

Käser, Rudolf

Aufbau und Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens als Grundlage für selbstständige Studienarbeiten

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 221-230



Quellenangabe/ Reference:

Käser, Rudolf: Aufbau und Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens als Grundlage für selbstständige Studienarbeiten - In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 221-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137231 - DOI: 10.25656/01:13723

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137231>

<https://doi.org/10.25656/01:13723>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Aufbau und Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens als Grundlage für selbstständige Studienarbeiten

Rudolf Käser

Zusammenfassung Im Sommer 2007 erteilte die Abteilung Aarau des Studiengangs Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz dem Autor das Mandat, einen Kurs «Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten I – Schreiben» für alle Erstsemestrigen zu entwickeln.¹ Der folgende Beitrag schildert die Ausgangslage, das didaktische Konzept und den curricularen Aufbau des Kurses. Nach zweimaliger Durchführung können Einschätzungen des Lernerfolgs sowie Aspekte der studentischen Kursevaluation diskutiert werden. Den Abschluss bilden Reflexionen zum Stellenwert dieses Einführungskurses als Gelingensbedingung für selbstständige Studienarbeiten.

Establishment and promotion of scientific work and writing as the basis for independent Study

Abstract In the summer of 2007, the author of this paper was given the mandate by the Department of Secondary Education, in Aarau of the University of Pedagogy N.W. Switzerland to develop a course entitled: «An Introduction to Scientific Work 1 – Writing» intended for all first-semester students. The following article describes the initial situation, the didactic concept and curricular structure of the course. After running the course twice, it is possible to discuss and evaluate the learning-success as well as aspects pointed out by the students in their course evaluation. Finally, reflections will be made on the value of this introductory course in providing conditions which generate success in independent study.

1 Ausgangslage

Selbstständige Studienarbeiten und Leistungsnachweise bilden ein zentrales Element des Hochschulstudiums. Für die heute durchgehend feststellbare Akzentuierung des Selbststudiums in der Didaktik der Tertiärstufe machen Landwehr und Müller (2006, S. 23 ff.) drei Begründungslinien namhaft. Das Selbststudium erhält erstens mehr Gewicht im Rahmen der Bologna-Reform, die grundsätzlich mit einer Fokusverschiebung weg vom Studienangebot hin zu der von den Studierenden erbrachten Lernleistung ein-

¹ Beteiligt an Konzeption, institutioneller Koordination und Durchführung des Kurses waren: Guy Bachmann (Mediothek), Stephan Brühlhart (Medienpädagogik), Anni Heitzmann (Abteilungsleitung), Vera Husfeldt (Institut Forschung und Entwicklung), Res Mezger und Afra Sturm (Zentrum Lesen, Schreibberatung). Zahlreiche Fachdozierende haben Hinweise zum «Wissensnavigator» beigeuert.

hergeht. Zweitens werden selbstständige Studienarbeiten als wichtig erachtet für den Aufbau überfachlicher Kompetenzen, insbesondere von Methodenkompetenz. Drittens postulieren konstruktivistische Lerntheorien, dass das Aktivitätszentrum im Unterricht bei den Lernenden liegen soll. Deshalb wird Lehre zunehmend als Begleitung der selbstständigen Lernaktivität der Studierenden verstanden, deren Aufgabe darin besteht, eigenständige Lernprozesse zu ermöglichen und zu begleiten.

Ganz im Sinne dieser aktuellen lerntheoretischen Konzepte wurden die Anforderungen formuliert, welche Diplomandinnen und Diplomanden der Sekundarstufe I im integrierten Studiengang an der Pädagogischen Hochschule der FHNW seit der Studienreform im Jahr 2003 mit ihren Diplomarbeiten zu erfüllen haben:

Die Studierenden sollen mit der Diplomarbeit zeigen, dass sie eine berufsrelevante Problemstellung oder Hypothese im Sinne des forschenden Lernens selbstständig bearbeiten können. Dies bedingt, dass sie zu einer fachdidaktisch oder pädagogisch relevanten Fragestellung selbstständige Untersuchungen und Recherchen durchführen, das gewonnene Wissen in prägnanter Form darstellen, nachprüfbar dokumentieren und eigenständig reflektieren. (Fachhochschule Nordwestschweiz, 2007, S. 1)

