

Wissenschaftliches Schreiben: Die Hausarbeit. Eine Bestandsaufnahme

Manfred Kaluza

Zusammenfassung

Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben ausländischer Studenten legen den Schwerpunkt häufig auf Schwierigkeiten und Probleme, die mit der Sprache und dem unterschiedlichen kulturellen Kontext begründet werden. Der folgende Artikel möchte zeigen, dass nicht-muttersprachige Studenten beim wissenschaftlichen Schreiben nicht nur ›gehandikapt‹ sind. Darauf aufbauend wird die Vermittlungspraxis wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel der Hausarbeit differenziert dargestellt. Die traditionelle (Nicht-?)Praxis der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens, die Imitation der Meister im Selbstversuch (›Meisterlehre‹), wird von der instruktionsbasierten Vermittlung von Techniken und Fertigkeiten wissenschaftlichen Schreibens (›Gebrauchsanweisung‹), für die zwei Neuerscheinungen exemplarisch besprochen werden, abgegrenzt. Anschließend werden zwei Beispiele diskutiert, die zwischen den beiden Polen zu vermitteln versuchen (›Brückenschlag‹), einmal aus der Schreibdidaktik, einmal aus der Fachwissenschaft (Geschichte). Ein Ausblick auf mögliche und tatsächliche Veränderungen der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens an deutschen Hochschulen schließt die Bestandsaufnahme ab. Hier stehen die Auswirkungen zweier Prozesse im Zentrum: der der Hochschulreform (›Bologna-Prozess‹) und der des elektronischen multimedialen Schreibens.

1. Einleitung

Die Schriftlichkeit ist das Fallbeil der Hochschulen. Wer sich nicht sprachlich korrekt und angemessen, situationsadäquat und textsortenspezifisch schriftlich ausdrücken kann, verringert im Qualifikations- und Selektionsprozess dieser Institutionen seine Erfolgchancen beträchtlich. Maß aller Dinge, vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften, ist die wissenschaftliche Hausarbeit, sei es in Form der Seminararbeit, sei es in

Form der Abschlussarbeit. Deren schriftsprachliche, formale und wissenschaftliche Vorgaben bzw. Anforderungen sind sehr ambitioniert und der institutionelle Erwartungsdruck, der auf Studenten¹ lastet, dementsprechend hoch. Dies hat zwei Entwicklungen zur Folge gehabt: eine verbesserte Vorbereitung auf die Hausarbeit in der gymnasialen Oberstufe und Unterstützung und Lernhilfen innerhalb der Hochschulen.

1 Ich benutze in diesem Text das generische Maskulinum. Ein Unterscheidungsvermögen bezüglich Sprachgebrauch und Wirklichkeit wird dabei vorausgesetzt.

Um die Begabtesten eines Jahrgangs vorzubereiten und um ihnen ein Hineinwachsen in die Welt der Wissenschaften zu erleichtern, wurden mehr und mehr wissenschaftsorientierte Inhalte und wissenschaftspropädeutische Methoden und Übungsformen in der gymnasialen Oberstufe etabliert (Steets 2003a). Historisch lässt sich die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Oberstufenunterrichts in die siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts zurückverfolgen, als im Zuge des Hochschulausbaus die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit der neuen Studentengeneration lauter wurden. Sie wurde didaktisch begründet mit der Differenz zwischen wissenschaftsorientiertem und -propädeutischem Unterricht (siehe dazu Fischer 1983: 703–706, und Rost 1989: 1281–1285).

Die Hausarbeit¹ wurde folgerichtig entweder obligatorisch oder fakultativ in den Curricula verankert: mal fachbezogen, mal fachübergreifend, mal seminar-/kursbezogen (Steets 2003a: 316–319, Steets 2003b: 58–61, Beste 2003: 281 f.), und entsprechende Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet. Schreibunterricht, bis dato die Domäne des Deutschunterrichts, wurde aus wissenschaftspropädeutischen Gründen (Beste 2003: 278–281) ein Teil des Fachspektrums der Gymnasien. Auch hier mit der Intention, besser auf die Hochschule vorzubereiten.

Einmal an den Hochschulen angekommen, werden die Schreibfertigkeiten (und auch die wissenschaftspropädeu-

tischen Kenntnisse) der Studierenden oft als defizitär wahrgenommen. Diese Defizite, lautstark nach außen kommuniziert (siehe dazu Pohl 2007: 9–12), sollen nun abgebaut werden. Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Wissenschaftspropädeutik werden angeboten, Schreibwerkstätten, Schreiblabors und ähnliche Einrichtungen sind entstanden und entstehen, Ratgeber werden geschrieben (Übersicht in Sommer 2006: 10 f. und – inklusive einer Klassifizierung – in Pohl 2007: 47–50). Im Unterschied zu den Schulcurricula und Studienordnungen wird nicht in Form von Kompetenzbeschreibungen festgelegt, was die Schüler/Studierenden können/lernen sollen, sondern überblicksartige Einführungen in die Materie gegeben und Wege aufgezeigt, die Einzelnen helfen sollen, ihre Schreibprobleme zu bearbeiten.

Bei so viel Vorbereitung und Problembearbeitung muttersprachiger Studierender scheint es zunächst entmutigend zu sein, ausländische Studierende, für die Deutsch eine Fremdsprache ist, auf das Studium an deutschen Hochschulen² und die damit verbundenen Anforderungen vorzubereiten bzw. sie studienbegleitend zu fördern. Es ist offensichtlich, dass nicht nur die Modellbildung durch die Dimension Fremdsprache komplizierter wird (Börner 1996, abgedruckt in Starke/Zuchewicz 2003: 28), sondern dass sich auch kulturspezifische Unterschiede der Wissenschaftlichkeit und daraus resultierende Schwierigkeiten fremdspra-

1 Unter dem Begriff »Facharbeit« wurde den gymnasialen Oberstufen im Jahre 1997 empfohlen, den Abiturienten beizubringen, »was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man sie schreibt« (zitiert nach Becker-Mrotzcek, Böttcher 2006: 63). Im Folgenden erhält der Terminus »Hausarbeit« den Vorzug vor dem der »Facharbeit«, die fachlich eingeschränkt und eher in der Oberstufe gebräuchlich ist, und dem der »Seminararbeit«, die stärker an den Lehrveranstaltungstypus des Seminars gebunden ist.

2 Das Problemfeld der Nicht-Muttersprachler im Ausland, die in der Regel im Land ihrer Muttersprache, vor allem in Germanistik- und Deutsch als Fremdsprache-Studiengängen, lernen, wissenschaftlich zu schreiben, wird hier nicht berücksichtigt. Siehe dazu am Beispiel Polens Zuchewicz 2001, Starke/Zuchewicz 2003.

chiger Studenten zeigen lassen (Hinweise zu Untersuchungen bei Reuter 2003: 324 und Stezano Coteló 2006: 87).¹

Genauso offensichtlich ist jedoch, dass institutionelle Vorgaben Geltung beanspruchen. Es gibt nun einmal keine gesonderten Abschlüsse für nicht-muttersprachige Studenten, und mit der Ausnahme von englischsprachigen oder bilingualen Studiengängen ist es nicht möglich, ohne wissenschaftliche Schreibfertigkeiten und -praxis in der deutschen Sprache erfolgreich zu studieren. Neben den institutionellen Vorgaben, und das lässt Hoffnung schöpfen, lassen sich aus dem Gegenstand selbst Gründe anführen, die die wissenschaftliches Schreiben für nicht-muttersprachige Studenten nicht nur mit zusätzlichen Schwierigkeiten gegenüber Muttersprachlern belasten. Fünf Gründe seien hier genannt:

