeweiligen Fächern selbst kontinuierlich erarbeitet werden (vgl. u. a. Fenkart et al. 2010, Becker-Mrotzek et al. 2013). Das bedeutet nun, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht neben ihren Fachinhalten zusätzlich

- mit der Textanalyse der in ihrem Fach gängigen Textsorten (außerhalb der Schulbücher!),
- mit schriftlichen – und anderen Formen der – Methoden- und Ergebnisdarstellungen,
- der Analyse von auf die VWA vorbereitenden (Teil-) Texten im Unterricht
- sowie mit entsprechenden Schüler/innen-Texten

auseinandersetzen müssen – eine Tätigkeit, die an österreichischen Schulen bisher kaum geleistet wurde. Orientierung unter den Lehrkräften kann eine gemeinschaftliche, detaillierte Analyse der bisherigen Fachbereichsarbeiten (FBAs)³ und der künftigen VWAs geben (etwa zur Diskussion der erwarteten Textstandards, der förderorientierten Prozessbegleitung und

der Lehrer/innenkommentare in den ersten Textfassungen, der Beurteilung und des Leistungsspektrums bzw. zur Evaluierung der von uns gewünschten koordinierten Vorbereitung). Eine solche Textanalyse im Vorfeld baut Unsicherheiten ab – die gerade bei Lehrerinnen und Lehrern, die keine Sprachen unterrichten, im Hinblick auf Sprach- und Textkompetenz recht hoch sind. Sie schafft Transparenz und damit Vertrauen in den Gesamtprozess. Hierbei könnten Lehrkräfte aus den Sprachenfächern ggf. ihre Kolleg/innen in der Benennung der wissenschaftlichen Darstellungsformen und der Erarbeitung eines sprachlichen Repertoires zur Beschreibung der VWAs unterstützen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Bewältigung dieser (nicht nur für sie!) komplexen Aufgabenstellung frühestmöglich an die Textsorte VWA herangeführt werden. Sie sind bereits ab der 9. Schulstufe bei entsprechender Hilfestellung in der Lage, einen längeren Text über mehr als zehn Seiten

zu einem Thema zu verfassen. Solche Aufgaben müssten bis zur eigentlichen VWA mehrmals gestellt werden, denn auf diese Weise lernen Schülerinnen und Schüler die Aufgabe planvoll zu bewältigen. Die Qualität der Arbeiten steigt mit der Intensität der Vorbereitung und Betreuung – und auch mit der Behutsamkeit der Lehrkräfte. Wissen über und das Einüben von strukturiertem Vorgehen (Projektplanung und -umsetzung, Textplanung, Schreibübungen und Überarbeitungsstrategien) tragen zur Bewältigbarkeit der Aufgabenstellung bei. Schülerinnen und Schüler sollen durch regelmäßiges Textfeedback unter Hervorhebung dessen, was bereits gelingt, in ihrer Arbeit unterstützt werden. Im Unterricht hat sich auch die gemeinsame Analyse gut gelungener «Vorbildarbeiten» im Hinblick auf den Erwartungshorizont bewährt. So gewinnen Schülerinnen und Schüler Sicherheit und wachsen mit der Aufgabe.

Fällen werden naturwissenschaftliche Versuchsanordnungen, Experteninterviews oder Fragebogenerhebungen, Quellenarbeit oder Programmierfähigkeit notwendig sein, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Die jeweiligen Methoden müssen sorgfältig und möglichst valide ausgeführt sein und der Fragestellung gerecht werden. Die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen müssen inhaltlich-fachlich qualitativ sein und sich schlüssig aus den verwendeten Methoden bzw. Quellen ableiten lassen» (BMUKK 2013).

³ In Österreich hatten bisher fast nur sehr ambitionierte Schülerinnen und Schüler sogenannte FBAs verfasst, die VWA wird nun aber für alle verpflichtend sein.

Mit kürzeren wissenschaftsorientierten (Teil-)Texten das Schreiben im Fach vorbereiten

Aus unserer Sicht – als Schreibzentrum, das sich im Rahmen des Projekts *Wissenschaftliche Schreibwerkstatt* (<http://www.uni-klu.ac.at/sc/inhalt/454.htm>) in beratender und fortbildender Funktion in intensivem Austausch mit Pädagogischen Hochschulen und Schulen in ganz Österreich befindet – haben sich kürzere wissenschaftsorientierte (Teil-)Texte oder Portfolioarbeiten, in denen diese (Teil-)Texte enthalten sind, als Vorbereitung auf das Schreiben (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten bewährt. Die für Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) zu lesenden und/oder zu produzierenden (Teil-)Texte können *allgemeinwissenschaftliche* (Teil-)Texte wie

- Zusammenfassungen (z. B. von Textausschnitten),
- Abstract, Exposé und Einlei-

- tung, Ergebnisdarstellungen,
- Exzerpte, Kommentare, Literaturangaben,
 - die Darstellung von empirischem Material in Form von Tabellen und Grafiken, Interviews, Protokollen, Berichten
 - sowie schriftliches (Peer-) Feedback

sein, oder aber auch *fachspezifisch* sein. So müssen Schülerinnen und Schüler etwa

- in Informatik Manuals, Algorithmen oder Programmiercodes,
- in deutscher oder anderssprachiger Literatur Biografien, Sozialgeschichten, Gedichte, Romane, Spielfilme oder Interpretationen,
- in Ernährungslehre medizinische Daten und Berichte, Ratgeber, Kochbücher oder Webseiten und
- in Geografie neben Karten und Schaubildern auch Statistiken und Prognosen

lesen, verstehen, beschreiben und (zumindest teilweise) selbst verfassen können. Empfeh-

enswert erscheint uns daher, in einem ersten Schritt mit den Schülerinnen und Schülern diese (Teil-)Texte im Unterricht zu lesen und kontrastiv zu untersuchen. Dazu sind mindestens zwei Beispiele einer Textsorte im Unterricht gemeinsam zu erarbeiten und im Hinblick auf Textaufbau, sprachliche Register, Textintention und Adressat/innenorientierung zu analysieren, wie es z. B. im Reading-to-Learn-Ansatz der Sydney-School (vgl. etwa Rose u. Martin 2012) geschieht. Eine kontrastive Analyse ist bedeutsam, weil Schülerinnen und Schüler dabei beobachten können, dass es nicht das eine ideale Textmuster gibt, sondern Varianten desselben. Das lässt den Lernenden beim eigenen Schreiben Entscheidungsspielraum und erlaubt ein gewisses Maß an Kreativität. Auf diesem Weg können Welt-, Sprechhandlungs- und Textmusterwissen zusammen angeeignet werden. Nach mehrmaliger Analyse sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, sich diese Textsorten auch selbstständig zu erarbeiten.

In einem weiteren Schritt können sie sich diese Textsorten schreibend aneignen. Sie erwerben mit der Zeit Schreib- und Textroutinen (Feilke u. Lehnen 2012). Eine entsprechende Rückmeldung auf die von den Lernenden verfassten Texte ist unerlässlich für den Lernfortschritt und sollte mit entsprechenden förderorientierten Lehrer/innenkommentaren erfolgen (vgl. u. a. Esterl u. Saxalber 2010).

Beim Vergleich der bisher verfassten Fachbereichsarbeiten (als Vorläufer der VWA) an Schulen, an denen diese auf die VWA vorbereitenden schriftlichen (Teil-)Texte verfasst werden, und an solchen, in denen kaum geschrieben wird, zeigen sich auf den ersten Blick große Unterschiede in der erreichten Textqualität. Eine entsprechende wissenschaftliche Untersuchung, die diese auf Basis von schulischen Beispieltexten in Fortbildungsveranstaltungen gemachten Beobachtungen bestätigt, steht in Österreich allerdings noch aus.

Erfahrung der Schreibzentren in der Schreibberatung nützen

Für die betreuenden Lehrer/innen ist die Herausforderung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) genauso groß wie für Schüler/innen. Sie gehen teils mit augenscheinlicher Panik an das Thema heran. Sie fühlen sich sowohl im Bereich wissenschaftliche Textgestaltung als auch, was methodisches Wissen, Sprachgebrauch sowie die Betreuung (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten angeht, unsicher und erwarten sich gut erforschte Handlungsanleitungen – die es bisher so nicht gibt. Das Grundproblem ist dabei oft, dass die betreuenden Lehrkräfte selbst über keinerlei Schreibfahrung verfügen, ja oft nicht einmal eine Diplomarbeit geschrieben, sondern ihr Studium in Form einer mündlichen Prüfung abgeschlossen haben.