Im dritten Semester erhalten die Studierenden eine Einführung in Methoden quantitativer Unterrichtsforschung. Im 5. Semester starten sie ihr Diplomarbeitsprojekt in einem workshopartig angelegten «Forschungsatelier» und realisieren ihr Vorhaben im 6. Semester weitgehend selbstständig.²

Die Erfahrung mit den Diplomarbeiten des ersten Jahrgangs, der nach diesem Konzept ausgebildet wurde, waren gemischter Art. Neben inhaltlich und formal ausgezeichneten Arbeiten waren auch einige zu beurteilen, die formalen und methodischen Standards nicht im erhofften Ausmass entsprachen. Als problematisch fielen z. B. Arbeiten auf, die durchgehend in einem emotional geprägten Ich-Stil gehalten waren und damit den Zugang zu einer objektivierenden, literaturbasierten und datengestützten Argumentation kaum fanden. Die Passung von Problemstellung und erhobenen Daten war bisweilen ungenügend, sodass die Interpretation der Daten nicht schlüssig erschien. Wissenschaftliche Terminologie wurde oft unreflektiert gehandhabt. Nachweise und Dokumentation waren bisweilen unvollständig. Nicht immer wurde in der eigenständigen Recherche die aktuelle Forschungsliteratur gefunden und verarbeitet. Offenbar war es im Laufe des Studiums in mehreren Fällen nicht gelungen, trotz zahlreicher schriftlicher Leistungsnachweise professionelle Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens zu vermitteln. Allerdings war dies auch nie explizites Thema der Studiengangentwicklung

² Zur Einordnung dieses Typs von Aufgabenstellung in den Kontext der Forschung im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen Sek I vgl. Kamm und Bieri (2008, bes. S. 92). Nach der dort zitierten Klassifikation von Altrichter und Mayr ist die vorliegende Aufgabenstellung vom Methodendesign her eindeutig auf der Stufe Masterarbeit anzusiedeln. Allerdings entspricht dem nicht die Dotierung mit ECTS-Punkten. Masterarbeiten sind in der Regel mit 30 ECTS-Punkten kreditiert. Für Diplomarbeiten Sek I stehen 10 ECTS-Punkte zur Verfügung (inkl. Einführungskurs und Forschungsatelier). Diese «Zwitterstellung» der Diplomarbeit Sek I bereitet einiges Kopfzerbrechen in Bezug auf Betreuung und Beurteilung. Im Zug der Studiengangreform 2009 wird dieses Problem im Sinne der Master-Qualifikation gelöst.

und entsprechender organisatorischer Massnahmen. Die heterogenen Anforderungen der Dozierenden verschiedener Fächer waren nie explizit erhoben und nie aufeinander abgestimmt worden, was aufseiten der Studierenden zu erheblicher Verunsicherung in Bezug auf geltende Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens führte. Es gibt zwar für Studienanfängerinnen und -anfänger an der FHNW eine vom Zentrum Lesen entwickelte Schreibkompetenzabklärung mit anschliessendem Förderangebot, aber dieses bezieht sich schwerpunktmässig nur auf das Schreiben im beruflichen Umfeld, nicht auf das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben, und hat keinen für alle verbindlichen curricularen Status. Diese schreibdidaktische Situation im Studiengang Sek I stellt m. E. eine Bestätigung der Warnung dar, die Landwehr und Müller (2006) in ihrer Studie zum begleiteten Selbststudium aussprechen:

Irrtümlicherweise wird oft von einem Automatismus zwischen Selbststudium und Forderung / Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen ausgegangen. Im Unterschied dazu wird hier die Position vertreten, dass wünschenswerte Lerneffekte in überfachlichen Bereichen nicht automatisch – ohne weiteres Zutun – entstehen, sondern voraussetzen, dass ... Reflexions- und Feedbackstrukturen in den Prozess eingebaut werden. (Landwehr & Müller, 2006, S. 27)