1. »Beim Erlernen einer Fremdsprache sind die Verhältnisse i. d. R. so, dass geschriebene und gesprochene Sprache parallel erlernt werden, was von Anfang an gute Voraussetzungen für das Zusammenspiel beider Existenzweisen bietet« (Bohn 2001: 921). Mit anderen Worten: Bei Muttersprachlern sind mündlicher und schriftlicher Spracherwerb zeitlich und damit auch in der kognitiven Entwicklung getrennt. Die Schriftlichkeit wird als eine »bewusst ersonnene, benennbaren Regeln« (Ong 1987: 84) folgende Fertigkeit, geradezu als ein Korrektiv der »natürlichen« Mündlichkeit, gelernt. Sie setzt grammatische Regeln, Schrift- und Textkenntnisse voraus, um Texte reproduzieren (lesen) und produzieren (schreiben) zu können. Nicht-muttersprachige Studenten verfügen über

diese literale Kompetenz, auch wenn sie in einer anderen Sprache erworben wurde und oft in gänzlich anderen Laut-Zeichen-Systemen, für die spezielle motorische Routinen entwickelt werden mussten. Bei den Studierenden, für die Deutsch Zweitsprache ist, ist die Diskrepanz zwischen mündlichem und schriftlichem Spracherwerb ähnlich verzögert wie bei Muttersprachlern. Es zeigt sich allerdings in den Schreibprodukten dieser Studierenden häufig kein so großer Unterschied zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit; sie schreiben wie sie sprechen. (Zu den Begriffen und den Spracherwerbsmerkmalen dieser Gruppe siehe Kniffkal, Siebert-Ott 2007: 15–23). Eine zweite Schwierigkeit dieser Gruppe liegt darin, dass sie nicht in gleichem Maße wie Fremd- und Muttersprachler über die Beschreibungssprache, d. h. grammatische Termini und Konzepte (Pospiech/Bünting 2001: 395), verfügen.

2. »Da niemand als Wissenschaftler(in) geboren wird und daher niemand muttersprachliche Kompetenz in der Wissenschaftssprache besitzt, liegt es auf der Hand, dass es sich dabei um eine erlernbare Kompetenz handeln muss« (Sommer 2006: 96).

Sowohl für Muttersprachler als auch für Nicht-Muttersprachler sind wissenschaftssprachliche Strukturen und textsortenspezifische Merkmale etwas Neues, das sie – fachspezifisch – lernen können und müssen. Man kann vermuten, dass Muttersprachler nur dort einen größeren Vorteil besitzen, wo »alltägliche Wissenschaftssprache« (Ehlich 1999) eine große Rolle spielt.

1 Eine zusätzliche Komplikation entsteht dadurch, dass immer mehr Literatur auf Englisch publiziert wird. Für viele Studenten bedeutet dies, dass das Wissen in der ersten bzw. zweiten Fremdsprache aufgenommen und verarbeitet wird und in der zweiten bzw. ersten Fremdsprache dargestellt werden muss. Eine Untersuchung zu diesem Phänomen liegt meines Wissens noch nicht vor.

3. Sprach- und Textkompetenz sind nicht dasselbe, sie können sogar sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Wer hat nicht schon Texte gelesen und korrigiert, die sprachlich perfekt, aber nichtssagend und konfus sind, oder Texte, die durch schludrigen Grammatikgebrauch und eigenwillige Orthografie auffallen, aber klug argumentieren, logisch konsistent strukturiert und rhetorisch/stilistisch ausgefeilt sind?

Während sich die Sprachkompetenz auf die Regeln und Strukturen einer spezifischen Sprache bezieht, ist die Textkompetenz eine universelle Kompetenz, die über Einzelsprachen hinausgeht und höhere kognitive (Abstraktion) und soziale (Perspektivübernahme, Adressatenbezug) Fähigkeiten erfordert, die bei ausländischen Studenten ebenfalls vorausgesetzt werden können, auch wenn sie in unterschiedlichen kulturellen Kontexten erworben wurden.

Allerdings sollte man bei der Textkompetenz noch einmal unterscheiden zwischen einer impliziten, allgemeinen Textkompetenz (Textmuster), an die angeknüpft werden kann, und einer expliziten, während des Schreibens zu erwerbenden Textkompetenz, die sich auf die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens, hier speziell auf die Textsorte Hausarbeit und ihre Spezifika, beziehen (Pospiech 2005: 78–80).

Aber selbst beim Erwerb der Textsortenspezifika haben Forschungen zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens ergeben, dass sich Entwicklungsniveaus an Schreibprodukten zeigen lassen (Pohl 2007: Kapitel IV, 485–526), »...die für eine überindividuell gültige Ordnung des Erwerbs sprechen« (Steinhoff 2003: 42) Warum sollen, anknüpfend an individuelle Schreibfertigkeiten und -erfahrungen, solche Erwerbsprozesse nicht auch für nicht-muttersprachige Studierende gelten?

4. Schreibprozess und Schreibprodukt sind ebenfalls für beide, Fremd- und Muttersprachler, zu trennen. Wie Pohl (2007: 15) überzeugend gegen eine einseitig an Schreibproblemen ausgerichtete didaktische Literatur anführt, können äußerst schwierige, lang andauernde, um jedes Wort ringende Schreibprozesse zu hervorragenden Schreibprodukten führen, während »umgekehrt [...] gilt: Ein zügiger, umwegloser und geradliniger Weg zum Schreibprodukt kann einen durchschnittlichen oder gar schlechten Text zur Folge haben« (ebd.).

Schwierigere Schreibprozesse mit retardierenden, verstärkt rekursiven Phasen des Schreibens (Alternativformulierungen, Überarbeitungen etc.), auch mit Rückgriff auf die Muttersprache, können bei Nicht-Muttersprachlern positive Folgen für ihr Sprachbewusstsein haben und zu einem größeren prozeduralen und metakognitiven (Fix 2006: 22) Wissensgewinn führen als bei Muttersprachlern.

5. Akzeptiert man Mängellisten als ein aus persönlicher Erfahrung gewonnenes heuristisches Instrument, so lassen sich bei fremdsprachigen Studierenden während des Schreibprozesses und in den Schreibprodukten ähnliche Schwierigkeiten ausmachen wie bei deutschen Schülern (Steets 2003b) und Studierenden (Pospiech 2005: 114–121 und Pohl 2007: 18–19).

Im Folgenden soll die Vermittlungspraxis wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel der Hausarbeit differenziert beschrieben werden. Dabei wird die traditionelle (Nicht-?)Praxis der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens, die Imitation der Meister im Selbstversuch (»Meisterlehre«), der instruktionsbasierten Vermittlung von Techniken und Fertigkeiten wissenschaftlichen Schreibens (»Gebrauchsanweisung«) gegenübergestellt. Anschließend werden zwei Beispiele vorgestellt, die zwischen den beiden Polen zu vermit-

teln versuchen (»Brückenschlag«), einmal aus der Schreibdidaktik, einmal aus der Fachwissenschaft (Geschichte).

Ein Ausblick auf mögliche und tatsächliche Veränderungen der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens an deutschen Hochschulen schließt die Bestandsaufnahme ab. Hier stehen die Auswirkungen zweier Prozesse im Zentrum: der der Hochschulreform (»Bologna-Prozess«) und der des elektronischen medialen Schreibens.

2. Die Vermittlungspraxis: Meisterlehre, Gebrauchsanweisung und Brückenschlag

Was ist eine Hausarbeit?

Nehmen wir eine klare und gängige Definition der Hausarbeit als Ausgangspunkt, die zwar den Charakter einer Zielvorstellung hat, mithin nichts über den Weg dorthin aussagt, deren Definitionsmerkmale aber wesentliche Bereiche der zu vermittelnden Kompetenzen abdeckt:

»Die Hausarbeit ist eine Übungsform wissenschaftlichen Schreibens und am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert. Man erhofft sich von den Studenten im Normalfall eine wissenschaftliche Abhandlung zu einem sachlich komplexen, wissenschaftlich relevanten Thema, die bestimmte formale Merkmale aufweist, den Konventionen der Wissenschaftssprache gerecht wird und am Stand der Forschung orientiert ist.« (Steinhoff 2003: 39)

Man muss an dieser Stelle erwähnen, dass der Schöpfer der Definition sich profunde Gedanken über den Weg, d. h. die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfertigkeiten, gemacht hat (siehe Steinhoff 2003, Feilke/Steinhoff 2003, vor allem Steinhoff 2007).