Das SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt hat bis März 2013 mehr als 80

Fortbildungsveranstaltungen in ganz Österreich abgehalten. Vermittelt wurden darin vor allem in der Praxis erprobte Vorschläge zur Betreuung, Begleitung und Beratung schülerischer (und auch studentischer) Arbeiten – auf individueller sowie auf institutioneller Ebene. Darüber hinaus vermitteln wir die Grundlagen für den Erwerb von Schreib- und Textkompetenz. Immer häufiger werden auch fachspezifische Fortbildungen gewünscht. Den Lehrer/innen ist dabei wichtig, die Schreib- und Arbeitskulturen der verschiedenen Fächer zu reflektieren, um geeignete Unterrichts- und Selbstlernmaterialien zu erstellen.

Wir schlagen auch vor, dass die Schule ein neues Selbstverständnis entwickeln und sich als Lernort und nicht nur als Wissensvermittlerin sehen sollte, sondern zunehmend auch als *Lernwerkstatt*, als *Schreibzentrum* oder *wissenschaftspropädeutischen Zentrum*, in dem die Schülerinnen und Schüler, ganz im Sinne neuerer Unterrichtskon-

zepte (z. B. dialogisches Lernen, vgl. Ruf, Keller u. Winter 2008), in ihrer Neugier gefördert und gebildet werden. Dabei können aufkommende Fragen an das Schreibprojekt, an das Fach, nach Wissenschaftsorientierung, an Methode und Text in einem konstruktiven Miteinander aller Beteiligten diskutiert werden. So gesehen befinden sich nicht nur die Schülerinnen und Schüler in der Rolle der Lernenden, sondern fairerweise auch die Lehrerinnen und Lehrer – wenn auch auf einem anderen und idealerweise stetig wachsenden Wissensstand. Sie übernehmen während der Prozessbegleitung möglichst die Rolle von Schreibberater/innen – und nicht mehr die bisherige Rolle der Fach- und Schreiblehrer/innen (*instructors*), die erklären, was richtig oder falsch ist. Dieses neue Selbstverständnis impliziert auch die Rolle als *facilitators*, als Begleiter also, die andere, weniger erfahrene Schreibende kollegial unterstützen und sie in der Textproduktion unterstützen (Bräuer 1996). Wir nutzen die praktische Erfah-

rung aus unserem universitären Schreibzentrum und vermitteln in Fortbildungsveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen, in schulinternen/-übergreifenden Workshops und in Arbeitsgruppen schreibberaterisches Know-how und Strategien, die Lehrkräfte wohlwollend annehmen. Lehrkräfte setzen sich im Zuge dessen mit ihren eigenen Unsicherheiten und Wissensdefiziten auseinander, z. B. im Hinblick auf Plagiate, Zitierformen, Verschriftlichung von Auswertungsmethoden, fach(sprach)liche Besonderheiten oder wissenschaftliche Darstellungsformen in anderen Fächern. Sie sollen offene, unvoreingenommene Diskussionen dazu führen. Aber wo finden sie probate Antworten auf all die aufkommenden Fragen? ... in den Wissenschaften! Und wie sie es von Schülerinnen und Schülern verlangen, setzen sie sich dann mit wissenschaftsorientierten Texten zum Erwerb und zur Weitergabe von Schreib- und Textwissen auseinander: Welche Quellen sind glaubwürdig? Welche

Handlungsableitungen lassen sich daraus (für den Unterricht) treffen? Eine solche Diskussion fördert nicht nur kritisches Denken, sondern qualifiziert auch für eine ernstzunehmende, fördernde Begleitung der vorwissenschaftlichen Schreibprojekte.

Die Vernetzung und der Austausch der Lehrer/innen an einer Schule in ihren Fächern (in AGs) und darüber hinausgehend aller Fächer einer Schule (übergreifende AGs) sowie eine koordinierte Aufgabenteilung in der Vorbereitung von fachübergreifenden und fachspezifischen Unterrichts- und Lernmaterialien erscheinen uns deshalb sinnvoll. In diesem Zusammenhang kann auch eine realistische Auseinandersetzung damit stattfinden, was man von achtzehnjährigen Schüler/innen erwarten kann, die (teilweise noch gar nicht / ein wenig / schon intensiv) auf die VWA vorbereitet worden sind. Hilfreich dafür ist auch ein Kompetenzabgleich mit Studierenden in unterschiedlichen

Phasen des Studiums sowie ein Vergleich der vorwissenschaftlichen Texte von Schüler/innen mit denen von Studierenden und darüber hinaus mit «echten» wissenschaftlichen Texten. Wir regen Lehrerinnen und Lehrer dazu an, zu recherchieren und zu forschen, ganz im Sinne eines Rollenwechsels.

Schreibberatung zur Begleitung der Facharbeit und Vorbereitung aufs Studium

Nora Peters (Leibniz Universität Hannover, Deutschland)

Nora Peters, M. A., ist ausgebildete Schreibberaterin und -trainerin, sie arbeitet als Schreibberaterin seit mehr als 5 Jahren an verschiedenen Universitäten. Seit Dezember 2011 baut sie die Schreibwerkstatt des Zentrums für Schlüsselkompetenzen an der Universität Hannover auf. Sie ist Redaktionsmitglied des Journals der Schreibberatung.

Neuland wissenschaftliches Schreiben

Schüler erleben mit dem Schreiben einer Facharbeit eine neue Schreibsituation. Zum ersten Mal müssen sie über Wochen hinweg einen Text verfassen, der wissenschaftlichen Konventionen entsprechen muss wie Aufbau des Textes, Argumentation einer These oder Beantwortung einer Frage, Einbeziehen von

Fachliteratur und Anwenden von Zitierregeln. Als Schreibberaterin an einer Universität ist es meine Aufgabe, Studierende beim Verfassen solcher Texte zu unterstützen. Auch Studierende müssen von Studienanfang bis -ende verschiedene Schreibhürden bewältigen. Welche Schwierigkeiten vor allem bei den Studierenden vorliegen, lässt sich nicht pauschal sagen. Gemein ist ihnen gerade zu Studienbeginn, dass ihnen Wissen zum wissenschaftlichen Schreiben (Prozess und Produkt) fehlt. Bei vielen äußert sich die Unwissenheit darin, dass das Thema der Arbeit nicht ausreichend eingegrenzt, kein Ziel festgelegt, mit Fachliteratur nicht angemessen umgegangen wird und Probleme beim Zitieren und wissenschaftlichen Stil auftreten. Das fehlende Wissen eignen sich Studierende i. d. R. nach und nach durch das Verfassen mehrerer Texte an, sodass sie sich beim Schreiben verbessern. Trotzdem treten beim Verfassen der Abschlussarbeit noch Schwierigkeiten auf. Damit die Facharbeit

eine propädeutische Funktion erfüllen kann, müssen Schüler demnach Wissen zur Textsorte Facharbeit/Hausarbeit wie Aufbau oder Sprache und dem wissenschaftlichen Schreibprozess vermittelt bekommen. Eine einmalige Vermittlung halte ich nicht für zielführend, sondern m. E. sollten Schüler Schritt für Schritt beim Schreiben begleitet werden. So könnten einzelne Aspekte des Verfassens einer Facharbeit, wie Themeneingrenzung oder Exzerpieren, während des Schreibprozesses vermittelt werden, z. B. in Kurzworkshops, in denen sich die Schüler auch austauschen und unterstützen können. An der Universität Hannover bieten wir z. B. begleitende Kurzworkshops für Studierende der Wirtschaftswissenschaften an, die innerhalb von sechs Wochen eine Seminararbeit schreiben müssen. Zu Beginn dieser Zeit erhalten sie einen Workshop zur Themeneingrenzung und Strukturentwicklung sowie Zeitplanung. Nach einer Woche gibt es einen zum Thema Umgang mit Fachliteratur, Exzerpieren,

Lesen und Schreiben. Zum Ende hin erhalten sie Unterstützung beim wissenschaftlichen Stil und der Textüberarbeitung. Wünschenswert wäre außerdem eine individuelle Begleitung der Schüler durch eine Schreibberatung entweder durch Lehrkräfte oder ausgebildete (Schüler-) Schreibberater.

