



ZEITSCHRIFT SCHREIBEN

www.zeitschrift-schreiben.eu

Wissenschaftliche Schreibkompetenz in der Studieneingangsphase fördern

Erfahrungen mit einem Rückmelde- und Bewertungsraster (*Rubric*)

Sabine Seufert und Eleni Spiroudis

Abstract

Wissenschaftliches Schreiben stellt eine Schlüsselqualifikation im universitären Lernen dar. Beim Übergang von der Schule zur Hochschule ist es wichtig, Studierenden eine Orientierung bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz zu bieten. An der Universität St.Gallen wurde ein Rückmelde- und Bewertungsraster entwickelt, das die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben vom ersten Semester an verdeutlicht und den Dozierenden eine gemeinsame Basis für die Betreuung und Beurteilung von schriftlichen Arbeiten bietet. Studierende schätzen den Rubric als richtungsweisenden Orientierungsrahmen. Dozierende betrachten ihn als sinnvolles Instrument zur Transparenzschaffung, das den Diskurs um die Bewertung von Schreibprodukten fördert und das Feedbackgeben begleitend zu den Übungen sowie zur summativen Rückmeldung an die Studierenden erleichtert.

1. Einleitung

Wissenschaftliches Schreiben ist ein zentrales Ziel und Aufgabe universitären Lernens (Kruse 1997). In den meisten Studienfächern zählen Leistungsnachweise, die schriftlich in Form von Seminar- bzw. Hausarbeiten erbracht werden müssen, zum Curriculum. Die Entwicklung der Schreibkompetenz bezieht sich somit überwiegend auf Lernmöglichkeiten, die auf den Erwerb von Fachwissen durch Schreiben ausgerichtet sind. Seltener sind die Gelegenheiten für Studierende, wissenschaftliches Schreiben als «nicht fachgebundene Kompetenz» (Kruse 2007b, 3) zu erwerben oder einzuüben.

Beim Aufbau von Schreibkompetenz durchlaufen Studierende unterschiedliche Entwicklungsphasen. In der ersten Phase – dem Übergang von der Schule zur Hochschule – scheint die Unsicherheit besonders gross zu sein. Studienanfänger/innen müssen Seminararbeiten bzw. wissenschaftliche Hausarbeiten verfassen, ohne aber das Wissen zu den Anforderungen für

wissenschaftliches Schreiben erworben zu haben (Dittmann et al. 2003). In den Gymnasien wird zwar eine Abschlussarbeit (Maturaarbeit) verlangt, die u. a. auch das Kriterium der Wissenschaftlichkeit erfüllen muss, allerdings wird während der Schulzeit am Gymnasium das wissenschaftliche Schreiben nicht ausgebildet; es findet keine explizite Kompetenzentwicklung für das wissenschaftliche Schreiben statt. Die Schreibsozialisation in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben kann folglich nur an der Universität stattfinden. Erschwerend kommt hinzu, dass in den verschiedenen Fachdisziplinen unterschiedliche Regeln und Konventionen in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben gelten. Erst nach und nach eignen sich Studierende Schreibgewohnheiten an, oftmals indem sie wissenschaftliche Texte zu kopieren versuchen (Kruse 2007b). Schreibkompetenzen können häufig nicht gefördert werden: «Negative Bewertungen der ersten Seminararbeit hinterlassen oft grosse Ratlosigkeit, nicht wegen der schlechten Note, sondern weil das Feedback ihnen zu

wenig Orientierung gibt, wie sie ihre Schreibkompetenz entwickeln können» (Kruse 2007b, 9).

Um Studierenden bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz durch intensiveres Feedback mehr Orientierung beim Einstieg zu bieten, ist es nötig, die Textproduktion als einen wesentlichen, nicht zu vernachlässigenden Gegenstand der Lehre zu betrachten. Dabei sollte nicht nur der Erwerb von Schreibkompetenz im Fokus stehen, sondern auch die Transparenz über die Bewertung der Schreibprodukte. Gerade bei grösseren Lehrveranstaltungen, die von mehreren Dozierenden geleitet werden, nehmen die Studierenden das Vorgehen bei der Bewertung oft als sehr unterschiedlich wahr. Daher ist es wichtig, eine gemeinsame Basis für das Verständnis und das Anspruchsniveau von Schreibkompetenzen bereits in der Eingangsphase an der Hochschule zu schaffen. Im vorliegenden Beitrag steht daher die Erfassung und Förderung von Schreibkompetenz in dieser Eingangsphase mit folgender Leitfrage im Zentrum:

Wie kann ein Rückmelde- und Bewertungsraster zur Orientierung von Studierenden und Dozierenden entwickelt und wirkungsvoll in der Hochschullehre eingesetzt werden?

Im zweiten Kapitel soll zunächst grundgelegt werden, wie Schreibkompetenz in der Studieneingangsphase konzeptualisiert und erfasst wird. Danach wird im dritten Kapitel ein Überblick über die institutionellen Bedingungen der Entwicklung sowie Zielsetzung eines Rückmelde- und Bewertungsrasters gegeben, um dann im vierten Kapitel die Entwicklung und Evaluation dieses Instruments für die Eingangsphase an der Hochschule aufzuzeigen. Den Abschluss des Beitrages bildet ein abschliessendes Fazit zum Nutzen des dargestellten Ansatzes.

2. Konzeptualisierung und Erfassung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Studieneingangsphase

Während in der Linguistik mit Kompetenz eine beobachtbare Performanz der zugrundeliegenden allgemeinen Sprachfähigkeit definiert wird, ist in der Bildungsforschung ein entwicklungs- und potenzialorientiertes Verständnis verknüpft (Becker-Mrotzek u. Schindler 2007, 7). «Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkei-

ten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2001, 27). Nach diesem Begriffsverständnis ist auch die Schreibkompetenz, «die Fähigkeit, Texte adressatengerecht zu formulieren, und, je nach Zielsetzung, präzise zu formulieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen» (Becker-Mrotzek u. Schindler 2007, 22), erlernbar.