Die Messlatte dieser nicht untypischen Definition von Steinhoff ist trotz einschränkender Formulierungen (»erhofft, orientiert«) sehr hoch gelegt. Nicht weniger als fünf Mal taucht »Wissenschaft« auf, dreimal als qualitatives Merkmal zu »Schreiben«, »Artikel« und »Abhandlung«, einmal als eingrenzende Bestimmung zu »relevant« und einmal als Bestimmungswort des Kompositums »Wissenschaftssprache«. Der gehäufte Gebrauch des Begriffs »Wissenschaft« wird durch Erwartungen an die soziale Position »Student« und den didaktisch-methodischen Stellenwert (»Übungsform«) gerahmt. Dozenten, seien es Fachwissenschaftler, seien es Schreibdidaktiker, bleibt es nun überlassen, die Messlatte entsprechend ihrer Vorstellungen zu justieren. Allerdings kann man dabei nicht das Besondere der wissenschaftlichen Hausarbeit umgehen, die Tatsache, dass sie gleichzeitig Übungs- und Prüfungsform ist.¹ Und daraus entsteht eine paradoxe Struktur, denn als Übungsform wird sie am wissenschaftlichen Artikel gemessen, als Prüfungsform wird ihr gerade das versagt. Pohl beschreibt den Unterschied zwischen dem Artikel eines Wissenschaftlers und der studentischen Hausarbeit wie folgt:

»Der wesentliche Unterschied [eines wissenschaftlichen Artikels, M. K.] zur studentischen Hausarbeit besteht nun darin, dass der universitäre, institutionelle Kontext und der wissenschaftliche – genauer der *fiktive* wissenschaftliche – Kontext auseinander fallen. Schreibenanlass für den Studierenden ist im doppelten Sinne *Scheinanlass*. Hinsichtlich der institutionellen Komponente muss es für ihn darum gehen, sich zu qualifizieren, einen Schein zu erwerben. Hinsichtlich der ideell-fiktiven Komponente hat er den Schein zu erzeugen, als

1 Ein klares Indiz für den Doppelcharakter der Hausarbeit zeigt sich darin, dass für das Üben Schreibprozesse eine elementare Bedeutung haben, während als Prüfungsform nur das Produkt zählt. Alle Bewertungskriterien sind produktbezogen.

stimmte der Schreibanlass seines Textes mit dem professioneller Texte überein. Ein geteiltes Methoden- und Faktenwissen werden aber ebenso wie gemeinsam geteilte Werte und Normen erst noch erworben resp. angebahnt.« (Pohl (2007: 29)

Wie kann man Schreibfertigkeiten einüben und erwerben, in denen sich das »Methoden- und Faktenwissen« erkennen lässt? Wie in die Institution Hochschule hineinwachsen und die normativen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens internalisieren? Wie kann man das Schreiben üben und gleichzeitig im Leistungsalltag der Universität bestehen? Welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten hat man entwickelt, um wissenschaftliches Schreiben zu lehren? Zwei sehr unterschiedliche ›Großkonzepte‹ lassen sich erkennen und gegeneinander abgrenzen. In Anlehnung an Harald Weinrich (zitiert und übernommen von Pohl 2007: 34) nenne ich das eine die »Meisterlehre«, das andere, instruktionsbasiert, die »Gebrauchsanweisung«.

Die Meisterlehre

Kern der Meisterlehre ist eine spezifische Lehr-Lernsituation, in der, eingebettet in einen thematischen Kontext, fach- und gegenstandsbezogen das Wissen generiert wird, das später, thematisch fokussiert und auf der Basis zumindest teilweise selbst recherchierter Materialien, schriftlich verarbeitet werden soll. Gemeint ist hier ein enzyklopädisches Wissen über ein Thema. Fix (2006: 22) sieht dieses Wissen als eine Spezialform des deklarativen Wissens (Wissen über Sachverhalte), zu dem z. B. auch die Kenntnisse der textsortenspezifischen Merkmale einer Hausarbeit gehören.¹ Wissen kann in Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) und/

oder durch eigene Lektüre mit Hilfe von Literaturlisten oder Readern generiert werden. Stezano Coteló (2006: 94) unterscheidet zwischen der Lehrveranstaltung, die am Vorwissen der Studierenden orientiert sein sollte, und der Literatur, die für den »wissenschaftlichen Austausch« verfasst wurde.

Die benutzten Texte gehören überwiegend wissenschaftlichen Textsorten wie Aufsatz/Artikel, Monografie, Forschungsbericht, Handbuchartikel etc. an, die dem fachinternen und/oder interfachlichen wissenschaftlichen Kommunikationsbereich zuzuordnen sind. Das Wissen didaktisierende Textsorten wie z. B. Lehrbücher, die dem fachinternen/fachexternen Ausbildungsbereich angehören, oder das Wissen popularisierende Textsorten wie z. B. Zeitungsartikel, die dem fachexternen Bereich angehören, spielen eine untergeordnete Rolle. Die Unterscheidung der Kommunikationsbereiche geht auf Niederhauser (1999: 37–47) zurück, der auch wesentliche sprachliche und textlinguistische Unterschiede zwischen den fachinternen und -externen Kommunikationsbereichen herausarbeitet. Eine noch detailliertere Unterscheidung der Kommunikationsbereiche findet sich bei Gläser (1990: 50 f.).

In das Anfertigen wissenschaftlicher Hausarbeiten selbst wird nur sehr spärlich eingeführt. Gängige Praxis im Universitätsalltag ist der »lückenhafte Dreischritt« vom Merkblatt des Dozenten mit Hinweisen auf die formale und inhaltliche Gestaltung einer Hausarbeit, bei der formale Kriterien in der Regel ein weit größeres Gewicht besitzen und oft durch normative Aspekte (Anwesenheit, Termine) erweitert werden, über die Lehrveranstaltungspläne mit Lese- und The-

¹ Siehe zu den unterschiedlichen Formen des Wissens auch die instruktive Unterscheidung von Wissen in der Wissenschaft und Wissen im Alltag bei Hierdeis/Hug (1997), zitiert nach Kruse (2007: 62).

menliste, wobei die Themen in der Regel sehr allgemein gefasst sind und keine »zugespitzten« Frage- oder Problemstellungen enthalten, bis hin zum Endprodukt als Leistungsnachweis. Die Förderung, eher in Form einer Beratung als einer Betreuung, beschränkt sich häufig auf eine Diskussion des Themas und/oder der Gliederung in den Sprechstunden. Es ist eine recht krude Mischung aus deduktivem Regelwerk (Merkblätter), das oft als »hinreichende Grundlage für eine Rückmeldung« (Bock 2004: 2) verwendet wird, und induktivem Beispiellernen (wissenschaftlicher Artikel).

Lese- und Texterschließungstechniken wie extensives Lesen und Exzerpieren werden vorausgesetzt, das wissenschaftliche Schreiben lernen die Studenten im imitierenden Selbstversuch, ein selbst geplanter, selbst gesteuerter und selbst regulierter Annäherungsprozess an die »Meister«, von der ersten Schreibaufgabe bis hin zur Abschlussarbeit. Stagnation, typische Fehler, Arbeitsstörungen, aber auch Fortschritte, müssen selbst erkannt und ggf. bearbeitet werden.

Pohl spricht von »minimalen Mitteln«, die dazu dienen, die Studenten in die wissenschaftliche Hausarbeit einzuführen. Er nennt

»vier Anforderungen:

1. selbständige (häusliche) Verrichtung,
2. formale Orientierung an den institutionellen Vorlagetexten (Zitier- und Bibliographierkonventionen),
3. Einbezug wissenschaftlicher Literatur und
4. (relativ) eigenständige Wahl des Themas« (Pohl 2007: 521).