Exposé und Exzerpt – Alternativen zur Facharbeit

Da der Schreibprozess komplex ist und verschiedene Schwierigkeiten beinhaltet, sollten Schüler Schritt für Schritt an diesen Prozess herangeführt und von Schreibberatern begleitet werden. Dafür bieten sich als Alternative zur Facharbeit m. E. folgende Texte an: Exposé und Exzerpt. Ein Exposé besteht i. d. R. aus folgenden Teilen: Thema und Problemstellung, Frage und Ziel der Arbeit, Forschungszusammenhang, methodisches Vorgehen sowie eine vorläufige Gliederung und ein vorläufiges Literaturverzeichnis. Im Studium wird das Exposé eingesetzt, damit Studierende sich auf 2–5

Seiten über ihr Schreibvorhaben klar werden und sie mit ihren Dozierenden über die Durchführbarkeit sprechen können (Schindler 2011). Schüler könnten ein Exposé verfassen, um die ersten Schritte der wissenschaftlichen Textproduktion zu lernen: ein Thema finden und eingrenzen, sich mit dem Thema auseinandersetzen und eine Frage bzw. ein Ziel formulieren, eine Gliederung erstellen sowie Literatur recherchieren und auswählen. Mit dem Verfassen eines Exposés würden die Schüler alle Schreibphasen durchlaufen: den Text und das Schreiben planen, das Exposé verfassen und den Text überarbeiten. Das Exzerpt ist eine Art Protokoll eines Textes, den man unter einer bestimmten Frage für die eigene Arbeit liest und zusammenfasst. Das heißt, dass im Exzerpt Inhalte des fremden Textes, die man in seine Arbeit einbauen möchte, in eigenen Worten und direkten Zitaten festgehalten sowie mit eigenen Gedanken und Schlussfolgerungen kommentiert werden (Schindler 2011). Mit Exzerpten

könnten die Schüler lernen, wie sie Fachliteratur gezielt lesen und verarbeiten sowie fremde und eigene Gedanken im eigenen Text getrennt darstellen können. Das Verfassen dieser beiden Textsorten hilft Schülern nicht nur das Schreiben Schritt für Schritt zu lernen, sondern die Texte sind aufgrund ihrer Kürze auch für ausführliches Textfeedback durch Schreibberater oder für Feedbackrunden unter den Schülern geeignet.

Schreibberatung als Teil der Lehrer- und Schülerausbildung

Da jeder Schreibende anders ist, andere Hürden im Schreibprozess bewältigen muss, ist eine einmalige Vermittlung mit pauschalen Ratschlägen zum Schreiben für alle Schüler nicht ausreichend. Vielmehr bedarf es einer individuellen Betreuung beim wissenschaftlichen Schreiben, um Schüler adäquat bei der Facharbeit zu unterstützen. Lehrpersonen sollten m. E. die Komplexität und Unterschiedlichkeit des

Schreibprozesses kennen und verstehen, dass ihre Schüler verschieden an das Schreiben herangehen und verschiedene Probleme bewältigen müssen. Daher sollten sie wissen, welche möglichen Wege man im Schreibprozess gehen kann, welche Schreibstrategien es gibt und wann man Strategien wechseln sollte. Darüber hinaus müssen Lehrpersonen ihre Schüler zum Schreiben beraten können, sodass sie in Einzelgesprächen auf die Schreibindividualität ihrer Schüler eingehen können. Daher sollte in die Lehreraus- oder -weiterbildung eine Schulung zur Schreibberaterin bzw. zum Schreibberater integriert werden (Ansätze dazu gibt es bereits an den Universitäten Darmstadt und Hildesheim, wo Lehramtsstudierende zu Schreibberatern ausgebildet werden). Unter Schreibberatung verstehe ich ein Eins-zu-eins-Gespräch, bei der ein ausgebildeter Schreibberater eine Schreibende beim Verfassen eines Textes unterstützend begleitet. Besonders wichtig ist dabei, dass die Beratenden

sich auf die Schreibenden und deren Bedürfnisse, Stärken und Schwächen einstellen (Grieshammer et al. 2012). Da die Betreuung der einzelnen Schüler durch individuelle Schreibberatung zeitintensiv sein kann, könnten Lehrpersonen alternativ dazu geschult werden, wie sie ihre Schüler anleiten, sich gegenseitig beim Schreiben zu unterstützen und somit diese zu Schreibberatern ausbilden (Bräuer o. J.).

Schreibberatung ermöglicht es, auf die Individualität des Schreibens einzugehen und Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrer Bedürfnisse, Stärken und Schwächen beim Schreiben auf den wissenschaftlichen Schreibprozess vorzubereiten.

Wissenschaftspropä- deutik durch sinnvolle Textformen

*Maïke Wiethoff (Ruhr-Universität
Bochum, Deutschland)*

Maïke Wiethoff, M. A., ist Leiterin des Schreibzentrums an der Ruhr-Universität Bochum und dort seit 2002 tätig.

Bevor ich auf den Nutzen der Facharbeit als Vorbereitung auf das universitäre Schreiben eingehen werde, möchte ich zunächst den Sinn von Wissenschaftspropädeutik in der Schule generell hinterfragen: Meines Erachtens sind nicht nur die das Schreiben betreffenden Lerninhalte ohnehin sehr umfangreich, so dass deren Vermittlung in der Schule schwierig ist. Statt zusätzlicher Schreibaufgaben würde ich gerne ein meiner Meinung nach weitaus wichtigeres Lernziel in den Blick der Lehrplan-/Lehrbuchentwickler und Lernstoffvermittler rücken, nämlich die Freude am Schreiben und durch Schreiben sowie die Freude am Schreiben als

Lernmedium. Wenn das Schreiben von den Schülerinnen und Schülern nicht nur als Instrument gesehen wird, bei dem Wissen demonstriert werden soll, sondern u. a. auch als Möglichkeit, Wissen zu generieren, wäre aus meiner Sicht als Schreibberaterin an einer Universität viel gewonnen.

Die Facharbeit, so wie sie heute allgemein verstanden und vermittelt wird, ist als wissenschaftspropädeutisches Instrument meines Erachtens wenig sinnvoll und kaum geeignet, Schülerinnen und Schüler auf das Schreiben im Studium angemessen vorzubereiten: Wenn schon eine wissenschaftliche Hausarbeit kein im eigentlichen Sinn wissenschaftlicher, also in die *Scientific Community* eingebundener Text ist, so gilt dies für die Facharbeit, deren Vorbild eine wissenschaftliche Hausarbeit ist, erst recht. Man könnte also an Trockenschwimmen als Vorbereitung fürs Trockenschwimmen denken. Meine Beobachtung als Schreibberaterin ist, dass Studierende häufig Schwierigkei-

ten haben, den Sinn einer wissenschaftlichen Hausarbeit zu erkennen oder – wenn man z. B. an den Adressaten denkt – zu konstruieren. Umso schwieriger wird dies für Schülerinnen und Schüler sein (Steets 2003, 69). Dass Studierende und Schülerinnen und Schüler eine Hausarbeit bzw. Facharbeit in erster Linie als Prüfungsinstrument betrachten und sie weniger als Lerninstrument erkennen, dürfte als Folge der allzu dürftigen Einbindung in ein sinnvolles Setting wenig erstaunlich sein. Zudem unterstützt eine Vorbereitung, die sich auf die Vermittlung der äußeren Gestalt, also auf Fragen etwa nach der korrekten Zitation konzentriert und nicht darauf, welchen Sinn wissenschaftliches Schreiben hat, diese Wahrnehmung. Damit es zu weniger Mimikryphänomenen kommt, die im Gegensatz zur Imitation wenig lernförderlich sind (Steinhoff 2003, 42), wäre es wissenschaftspropädeutisch sinnvoller, andere (kleinere) Textformen (Pohl u. Steinhoff 2010) zu üben. Diese könnten die Grundelemente des wissen-

schaftlichen Schreibens abbilden, auf den schulischen Textformen aufbauen und zudem den Schreibentwicklungsstand der Schülerinnen angemessen berücksichtigen. Wenn sie dann noch in sinnvolle Schreibarrangements eingebettet und prozessbegleitet erprobt werden, könnte dies eine hilfreiche Vorbereitung auf das Schreiben im Studium sein. Die folgenden Vorschläge für diese Textformen sollten idealerweise von Lehrplanentwicklern, Schulbuchautorinnen, Lehrern und Schreib- und Deutschdidaktikerinnen so ausgearbeitet werden, dass der Einsatz im Schulunterricht ohne größere Vorbereitung seitens der Lehrerinnen möglich ist.

Erstens sollten Textformen konzipiert werden, in denen die Schülerinnen und Schüler das unverfälschte, nicht wertende Wiedergeben von Texten üben können. Dabei sollte ein wichtiges Kriterium für die Qualität dieser Textformen sein, dass sie präzise und nicht mehrdeutig formuliert sind. Diese Textformen könnten sich z. B. an Unter-

richtsreihen zu Inhaltsangaben anschließen, wobei es in der zu übenden Textform nicht darum gehen sollte, abwechslungsreich oder ohne (Wort-) Wiederholungen zu formulieren, sondern es sollten sprachliche und stilistische Kriterien von wissenschaftlichen Texten an diese Textformen angelegt werden. Außerdem wären Übungen in der Art der Textreproduktionsübung *Aus Alt mach Neu* (Kruse u. Ruhmann 1999) förderlich, um dieses Grundelement wissenschaftlicher Texte zu veranschaulichen. Bei dieser Schreibübung geht es darum, aus einem – sehr kurzen – vorgegebenen Text schrittweise einen eigenen zu machen, der die wichtigsten Gedanken des Ursprungstexts enthält. Während der einzelnen Erarbeitungsschritte wird dabei immer wieder u. a. durch Feedback kontrolliert, ob der ursprüngliche Text «korrekt» wiedergegeben wurde.