Schreibkompetenz kann als eine Vielfalt von Teilkompetenzen (im Sinne von Kompetenzfeldern des Schreibens) präzisiert werden (Kruse u. Chitez 2014, 111). Flower und Hayes (1981) beschreiben Wissen, Sprache und Kommunikation als wesentliche Dimensionen von Schreibkompetenz. Schreibprozess bezeichnet das Kompetenzfeld, was diese drei Elemente für einen zielgerichteten Vorgang der Textproduktion verbindet. Im Modell nach Kruse und Jakobs (1999) wird die Vielfalt an Teilkompetenzen erweitert um Genre- und Medienkompetenz (Kruse u. Chitez 2014, 111). Neben der Bestimmung einzelner Kompetenzfelder ist darüber hinaus zu klären, wie sich diese in einem zielgerichteten Schreibprozess verbinden lassen. Daher sind integrale Modelle von Schreibkompetenz entstanden, um «einen konzeptuellen Rahmen zu spannen, um die vielen einzelnen Aspekte in eine nachvollziehbare Ordnung bringen zu können» (Kruse u. Chitez 2014, 111). Für die Kompetenzmessung, d.h. für die Leistungsmessung (Bewertung der Schreibprodukte) sowie für die Selbsteinschätzung von Schreibkompetenz, müssen zunächst zwei Entscheidungen getroffen werden (Kruse u. Chitez 2014, 119):

1. Welche der sechs genannten Teilkompetenzen von Schreibkompetenz will man berücksichtigen?
2. Welche Annahmen über die Integration der Teilkompetenzen will man treffen?

Zur Frage 1:

Für die Studieneingangsphase wurden zwei Schwerpunkte gelegt: 1) Dimension Genre (Wissen über Konzepte, Textsorten und Bestandteile von Konzepten eines empirischen Forschungsartikels) und diagnostisch-rhetorische Fähigkeiten (deklaratives Wissen im Sinne einer Bewertungsfähigkeit, um diese auf Schreibprodukte anwenden zu können); 2) Dimension Schreibprozess: Planungskompetenz, Fertigkeit, einzelne Textelemente zu schreiben bis hin zur Produktion einer kurzen Hausarbeit von 12 Seiten. In den anderen Dimensionen wird ebenfalls auf einzelne Aspekte eingegangen, wie in der Abbildung 1 dargestellt.

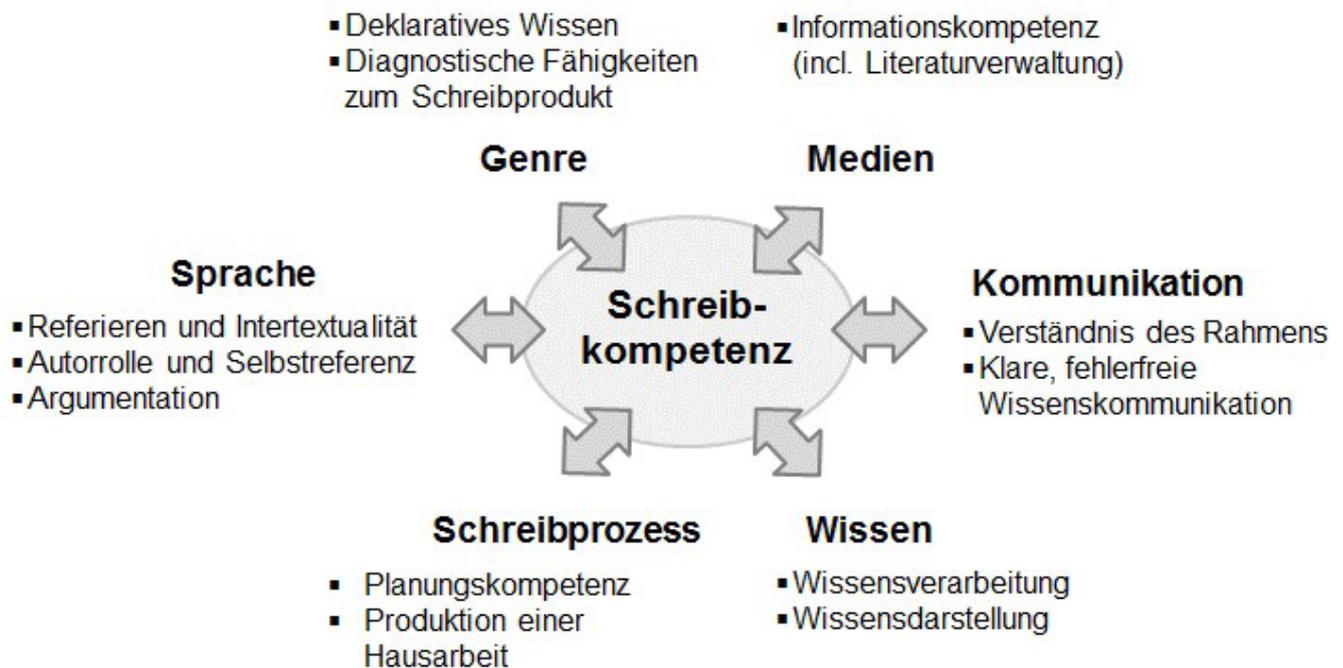


Abb. 1: Kompetenzfelder des Schreibens: Schwerpunkte in der Studieneingangsphase (in Anlehnung an Kruse u. Chitez 2014, 111f.).