Der wesentliche Unterschied zur Gebrauchsanweisung liegt in der Erzeu-

gung von Wissen. Deshalb seien an dieser Stelle zwei Erkenntnisse kurz erwähnt, die mögliche Missverständnisse zur Art des fach- und gegenstandsbezogenen Wissens und der Relation von Wissens- und Textproduktion/Schreiben ausräumen sollen.

1. Wissen meint mehr als auf ein Fach oder eine Gruppe von Fächern bezogenes Sachwissen. Zu dem Sachwissen kommt eine Fach-/Fächerspezifika hinzu:

»Denn nicht nur das Wissenschaftsverständnis, Textsorten, Wortschätze und Formulierungsmuster sind fachspezifisch, sondern auch Denk-, Definitions- und Problemlösestrategien.« (Pospiech/Bünting 2001: 392)

2. Die Relation zwischen Wissen und Textproduzieren ist keine Einbahnstraße, in der alles Wissen in die Textproduktion einfließt, sondern der Produktionsprozess (= Schreibprozess) selbst schafft Wissen, nicht unbedingt neues, zumindest aber reorganisiertes/restrukturiertes. Alle bekannten Schreibmodelle, mit denen Schreibdidaktiker arbeiten, berücksichtigen diesen Aspekt, häufig unter dem Begriff der »Rekursivität« (siehe Eigler/Jechle/Merzinger/Winter 1990: 22–29).

Die Gebrauchsanweisung

So wenig Mittel zum Erlernen wissenschaftlichen Schreibens, so viel Autonomie auf Seiten der Lerner: das ruft Kritiker auf den Plan¹, die das wissenschaftliche Schreiben gesondert fördern möchten. Die Schreibforschung hat Modelle erstellt (Übersicht bei Pospiech 2005: Kapitel 2, 19–74), die Schreibdidaktiker versuchen,

1 Die mangelnde Vermittlungspraxis wissenschaftlichen Schreibens zu kritisieren ist die eine, sicherlich leichtere und bequemere Aufgabe. Zu erklären, wie es trotz dieser vermeintlichen oder tatsächlichen – Mängel zu vergleichsweise guten Resultaten in der studentischen Schreibpraxis kommt, ist wesentlich schwieriger. Die in diesem Artikel häufig zitierte Arbeit von Pohl (2007) ist ein überzeugender Versuch, genau dies zu tun.

sich diese Erkenntnisse zu Nutzen zu machen, um sie auf die textspezifischen, sprachlichen und formalen Anforderungen der Hausarbeit anzuwenden. Als Konsequenz entsteht eine schier unglaubliche Produktion von spezifischen und integrierten Gebrauchsanweisungen¹ sowie didaktischer Literatur zu Einzelaspekten des wissenschaftlichen Schreibens. Deren gemeinsame Merkmale lassen sich wie folgt zusammenfassen:

A: Eine analytische Zerlegung des Entstehungsprozesses einer Hausarbeit mit Beispielen und/oder Übungen. Hierzu ein unvollständiger Überblick der wesentlichen Einzelaspekte:

Themenwahl und -eingrenzung:

- Cluster, Mind-map

Textsortenspezifik:

- Inhalt: Aufbau: Einleitung, Hauptteil, Schluss
- Gliederung: Prinzipien, Logik
- Form: Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis, Anhang
- Gestaltung/Lay-out: Textverarbeitung

Schreibprozess:

- Planen, Recherchieren, Schreiben, Überarbeiten, Redigieren

Sprachhandlungstypen:

- Vergleichen, Argumentieren, Analysieren, Interpretieren

Techniken der Recherche und der Einbeziehung fremder Erkenntnisse:

- Bibliografieren, Zitieren

Sprachliche und stilistische Anforderungen und Normen:

- Wissenschaftssprache, Konjunktiv I, Nominalisierung

B: Die sequenzialisierte Anordnung der analysierten Bestandteile einer Hausar-

beit (›Von der Idee zum Text‹, ›Schritt für Schritt‹).

Die Materialien und Übungen, die entweder im Selbststudium oder in Einführungskursen zum wissenschaftlichen Schreiben/Arbeiten benutzt werden können, weisen typische Merkmale auf:

1. Die Materialien, fast ausschließlich Texte, haben einen Umfang, der Grundtechniken wie extensives Lesen und Exzerpieren nicht oder nur sehr eingeschränkt übt.
2. Sie sind thematisch disparat, so dass kein ausreichendes Wissen erzeugt wird, um eine Hausarbeit auch tatsächlich zu schreiben.
3. Häufig sind sogar die Textsorten disparat, insbesondere fachexterne popularisierende Textsorten werden häufig benutzt.
4. Bei den Übungen dominiert der Typus deduktiv-geschlossen, der Typus induktiv-geschlossen tritt seltener auf. Deduktiv heißt, Regeln werden vorgegeben und sollen dann an einem Beispiel gezeigt werden. Induktiv heißt, die Übungen gehen von Beispielen aus, an denen z. B. Merkmale, Funktionen etc. aufgezeigt werden sollen. Geschlossen heißt, dass die Beispiele durch die Aufgabenstellungen vollständig erschlossen werden.

Die spärliche, mangelhafte Erzeugung von Wissen, das zu einer Hausarbeit verarbeitet werden kann, ist die Achillesferse der Schreibdidaktik. Im besseren Fall ist man sich dieses Mankos bewusst:

»Dabei geht es nicht um Rezeption und Memorieren der Inhalte, nicht um ein Lernen von Bereichswissen, sondern um die Darbietung von Informationen, die von jedem Schreibenden aktiv in den eigenen

1 Spezifisch meint hier auf die Textsorte Hausarbeit bezogen, integriert auf das Schreiben allgemein und/oder das Schreiben unterschiedlicher wissenschaftlicher Textsorten. Zu der integrativen Literatur können noch Gebrauchsanweisungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und zum Studieren allgemein gezählt werden.

Schreib-Handlungs-Kontext einzufügen sind. Ziel ist es, Know-how und darüber hinaus auch ein Know-why zur Verfügung zu stellen.« (Pospiech/Bünting 2001: 387)

Im schlechteren Fall werden Postulate ohne entsprechende didaktische Konsequenzen und didaktisierte Materialien formuliert:

»Wissenschaftliches Schreiben ist immer auf den Umgang mit Wissen bezogen und dient selbst der Produktion von neuem Wissen.« (Kruse 2003: 101)

Oder:

»Die neuere akademische Schreibdidaktik betont deshalb besonders die enge Verbindung des Schreibens mit dem kritischen Denken und der Auseinandersetzung mit Fachinhalten. Schreiben ist untrennbar mit der Produktion, Speicherung und Reproduktion von Wissen verbunden.« (Kruse 2003: 106)

Am Beispiel zweier Neuerscheinungen mit Übungsmaterial zur Hausarbeit lassen sich Möglichkeiten und Grenzen der Gebrauchsanweisungen konkretisieren. Zunächst eine kurze Gegenüberstellung:

	<i>Clafsen (2007)</i>	<i>Beinke u. a. (2008)</i>
<i>Begriff</i>	Facharbeit	Seminararbeit
<i>Zielsetzung</i>	Einführung, Studienvorbereitung	Spezifische Anforderungen darstellen, Hilfe beim akademischen Schreiben
<i>Zielgruppe</i>	Oberstufenschüler	Studienanfänger, internationale Studenten, Schüler (Wissenschaftspropädeutik)
<i>Fachspektrum</i>	Allgemein	Geistes- und Sozialwissenschaften
<i>Schwerpunkt</i>	»Methodentraining«	»methodische Anleitungen«

Da beide Bücher ähnlich aufgebaut sind, soll an dieser Stelle eine exemplarische Gegenüberstellung zweier Kapitel genügen, um die oben angeführten allgemei-

nen Merkmale zu konkretisieren. Es muss noch vermerkt werden, dass die Haupttexte/zusammenführenden Texte der jeweiligen Kapitel ausgewählt wurden.