Zweitens wäre es sinnvoll, Textformen zu entwickeln, in denen die diskursive Struktur im Mittel-

punkt steht, also Texte, in denen die Schülerinnen und Schüler Positionen anderer Autorinnen referieren und in Bezug zueinander setzen (vgl. z. B. das von Feilke u. Lehnen 2011b vorgeschlagene Kontroversenreferat). Anhand dieser Textformen könnte das eindeutige Markieren der Perspektive (Wetschanow 2010) verdeutlicht werden. Außerdem könnten diese Textformen sinnvoll an die sukzessive Vermittlung von Erörterungen anknüpfen. Während in der Erörterung die Argumente einstimmig wiedergegeben werden, d. h. ohne dass auf andere Autorinnen rekurriert wird, kommt bei diskursiven Textformen die Schwierigkeit der Zwei- oder Mehrstimmigkeit hinzu. Während in der Erörterung die Argumente stark auf klares pro und contra zugespitzt sind, wären in diskursiven Textformen die Abstufungen in den Positionen der verschiedenen Autorinnen zu beachten.

Und drittens sollten Textformen entworfen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler

Üben könnten, eine eigene Argumentation zu entwickeln. Dabei sollte ein Hauptaugenmerk auf die Erarbeitung einer eigenständigen Fragestellung gelegt werden – eigenständig vor allem auch im Sinne einer Frage, die im jeweils eigenen Interesse der Schülerinnen und Schüler ist (z. B. bestimmte Formen des Essays, auf die Stadter 2003 hinweist). Hier wären Lehrerinnen und Lehrer insbesondere gefordert, die Lernenden beim Erarbeiten einer angemessenen Fragestellung zu unterstützen; Angemessenheit in Bezug auf die zur Verfügung stehende Zeit, in Bezug auf den geforderten Umfang, in Bezug auf die gewünschte Differenziertheit / Untersuchungstiefe und in Bezug auf Relevanz.

Weitere Textformen könnten sich an Übungen in der Art von *They say – I say* (Graff u. Birkenstein 2006) anlehnen, dabei würde nicht nur die alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) vermittelt, sondern es könnten den Schülerinnen somit die Grundbewegungen

wissenschaftlicher Texte modellhaft verdeutlicht werden. Diese Übungen basieren auf Formulierungsmustern, die die verschiedenen Möglichkeiten auf Texte anderer Autorinnen Bezug zu nehmen darstellen und können fast wie Lückentexte genutzt werden.

Bei all diesen Textformen wäre es ausgesprochen wichtig, dass diese sinnvoll situiert sind (Bräuer u. Schindler 2011), das bedeutet u. a. auch, dass den Schülerinnen und Schülern die Funktion bzw. der Sinn der Texte angemessen verdeutlicht wird, dass es reale Adressatinnen gibt, dass dem Übungscharakter der Texte durch eine prozesshafte und die Individualität der Schreibenden berücksichtigende Vorgehensweise sowie (Peer)Feedback auf verschiedene (Vor)Formen der Texte Rechnung getragen wird. Insgesamt bedeutet dies, dass es nicht darum gehen sollte, die Schülerinnen und Schüler durch eine Art Skill-Training auf das Studium vorzubereiten, sondern immer wieder den

Sinn verschiedener Formen von Schreiben in den Vordergrund zu stellen.

Die Textformen Fach- bzw. Seminararbeit und Diskursreferat als didaktische Brücke zwischen Schule und Hochschule

Lena Decker (Universität Siegen, Deutschland)

Lena Decker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem vom BMBF geförderten Verbundprojekt «Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen» (AkaTex) und Mitarbeiterin und Doktorandin am Germanistischen Seminar der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Entwicklung und Förderung von akademischen Textkompetenzen.

Maßnahmen zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die einmalige und besondere Schreibaufgabe Fach- bzw. Seminararbeit

Die Anforderungen an eine Fach- bzw. Seminararbeit unterscheiden sich in erheblichen Maße von denen, die an die gewöhnlich zu bearbeitenden Schreibaufgaben der gymnasialen Oberstufe – wie z. B. das Schreiben eines Aufsatzes – gestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen, so das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen¹ (MSW 2009, 6), bei der Anfertigung dieser Textform selbständig insbesondere

- «Themen suchen, eingrenzen und strukturieren
- ein komplexes Arbeits- und Darstellungsvorhaben planen und unter Beachtung der formalen und terminlichen Vorgaben durchführen
- Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einsetzen
- Informationen und Materialien ziel- und sachangemessen strukturieren und auswerten
- bei der Überprüfung unter-

schiedlicher Lösungsmöglichkeiten sowie bei der Darstellung von Arbeitsergebnissen zielstrebig arbeiten

- zu einer sprachlich angemessenen schriftlichen Darstellung gelangen
- Überarbeitungen vornehmen und Überarbeitungsprozesse aushalten
- die wissenschaftlichen Darstellungskonventionen (z. B. Zitation und Literaturangaben) beherrschen lernen.»

Die Fach- bzw. Seminararbeit stellt somit die komplexeste und anspruchsvollste Schreibaufgabe dar, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit bewältigen müssen. Aus diesem Grund halte ich es für zwingend notwendig, dass sie auf das Anfertigen dieser Arbeit vorbereitet und im Prozess beraten werden. Unabdingbar im Sinne von grundlegend sind meines Erachtens

- ein fachlich fundierter Leitfaden, der die Schülerinnen und Schüler u. a. über den Aufbau der Arbeit, die

¹ Da ich an der Universität Siegen lehre und arbeite, habe ich mich mit der curricularen Situation in Nordrhein-Westfalen beschäftigt. Für Informationen zur Situation in Baden-Württemberg und Bayern vgl. beispielsweise Steets (2011, 63).

Literaturrecherche und das wissenschaftliche Zitieren informiert,

- mehrere obligatorische Beratungsgespräche, in denen die Schülerinnen und Schüler u. a. bei der Themenwahl, der Erstellung einer Gliederung und der sprachlichen Gestaltung von der jeweiligen Lehrkraft beraten werden.

Da ich der Auffassung bin, dass diese beiden Maßnahmen alleine nicht ausreichen, um die Schülerinnen und Schüler adäquat vorzubereiten und zu begleiten, sollten zudem weitere Maßnahmen ergriffen werden. Wünschenswert sind m. E.

- Kooperationen mit außerschulischen Partnern, z. B. mit der jeweiligen Stadtbibliothek, welche die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld mit den Möglichkeiten der Informationsbeschaffung vertraut macht,
- das Anfertigen einer vorbereitenden schriftlichen Hausarbeit (Mini-Facharbeit)

bereits in der elften Jahrgangsstufe. Unter einer Mini-Facharbeit verstehe ich in Anlehnung an MSW (2009, 6) eine 3- bis 4-seitige Bearbeitung einer Aufgabenstellung, welche «konkret mit dem Unterricht verbunden» ist und «durch gezielte Aspektierungen zu eigenständigem Auswerten von Materialien» anleitet.

Eine kompetente Betreuung der Fach- bzw. Seminararbeiten stellt für die Lehrkräfte «harte Sprach- und Sacharbeit» (Sitta 2013, 232) dar. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, dass die Betreuung dieser Arbeiten durch Reduktion der Stunden entgolten wird. Zudem sollten die Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit erhalten, sich auf die Betreuung der Fach- bzw. Seminararbeiten durch spezielle Fortbildungen vorzubereiten.

Die Textform Diskursreferat – Vermittlung der wesentlichen Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens

Meines Erachtens eignet sich neben der Fach- bzw. Seminararbeit die textlinguistisch bereits gut beschriebene und empirisch gut erforschte Textform Diskursreferat als Instrument zur Vorbereitung auf die schriftlichen Anforderungen der Universität. Unter einem Diskursreferat verstehe ich einen schriftlichen Vergleich mindestens zweier, zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs differierende Positionen beziehender Texte im Kontext einer vorgegeben Aufgabenstellung mit eigener Stellungnahme. An die Schülerinnen und Schüler stellt diese Textform somit die folgenden Anforderungen:

1. *Auswählen und sachgerechtes Darstellen von Forschungspositionen*

Der erste (kognitive) Arbeitsschritt besteht darin, die Primär-

texte im Hinblick darauf auszuwerten, welche Positionen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung relevant sind. Anschließend müssen diese Positionen sachgerecht dargestellt werden. Dabei geht es nicht nur um die Frage, «was die Autoren in den verschiedenen Absätzen sagen», sondern v. a. auch darum, «was die Autoren tun, indem sie das sagen» (Ruhmann 2003, 215).