Zur Frage 2:

Als integratives Modell liegt ein kognitives Paradigma vor, da es den Schreibprozess in den Vordergrund rückt. «Das Schreiben erscheint darin als geordneter Vorgang des Planens, der Informationssuche, des Setzens von Zielen, des Formulierens, Überarbeitens und Überwachens», wie im prozessorientierten Kompetenzmodell von Flower u. Hayes (1981) grundgelegt. Die Entwicklung des Rückmelde- und Bewertungsrasters (*Rubric*) basiert auf diesem integrativen Modell nach kognitiven Prozessen des Schreibens und setzt entsprechende Schwerpunkte bei den skizzierten Kompetenzfeldern.

3. Institutionelle Bedingungen eines Rückmelde- und Bewertungsrasters (*Rubric*)

Die Lehrveranstaltung «Einführung in das wissenschaftliche Schreiben» wurde 2013 an der Universität St.Gallen neu konzipiert und bildet ein obligatorisches, fächerübergreifendes Modul im ersten Semester des Studiums. Die Studierenden verfassen im Rahmen dieser Lehrveranstaltung ihre erste wissenschaftliche Arbeit. Die Lehrveranstaltung geht dabei nicht auf fachspezifisches Schreiben ein, sondern bietet den Studierenden die Möglichkeit, die fachübergreifenden Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens einzüben. Die Dimension Wissen dient daher nicht zum Erarbeiten von Wissenssystematiken in einer Disziplin, son-

dern aufgrund der Kürze der Zeit eine überschaubare Anzahl an Fachliteratur auswerten zu müssen, Wissen zu verarbeiten und darstellen zu können.

Die Lehrveranstaltung teilt sich in eine Vorlesung (zwei Termine) und den dazugehörigen Übungen (sechs Termine) auf. In der Vorlesung wird allgemein in das Thema «wissenschaftliches Schreiben» eingeführt und insbesondere Genrewissen, deklaratives Wissen zum Schreibprozess sowie zur Kommunikation (z.B. auch zur Vermeidung von Plagiaten) vermittelt. Die Übungen erfüllen zwei Ziele: 1) Fertigkeiten einzuüben, indem Bestandteile der Hausarbeit entwickelt werden und sie jeweils drei anderen Studierenden angeleitetes Feedback geben sowie auch erhalten 2) Aufgaben zu Aspekten in den einzelnen Kompetenzfeldern (z.B. zur Informationsrecherche, Anwendung von EndNote als Literaturverwaltungssoftware). In der letzten Übung bewerten Studierende Schreibprodukte (eine sehr gute und eine schlechte Hausarbeit von ehemaligen Studierenden) mit Hilfe des *Rubric*, um diagnostisch-rhetorische Fertigkeiten als integrale Komponente entwickeln zu können. Die Übungen werden von insgesamt 30 Dozierenden geleitet, wobei jede/r Dozierende jeweils zwei Übungsgruppen à ca. 25 Studierenden leitet. Die Dozierenden kommen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen (Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften).

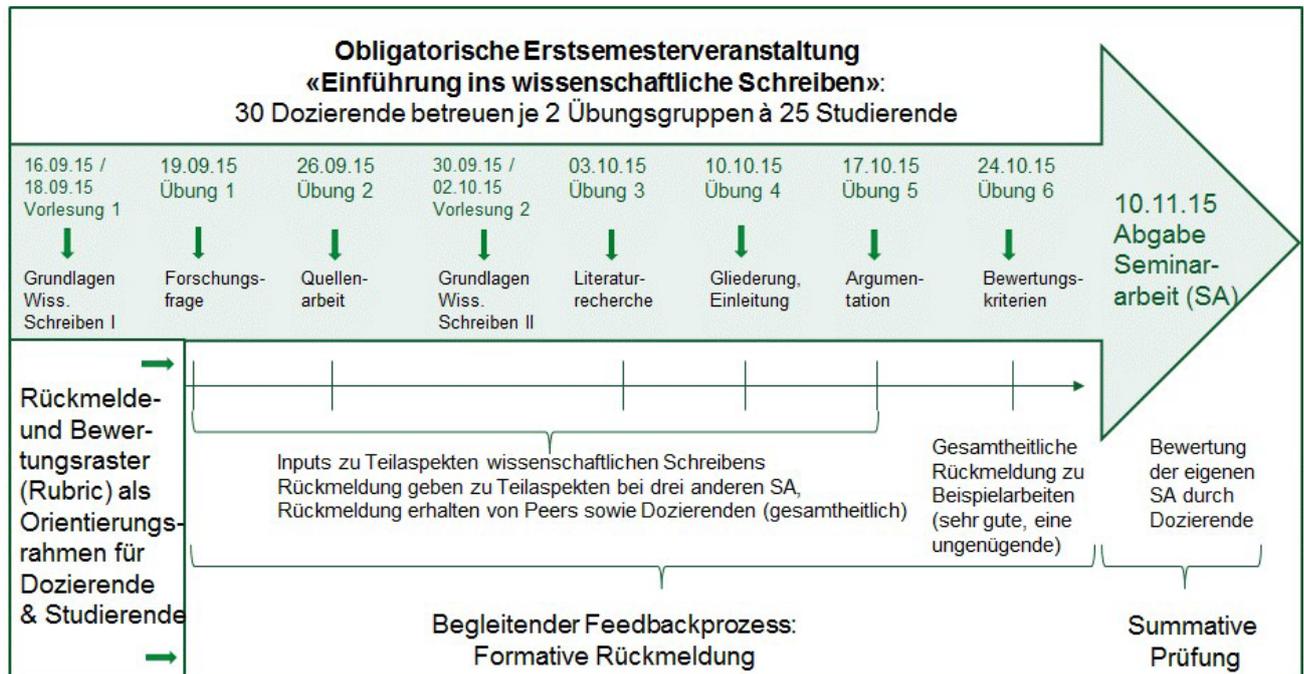


Abb. 2: Semesterplanung der Lehrveranstaltung «Einführung ins wissenschaftliche Schreiben».