Angesicht dieser Situation hielt es die Studiengangleitung für angezeigt, für Erstsemestrierte neu einen Einführungskurs in das wissenschaftliche Arbeiten (Schreiben) einzuführen. Grundsätzlich soll es in diesem Kurs darum gehen, mit den Studierenden den Stellenwert wissenschaftlichen Fragens und Forschens in ihrem Berufsbild zu reflektieren. Darauf aufbauend sollen das Vorwissen aktualisiert und allfällige Lücken geschlossen werden, um dann Methoden der Problemformulierung, der Hypothesenbildung und der Konzeption von Datenerhebungs- und Datenauswertungsverfahren zu thematisieren. Ein wissenschaftlicher Schreibstil und professionelle Standards der Recherche, Dokumentation und Präsentation sollen schrittweise eingeübt werden. Der Kurs soll zudem Elemente der Bibliothekseinführung und der Einführung von ICT im Studium enthalten. Eine für alle Studienaufgaben und Leistungsnachweise verbindliche elektronische Formatvorlage soll erarbeitet und eingeführt werden. Davon erhofft man sich erstens die Beseitigung unnötiger Heterogenität der Anforderungen in Bezug auf schriftliche Studienleistungen, zweitens eine Entlastung der Dozierenden von formalen und generisch-methodologischen Fragen und damit drittens eine schrittweise Verbesserung der wissenschaftlichen Arbeits- und Schreibkultur im ganzen Studiengang.

2 Didaktisches Konzept

Eine besondere Herausforderung für die Planung des Basiskurses «Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten I - Schreiben» besteht darin, Zielsetzungen in drei Bereichen miteinander zu verbinden: Erstens geht es um didaktische Konzepte wissenschaftlichen Schreibens, zweitens um die Einführung in Methoden des wissenschaftlichen Fragens und Forschens, drittens um vergleichsweise handwerkliche Aspekte wie die Handhabung einer Formatvorlage oder die eigenständige Durchführung einer Bibliotheks- und Datenbankrecherche. Ziel ist, den Wissensaufbau in diesen drei Bereichen

so zu gestalten, dass Theorieelemente schrittweise in einen iterativen, durch Dozenten-Feedback und Peer-to-Peer-Intervision rhythmisierten Schreibprozess einbezogen werden können, nämlich in die Redaktion der Skizze zu einem selbst entworfenen Forschungsvorhaben im Rahmen berufsfeldbezogener Unterrichtsforschung.

Zur Förderung der Schreibkompetenz wurden Konzepte der prozessorientierten Schreibdidaktik herangezogen. Otto Kruse (2006, S. 155) hat mit seinem schreibdidaktischen Quadrat ein anschauliches Schema erstellt, um auftauchende Nöte im Schreibprozess zu analysieren. Kruse unterscheidet vier Dimensionen von Schreibproblemen: 1. Produkt: Fragen nach formalen Eigenschaften der zu verfassenden Texte; 2. Kontent: fachinhaltliche Fragen; 3. Kontext: Fragen nach institutionellen Rahmenbedingungen der Textproduktion; 4. Prozess: Fragen nach der subjektiven Steuerung des Schreibprozesses und nach der Identität der schreibenden Person. Diese Unterscheidung wurde zu Beginn des Kurses eingeführt und hat die wiederkehrenden Gruppengespräche zur Schreibberatung begleitet.