Gegenüberstellung zweier ausgewählter Kapitel aus *Clafsen 2007 (C)* und *Beinke u. a. 2008 (B)*

<i>Kapitel</i>		<i>Themen der Materialien</i>	<i>Textsorte</i>	<i>Übungsaufgabe</i>
Einleitung und Schluss	C	Der Rothaarsteig – eine Perspektive für den Tourismus in Wittgenstein	Facharbeit	Regeln-Beispiel (Deduktivgeschlossen)
	B Einleitung	Bildungsinvestition – eine staatliche Aufgabe?	Hausarbeit	keine
	Schluss	Behörden und Innovationen	Wiss. Artikel	keine
Wiedergabe fremden Gedankenguts	C	Der Aufstieg des Antisemitismus im 1. Weltkrieg	Wiss. Artikel	Regeln-Beispiel (Deduktivgeschlossen)
Einbinden fremder Textteile	B	König Student hält Hof. (Studienbedingungen in den USA)	Zeitung-artikel (»Die Zeit«)	keine

Um fair zu bleiben, muss man solche Materialien an ihren eigenen Ansprüchen messen. Beide Bücher sind methodisch orientiert, sie zeigen auf, woraus eine Hausarbeit besteht und wie man in kleinschrittigen Übungen die Techniken bereitstellt, die notwendig sind, um einen zusammenhängenden Text zu verfassen. Und sie beanspruchen über die Fachgrenzen hinausgehende Allgemeingültigkeit. Für Dozenten von Einführungskursen in wissenschaftliches Schreiben/Arbeiten bieten sie Übungsmaterial, das gewinnbringend und motivierend eingesetzt werden kann. Insgesamt hat sich die Situation der verfügbaren Materialien, nicht zuletzt dank »Multimedia«, für Schreibdidaktiker und Dozenten von Einführungskursen in das wissenschaftliche Arbeiten gebessert. Insbesondere authentische Materialien werden mehr und mehr in die Gebrauchsanweisungen integriert (siehe z. B. Mehlhorn 2005).

Gerade die vermeintlichen Schwächen der Gebrauchsanweisungen erweisen sich im Unterricht als Stärken. Kleinschrittige Übungsaufgaben sind motivierend, da der Bearbeitungsweg und die Lösungen schnell und ohne Umwege erreicht werden können und eine positive Rückmeldung sofort erfolgt. Ein Themenwechsel kann ebenfalls motivierend sein, nutzen sich doch bestimmte Themen schnell ab, eine thematische Integration aller Aspekte einer Hausarbeit kann in Einführungskursen vom Kern, der Methodik und den Techniken, ablenken und ein wenig aufgesetzt wirken.

Beinke/Brinkschulte/Bunn/Thürmer haben die besseren Beispiele, die thematisch nicht gar so disparat sind. Sie gehen fundiert auf diskursive und wissenschaftssprachliche Elemente der Hausar-

beit ein und insistieren überzeugend auf Kohärenz (Kapitel 8 »Der rote Faden«). Außer den obligatorischen Kommunikationsmitteln am Schluss gibt es keinerlei Versuche, für die Zielgruppe internationaler Studierender ein spezifisches Angebot zu machen, was beruhigend ist, wie die Einleitung zu zeigen versuchte.

Allerdings verzichten die Autoren mit der Ausnahme des Kapitels »Finden eines Themas, Konzipieren und Gliedern der Arbeit« auf konkrete Aufgabenstellungen und Übungen. Sie geben Empfehlungen und beschreiben Regeln, um sie danach mit in das Schriftbild der Beispiele zu integrieren. Dieses schematische Vorgehen, nicht sehr benutzerfreundlich für Dozenten, hinterlässt bei der Lektüre schon den Eindruck einer Gebrauchsanweisung.

Claßens Buch ist nicht so gründlich und durchdacht, dazu thematisch und textsortenspezifisch disparater, hat aber zwei große Vorteile. Es ist als Übungsbuch konzipiert und eignet sich besser zur Benutzung im Unterricht. Aufgabenstellungen wie Zuordnungen, etwas Vertauschtes in die richtige Reihenfolge bringen, Lückentexte und Umformulierungen, sind geschickt und motivierend. Der zweite Vorteil liegt in der beigelegten Dokumenten-CD mit Word-Dateien. Sie ermöglicht Adaptionen für thematisch integrierte Übungen und eine Bereitstellung der Übungen auf dem Server bzw. der Lernerplattform einer Institution zum Selbstlernen.

Als Fazit bleibt bei den Gebrauchsanweisungen trotz ihrer Praktikabilität ein großes Fragezeichen: Mit ihrer Hilfe kann man wissenschaftliches Schreiben zweifellos *kennen lernen*, aber kann man es auch *lernen*?¹

1 Die beiden vorgestellten Anleitungs- und Übungsbücher unterscheiden sich positiv von der Masse der Gebrauchsanweisungen dadurch, dass sie im Untertitel bzw. in der

Der Brückenschlag

Unter »Brückenschlag« (Begriff übernommen von Pospiech 2005: 138) verstehe ich schreibdidaktische Ansätze, die die relativ strikte Trennung von Meisterlehre und Gebrauchsanweisung zu überwinden versuchen, indem sie Wissen erzeugen und gleichzeitig Schreibprozesse stärker bewusst machen. Da das Letztere im Universitätsalltag keinen besonderen Stellenwert einnimmt, liegt der Fokus der Brückenschlagansätze eher auf dem Wissen-Wie, es geht eher um »den Text als Text und nicht primär um den Text als Beleg von (neu) erworbenem Fachwissen« (Pospiech 2005: 142). Das erste Beispiel stammt aus der Schreibdidaktik, das zweite aus der Fachwissenschaft.

In ihrer Dissertationsschrift *Schreibend schreiben lernen* (2005) entwickelt Ulrike Pospiech aus einer Lehr-Lernsituation heraus fach- und gegenstandsbezogen, also wissensgenerativ, Schreibaufgaben. Sie beschreibt einen Schreiblehrgang, der sich thematisch auf eine parallel zu besuchende linguistische Vorlesung zu »Grundlagen der deutschen Grammatik: Das Nomen und die nominalen Wörter« bezieht (Pospiech 2005: Kapitel 4, 137–198).

Nach dem Besuch einer Vorlesungsstunde werden konkrete, vertiefende Schreibaufgaben zu deren Inhalt gestellt, die mit Hilfe vorgegebener Materialien bearbeitet werden sollen. Die Materialien sind thematisch fokussiert und gehören zu wissenschaftlichen Textsorten der fachinternen Kommunikation wie Handbuchartikel, einführende Monografie, wissenschaftlicher Aufsatz. Die Komplexität wissenschaftlichen Schreibens wird mit Hilfe variierender Schreibaufgaben deutlich gemacht. Um den Studenten

Schreibhandlungen bewusstzumachen und ihnen Bearbeitungsvorschläge zu unterbreiten, gibt es ausführliche allgemeine (Merkblätter) und individuelle Rückmeldungen. Neben dem deklarativen Wissen (Fachwissen, Textsortenspezifika) erzeugt diese »Eingführung« des Schreibens bei den Studenten ein prozedurales, metakognitives Wissen (Fix 2006: 22).

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, und dies geschieht mit Absicht, dass die Vorgaben (Zahl der Texte, Textlänge, Bearbeitungszeit) den Rahmen, in dem wissenschaftliches Schreiben geübt wird, wesentlich enger stecken als es in der Meisterlehre üblich ist. Diese Begrenzung in Verbindung mit einigen recht allgemein gefassten Themen des Schreiblehrgangs (Spracherwerb, Sprachgefühl, Wortarten) lädt zum Ausprobieren im Unterricht auch und besonders mit Nicht-Muttersprachlern ein.

Allein die Tatsache, dass Pospiech wissensgenerativ vorgeht und Materialien anbietet, die sich durch zielgerichtetes, eher intensives Lesen mit Hilfe von Aufgabenstellungen zu eigenen Texten verarbeiten lassen, stellt für ihre eigene Zukunft, die Schreibdidaktik, mit ihren unzähligen fächerübergreifenden und methodisch-technischen »Trockenschwimmübungen«, eine ernsthafte Herausforderung dar. Die Arbeit ist ein Solitär und gibt die Richtung vor, in die sich die Schreibdidaktik bewegen sollte: eben vom Schreiben *kennenlernen* zum Schreiben *lernen*.