2. *Zueinander-in-Beziehung-Setzen dieser Positionen*

In einem nächsten Arbeitsschritt müssen die Schülerinnen und Schüler «das Sagen und Tun der Autoren» vergleichend aufeinander beziehen, sodass keine additiv-referierende, sondern eine diskursive Lösung der Schreibaufgabe *Diskursreferat* vorliegt.

3. *Entwickeln einer eigenen, fachlich begründeten Position*

Zu einem Diskursreferat gehört auch, dass die Schülerinnen

und Schüler fachlich begründet Position beziehen. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen. So können sie sich beispielsweise der Position eines Autors anschließen bzw. sich von dieser distanzieren, d. h., sie stellen dar, «was sie vom Sagen und Tun der Autoren halten» (Steinhoff 2008, 11).

Wie man an diesem Anforderungskatalog erkennt, müssen die Schülerinnen und Schülern beim Verfassen eines Diskursreferates annähernd die gleichen Leistungen erbringen wie später beim Verfassen einer Haus- bzw. Seminararbeit. Somit stellt das Diskursreferat einen «Baustein» für die Bearbeitung komplexerer Aufgabenstellungen im Fach-Studium dar (Siebert-Ott u. Decker 2013, 170; Schindler u. Siebert-Ott 2013, 162). Ein weiterer Vorteil dieser Textform ist, dass sie den diskursiven bzw. kontroversen Charakter von Wissenschaft nicht ausblendet – wie beispielsweise die in der Schule häufig praktizierte Schreibaufgabe *Zusammenfassung* – sondern explizit darauf

Bezug nimmt. Auf diese Weise kommt es zur Aktivierung von Denk- und Schreibverfahren, die für das wissenschaftliche Schreiben besonders relevant sind, z. B. die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen (Steinhoff 2008, 10).

Methoden zur Unterstützung des wissenschaftlichen Formulierens im Rahmen von Lehreraus- bzw. -weiterbildungen

Lehrpersonen, welche Fach- bzw. Seminararbeiten betreuen, benötigen meiner Ansicht nach eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen, von denen an dieser Stelle nur einige wenige genannt werden können. So müssen sie ihre Schülerinnen und Schüler unter anderem im Vorfeld fachlich kompetent bei der Themenwahl und bei der Auswahl und Beschaffung von Literatur beraten, d. h., sie müssen einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum jeweiligen wissenschaftlichen Thema besitzen. Zudem haben

sie die Aufgabe, den Fortgang der Fach- bzw. Seminararbeit zu beobachten und gegebenenfalls korrigierend eingreifen. Die Lehrkräfte müssen also die Fähigkeit besitzen, die «Textproben» ihrer Schülerinnen und Schüler fachlich zu rezipieren, fördernd zu beurteilen (Fischbach, Schindler u. Vetterick 2014) und am Ende die fertige Fach- bzw. Seminararbeit zu benoten.

Wie bereits weiter oben erwähnt, halte ich es für unabdingbar, dass Lehrkräfte beim Aufbau dieser Kompetenzen im Rahmen von Lehreraus- bzw. -weiterbildung unterstützt werden. Sinnvoll wären m. E. von Experten aus der Schreibdidaktik geleitete Workshops. Ein Workshop könnte sich beispielsweise mit der Frage beschäftigen, mit welchen Methoden man den Schülerinnen und Schülern die für das Schreiben einer Fach- bzw. Seminararbeit notwendigen wissenschaftlichen Formulierungsbausteine zur Wiedergabe und zum Vergleich von Forschungspositionen vermitteln kann. So schlägt beispielsweise Feilke (2002, 64)

in seinem für die gymnasiale Oberstufe konzipierten Modell Lesen durch Schreiben vor, die Lernenden an einem geeigneten Beispieltext solche Prozeduren markieren und in Listen zusammenstellen zu lassen:

Formulierungsbausteine zur Wiedergabe von Forschungspositionen

Der Autor

- geht der Frage nach
- vertritt die Auffassung
- gliedert seine Ausführungen in X
- stellt die These auf
- usw.

Formulierungsbausteine zum Vergleich von Forschungspositionen

- Während X behauptet, kommt Y zu dem Ergebnis, dass ...
- Beide stellen in Vordergrund, dass ...
- usw.

Da in einem wissenschaftlichen Text in der Regel auch immer eine eigene Position zum jeweiligen Thema vertreten wird,

sollen Feilke (2002, 64) zufolge zudem gemeinsam geeignete Bausteine zur Formulierung der eigenen Position (z. B. «In der Darstellung des Autors findet die Tatsache keine Berücksichtigung, dass ...») gesammelt und deren Form und Funktion diskutiert werden.

Neben diesem rezeptiven Zugang könnten den Lehrkräften im Rahmen dieses Workshops auch geeignete Aufgaben und Übungen zum wissenschaftlichen Formulieren vorgestellt werden. Möglich wäre beispielsweise, die Schülerinnen und Schüler in einem Text passende reedeinleitende Verben einfügen oder den Text hinsichtlich dieser Verben überarbeiten zu lassen (vgl. auch Steinseifer 2012, 75).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fach- bzw. Seminararbeiten betreuenden Lehrkräfte im Rahmen von Aus- bzw. Weiterbildungen m. E. vor allem Methoden vermittelt bekommen sollten, die Schülerinnen und Schüler auf der Ebene des Formulierens fachlicher Inhalte unterstützen.

Integrieren, Strukturieren und Referieren als Fokuspunkte wissenschaftspropädeutischer Schreibprozesse

Lisa Schüler (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Lisa Schüler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sprach- und Mediendidaktik sowie am Zentrum für Medien und Interaktivität (ZMI) der Justus-Liebig-Universität Gießen und Doktorandin am International Graduate Centre for the Study of Culture (GCSC). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Schreib- und Mediendidaktik.

Originalität durch Struktur- bildung

Um die Frage zu beantworten, wie Schüler/innen beim Schreiben begleitet und gefördert werden sollten, damit die Facharbeit ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion gerecht werden kann, muss genauer bestimmt werden, was genau

unter *Wissenschaftspropädeutik* im Bezug auf das Schreiben zu verstehen ist.

Einigkeit scheint darin zu bestehen, dass es Aufgabe der Schule ist, in bestimmten Bereichen des wissenschaftlichen Schreibens *Basisqualifikationen* zu vermitteln. Dazu werden gezählt: Schreibfähigkeiten in isolierten sach- und fachorientierten Gegenstandsanalysen, im Referieren (Paraphrasieren und Zitieren) mehrerer fremder Sachtexte sowie im Argumentieren unter Antizipation potenzieller Gegenargumente (Pohl 2011a, 10). Wiederholt wurden aber auch die Schwierigkeiten aufgezeigt, die mit der Umsetzung wissenschaftlicher Ansprüche in einem nicht-wissenschaftlichen Rahmen verbunden sind und Unterschiede zwischen der gymnasialen Facharbeit und der studentischen Hausarbeit deutlich gemacht. Pohl (2011a, 9) sieht deren Verschiedenheit vor allem im Grad ihrer «kontextuellen Einbindung in einen wissenschaftlichen Diskurs»: Stu-

dierende schreiben Hausarbeiten für gewöhnlich, nachdem sie sich innerhalb eines Seminars intensiv mit einem Thema auseinander gesetzt haben. Diese *Kontextualisierung* fehlt der Facharbeit, es sei denn, die durchführende Schule bemüht sich im Rahmen von Seminarfach und -arbeit stärker um die Einbettung in thematische Kontexte (Steets 2011). Außerdem gehe es – so Steets (2003, 61) über die Vorgaben in den Curricula – in der Facharbeit nicht wie in der Hausarbeit darum, «zu neuen fachlichen Einsichten und Ergebnissen zu kommen, sondern darum, wissenschaftliche Arbeitsverfahren sachgerecht einzusetzen».