Schon Feilke und Augst (1989) machen in einer grundlegenden Arbeit zur Ontogenese wissenschaftlicher Schreibkompetenz darauf aufmerksam, dass die Kompetenz wissenschaftlich zu schreiben sich über ein Reihe von Zwischenstufen evolutionär aufbaut. Durch die Analyse der Text-Produkte von Schreibenden auf verschiedenen Stufen der Verfügungskompetenz konnten Feilke und Steinhoff (2003) zeigen, wie sich die Aneignung der für wissenschaftliches Schreiben charakteristischen Topik im Laufe einer Schreib-Biografie schrittweise entwickelt. Sie plädieren dafür, beim Coaching von Schreibprozessen diese Evolutionsstufen zu respektieren. Es kann zu Schreibblockaden führen, wenn man Studierende zu früh mit perfekten Endformen wissenschaftlichen Schreibens konfrontiert, ohne ihnen zu zeigen, dass der Weg dahin durch viele Vorformen führt. Aus dieser Erkenntnis wurde für den Basiskurs die Konsequenz gezogen. Es wurde darauf verzichtet, im Einführungskurs von fertigen und hoch benoteten Studienaufgaben auszugehen. Als praxisleitende Textgattung wurde vielmehr das Seminarprotokoll (Relevanzprotokoll, vgl. Bünting et al., 1999, S. 28–31) eingeführt und kontinuierlich gepflegt. Gefordert wurde für diese Relevanzprotokolle z. B. der Verzicht auf den Ich-Stil und auf die Nennung von Eigennamen. Empfohlen wurde stattdessen (nach Feilke & Steinhoff, 2003) die Verwendung der Formel «X soll Y werden». Diese Schreibaufgabe kann von allen Beteiligten bewältigt werden. Sie hat einen praktischen Zweck für die Gestaltung des Kurses. Die Qualitätssicherung kann durch Vorlesen des Protokolls zu Beginn jeder Sitzung interaktiv gestaltet werden.

Als Brücke zwischen Förderung der Lesekompetenz und Förderung der Schreibkompetenz wurde das funktionsbezogene Konzept der Textanalyse von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) herangezogen. Die Autoren empfehlen, beim Lesen wissenschaftlicher Texte nie nur auf den Inhalt zu achten, sondern in einem weiteren Schritt zu fragen, was die Autorin oder der Autor tut, wenn er oder sie ein bestimmtes Textelement einsetzt. Was tut eine Autorin z. B., wenn sie den Titel ihrer Arbeit durch einen Untertitel präzi-

siert? Wenn Studierende Bauelemente eigener und anderer Texte mit diesem funktionsanalytischen Blick lesen, schreiben sie nicht nur professionellere Zusammenfassungen, sondern sie lesen Texte bereits als potenziell Schreibende, die solche Schreibhandlungen ebenfalls ausführen.

Zur Einführung wissenschaftlicher Forschungsmethoden wurde aus dem Methodenklassiker von Bortz und Döring vor allem das Kapitel über die Merkmale wissenschaftlicher Hypothesen verwendet (Bortz & Döring, 2002, S. 11–16). Auch die dort in einer Merkmaltabelle eingeführte und umsichtig kommentierte Unterscheidung qualitativer und quantitativer Methodenansätze (Bortz & Döring, 2002, S. 298–301) erwies sich als hilfreich, um die methodologische Selbstreflexion der Erstsemestrigen zu initiieren. Auf das Kapitel 2 «Von einer interessanten Fragestellung zur empirischen Untersuchung», welches ein detailliertes Szenario zum Aufbau empirischer Forschungsvorhaben enthält, wurde als Einstieg für künftiges Selbststudium verwiesen. Ein Schreibprozessmodell, das Probleme der zu Studienbeginn häufigeren literaturbasierten Referate abdeckt, ist in Pyerin (2001) enthalten. Dort sind die Ratschläge zur Gestaltung größerer Studienarbeiten in prägnanten Checkfragen zusammengefasst. Ergebnisse des Lohhausen-Experiments (Dörner et al., 1983, S. 271) wurden herangezogen, um den Studierenden aufzuzeigen, dass im Umgang mit Komplexität das Erarbeiten eines Tiefenverständnisses mithilfe einer langen Sequenz von Fragen zu einem ausgewählten, relevanten Aspekt des Systems mehr Erfolg verspricht als das oberflächliche Gleiten durch viele Themen. Generische Angaben zu Projektmanagement und Prozessgestaltung, z. B. die wichtige Abgrenzung von Untersuchungsbereich und Gestaltungsbereich eines Projektes, wurden dem Klassiker von Haberfellner (Haberfellner et al., 1999, S. 32) entnommen. Als sehr hilfreich für Fragen der Terminologiearbeit erwiesen sich die im Internet zugänglichen Vorlesungsunterlagen der Computerlinguistin Ute Seewald-Heeg (2007) «Die Bedeutung von Terminologie für das Informations- und Wissensmanagement».