Das zweite Beispiel kommt aus der Fachwissenschaft, genauer der US-amerikanischen Geschichtswissenschaft (Schmale 2006) und zielt eher auf Dozenten und Studierende dieser Fächer.

Einleitung nicht suggerieren, man könne nach Lektüre/Durcharbeiten des Buches ergötzt oder ohne Probleme schreiben/lernen/studieren.

Anlage, Aufbau und Aufgabenstellungen des Buches lassen Transfermöglichkeiten in andere Fächer und in die Schreibdidaktik zu. Der »Schreib-Guide Geschichte« kombiniert ebenfalls wissensgenerative und prozessorientierte Techniken, mit dem Schwerpunkt auf den Voraussetzungen, Strategien und Prozessen wissenschaftlichen Schreibens. Er gleicht in seiner Anlage stärker den Gebrauchsanweisungen als Pospiechs Arbeit.

Grundlage ist hier ein sehr weit gefasster emphatischer Kreativitätsbegriff (Schmale 2006: Vorwort, 12 f.), der sich bereits in dem roten Faden des Buches zeigt: dem Führen eines Schreibjournals, später erweitert um ein »Forschungs-Logbuch«, d. h. die selbstreflexive Begleitung des Wissenserwerbs und seiner Verarbeitung. Im Unterschied zu Gebrauchsanweisungen sind die Aufgaben häufig induktiv-offen gestellt (über Fakten, z. B. eine Person, ein Bild, einen Ort schreiben oder aufschreiben, was man bereits weiß), sie üben Fragestellungen und historische Reflexion. Dabei wird nur wenig fachspezifisches Wissen generiert.

Ausnahme ist das Kapitel zur Hausarbeit, in dem an einem Beispiel der Entstehungs- und Schreibprozess, von allgemein-quellenkritischen Ausgangsfragen bis hin zum Endprodukt, das erfreulicherweise im Buch mit abgedruckt ist, sehr detailliert und mit konkreten Schreibübungen zu Einzelaspekten entwickelt wird.

Aufbau und Sequenz der einzelnen Kapitel entsprechen in etwa den Gebrauchsanweisungen:

- 5.1 Unterscheidung Primär-/Sekundärquellen, Exkurs zur Objektivität und Subjektivität der Geschichtsschreibung
- 5.2 Thema: Auswählen und Weiterentwickeln, dabei auf eigene Interessen einge-

hen, Material sammeln und Interessen zentrieren

- 5.3 Ihre Forschung: Organisieren und Durchführen, Bibliographie- und Lektüre-Karten (Lese- und Exzerptertipps), »Wie kommen Sie zu Material?« (»Querverbindungen«)
- 5.4 Ihre Arbeit: Schreiben: Die Planung, die Vorschreibphase, die erste Fassung, um das Thema zu entdecken – das Überarbeiten, um das Thema zu verdeutlichen, die Arbeit »hören«, das Redigieren: Sie besprechen ihre Arbeit mit anderen. (Steffens/Dickerson/Schmale: 2006, Inhaltsverzeichnis)

Die Lehr-Lernsituation, ein Einführungskurs mit dem sehr weit gefassten Thema »Die Geschichte der Europäischen Zivilisation seit 1815«, soll das notwendige Wissen erzeugen und den Rahmen für die Themenfindung abstecken. Wichtiger als die »Orientierung am Forschungsstand« und die damit verbundene intensive Materialrecherche ist die Entwicklung eines Zusammenhangs und dessen argumentative Untermauerung. Konkret geht es um den Stellenwert (Ursache, Resultat) der Technologie (Dampfschiffe/Chinin) bei der imperialen Erschließung Afrikas im 19. Jahrhundert. Insgesamt handelt es sich bei dem Schreib-Guide eher um wertvolles Anschauungsmaterial, das – mit der Ausnahme einiger Schreibaufgaben – nicht zur Nachahmung einlädt.

3. Ausblick

Wie Konrad Ehlich (2003) ausführt, war dem deutschen Hochschulsystem als Konsequenz der Humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre eine frühzeitige Wissenschaftsorientierung immanent. Insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften galt eine Simultaneität des nach neuen Erkenntnissen strebenden forschenden Lernens und des sich einen Wissensbestand aneignenden rezeptiven Lernens. Die wissenschaftliche Hausarbeit, von der Proseminar- bis

zur Abschlussarbeit, galt dementsprechend als »Königsweg«, auf dem Studierende lernen sollten, auf der Basis gesicherter Wissensbestände in Neuland vorzustoßen. Leitbild war der auf dem neuesten Forschungsstand neue Erkenntnisse generierende und diese innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft kommunizierende »lehrende Forscher« (Ehlich 2003: 13).

Die 1999 in Bologna beschlossene Zweistufigkeit der europäischen Studienabschlüsse bricht die Simultanität insofern auf, als dass in den Bachelorstudiengängen eher gesicherte Wissensbestände zusammen mit sog. »berufsvorbereitenden Anteilen« vermittelt und gelernt werden und das forschende Lernen eher den Master-Studiengängen vorbehalten bleibt. Leitbild der Bachelorstudiengänge ist der bekannte Wissen übernehmende und innerhalb einer nicht genau bestimmten, fiktiven Öffentlichkeit technisch-medial auf dem neuesten Stand kommunizierende Wissensmanager.

Die veränderte Organisation der Studiengänge und ihrer Leitbilder bleiben nicht ohne Konsequenzen für das wissenschaftliche Schreiben:

1. Der Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird sinken, ohne dass die Hausarbeit als Leistungsnachweis und Prüfungsform aufgegeben wird. So ist die Bachelorarbeit ein separater Bestandteil der Studien- und Prüfungsordnungen. »Sinken« heißt relativ zum bisherigen Stellenwert und bedeutet zunächst rein formal, dass andere Leistungsnachweise wie mündliche Präsentationen und/oder Klausuren obligatorisch oder fakultativ zum Schreiben einer Hausarbeit in Studienordnungen eingefügt wurden und werden. Das bedeutet wahrscheinlich, dass absolut weniger Hausarbeiten ge-

schrieben werden, was auch Einfluss auf die Qualität haben könnte.

2. Der verringerte Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens wird in Verbindung mit der Aufwertung berufsvorbereitender Fertigkeiten die Rolle der Schreibdidaktik innerhalb der Hochschulen stärken, da ihre Angebote leicht als berufsrelevant, etwa unter dem Universalbegriff »Schlüsselkompetenz«, zu erkennen sind. Solche Kurse werden fachübergreifend unterrichtet und zielen auf technisch-methodische Kompetenzen. Materialien werden auf der didaktischen Grundlage der Gebrauchsanweisungen entwickelt. Die Etablierung eigenständiger Kurse ist ertragreicher als die Zusammenarbeit mit den Fächern. Solche Versuche hat es gegeben, sie leiden an ihrem projekthaften, vorübergehenden Zustand und an der Statusdifferenz zwischen Fachwissenschaft und Schreibdidaktik/-forschung (zahlreiche Belege dafür in Björk/Bräuer/Rienecker/Stray/Jörgensen 2003).