Aus den nachgängigen Evaluationen der Lehrveranstaltung und aus den Feedbackgesprächen zwischen Dozierenden und Studierenden wurde mit der Zeit der studentische Wunsch nach mehr Transparenz bezüglich der Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben laut. Studierende hatten das Gefühl, dass es Dozierende gab, die strenger benoteten als andere. Die Bewertung der Hausarbeiten wurde als uneinheitlich und als nicht objektiv wahrgenommen. Solches Feedback führte schliesslich dazu, dass die Programmverantwortlichen die Neukonzeption der Lehrveranstaltung als Gelegenheit nutzten, auch die Bewertungskriterien und den Umgang damit zu überdenken.

Die institutionellen Bedingungen konnten nicht verändert werden. So stehen in einem engen Zeitfenster von September bis Ende Oktober 6 Übungstermine zur Verfügung. Auch ist die relativ grosse Übungsgruppe von 25 Studierenden eine Rahmenbedingung, die als Voraussetzung für die Gestaltung der Lehrveranstaltung weiterhin gegeben ist. Wie aus der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen ist, dient das entwickelte Rückmelde- und Bewertungsraster (*Rubric*) als Orientierungsrahmen für den begleitenden Feedbackprozess sowie auf die summative Bewertung der Hausarbeiten (Abb. 2).

In den nachfolgenden Kapiteln wird auf die Entwicklung und die Evaluation des *Rubric* näher eingegangen sowie anschliessend Vor- und Nachteile des Einsatzes diskutiert.

4. Entwicklung und Evaluation eines Rückmelde- und Bewertungsrasters (*Rubric*)

4.1 Methodik

Um die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben transparent zu machen, war im Rahmen der Neukonzeption der Lehrveranstaltung ein schrittweises Vorgehen erforderlich. In einem ersten Schritt wurden eine eingehende Literaturanalyse sowie eine Erhebung bei den zentralen Programmverantwortlichen im Sinne einer Bedarfsanalyse durchgeführt. Aus der Literaturanalyse ging hervor, dass das Schreiben als ein Prozess betrachtet wird, der aus vielen Teilprozessen besteht, die wiederum als eigenständige Kompetenzfelder angesehen werden können. Für die Förderung von Schreib(prozess)kompetenz bedeutet dies, dass das Schreiben in einzelne Teilschritte zerlegt werden kann (Vedral 2015). Für die Schreibenden ist das insofern eine Erleichterung, als einzelne Teilkompetenzen definiert und zugänglich gemacht werden können, die zum Aufbau der individuellen Schreibkompetenz beitragen (Dittmann et al. 2003). Eine prozessorientierte Schreibdidaktik hat nun die Aufgabe, die Anforderungen, mit denen Studierende beim Schreiben konfrontiert sind, verständlich zu machen und einzuüben (Kruse u. Chitez 2012), aber auch die Beurteilungskriterien möglichst fachübergreifend zu definieren und transparent zu machen. Die Orientierung am integralen Prozessmodell nach kognitivem Paradigma sowie die

Integratives Modell nach kognitiven Prozessen Kompetenzfelder des Schreibens

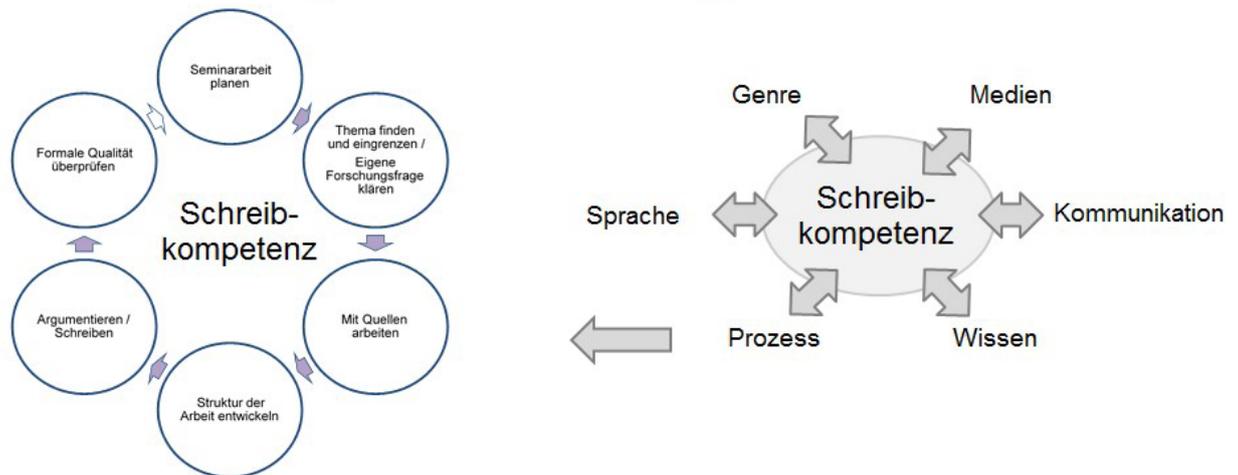


Abb. 3: Integratives Modell nach kognitivem Paradigma (in Anlehnung an Kruse u. Chitez 2014).

Schwerpunktsetzungen in den einzelnen 6 Teilkompetenzen Wissen, Genre, Prozess, Medien, Sprache und Kommunikation.