Als Hilfestellung für die Bibliotheksrecherche wurde der «Wissensnavigator» erstellt, ein Dokument, in dem mithilfe der Fachdozierenden Hinweise auf fachspezifische Zeitschriften, Bibliografien, Datenbanken und exemplarische fachdidaktische Forschungsarbeiten zusammengestellt wurden. Zur Vermittlung formaler Aspekte des wissenschaftlichen Zitierens konnte auf Vorarbeiten des Zentrums Lesen zurückgegriffen werden (Sturm & Salzmann, 2007). Dort war ebenfalls eine elektronische Formatvorlage für Studienarbeiten vorhanden, die von den Studierenden des Kurses in Zusammenarbeit mit dem Medienpädagogen einem Usability-Test unterzogen und bis zur selbsterklärenden Praktikabilität vereinfacht wurde.

3 Das Curriculum

Rahmenvorgabe ist, dass der Kurs vierzehntäglich in Blöcken zu vier Lektionen durchgeführt wird. Studierende erhalten für diesen Kurs einen ECTS-Punkt. Damit ist knapp mehr als die Präsenzzeit abgedeckt. Dies bedingt eine workshopähnliche Strukturierung: Schreibaufträge müssen in der Präsenzzeit ausgeführt werden können. Da im Kursraum weder Laptops noch Internetanschluss für alle zur Verfügung stehen, bestehen die Hausaufgaben in der Regel darin, die im Kurs begonnenen Schreibaufträge abzuschließen und in elektronischer Form auf der Internet-Plattform aufzuschalten. Auf die Einforderung umfangreicher Lesearbeit im Selbststudium muss verzichtet werden. Die wesentlichen Inputs wurden in Vorlesungsform vom Dozenten in den Kurs eingegeben, allerdings wird dabei literaturbasiert verfahren und es werden anhand von Readern umfangreiche Lektüremöglichkeiten aufgezeigt und für das vertiefende Selbststudium erschlossen. Der inhaltliche und methodische Aufbau des Kurses kann hier nur stichwortartig angedeutet werden.

Block I: Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik. Schreibenanlässe im Studiengang. Textsorte Seminarprotokoll. Diskussion: Warum muss eine Lehrperson Sek I wissenschaftlich arbeiten können? Berufsbild und Selbstkonzepte im Spannungsfeld von Unterricht und Wissenschaft. Schreibauftrag: Ein Problem, das an der PH dringend erforscht werden sollte. Leseaufträge in Gruppen: Lektüre eines exemplarischen fachdidaktischen Forschungsbeitrags mit Leitfragen zu «Textbausteinen» und ihren Funktionen.

Block II: Problemstellung als Fragezusammenhang. In die Tiefe fragen vs. von Thema zu Thema gleiten. Struktur einer Problemskizze: Problemstellung – Hypothese – Datenerhebungskonzept. Analyse der Schreibaufträge aus Block I. Sammeln der Einzelskizzen zu thematischen Clustern. Zu einer ausgewählten Fragestellung Problemskizze formulieren.

Block III: Gibt es schon irgendwo Antworten? Recherche im Medienverbund (anhand des «Wissensnavigators»): Bücher, Fachzeitschriften, Internet/Bibliothekskataloge, Fachbibliografien und Fachdatenbanken. Dokumentationsregeln. Beurteilung der Zuverlässigkeit der Informationen.

Block IV: Hinweise und Regeln zu Bibliotheksbenutzung. Bibliotheksbesuch mit Rechercheauftrag: Arbeitsbibliografie zur Problemskizze.