3. Die Umstellung der bisherigen Abschlussprüfung auf kumulativ anrechenbare Prüfungsleistungen in jeder Lehrveranstaltung wird die paradoxe Grundstruktur von Studien- und Prüfungsleistungen dramatisch zuspitzen. Dazu Bock:

»Wer den Unterschied zwischen Prüfungsleistungen (gleich Fachprüfungen) und Studienleistungen verwischt und letztere wie Prüfungsleistungen behandelt, bringt das Studium um seinen wissenschaftlichen Charakter. Das geschieht übrigens systematisch, wenn Ausbildungsleistungen bei Einführung gestreckter Prüfungen zu Prüfungsleistungen werden.« (Bock 2004: 6)

Für die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens bedeutet diese ungute Mischung aus gleichzeitiger Reduzierung der Übungsmöglichkeiten und Erhöhung der Prüfungsleistungen in den

Bachelorstudiengängen, dass den Studierenden das Wichtigste fehlt, was sie zum Schreibenlernen benötigen: Zeit. Die Leitthese von Pohls umfangreichen Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens bricht in sich zusammen:

»Die leitende These der folgenden Studien ist, dass das wissenschaftliche Schreiben einem Entwicklungsprozess unterliegt, einem Prozess, in dem sich Studenten durch die Lektüre wissenschaftlicher Texte und ihrer eigenen Schreibversuche nach und nach die Fähigkeit aneignen wissenschaftliche Texte zu verfassen, einem Prozess der vergleichbar anderen sprachlichen Erwerbsfeldern, wie z. B. dem Erzählerwerb oder dem Schriftspracherwerb, Entwicklungszeit benötigt.« (Pohl 2007: 2, Hervorhebung im Original)

Eine zweite Herausforderung für das wissenschaftliche Schreiben besteht in dem rasanten technologischen Wandel. Niemand wird bezweifeln, dass elektronisches Schreiben und die damit verbundene Informationstechnologie Auswirkungen auf das wissenschaftliche Schreiben als Prozess und auf die Hausarbeiten als Produkt haben. Sehr viel schwerer ist es jedoch, diese Auswirkungen quantitativ und qualitativ zu bestimmen und empirisch zu untermauern. Schon ein Textverarbeitungsprogramm lässt durch fantastische Korrekturmöglichkeiten das Horrorszenario aus Schreib- und Tippfehlern wie aus einer fernen Zeit erscheinen. Hinzu kommen Möglichkeiten der Textgestaltung, die häufig zu den formalen Vorgaben der Hausarbeiten gehören. Es seien beispielhaft genannt: Hervorhebungen wie fett, kursiv oder unterstrichen, Schriftgrade, verschiedene Schrifttypen, Schriftfarben, Integration von Symbolen, Sonderzeichen u. a. Einige Auswirkungen lassen sich beschreiben,

bedürfen aber noch der empirischen Überprüfung: Der Zusammenhang, die Kohärenz eines Textes muss nicht mehr unbedingt beim Schreiben hergestellt werden. Man kann aus einzelnen Sätzen, Textschnipseln, die auf spontanen Ideen beruhen oder per Mausclick ›herbeigezaubert‹ werden, durch Umformulieren, Umstellen und Verknüpfen einen eigenen Text regelrecht ›zusammenbasteln‹. Die Rekursivität des Schreibprozesses nimmt zu, die Unfertigkeit der Hausarbeiten ebenfalls. Das Lesen und Exzerpieren, die unabdingbar notwendigen Voraussetzungen für das wissenschaftliche Schreiben, rücken enger an das Schreiben heran, die Übergänge werden fließender.

Noch stärkere Auswirkungen als das elektronische Schreiben werden die Technologien der Informationsbeschaffung haben. Das Internet, die dafür wichtigste, aber beileibe nicht einzige Quelle, bricht die für die Hausarbeit konstitutive – fiktive – Kommunikationssituation zwischen Student und Meister auf, indem sie ungezügelt, geradezu anarchisch Wissen auf derselben Ebene generiert. Der Annäherungsprozess an die Meister muss nun nicht mehr unbedingt an »wissenschaftlicher Fiktionalität« (Pohl 2007: 33) orientiert sein, sondern an konkreten Lerner-texten, die im Internet¹ von Kommilitonen, meist gegen Bezahlung, zur Verfügung gestellt werden. Informationen zu Semesterzahl, Studienfach und natürlich zur Benotung sowie ein paar Seiten zum ›Schnuppern‹ erleichtern den Zugriff. Diese informationelle Selbst(über?)versorgung hat eine Abflachung der realen Lehr-Lernhierarchie zur Folge. Anders formuliert: wir erleben gerade den Übergang von der Meister- zur Meisterschü-

1 Einschlägig ist hier www.hausarbeiten.de Es sei aber auch darauf hingewiesen, dass Lernertexte auch in gedruckter Form vorliegen. Der GRIN-Verlag für akademische Texte druckt Hausarbeiten von Studierenden.

lerlehre. Dies bedeutet für Studenten zunächst Orientierung und Entlastung, für Schreibdidaktiker gut geeignetes Anschauungs- und Übungsmaterial. In der Schreibforschung und -didaktik wird diese Veränderung kaum berücksichtigt. Stezano Cotelo etwa schreibt: »Da Studierende ihre Arbeiten nicht veröffentlichen [...]« (Stezano Cotelo 2006: 95). Entsprechend korrekturbedürftig ist ihre Gegenüberstellung von wissenschaftlichem Artikel und studentischer Seminararbeit (Stezano Cotelo 2006: 95). Aber nicht nur für das Schreibprodukt gelten die revolutionären Veränderungen der Materialversorgung, auch für den Schreibprozess ergibt sich eine Abflachung der Hierarchie, indem Studierende die Möglichkeit haben, sich außerhalb des Lehr-Lernzusammenhangs über Schreibschwierigkeiten, -fortschritte oder konkrete Formulierungshilfen untereinander auszutauschen bzw. Rat einzuholen.

Neben diesen positiven Veränderungen sollen einige problematische Folgen nicht verschwiegen werden. Zunächst einmal lädt die neu gewonnene Freiheit der Informationsbeschaffung ein zu einer Verletzung des normativen Fundaments von wissenschaftlichem Schreiben. Selbst gewonnenes und übernommenes Wissen sind schwerer zu trennen. Plagiierten, zu allen Zeiten praktiziert, wird immer leichter, die Überführung seitens der Dozenten technologisch immer ausgeklügelter und arbeitsmäßig aufwändiger (siehe dazu die Webseite <http://plagiat.fhtw-berlin.de>).

Neben dieser offensichtlichen pragmatischen Konsequenz rücken zwei Hypothesen zunehmend in den Blickpunkt, denen abstraktere, kognitive Annahmen zugrunde liegen.

Da ist zunächst die Distractions-hypothese, deren Kern besagt, dass die Informationsmöglichkeiten und -kanäle zu einer schwindenden Konzentrationsfähig-

keit führen, die das Lesen und Schreiben längerer, konzentrierter Texte sowohl in der Literatur und im Journalismus (Reportage) als auch in der Wissenschaft erschwert. Eine Variante der Distractions-hypothese ist die Überforderungshypothese, die besagt, dass zu viel Wissen erworben wird, aber die Verarbeitungsstrategien mit diesem quantitativen Sprung nicht Schritt halten (siehe Formulierungen dieser Hypothese bei Molitor-Lübbert 1997: 48 und Ortner 2003: 186).

Diese Hypothese hat zwei fundamentale Schwächen. Die erste ist methodischer Art: ihre Grundlage ist die Selbstbeobachtung, die sich kaum quantitativ erhärten lässt. Die zweite Schwäche besteht darin, die Stärken der Ablenkung oder Zerstreuung zu verkennen. Wer verlässt nicht das Internet (oder eine Bibliothek) mit mehr, aber nicht unbedingt den gesuchten Informationen, Verweisen, Quellen und Literaturangaben? Deshalb wird das kreative Potenzial, das in der Ablenkung liegt, verkannt. Der Kern dieser Hypothese ist kulturpessimistisch und mediengenerativ. Medienhistorische Kronzeugen sind Sokrates' Kritik an der Schriftlichkeit, die zu einem Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit führe, und Friedrich Nietzsches Benetzung einer Schreibmaschine in seiner letzten Schaffensphase, die ihn »nur noch« Aphorismen schreiben ließ. Faszinierend zu lesen, aber blühender Unsinn (ein Beispiel dafür ist Carr 2008).