Mit diesen Erkenntnissen und mit den Rückmeldungen der Programmverantwortlichen zu den Anforderungsfeldern wissenschaftlichen Schreibens wurde ein Workshop mit den 30 Übungsleitenden organisiert, mit dem Ziel, ihre Erfahrungen in der Bewertung von schriftlichen Arbeiten bei der Entwicklung eines Rückmelde- und Bewertungsrasters einzubinden. Die Teilnahme am Workshop war freiwillig und so bildete sich eine kleine Arbeitsgruppe, die sich schliesslich für die Entwicklung eines Rückmelde- und Bewertungsrasters aussprach, das zweierlei Zwecke erfüllen sollte: zum einen sollte es den Studierenden einen Überblick über die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben geben. Zum anderen sollte es den Übungsleitenden als einheitliche kommunikative Basis für die Beurteilung der wissenschaftlichen Arbeiten dienen, nicht zuletzt, um der studentischen Wahrnehmung, dass die Übungsleitenden beim Bewerten sehr unterschiedlich vorgehen, entgegenzuwirken.

4.2 Ergebnis: Rückmelde- und Bewertungsraster

Um das integrative Modell von Schreibkompetenz zu entwickeln, wurde zunächst der Schreibprozess nach Kruse (2007a) konzeptualisiert und in einer idealtypischen Darstellung in die Lehrveranstaltung eingebunden.

Die Darstellung vermittelt die Zerlegung des Schreibprozesses in Phasen, die als Orientierungspunkte dienen und als Sequenzen eines Prozesses verstanden

werden sollen, der sich individuell gestaltet (vgl. Bräuer 2000) und in der Lehrveranstaltung eingeübt wird. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen zu den Teilkompetenzen entlang des Schreibprozesses wurde ein standardisiertes Rückmelde- und Beurteilungsraster (*Rubric*, Abb. 4) entwickelt.¹ Die Kriterien, die darin beschrieben werden, sind auf die Ziele der Lehrveranstaltung «Einführung in das wissenschaftliche Schreiben» abgestimmt. Es handelt sich um fachübergreifende Teilkompetenzen, die in der Lehrveranstaltung eingeübt und bei der Beurteilung der studentischen Texte gleichgewichtig behandelt werden.

Ergänzt wird der *Rubric* um Beispiele aus der Schreibpraxis von Studierenden aus vergangenen Semestern. Die Beispiele liegen einerseits strukturiert für die einzelnen Kriterien vor sowie andererseits auch als komplette Seminararbeiten, welche gesamthaft nach den Bewertungskriterien kommentiert wurden (eine sehr gute sowie eine ungenügende Seminararbeit). Die Kommentare im Sinne von formativen Rückmeldungen sowie die abschliessende summative Evaluation in Form der Note für die zwei Seminararbeiten stellt das Ergebnis einer intensiven Diskussion mit allen Übungsleitenden dar.²

¹ An der Entwicklung des standardisierten Beurteilungsrasters waren das Projektteam Prof. Dr. Sabine Seufert, Dr. Christel Brügggenbrock und – parallel für die englische Version – Dr. Anya Nikoulina beteiligt.

² Alle Übungsleitenden kommen jährlich kurz vor Semesterbeginn zu einem Workshop zusammen, um sich über Organisatorisches, über Änderungen gegenüber den Vorjahren und über Weiterentwicklungen auszutauschen.