Block V: Von der Forschungsskizze zum Resultat. Grundlagen des Projektmanagements. Szenarien für Forschungs- und Schreibprojekte. Textbaustein Hypothese: Eigene Hypothese aus Problemskizze herausgreifen und anhand der Kriterien für wissenschaftliche Hypothesenbildung überprüfen. Wissenschaftstheorie: Qualitative und quantitative Forschung als komplementärer Gegensatz.

Block VI: Leitfaden für Studienarbeiten einführen. Bezug zu eigenen laufenden Studienarbeiten herstellen. Textbausteine: Funktion von Abstract, Einleitung, Vorwort, Fazit. Angemessene Orte für Selbstreflexion. Funktion und Form von Zitat und Referat. Plagiat.

Block VII: Textbaustein Definitionen. Terminologiearbeit. Evaluation des Kurses.

4 Erfahrungen und Feedbacks

Das Verfassen, Vorlesen und Diskutieren der Seminarprotokolle wurde gut akzeptiert und als Einstiegsritual geschätzt. Die Schreibaufträge zur Forschungsskizze wurden

fast ausnahmslos und mit zunehmend befriedigenden Resultaten ausgeführt. Für die Schreibberatung in der Gruppe hat sich das Analysequadrat von Kruse als hilfreich erwiesen. Die Kursteilnehmenden wurden periodisch gebeten, offene Fragen anonym auf Zettel aufzuschreiben, an eine Pinnwand zu hängen und im Gespräch nach den Dimensionen des Analysequadrates zu ordnen. Allein schon dadurch, dass Studierende in Schreibnöten ihre persönlichen, als bedrückende «Knäuel» erlebten Fragen neben Fragen von Kolleginnen und Kollegen systematisch eingeordnet sehen, verschwinden viele Schreibängste. Im Kurs entstand der Eindruck, dass Schreibprobleme meist nicht aus der Fachdimension entstehen, sondern öfter mit der institutionellen Einbettung und mit der Behauptung der Identität zusammenhängen. Institutionelle Fragen wie «Wer wird meine Arbeit lesen und mir Feedback geben?», «Nach welchen Kriterien wird meine Arbeit beurteilt werden?», «Wo sind diese Kriterien dokumentiert?» müssen immer geklärt werden. Oft wurden Fragen gestellt wie: «Wo bleibt meine persönliche Identität, wenn ich meist Arbeiten zu schreiben habe, bei denen es nur darum geht, aus Texten herauszuklauben, was andere schon gefunden haben?». Es war im Kurs sehr wichtig aufzuzeigen, dass jeder Bericht eine Selektion vornimmt und dass die Identität des Schreibenden sich in den Kriterien dieser Selektion ausdrückt, also z. B. im expliziten Hinschreiben dieser Selektionskriterien zu Beginn des Referats. Die Fremdbestimmung durch Nachweisregeln wird leichter akzeptiert, wenn die Schreibenden wissen, dass sie damit für brauchbare Fundstücke ihre «Schulden bezahlen» und ihr «Danke!» aussprechen, also in der «community of scientists» interagieren (vgl. Eco, 1992, S. 210–213).

Studierende sind meist geübt darin, Informationen im Internet zu suchen. Wissenschaftliches Recherchieren verbinden sie zunächst jedoch fast ausschliesslich mit dem Auffinden von Büchern in Bibliotheken. Auf die Frage, wie man neueste Informationen aus Fachzeitschriften auffinde, reagieren die meisten mit Ratlosigkeit. Fachzeitschriften muss man einführen. Den Begriff des Reviewed Papers muss man erklären. Fachdatenbanken sind unbekannt. Das Vorgehen bei der Beschaffung von Fachartikeln ist für fast alle neu und muss praktisch geübt werden. Dazu dient der «Wissensnavigator».