Wer sich aber für sein eigenes Schreiben auf verschiedene Texte beziehen muss, so wie es für das wissenschaftliche Schreiben typisch ist, steht vor der Herausforderung der *Strukturneubildung*. Die Informationen der Bezugstexte müssen im Hinblick auf eine eigene Fragestellung ausgewertet werden, Verknüpfungen, Gemeinsamkeiten und

Unterschiede der Texte müssen aufgespürt und dargestellt werden. Ortner (2006) stellt dies als eine zentrale Herausforderung *elaborierten* Schreibens heraus: *Wissen schaffendes Schreiben* besteht zuvorderst auch im Her- und Darstellen von Zusammenhängen (Ortner 2000, 348; vgl. auch Brugger 2004). Über die Anforderung zur Strukturneubildung kann und sollte sehr wohl bereits in schulischen Erarbeitungskontexten für den Originalitätsanspruch wissenschaftlicher Texte sensibilisiert werden: Für die Schreibenden entsteht ein «kompositorische[r] Mehraufwand» (Ortner 2006, 88; Herv. LS), wenn sie für die Textsynthese eine *neue* Darstellungsform finden müssen, bei der sie sich nicht an den z. T. divergierenden Strukturen der Ausgangstexte orientieren können. Dieser Mehraufwand auf Seiten der Schreibenden resultiert in einem Rezeptions-Mehrwert für die Lesenden. Verschiedene Studien zeigen, dass solche Verarbeitungs- und Konzeptionsprozesse eine besondere Hürde bei der Textproduktion

darstellen (Kirkpatrick u. Klein 2009, Solé et al. 2012, Schüler u. Lehnen i. D.). «Intertextual Processing Strategies» (Segev-Miller 2007) speziell für das Schreiben zu einer größeren Anzahl von Quellen bedürfen der gezielten Vermittlung und wurden im Schreibunterricht der Oberstufe bisher vernachlässigt. Die Einführung des neuen Aufgabenformats der Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife, das *materialgestützte Schreiben* (KMK 2012, 33) ist in dieser Hinsicht ein wichtiger und begrüßenswerter Schritt. Aus deutschdidaktischer Perspektive besteht in diesem Bereich noch Forschungsbedarf (Köster 2012).

Das Kontroversenreferat: Potenziale intertextuell- argumentierenden Schreibens

Ein besonderer, wissenschaftspropädeutischer Lerngewinn der schulischen Facharbeit liegt darin, dass sie als äußerst komplexer und umfangreicher Schreibprozess ein «Anforde-

rungsprofil» bietet, «das so für keinen anderen schulischen Arbeitszusammenhang existiert» (Steets 2003, 63). Dies wird u. a. damit begründet, dass die Facharbeit als Schreibaufgabe eine große Bandbreite der für das wissenschaftliche Schreiben typischen Handlungen umfasst: von der Wahl eines Themas und einer bearbeitbaren Frage, über das Auffinden, Auswählen und Verarbeiten von Fachliteratur, die Strukturierung des Themas, die Formulierung des Textes sowie schließlich die Überarbeitung und die Erstellung einer abgabegerechten Endfassung. Dieses spezifische Lernpotenzial der Facharbeit geht jedoch mit ihrem größten Manko einher: Aufgrund des Umfangs, den das Projekt Facharbeit darstellt, können die einzelnen Prozesse nicht so oft durchlaufen werden, wie es ein auf Kompetenzerwerb und -ausbau angelegtes Lernen und Üben erfordern würde. In dieser Hinsicht werden als Ergänzung zur Facharbeit immer wieder die Entwicklung und Etablierung kleinerer Aufgabenformate für

den Unterricht gefordert, die es ermöglichen, verschiedene Teilbereiche der wissenschaftlichen Textproduktion separat in den Aufmerksamkeitsfokus zu rücken (vgl. z.B. Moll 2003, Steinhoff 2011, Wilczek 2011) und den Lernenden z.B. dabei helfen, zu verstehen, welche Funktionen hinter der im Vergleich zu anderen Textsorten strengen Formalität wissenschaftlicher Texte stehen (vgl. Sitta 2008, 53; Steets 2003, 62). Als kleinere Lernform (Pohl u. Steinhoff 2010), die relevante Kompetenzbereiche des wissenschaftspropädeutischen Schreibens abdeckt und wiederholt eingesetzt bzw. variiert werden kann, wurde im Gießener Arbeitskontext *Schreib- und Textroutinen*¹ das Kontroversenreferat entwickelt (vgl. z.B. Feilke u. Lehnen 2011a, 2011b; Steinseifer 2010, 2012). Es handelt sich dabei um eine didaktische Textform, bei der unterschiedliche Fachtexte zu einem kontroversen Thema in einem eigenen Text und unter einer neuen Fragestellung zusammengeführt werden müssen.

Das Kontroversenreferat ist im Vergleich zur Facharbeit durch einen geringeren Umfang gekennzeichnet und umfasst nicht alle oben genannten Dimensionen des Schreibprozesses, wie sie für das wissenschaftliche Schreiben charakteristisch sind. Da die zu lesenden Texte im Hinblick auf ihre Kontroversität zu einem bestimmten Thema vorgegeben werden, fallen z.B. die eigenständige Recherche von Literatur und die damit verbundene, wichtige Orientierungsleistung weg. Die Entlastung von der Bearbeitung dieser Anforderungsbereiche ermöglicht die Konzentration auf ausgewählte Aspekte im Textproduktionsprozess: Im Zentrum der Erarbeitung eines Kontroversenreferats stehen die Herausforderung zur Strukturneubildung bei der Synthese unterschiedlicher Texte und das Referieren als funktional eingebettete Texthandlung, indem von den Schreibenden die Integration kontroverser Fachpositionen im Hinblick auf eine eigene Frage (und u.U. auch die Entwicklung einer eigenen

Position dazu) gefordert wird. Lernformen wie das Kontroversenreferat sollten innerhalb der Erarbeitung von verbindlichen Unterrichtsinhalten noch stärker, wie Steets (2003, 69) es auch für die Facharbeit fordert, «systematisch als Instrument der Wissenserarbeitung und -vermittlung» genutzt werden. Durch Integration und Rückführung in den laufenden Fachunterricht (verschiedener Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts), können durch diese Lernformen bereits in der Oberstufe kontextstiftende Schreibarrangements angeboten werden. Die curricularen Vorgaben bieten dafür durchaus Anknüpfungspunkte: Bspw. wird für das Rahmenthema *Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch / Wahlpflichtmodul: Medienkritik* (Zentralabitur Niedersachsen 2014) explizit das Bearbeiten von «Kontroversen um Auswirkungen neuer Medien auf Kommunikation und Lebensform» vorgeschlagen (NKM 2012).

¹ Das von Helmuth Feilke und Katrin Lehnen geleitete Projekt war Teil des vom Land Hessen geförderten Forschungsverbundes *Kulturtechniken und ihre Medialisierung* (<http://www.kulturtechniken.info/>). Im Projekt *Erische Literalität: Erwerb und Ausbau wissenschaftlicher Textkompetenz im Deutschen* (VW-Stiftung) werden diese Ansätze weiter entwickelt und mit Blick auf (fremd-)sprachliche und sozialisationsbedingte Aspekte untersucht (<http://www.zmi.uni-giessen.de/projekte/projekt-41.html>).



LITERATURLISTE

- 
- Becker-Mrotzek, Michael und Ingrid Böttcher. 2006. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer, Hrsg. 2013. *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bereiter, Carl. 1980. «Development in Writing.» In *Cognitive Processes in Writing*, ed. Lee W. Gregg and Erwin R. Steinberg, 73–93. Hillsdale: Erlbaum.
- Beste, Gisela. 2003. «Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule?» In *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich u. Angelika Steets, 273–285. Berlin, New York: de Gruyter.
- BMUKK – Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2013. *Vorwissenschaftliche Arbeit: Eine Handreichung*. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22700/reifepreuefung_ahs_lfvwa.pdf (13.2.2014).
- Bräuer, Gerd. 1996. *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bräuer, Gerd. 2010. «Schreibprozesse begleiten.» *Deutschunterricht* 3: 4–9.
- Bräuer, Gerd. o.J. «Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule.» *Forum Schulstiftung*. Online: http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_215.pdf (13.2.2014).
- Bräuer, Gerd und Kirsten Schindler, Hrsg. 2011. *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Freiburg: Fillibach.
- Brugger, Paul. 2004. *Wissen schaffendes Schreiben: Herausforderungen für den (Deutsch) Unterricht*. Innsbruck: Studienverlag.
-

- Carter, Michael. 2007. «Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines.» *College Composition and Communication* 58 (3): 385–418.
- Ehlich, Konrad. 1999. «Alltägliche Wissenschaftssprache.» *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52: 1–30. Hrsg. v. Hans Barkowski und Armin Wolff. Regensburg.
- Esterl, Ursula und Annemarie Saxalber. 2010. «Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...» Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars.» In *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*, hrsg. v. Annemarie Saxalber u. Ursula Esterl, 181–214. Innsbruck: Studienverlag.
- Feilke, Helmuth. 2002. «Lesen durch Schreiben: Fachlich argumentierende Texte verstehen und bewerten.» *Praxis Deutsch* 176: 58–66.
- Feilke, Helmuth (2012). «Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel.» *Praxis Deutsch* 233: 4–13.
- Feilke, Helmuth und Kartin Lehnen. 2011a. «Wie baut man eine Lernumgebung für wissenschaftliches Schreiben? Das Beispiel SKOLA.» In *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück: Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*, hrsg. v. Nicola Würffel u. Barbara Schmenk, 269–282. Tübingen: Narr.
- Feilke, Helmuth und Kartin Lehnen. 2011b. «Wissenschaftlich Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren.» *Der Deutschunterricht* 5: 34–44.
- Feilke, Helmuth und Katrin Lehnen, Hrsg. 2012. *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Fenkart, Gabriele, Anja Lembens und Edith Erlacher-Zeitlinger, Hrsg. 2010. *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fischbach, Julia, Kirsten Schindler und Gesa Vetterick. 2014. *Schüler/innentexte beurteilen: Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren (AkaTex Working Papers, 2)*. Siegen u. Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.
- Fischer, Verena. 2013. *Die Textsorte Facharbeit in den Lehrplänen der Bundesländer*. Staatsexamensarbeit. Köln: Universität zu Köln.
- Girgensohn, Katrin und Nadja Sennewald. 2012. *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Graff, Gerald und Cathy Birkenstein. 2006. *They Say – I Say: The Moves That Matter in Academic Writing*. New York und London: Norton & Company.