	Kompetenzen	nicht erfüllt (Note 1–3.75)	teilweise erfüllt (4-4.5)	weitgehend erfüllt (4.75–5.25)	voll erfüllt (5.5-6)
1	Thema und Forschungsfrage				
1.1	Forschungsfrage	Die Forschungsfrage ist nur ansatzweise entwickelt. Sie ist nicht klar formuliert.	Die Forschungsfrage ist zu breit/zu unspezifisch/nicht relevant. Sie ist für eine Bearbeitung im Rahmen der Seminararbeit wenig geeignet.	Die Forschungsfrage ist klar formuliert und angemessen eingegrenzt.	Die Forschungsfrage ist sehr klar formuliert und fokussiert einen anspruchsvollen, bearbeitbaren Themenaspekt.
1.2	Themenbearbeitung	Das Thema ist zu breit angelegt, viele Aussagen bleiben auf einer oberflächlichen Ebene. Der Hauptaspekt tritt nicht deutlich genug heraus.	Das Thema ist eingegrenzt, die Fokussierung auf den Hauptaspekt ist aber unzureichend. Es fehlt passagenweise an vertiefter Bearbeitung und differenzierten Aussagen.	Das Thema ist gut eingegrenzt. Die Bearbeitung schwankt teilweise zwischen notwendiger Breite und Tiefe. Einige Aussagen sind zu wenig differenziert.	Das Thema ist sehr gut eingegrenzt, die Arbeit fokussiert durchgehend auf den Hauptaspekt, der in einer ausgewogenen Balance von notwendiger Breite und Tiefe bearbeitet wird. Die Aussagen sind durchgehend differenziert und konsistent.
1.3	Umsetzung der Forschungsfrage	Die Struktur/Konzeption der Arbeit folgt nicht der Forschungsfrage. Eine Antwort auf die Forschungsfrage bleibt aus.	Die Arbeit orientiert sich an der Forschungsfrage, umkreist ihr Thema aber eher als methodisch stringent eine Antwort zu erarbeiten.	Die Forschungsfrage strukturiert die Arbeit weitgehend. Sie wird in der Einleitung vorgestellt und im Fazit beantwortet.	Die Forschungsfrage strukturiert die Arbeit hervorragend. Sie wird in der Einleitung vorgestellt und im Fazit beantwortet; Methode und Argumentation dienen der Beantwortung der Forschungsfrage.
2	Literatur & Umgang mit Quellen				
2.1	Relevanz	Die einbezogenen Quellen stellen keinen Bezug zur Argumentation her und sind für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant.	In einigen Fällen ist der Bezug der Quellen zur Argumentation ersichtlich. Die Relevanz einiger Quellen für die Beantwortung der Fragestellung bleibt vage.	Die einbezogenen Quellen unterstreichen die Argumentation mehrheitlich und sind für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant.	Die einbezogenen Quellen sind Teil der Argumentation und für die Beantwortung der Forschungsfrage höchst relevant.
2.2	Zulässigkeit	Es werden hauptsächlich unwissenschaftliche Quellen aus dem Internet zitiert (Wikipedia u.ä.). Fachliteratur wird kaum berücksichtigt.	Es werden teilweise unwissenschaftliche Quellen (z. B. aus dem Internet) zitiert. Fachliteratur wird teilweise herangezogen.	Es werden kaum unwissenschaftliche Quellen zitiert. Fachliteratur wird herangezogen.	Es werden keine unwissenschaftlichen, sondern durchwegs qualitativ angemessene Quellen zitiert. Hauptsächlich wird Fachliteratur berücksichtigt.
2.3	Interpretation	Die Arbeit weist keinen reflektierten Umgang mit den Quellen auf. Gedankengänge werden von der Quelle kopiert, ohne dass daraus eigene Schlüsse gezogen werden.	Teilweise werden Quellen zur Stützung eigener Gedankengänge angeführt. Ihre Aussagen werden aber nicht kritisch behandelt.	Es erfolgt eine teilweise kritische Auseinandersetzung mit den Quellen bzw. der Forschung, die entsprechend der Forschungsfrage ausgewertet werden.	Die Arbeit weist eine durchwegs kritische Auseinandersetzung mit den Quellen auf, die zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgewertet und verarbeitet werden.
3	Struktur				
3.1	Abstract	Der Abstract enthält nicht alle relevanten Elemente. Die Hauptaussagen werden nicht deutlich.	Der Abstract enthält formal alle relevanten Elemente. Er ist aber zu wenig strukturiert und verdichtet.	Der Abstract enthält alle relevanten Elemente; die Hauptaussagen der Arbeit werden deutlich.	Der Abstract enthält alle relevanten Elemente und bringt die Hauptaussagen des Textes kurz und prägnant auf den Punkt. Er ist stilistisch anspruchsvoll.
3.2	Einleitung	Es wird allgemein ins Thema eingeführt, die Einleitung enthält aber nicht alle wichtigen Elemente.	Die Einleitung enthält eine Forschungsfrage, die aber nicht genügend fokussiert und begründet wird; alle Aussagen sind eher allgemein gehalten. Das weitere Vorgehen wird umrissen.	Die Einleitung enthält eine Forschungsfrage, die wichtigsten Aspekte des Themas werden erläutert und kontextualisiert. Die einzelnen Schritte des Vorgehens werden beschrieben.	Die Einleitung enthält alle relevanten Elemente (Aufhänger, Thema, Forschungsfrage, Vorgehen und Aufbau). Die Forschungsfrage wird sehr gut begründet entwickelt und der thematische Kontext erläutert.
3.3	Hauptteil	Der Aufbau des Hauptteils folgt keiner Logik, der rote Faden ist nicht ersichtlich.	Ein logischer Gesamtaufbau ist erkennbar, aber an einigen Stellen kaum nachzuvollziehen.	Der Aufbau des Hauptteils ist logisch und nachvollziehbar. Die Hauptargumente werden deutlich.	Der Hauptteil ist sehr gut strukturiert und logisch konsistent. Die Argumentation ist solide und sehr überzeugend.
3.4	Zusammenfassung / Schluss	Eine Zusammenfassung fehlt ganz oder die Zusammenfassung ist sehr allgemein gehalten und geht kaum auf die Forschungsfrage ein.	Die Zusammenfassung präsentiert die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit. Der Bezug zur Forschungsfrage ist teilweise nicht deutlich, eine Kontextualisierung (Ausblick) fehlt.	Die Zusammenfassung greift die Forschungsergebnisse auf den Punkt und enthält einen Ausblick/eine Kontextualisierung.	Zusammen mit der Einleitung bildet der Schluss den Rahmen der Arbeit. Alle wichtigen Bestandteile sind vorhanden (Zusammenfassung der Hauptaussagen / Antwort auf die Forschungsfrage / Ausblick).

Abb. 4: Rückmelde- und Bewertungsraster (Rubric) im Detail.