Eine grosse Herausforderung war die Einführung in den Umgang mit Fachterminologien. Terminologiarbeit scheint den Studienanfängerinnen und -anfängern weitgehend unbekannt zu sein. Bedeutungserklärungen werden auf Anhieb meist im Orthografieduden gesucht. Wie man die Definition eines fachlichen Grundbegriffs ansetzen könnte, muss auf Hochschulstufe von Grund auf eingeführt werden. Dass ein Begriff seine Bedeutung in einem geordneten Netz von Oberbegriff, Nebenbegriffen und Unterbegriffen entfaltet, ist nicht geläufig. Mit einer Einführung in das Klassifizieren von Begriffen anhand semantischer Merkmale und in die Anfangsgründe der Prototypen-semantik wird für die meisten Studierenden Neuland erschlossen. Es ist wichtig zu zeigen, dass z. B. die Präzisierung und «Verkleinerung» einer Problemstellung, d. h. die Abgrenzung von Untersuchungsbereich und Gestaltungsbereich eines Projektes, ohne klare Terminologie kaum zu bewältigen ist.

Aufgrund der Rückmeldungen von Dozierenden kann man inzwischen feststellen, dass schriftliche Studienaufgaben formal einheitlicher aussehen und besser strukturiert sind. Der Zeitbedarf für die Vorbereitung des Feedbacks seitens der Betreuungspersonen nimmt leicht ab. Die Fachdozierenden begrüßen es, ihr Feedback auf Fachprobleme konzentrieren zu können.

Der Kurs wurde sowohl nach der ersten wie nach der zweiten Durchführung durch die Studierenden evaluiert. Die Akzeptanz war befriedigend bis gut. Ein Typus von Kritik verdient allerdings besondere Aufmerksamkeit: Studierende, die im Lehrberuf vor allem den Praxisbezug suchen, sehen den Einführungskurs «Wissenschaftliches Arbeiten» eher als einen unwillkommenen Versuch, sie am Tun dessen zu hindern, was sie ohnehin schon können, nämlich Unterrichten. Im ersten Durchgang wurde diesem Aspekt zu wenig Gewicht beigemessen, was dazu führte, dass in der studentischen Schlussevaluation ca. 14% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Kurs als völlig nutzlos für den Lehrberuf bewerteten. Begründet wurde dies mit Sätzen wie: «Wir wollen gut unterrichten lernen, wissenschaftlich Schreiben ist gar nicht unser Ziel. Wenn Sie mit fünfundzwanzig pubertierenden Jungs in der Turnhalle stehen, können Sie die Wissenschaft gleich vergessen.» Es ist unabdingbar, in einem Basiskurs zum Wissenschaftlichen Arbeiten mit den Studierenden in eine Diskussion über das studienleitende Berufsbild einzutreten, das ausgesprochen oder unausgesprochen ihr Lernverhalten und ihre Lernmotivation steuert. Stark praxisorientierten Studierenden kann aufgezeigt werden, dass es durchaus eine an praktischen Fragen interessierte empirische Forschung gibt. Beim zweiten Durchgang des Kurses gelang dies besser, indem als Beispiele für die formale und funktionale Analyse von Textbausteinen bewusst praxisnahe fachdidaktische Aufsätze bereitgestellt und Problemskizzen in dieser Richtung empfohlen wurden. Der Anteil kritischer Statements dieses Typs ist in der Kursevaluation des zweiten Durchgangs auf ca. 7% gesunken.

5 Reflexionen zu Gelingensbedingungen selbstständiger Studienarbeiten

Das Einhalten formaler Standards bei schriftlichen Studienaufgaben wird aus der Perspektive von Studienanfängern eher als eine fremdbestimmte Zumutung empfunden. Erst nach einiger Zeit wird erkannt, dass z. B. Formatvorlagen und Templates auch eine Hilfestellungen sein können und die Arbeit entlasten. Unterschiedliche formale Anforderungen in verschiedenen Fächern verwirren die Studienanfänger und -anfängerinnen und ziehen Energien ab, die man besser für die inhaltliche Arbeit einsetzen würde. Der Studiengang sollte deshalb einen formalen Standard im Sinne eines «Style Sheet» festlegen und dadurch fachlich unbegründeten «extraneous cognitive load» in Bezug auf selbstständige schriftliche Studienarbeiten reduzieren (vgl. Müller, 2007, S. 259 ff.). Selbstbestimmung kann hingegen im Bereich der Themenwahl gegeben werden. In diesem Sinne war es z. B. im Kurs «Wissenschaftliches Arbeiten I» möglich, eine For-