Die zweite Hypothese ist die Kreativitäts-hypothese. Ihr Kern scheint in einem Paradox zu liegen, das besagt, je mehr Möglichkeiten wir haben, auf Wissensquellen zurückzugreifen und dieses Wissen zu speichern, desto stärker gleichen sich die schriftlichen Produkte. Gestützt wird die Hypothese durch immer ähnlicher werdende Vorgaben beim Schreiben von Hausarbeiten, aber auch beim Schreiben von wissenschaftlichen Arti-

keln. Internetformate mit ihren Verknüpfungen und multimedialen Zugriffen¹, deren Grundlage das »Hitparadenprinzip« des PageRank ist (Sick 2005), sowie effiziente Textkürzungs- und Zusammenfassungsstrategien, die auf unmittelbare Orientierung, Aktualisierung und Selektion abzielen, sind dafür verantwortlich. Was diese Hypothese im Vergleich zur Distractions-hypothese ungleich bedrohlicher macht, ist eine erste umfassende quantitative Erhärtung für den wissenschaftlichen Artikel, das Vorbild der Hausarbeit. Evans (2008) leistet dies auf der beeindruckenden Datenbasis von 34 Millionen Artikeln, ihren Zitationen von 1945 bis 2005 und ihrer Verfügbarkeit im Internet von 1998–2005.

Als Fazit lässt sich die künftige Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens wohl am besten in der historischen Anekdote zusammenfassen, die von dem ehemaligen chinesischen Parteiführer Deng Xiao Ping (1904–1997) erzählt wird. Er soll auf die Frage, welche Konsequenzen die Französische Revolution gehabt habe, geantwortet haben: »Es ist noch zu früh diese abzusehen.«

Literatur

- Becker-Mrotzeck, Michael; Böttcher, Ingrid: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006.
- Beinke, Christiane; Brinkschulte, Melanie; Bunn, Lothar; Thürmer, Stefan: *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. Konstanz: UVK, 2008 (UTB 8390).
- Beste, Gisela: »Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 273–285.
- Björk, Lennart; Bräuer, Gerd; Rienecker, Lotte; Stray Jörgensen, Peter: *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2003 (Studies in Writing, 12).
- Bock, Klaus Dieter: *Seminar-/Hausarbeiten – ... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt ... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen. Ein Text auch für Studierende*. Bielefeld: Weblar, 2004 (Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen).
- Börner, Wolfgang (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verl. 1996 (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10).
- Bohn, Rainer: »Schriftliche Sprachproduktion«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 921–931 (HSK 19.2).
- Carr, Nicolas: »Is Google Making Us Stupid?«, *The Atlantic Monthly* 301, 6, Juli/August 2008 (im Internet unter: <http://www.theatlantic.com/doc/200807>, Zugriff 11.09.2008)
- Claßen, Monika: *Facharbeit, Methodentraining*. Aachen: Bergmoser + Höller, 2007 (Unterrichtsmaterialien, Lernzirkel betrifft uns).
- Ehlich, Konrad: »Alltägliche Wissenschaftssprache«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 3–24.
- Ehlich, Konrad: »Universitäre Textarten, universitäre Struktur«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 13–29.
- Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Merzinger, Gabriele; Winter, Alexander: *Wissen und Textproduzieren*. Tübingen: Narr, 1990.
- Evans, James A.: »Electronic Publication and the Narrowing of Science and Scholarship«, *Science* 321, 5887, 395–399 (18. Juli 2008).
- Evans, James A.: »Supporting Online Material for Electronic Publication and the Narrowing of Science and Scholarship«. www.sciencemag.org/edi/content/full/321/5887/395/DC1 (Zugriff 1.09.2008).

1 Damit ist eben nicht nur die Suchmaschine »Google« gemeint, sondern dies gilt auch für Bibliotheksrecherchen und wissenschaftliche Datenbanken.

- Feilke, Helmut; Steinhoff, Thorsten: »Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 95–111.
- Fischer Wolfgang: »Artikel ›Wissenschaftspropädeutik««. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.), unter Mitarbeit von Schröder, Agi: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 9. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, 703–706.
- Fix, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh, 2006 (StandardWissen Lehramt, UTB 2809).
- Gläser, Rosemarie: *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Narr, 1990 (Forum für Fachsprachen-Forschung, 13).
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh, 2007 (StandardWissen Lehramt, UTB 2891).
- Kruse, Otto: »Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 95–112.
- Kruse, Otto: *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt a. M.: Campus, 2007.
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter, Karin Kleppin): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. Teil I: *Handreichungen für Kursleiter zum Studienstrategien-Kurs*. Teil II: *Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: ludicum, 2005.
- Molitor-Lübbert, Sylvie: »Wissenschaftliche Textproduktion unter elektronischen Bedingungen. Ein heuristisches Modell der kognitiven Anforderungen«. In: Knorr, Dagmar; Jakobs, Eva-Marie (Hrsg.): *Textproduktion in elektronischen Umgebungen*. Frankfurt a. M.: Lang, 1997, 47–67 (Textproduktion und Medium, 2).
- Niederhauser, Jürg: *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Narr, 1999 (Forum für Fachsprachen-Forschung, 53).
- Ong, Walter J.: *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.
- Ortner, Hanspeter: »Synkretismus statt Gestaltung – ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003, 186–210.
- Pohl, Thorsten: *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Reihe Germanistische Linguistik, 271).
- Pospiech, Ulrike: *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Zur Begründung eines Feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben*. Berlin u. a.: Lang, 2005 (Theorie und Vermittlung der Sprache, 39).
- Pospiech, Ulrike; Bünting, Karl-Dieter: »Vom Schreibprozess zum Textprodukt. Perspektiven der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens mit Ausblick auf das Schreiben im Deutschen als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001), 379–402.
- Reuter, Ewald: »Wissenschaftliches Schreiben im Umbruch. Über einige Folgen der Globalisierung in den Fremdsprachenphilologien«, *Info DaF* 30, 4 (2003), 323–335.
- Rost, Friedrich: »Propädeutik«. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1989, 1281–1285.
- Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*. Wien: Böhlau, 2006 (UTB 2854).
- Sick, Franziska: »(Populär) Wissen und Gedächtnis: Zur Wissensorganisation und -distribution im Internet«, *Siegerer Periodicum zur internationalen empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL)* 24, 2 (2005), 223–238.
- Sommer, Roy: *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich arbeiten*. Stuttgart: Klett, 2006 (UNI-WISSEN Kernkompetenzen).
- Starke, Günter; Zuchewicz, Tadeusz: *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. a.: Lang, 2003 (Sprache: System und Tätigkeit, 46).

- Steets, Angelika: »Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument«, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50, 2/3, 2003(a), 316–332.
- Steets, Angelika: »Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit«, *Der Deutschunterricht* 55, 3 (2003b), 58–70.
- Steffens, Henry J.; Dickerson, Mary Jane; Schmale, Wolfgang: »Die Seminararbeit«. In: Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*. Wien: Böhlau, 2006, 123–168 (UTB 2854).
- Steinhoff, Thorsten: »Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz?«, *Der Deutschunterricht* 55, 3 (2003), 38–47.
- Steinhoff, Torsten: *Wissenschaftliche Textkompetenz und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer, 2007 (Germanistische Linguistik).
- Stezano Cotelo, Kristin: »Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensvermittlung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen«. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern u. a.: Lang, 2006, 87–114 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, 52).
- Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I.: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 37).
- Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs II.: Texte ausländischer Studierender. Materialien der Fachtagung DaF 1991*. 2. Auflage. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 38).
- Tütken, Gisela; Singer, Gesa (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Aufgaben zur sachorientierten, freien und universitätsbezogenen Textproduktion*. Regensburg: FaDaF, 2006 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 75).
- Zuchewicz, Tadeusz: »Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch«, *Deutsch als Fremdsprache* 38, 1 (2001), 14–19.

Manfred Kaluza

Studium der Germanistik, Geschichte, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Göttingen, DAAD-Lektor in Aberdeen/Schottland (1986–89) und Hong Kong (1991–97), Studienrat am Studienkolleg der FU Berlin.