- Griebel, Wilfried und Renate Niesel. 2011. *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Grieshammer, Ella, Franziska Liebetanz, Nora Peters und Jana Zegenhagen. 2012. *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoppe, Almut. 2003. «Vermittelt der Deutschunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums Schreibkompetenz im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens?» In *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich u. Angelika Steets, 251–272. Berlin u. New York: de Gruyter.
- Keseling, Gisbert. 2013. *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirkpatrick, Lori C. und Perry D. Klein. 2009. «Planning Text Structure as a Way to Improve Students' Writing from Sources in the Compare-Contrast Genre.» *Learning and Instruction* 19: 309–321.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2012. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (13.2.2014).
- Köster, Juliane. 2012. *Probleme materialgestützter Aufgaben*. Vortrag im Rahmen des 19. Symposiums Deutschdidaktik. Universität Augsburg, 18.9.2012. Online: http://www.didaktikdeutsch.de/data/_uploaded/pdf/Vortrag%20Köster_SDD1709.pdf (13.2.2014).
- Kruse, Otto. 2007. «Schreibkompetenz und Studierfähigkeit: Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?» In *Texte schreiben*, hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek u. Kirsten Schindler, 117–144. Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, Otto und Gabriela Ruhmann. 1999. «Aus Alt mach Neu: Eine didaktische Hilfe zum Verknüpfen von Lesen und Schreiben bei der wissenschaftliche Textproduktion.» In *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, hrsg. v. Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs u. Gabriela Ruhmann, 109–121. Neuwied: Luchterhand.
- Ludwig, Otto. 2003. «Entwicklung schulischer Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben.» In *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich u. Angelika Steets, 235–250. Berlin u. New York: de Gruyter.
- Mielke, Angela (2007). «Die (normative Kraft des Prüfungsfaktischen): Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral-)Abitur.» In *Texte schreiben*, hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek u. Kirsten Schindler, 99–115. Duisburg: Gilles & Francke.
-

- Mielke, Angela. 2012. *Schreiben in der Sekundarstufe II: Die Bedingungen*. Vortrag im Rahmen der Tagung «Akademisches Schreiben lernen – zwischen Schule und Hochschule.» Universität zu Köln, 1.6.2012.
- Moll, Melanie. 2003. «Protokollieren heißt auch Schreibenlernen.» *Der Deutschunterricht* 3: 71–80.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2007. *Deutsch: Übersicht über die Operatoren*. Online: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=1> (13.2.2014).
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2009. *Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe*. Online: <http://www.meg-bruehl.de/downloads/facharbeitvollst.pdf> (13.2.2014).
- NKM – Niedersächsisches Kultusministerium. 2012. *Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2014 im Fach Deutsch*. Online: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13_zentralabitur/zentralabitur_2014/01Deutsch_Hinweise2014_04_2012.pdf (13.2.2014).
- Ortner, Hanspeter. 2000. *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, Hanspeter. 2006. «Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird.» In *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschul-lehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*, hrsg. v. Walter Kissling u. Gudrun Perko, 77–101. Innsbruck: Studienverlag. .
- Pohl, Thorsten. 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten. 2009. *Die studentische Hausarbeit: Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron Verlag.
- Pohl, Thorsten. 2011a. «Wissenschaftlich schreiben: Begriff, Erwerb und Fördermöglichkeiten.» *Der Deutschunterricht* 5: 2–11.
- Pohl, Thorsten. 2011b. «Erkenntnisprozesse versprachlichen – epistemisches Formulieren.» *Der Deutschunterricht* 5: 45-51.
- Pohl, Thorsten und Torsten Steinhoff, Hrsg. 2010. *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Rose, David und James R. Martin. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Ruf, Urs, Stefan Keller und Felix Winter. 2008. *Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruhmann, Gabriele. 2003. «Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik.» In *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich u. Angelika Steets, 211–231. Berlin, New York: de Gruyter.
-

- Saxalber, Annemarie und Ursula Esterl, Hrsg. 2010. *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schindler, Kirsten. 2011. *Klausur, Protokoll, Essay: Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Schöningh.
- Schindler, Kirsten und Gesa Siebert-Ott. 2013. «Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität.» In *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*, hrsg. v. Helmuth Feilke, Julianne Köster u. Michael Steinmetz, 151-178. Stuttgart: Fillibach.
- Schüler, Lisa und Karin Lehnen. Im Druck. «Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe: Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben.» In *Werkzeuge des Schreibens: Theorie und Potenziale einer Didaktik der Textprozeduren*, hrsg. v. Thomas Bachmann u. Helmuth Feilke. Stuttgart: Klett, Fillibach.
- Segev-Miller, Rachel. 2007. «Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies.» In *Writing and Cognition: Research and Applications*, ed. Mark Torrance, Luuk van Waes and David Galbraith, 231–250. Amsterdam.
- Siebert-Ott, Gesa und Lena Decker. 2013. «Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn.» In *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, hrsg. v. Charlotte Röhner u. Britta Hövelbrinks, 159–174. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Sitta, Horst. 2008. «Wissenschaftliches Schreiben in der Schule – die Facharbeit.» *Praxis Deutsch* 210: 52–54.
- Sitta, Horst. 2013. «Wissenschaftliches Schreiben in der Schule.» In *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch französisch kontrastiv: Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*, hrsg. v. Martine Dalmás, Marina Foschi Albert u. Eva Neuland, 222–235. Villa Vigoni.
- Solé, Isabel, Mariana Miras, Núria Castells, Sandra Espino und Marta Minguela. 2012. «Integrating Information: An Analysis of the Processes Involved and the Products Generated in a Written Synthesis Task.» *Written Communication* 29: 1–28.
- Stadter, Andrea. 2003. «Der Essay als Ziel und Instrument geisteswissenschaftlicher Schreibdidaktik: Überlegungen zur Erweiterung des universitären Textsortenkanons.» In *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich u. Angelika Steets, 65–92. Berlin u. New York: de Gruyter.

- Steets, Angelika. 1999. «Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung.» *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 46: 398–421.
- Steets, Angelika. 2003. «Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit.» *Der Deutschunterricht* 3: 58–70.
- Steets, Angelika. 2011. «Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum: Möglichkeiten und Grenzen.» *Der Deutschunterricht* 5: 62–69.
- Steinhoff, Torsten. 2003. «Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz?» *Der Deutschunterricht* 3: 38–47.
- Steinhoff, Torsten. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten. 2008. «Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren.» In *Fest-Platte für Gerd Fritz*, hrsg. v. Iris Bons, Thomas Gloning u. Dennis Kaltwasser. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf (13.2.2014).
- Steinhoff, Torsten. 2011. «Der Guttenberg-Skandal: Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben.» *Der Deutschunterricht* 5: 22–33.
- Steinseifer, Martin. 2010. «Textroutinen im wissenschaftlichen Schreiben Studierender: Eine computerbasierte Lernumgebung als Forschungs- und Lerninstrument.» In *Schreiben und Medien: Schule, Hochschule, Beruf*, hrsg. v. Eva-Maria Jakobs, Katrin Lehnen u. Kirsten Schindler, 91–114. Frankfurt a. M.: Lang.
- Steinseifer, Martin (2012). «Schreiben im Kontroversen-Labor. Konzeption und Realisierung einer computerbasierten Lernumgebung für das wissenschaftliche Schreiben.» *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Hrsg. v. Helmuth Feilke u. Katrin Lehnen. Frankfurt a. M.: Lang. 61–82.
- Weinrich, Harald. 1995. «Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft.» In *Linguistik der Wissenschaftssprache*, hrsg. v. Heinz L. Kretzenbacher u. Harald Weinrich, 155–172. Berlin u. New York: de Gruyter.
- Wetschanow, Karin. 2010. «Perspektivierung und Indirektheit: Nützliche Konzepte im Ringen um die «eigene Meinung».» In *Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben*, hrsg. v. Annemarie Saxalber u. Ursula Esterl, 76–93. Innsbruck: Studienverlag.
- Wilczek, Reinhard. 2011. «Die Facharbeit – ein didaktisches Problemfeld (Teil 1).» *Deutschunterricht* 5: 32–33.
-



KURZBIOGRAFIEN



Dr. Gerd Bräuer (→ *Gerd Bräuer*) hat 2001 das Schreibzentrum an der Pädagogischen Hochschule Freiburg aufgebaut und den ersten Ausbildungskurs für studentische Schreibberater/innen in den deutschsprachigen Ländern entwickelt. 2005–2008 hat er ein EU-Projekt zum Aufbau von schulischen Schreiblesezentren mit Partnern in sieben europäischen Ländern geleitet. Informationen zu seiner Arbeit als schreibdidaktischer Begleiter von Schulen und Hochschulen finden sich auf <http://international-literacy-management.org>.