4 Argumentation	
4.1 Korrekte und passende Verwendung von Begrifflichkeiten und Theorie	Die Verwendung von wichtigen Begriffen ist mehrheitlich inkorrekt. Die Darstellung von Theorien/Standpunkten ist grösstenteils sachlich nicht richtig und/oder undifferenziert. Theorie(n) und die damit bearbeiteten Problemkontexte/Anwendungsbeispiele passen überhaupt nicht zueinander. Die meisten Argumente sind sehr oberflächlich und undifferenziert. Es wird zumeist aufgrund unreflektierter Alltagstheorien und subjektiver Befindlichkeiten argumentiert. Das Für und Wider verschiedener Aspekte, Standpunkte oder Theorien wird nicht aufgezeigt.
4.2 Qualität der Argumente	Die Schlussfolgerungen basieren nicht auf der Argumentation. Das Ergebnis wird nicht diskutiert.
4.3 Entwicklung eines begründeten Standpunkts	Die Arbeit erreicht sprachlich und stilistisch kein angemessenes Niveau (Umgangssprache, oberflächliche Aussagen, unpräzise Ausdrücke u.ä.). Die Sprache ist nicht diskriminierungsfrei.
4.4 Sprache & Stil	Die Arbeit zeigt gute stilistische Ansätze (sachlicher Schreibstil, Leserorientierung), ist aber an vielen Stellen sprachlich noch zu unstrukturiert (Signalwörter, Kohärenz von Sätzen/Absätzen u.ä.). Die Sprache ist nur teilweise diskriminierungsfrei.
5 Formale Aspekte	
5.1 Rechtschreibung / Grammatik	Die Arbeit enthält zahlreiche Fehler (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik) und zeigt ein unsauberer Layout. Der Lesefluss ist dadurch stark beeinträchtigt.
5.2 Zitation	Das Zitieren erfolgt nicht entsprechend dem MLA- oder APA-Standard. Quellenangaben fehlen z. T. gänzlich. Die Überprüfbarkeit der zitierten Inhalte ist kaum gewährleistet.
5.3 Formale Anforderungen gemäss Merkblatt	Die Arbeit erfüllt nicht die formalen Anforderungen gemäss Merkblatt (Titel, Zeichenanzahl, Schriftart etc.).
6 Peer-Feedback	nicht erfüllt (Note 1-3.75) Es wurde kein Peer-Feedback gegeben.
6.1 Peer-Feedback	teilweise erfüllt (4-4.75) Das Peer-Feedback wurde nur unvollständig gegeben.
	voll erfüllt (5-6) Es wurden alle erforderlichen Peer-Feedbacks gegeben.

4.3 Evaluation

Nach dem erstmaligen Einsatz des *Rubric* in der Lehrveranstaltung «Einführung in das wissenschaftliche Schreiben» wurden Lehrende wie auch Studierende zum Nutzen des neuen Bewertungsrasters befragt. Zusätzlich fand eine teilnehmende Beobachtung einzelner Übungen statt. Durch die Evaluation sollte vor allem die Frage geklärt werden, ob das Rückmelde- und Bewertungsraster als normativer Rahmen von Studierenden und Lehrenden akzeptiert wurde. Wie wurde der Nutzen eingeschätzt? Konnte man darüber hinaus Effekte beobachten, die Hinweise für die Verbesserung der Lehre lieferten?

Studierende gaben in der Befragung an, dass sie sich nach eingehender Befassung mit den Bewertungskriterien ein besseres Bild davon machen konnten, worauf sie beim Verfassen der Seminararbeit achten sollten. Besonders in der einen Übung, in der die Studierenden den *Rubric* selber anwenden und eine Beispielseminararbeit aus einem früheren Semester bewerten mussten, zeigte sich, dass die einzelnen Teilkriterien jeweils überschätzt wurden. Die Studierenden bewerteten die Beispielseminararbeit besser als die Dozierenden, welche die Arbeit zuvor im gemeinsam durchgeführten Dozierenden-Workshop bewertet hatten. Dies führte bei den Studierenden zu einem «Aha-Erlebnis». Die eingehende Befassung mit den Bewertungskriterien und die selbständige Anwendung stellen scheinbar eine wichtige Unterstützungsmöglichkeit zur Selbstevaluation dar.

Von den Lehrenden wurde das neue Bewertungsschema als sinnvolles Instrument akzeptiert und als Orientierungs- und Bewertungshilfe geschätzt. Einige Dozierende sprachen Verbesserungsvorschläge für einzelne Kriterien aus und wiesen darauf hin, dass die berechneten End-Noten gefühlsmässig eher wohlwollend ausfielen. Als eine Möglichkeit, diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde die detailliertere Ausgestaltung des ungenügenden Bereichs genannt, um so die Trennschärfe zwischen den Stufen «nicht erfüllt» bis «voll erfüllt» zu verbessern.

Trotz klar definierter Unterkategorien pro Beurteilungskriterium kann es vorkommen, dass die Dozierenden ein unterschiedliches Verständnis der Kriterien entwickeln. Deshalb ist es wichtig, dass der *Rubric* regelmässig mit allen Dozierenden gemeinsam besprochen, überprüft und angewendet wird. Diese kontinuierlichen Massnahmen zur Kompetenzentwicklung der Dozierenden sind zentrale Voraussetzung für einen wirksamen Einsatz in der Lehrveranstaltung.

Das neue Bewertungsraster wurde im Nachgang zur

Evaluation und in Zusammenarbeit mit den Dozierenden überarbeitet und im Herbst 2014 zum zweiten Mal eingesetzt. Seither wird der *Rubric* jährlich nach Ende der Lehrveranstaltung neu evaluiert, indem einerseits die Dozierenden um ein Feedback zur Handhabung bzw. zu Optimierungsmöglichkeiten angefragt werden, andererseits auch die Meinung der Studierenden im Rahmen von Lehrevaluationen abgeholt werden.

Vor dem Hintergrund der Diskussion zum Einsatz von *Rubrics*, die weitgehend im angloamerikanischen Raum geführt wird, lassen sich auch Kritikpunkte aufführen. So wird beispielsweise kritisiert, dass *Rubrics* immer nur eine Auswahl an Kriterien darstellen, niemals aber alle Aspekte abbilden können, die das individuelle Schreiben jeder/jedes einzelnen Studierenden ausmachen (Broad 2003). Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde das Bewertungsraster in dieser Lehrveranstaltung, das in Form eines Excel-Files von den Dozierenden ausgefüllt wird, mit einem Feld für ein «Gesamtfeedback» am Ende ergänzt.