schungsskizze zu einem persönlich völlig frei gewählten Thema zu schreiben. Klar vorgegeben war hingegen die schrittweise zu entwickelnde Struktur dieses Textes. Eine kognitiv aktivierende Lehr- und Lernkultur ist gekennzeichnet durch offene Aufgabstellungen, die – in einem klar erkennbaren diskursiven Rahmen – mehrere Lösungen und Lösungswege zulassen. Dieser diskursive Rahmen wird im Wesentlichen durch metakognitives Wissen um Lösungsstrategien gebildet. Fehlt dieses Methodenwissen, werden Studierende sich über Desorientierung beklagen, weil der Lernprozess untersteuert ist (vgl. Müller 2007, S. 257). Deshalb ist ein theoriebasierter, workshopartig geführter und prozessbewusster Einführungskurs, der zusammen mit den Studierenden diese metakognitiven Fähigkeiten aufbaut, eine wichtige Gelingensbedingung für alle folgenden selbstständigen Studienarbeiten. Das allein wird aber vermutlich nicht ausreichen. Wichtig sind auch weiterhin die von Landwehr und Müller (2006) erwähnten Reflexions- und Feedbackstrukturen, die von Lehrpersonen sichergestellt werden, welche die Studierenden beim selbstständigen Aufbau ihres Schreibportfolios im Laufe des Studiums mit professionellem Feedback begleiten.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I.** (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Bortz, J. & Döring, N.** (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Bünting, K.-D., Bitterlich, A. & Pospiech, U.** (1999). *Schreiben im Studium*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Teither, F. & Stäudel, Th.** (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Eco, U.** (1992). *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt* (5. Aufl. übers. v. W. Schick). Heidelberg: Müller.
- Fachhochschule Nordwestschweiz.** (2007). *Handreichung zur Diplomarbeit. Abteilung Sekundarstufe*. Aarau: Pädagogische Hochschule, Vorort Aarau.
- Feilke, H. & Augst, G.** (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In G. Antons & H. P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 297–327). Tübingen: Niemeyer.
- Feilke, H. & Steinhoff, T.** (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehrlich und A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 112–128). Berlin: de Gruyter.
- Haberfellner, R., Nagel, P., Becker, M. & Huber, F.** (1999). *Systems Engineering. Methodik und Praxis* (10. durchgesehene Aufl. hrsg. v. W. F. Daenzer u. F. Huber). Zürich: Verlag Industrielle Organisation.
- Kamm, E. & Bieri, Ch.** (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 85–100.
- Kruse, O.** (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik an Hochschulen. Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 151–173). Bern: Haupt.
- Kruse, O. & Ruhmann, G.** (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–35). Bern: Haupt.

Landwehr, N. & Müller, E. (2006). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: h.e.p.

Müller, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning: eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Bern: h.e.p.

Pyerin, B. (2001). *Kreatives wissenschaftliches Schreiben*. München: Juventa.

Seewald-Heeg, U. (2007). *Die Bedeutung von Terminologie für das Informations- und Wissensmanagement*. Vorlesung HS Anhalt. (Internet-Download 04.09.2007, Link nicht mehr aktiv).

Sturm, A. & Salzmann, M. (2007). *Quellenangaben und Zitate in wissenschaftlichen Texten*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, PH, IFE Zentrum Lesen.

Autor

Rudolf Käser, Prof. Dr., Dozent für Deutsch und Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Sek I, Abteilung Aarau. Titularprofessor für neuere deutsche Literatur an der Universität Zürich, rudolf.kaeser@fhnw.ch