Lena Decker (→ *Lena Decker*) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem vom BMBF geförderten Verbundprojekt «Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen» (AkaTex) und Mitarbeiterin und Doktorandin am Germanistischen Seminar der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Entwicklung und Förderung von akademischen Textkompetenzen.

Anna-Lisa Deichert (→ *Anna-Lisa Deichert*) ist Abiturientin des Schuljahres 2012/2013 am Kölner Albertus-Magnus-Gymnasium. In ihrer Facharbeit im Fach Deutsch hat sie sich mit den Sozialverhältnissen in dem Jugendroman *Mit dem Rücken zur Wand* von Klaus Kordon befasst. Seit September 2013 absolviert sie ein Freiwilliges Soziales Jahr Kultur (FSJK) beim Deutschlandradio. In diesem Rahmen betreut sie den Bundeswettbewerb «lyrix», einen Lyrikwettbewerb für Schüler/innen der Klassen 5–13. Nach ihrem FSJK plant sie zu studieren. Bei ihrer Studienwahl hat sie sich noch nicht festgelegt.

Graciela Fernández (→ *Graciela Fernández*) ist Oberstufenkoordinatorin am Albertus-Magnus-Gymnasium in Köln. Sie initiierte Ende 2010 zusammen mit PD Dr. Kirsten Schindler, Universität zu Köln, eine Kooperation zwischen Schule und Hochschule zur Betreuung der schulischen Facharbeiten durch Lehramtsstudierende. Sie begleitet Schüler/innen bei der Erstellung ihrer Facharbeiten seit 2001 und kennt diverse mehr oder weniger unbefriedigende Betreuungsmodelle innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen.

Julia Fischbach (→ *Rahmentext*) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt «AkaTex - Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen» und Kollegiatin der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik. Sie hat Lehramt für Sonderpädagogik an der Universität zu Köln studiert und schreibt dort zur Zeit ihre Dissertation zu Rückmeldegesprächen in der Schule. (<http://ids12.phil-fak.uni-koeln.de/15010.html>)

Verena Fischer (→ *Verena Fischer*) hat Deutsch und Sozialwissenschaften auf Lehramt (Grund-, Haupt- und Realschule) an der Universität zu Köln studiert. In verschiedenen Seminaren beschäftigte sie sich mit dem akademischen und schulischen Schreiben. 2013 verfasste sie ihre Staatsexamensarbeit zum Thema «Die Textsorte Facharbeit in den Lehrplänen der Bundesländer».

Felix Fleischhauer (→ *Felix Fleischhauer*) hat an der Universität zu Köln Sonderpädagogik mit den Fächern Deutsch und Sozialwissenschaften und mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung studiert. In seiner Staatsexamensarbeit hat er sich mit der universitären Schreibberatung als möglichem Zugang zur Vermittlung akademischer Schreibkompetenzen bei Studierenden befasst.

Stefanie Haacke (→ *Haacke und Velten*) ist seit 1998 Beraterin im Schreiblabor der Universität Bielefeld. Ihr Arbeitsschwerpunkt lag zunächst bei der Konzeption von Schreibaktivitäten für fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen. Seit 2012 konzentriert sie sich auf das Thema «Schreiben von Qualifikationsarbeiten» und arbeitet in diesem Zusammenhang vor allem mit Doktoranden/-innen, aber auch mit Lehrenden zusammen, die Qualifikationsarbeiten betreuen. (http://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=95030)

Christina Halfmann (→ *Mertlitsch und Halfmann*) absolvierte nach dem Studium der Deutschen Philologie (Nebenfächer Geographie und Spanisch) an der WWU Münster die Ausbildung zur zertifizierten Schreibberaterin am SchreibCenter der Universität Klagenfurt. Seit 2007 hält sie Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben ab. Sie ist seit 2011 im Rahmen des Projektes «Wissenschaftliche Schreibwerkstätten» in der Lehrer/innenfortbildung zur vorwissenschaftlichen Arbeit tätig. (<https://campus.aau.at/org/visitenkarte?atoken=-1776553929>)

Roschan Yusefi Marzi (→ *Roschan Yusefi Marzi*) ist Student der Sonderpädagogik an der Universität zu Köln. Er studiert die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und Lernen sowie die Fächer Biologie und Deutsch. Im Rahmen seiner Staatsexamensarbeit befasst er sich mit dem akademischen Schreiben und fokussiert dabei die Verbindung der Institutionen Schule und Hochschule.

Carmen Mertlitsch (→ *Mertlitsch und Halfmann*) studierte Deutsch, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien und an der Universität Klagenfurt. Sie leitet seit 2004 geschäftsführend das SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und seit 2011 das Projekt «Wissenschaftliche Schreibwerkstatt», das sich mit Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zur Vorwissenschaftlichen Arbeit beschäftigt. (<https://campus.aau.at/org/visitenkarte?atoken=1360285589>)

Barbara Missler (→ *Barbara Missler*) ist Lehrerin für die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften und seit dem Schuljahr 2011/2012 am Steinbart-Gymnasium in Duisburg. Sie hat an einer innerkollegialen Fortbildung von Dr. Gerd Bräuer zur Schreibberatung teilgenommen. In den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 hat sie am Aufbau einer Schülerschreibberatung an der Gesamtschule Hardt in Mönchengladbach mitgearbeitet.

Nora Peters (→ *Nora Peters*), M. A., ist ausgebildete Schreibberaterin und -trainerin, sie arbeitet als Schreibberaterin seit mehr als 5 Jahren an verschiedenen Universitäten. Seit Dezember 2011 baut sie die Schreibwerkstatt des Zentrums für Schlüsselkompetenzen an der Universität Hannover auf. Sie ist Redaktionsmitglied des Journals der Schreibberatung.

PD Dr. Kirsten Schindler (→ *Rahmentext*) hat Geschichtswissenschaft, Romanistik und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Bielefeld, Rouen und Köln studiert. Ihre Promotion in Linguistik schloss sie an der Universität Bielefeld ab. Sie habilitierte sich 2013 mit einer Arbeit zu *Akademische und berufsbezogene Textkompetenzen modellieren, messen und vermitteln*. Seit 2007 ist sie an der Universität zu Köln tätig, zur Zeit vertritt sie dort die Professur für Deutsche Sprache und ihre Didaktik. (<http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/13800.html?&L=0>)

Lisa Schüler (→ *Lisa Schueler*) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Germanistische Sprach- und Mediendidaktik der Justus-Liebig-Universität Gießen und dort auch Doktorandin am International Graduate Centre for the Study of Culture (GCSC). Sie hat Medien- und Kommunikationswissenschaft, Soziologie und Pädagogik (M. A.) sowie die Fächer Deutsch und Werte & Normen (1. Staatsexamen, gymnasiales Lehramt) an der Georg-August-Universität Göttingen studiert. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schreib- und Mediendidaktik. In ihrem Promotionsprojekt beschäftigt sie sich mit konzeptionellen Prozessen beim materialgestützten, intertextuellen Schreiben. (<http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/absprache/mediensprachdidaktik/about/schueler>)

Katrin Velten (→ *Haacke und Velten*) ist Grundschullehrerin für die Fächer Deutsch, Mathematik und evangelische Religionslehre. Seit 2012 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld beschäftigt, wo sie sich in der Weiterbildung «Forschen – Schreiben – Lehren» zur Schreibdidaktikerin sowie in der Weiterbildung «Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre» im Schwerpunkt Qualitätssicherung und Innovation in der Hochschullehre qualifizierte. (http://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=23223779)

Maike Wiethoff (→ *Maike Wiethoff*), M. A., ist Leiterin des Schreibzentrums an der Ruhr-Universität Bochum und dort seit 2002 tätig. (<http://www.sz.rub.de/intern/service/team/wiethoff/>)