5. Fazit: Nutzen eines Rückmelde- und Bewertungsrasters

Aus der Sicht der Studierenden zeigt sich der Nutzen des standardisierten Bewertungsschemas zum einen darin, dass die Bewertung der Seminararbeiten als objektiver wahrgenommen wird. Bei dreissig Dozierenden, die für die Übungen «Einführung in das wissenschaftliche Schreiben» tätig sind, und die aus unterschiedlichen Fachbereichen kommen (Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Rechtswissenschaften), kann es schwierig sein, eine einheitliche Beurteilung von Schreibprodukten zu gewährleisten. Mit der Einführung des *Rubric* hat sich die Wahrnehmung der Studierenden diesbezüglich deutlich zum Besseren gewendet. Zum anderen gelingt es den Studierenden durch die Anwendung der Bewertungskriterien an einer Beispielseminararbeit, die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben nachzuvollziehen und ihr eigenes Schreiben zu reflektieren. Auch für das Peer-Feedback, das zu den Aufträgen in dieser Lehrveranstaltung zählt, stellen die klar definierten Bewertungskriterien einen richtungsweisenden Orientierungsrahmen dar.

Aus der Sicht der Dozierenden ermöglicht und fördert der *Rubric* nicht nur den Diskurs um die Anwendung der Bewertungskriterien auf Schreibprodukte von Studienanfänger/innen, er dient auch für die nachfolgenden wissenschaftlichen Schreibprodukte von Studierenden als Orientierung für die Beurteilung. Ein weiterer, nicht unerheblicher Vorteil besteht darin, dass Anpassungen

in den Kompetenzen leichter vorgenommen und in der Breite kommuniziert werden können. In einer zweiten Durchführung der Lehrveranstaltung wurden beispielsweise Gender-Aspekte in der Sprachverwendung ergänzt, und gleichzeitig aber auch gekoppelt mit einer Trainingseinheit für die Dozierenden, worauf sie bei der Bewertung achten sollen. Das Rückmelde- und Bewertungsraster bietet somit die Chance, auch die Voraussetzungen an die Lehrenden genauer zu spezifizieren und Kompetenzentwicklungsbedarfe zu klären.

Als zusammenfassendes Fazit lässt sich feststellen, dass sich der *Rubric* gut zur formativen sowie summativen Bewertung der Schreibkompetenzen von Studienanfänger/innen eignet. Der Ansatz schafft Transparenz, nicht nur bei den Dozierenden (Schaffung einer gemeinsamen Basis für eine einheitliche Bewertung), sondern auch bei den Studierenden (verstehen, was von ihnen erwartet wird). In der Übergangsphase von der Schule zur Hochschule ist dies besonders wertvoll, da die Schreibkompetenz «in der Studieneingangsphase noch relativ genau erfasst werden kann» (Kruse u. Chitez 2012, 77).

Der vorgestellte Ansatz basiert auf einem kognitiven Paradigma, das bedeutet, die Stärke des Modells liegt im Erschließen der steuernden kognitiven Prozesse. Dies stellt zugleich aber auch eine substantielle Einschränkung dar. Sprachliche Prozesse sowie die soziale Einbettung des Schreibens in eine Diskurskultur unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Disziplinen können noch nicht adäquat aufgenommen werden. Eine realistische Zielsetzung scheint es hingegen zu sein, die Studierenden in der Studieneingangsphase zumindest dafür zu sensibilisieren.

Literaturverzeichnis

- Bräuer, Gerd. 2000. *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Becker-Mrotzek und Schindler, Kirsten. 2007. «Texte schreiben.» In *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, hrsg. v. Becker-Mrotzek, Michael, Bredel, Ursula und Günther, Hartmut. 7-26. Köln: Gilles u. Francke.
- Broad, Bob. 2003. *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan: Utah State University Press.
- Dittmann, Jürgen, Katrin A. Geneuss, Christoph Nennstiel und Nora A. Quast. 2003. «Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung.» In *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich u. Angelika Steets, 155–185. Berlin: Walter de Gruyter.
- Flower, Linda and John R. Hayes. 1981. «A Cognitive Process Theory of Writing.» *College Composition and Communication* 32(4): 365–387.
- Girgensohn, Katrin. 2007. *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Girgensohn, Katrin und Nadja Sennewald. 2012. *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Kruse, Otto. 1997. «Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik.» In *Schreiben in den Wissenschaften*, hrsg. v. Eva-Maria Jakobs u. Dagmar Knorr, 141–158. Frankfurt am Main: Lang.
- Kruse, Otto. 2007a. «Schreibkompetenz und Studierfähigkeit: Mit welchen Schreibkompetenzen soll die Schule ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?» In *Texte schreiben*, hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek u. Kirsten Schindler, 117-143. Duisburg: Gilles u. Francke.
- Kruse, Otto. 2007b. *Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen*. Dossier der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. Zugriff 9.2.2017. http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/WissSchreiben_01_10.pdf.
- Kruse, Otto und Madalina Chitez. 2012. «Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle, Messung.» In *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, hrsg. v. Ulrike Preusser u. Nadja Sennewald, 57–83. Frankfurt am Main: Lang.
- Kruse, Otto und Madalina Chitez. 2014. «Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle, Messung.» In *Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, hrsg. v. Dreyfürst, Stephanie u. Nadja Sennewald, 107–126. Opladen u. Toronto: Barbara Budrich.
- Vedral, Johanna und Elfriede Ederer-Fick. 2015. «Schreibforschung und Schreibdidaktik: Modelle und Theorien wissenschaftlichen Schreibens.» In *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium: Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*, hrsg. v. Rudolf Egger, Cornelia Wustmann u. Anke Karber, 217–238. Wiesbaden: Springer.
- Weinert, Franz E. 2001. «Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit» In *Leistungsmessung in Schulen*, hrsg. v. Franz E. Weinert, 17–31. Weinheim u. Basel: Beltz.