

Schreiben an der Schnittstelle von Theorie und Praxis in „Marketing und Handel“ – die sprachliche Darstellung fachlicher Probleme

CLAUDIA SPANIER, HENDRIK SCHRÖDER

Kurzfassung

Gemäß dem Motto „Eine Theorie ist nur so gut, wie sie praktisch anwendbar ist“ verbindet der Lehrstuhl für Marketing und Handel wissenschaftliche Forschung mit praktischer Anwendung, was auch Studierende beim Verfassen einer Fallstudie leisten sollen. Doch die daraus abzuleitenden Anforderungen stellen Studierende offensichtlich vor Probleme, die sie ohne Unterstützung nicht selbstständig lösen können. Es fehlen Schreibansätze, um grundlegende Kompetenzen zu entwickeln, die sie – zur Vorbereitung auf das Verfassen der Bachelor-Arbeit – in die Lage versetzen, ein Thema fachlich angemessen sowohl schriftlich darzulegen als auch mündlich zu präsentieren, denn in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen dominiert die Prüfungsform Klausur.

Seit 2014 unterstützt daher der Lehrstuhl Studierende mit einem kooperativen Lehrkonzept, das gezielt die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz fördert. In diesem Beitrag wird anhand von Studierendentexten veranschaulicht, wie sich die Entwicklung von Schreibkompetenz am Schreibprodukt nachvollziehen lässt. Eine Besonderheit des Lehrkonzepts ist der Wechsel von Seminarformen, Individual- und Plenarfeedback, dem in Bezug auf die Wirksamkeit des Lehrkonzepts zentrale Bedeutung zukommt. Im sogenannten „student life circle“ befinden sich Studierende eher fern des Fachdiskurses; hier ermöglicht der interaktive Charakter des Seminars mit diskursiver Erkenntnisproduktion Verständnis für wissenschaftliches Arbeiten im Fach. Rückblickend konnte seither nicht nur eine Verbesserung des methodischen Vorgehens der Studierenden beobachtet werden, sondern vor allem eine Steigerung der Aussagekraft der Texte, die das Ankommen in der Fachkultur dokumentiert.

Schlagnote: sprachsensibles Lehrkonzept; wissenschaftliches Schreiben; Schreibpraxis im Fach

Abstract

Academic disciplines that seldom require students to write papers are facing the problem that although academic writing skills are an important competence to be acquired, students rarely can practice them. Instead, they are thrown upon their own resources when they eventually compose decisive papers towards the end of their studies. Against this backdrop, in 2014 a cooperation of the business studies chair Marketing and Commerce at the University Duisburg-Essen and the local writing centre was

initiated. Following Knorr (2018, S. 145) it is the aim of this paper to show that this instructional format accounts for a heterogenous student body, because it meets the demands to provide language sensitive instruction and a professional approach to writing processes and the handling of texts. As concerns business studies, the seminar requires students to investigate the interplay between business theory and practice and is completed by a seminar paper that is also meant to acquaint them with the demands of a pending bachelor thesis. With respect to the development of writing skills, the aim is to support students in the composition of texts that realize the technical and stylistic demands posed by genre and discipline. Stated in more detail, two types of feedback help students to professionally reflect on their assignments and to gain insights into conventions of academic writing in their discipline. While an individual feedback focuses on readability with respect to the wording and topical structure of the writing assignment, a plenary feedback reflects on demands posed by the particular assignment in question. As a result, not only an improvement of the methodological approach to the topics could be observed but also are the texts becoming increasingly conclusive, thus documenting the adaption of the discipline's writing conventions.

1 Einleitung

Im Allgemeinen ist der Prozess der akademischen Wissensaneignung und Wissensverarbeitung mit dem Beitritt der Studierenden in die Diskursgemeinschaft verbunden. Dementsprechend ist für die Entwicklung von Schreibkompetenzen nicht nur die Domäne (Wissenschaft), sondern auch die Disziplin (Fach) von Bedeutung, die entsprechende Diskurstraditionen und -praktiken vorgibt (vgl. Ehlich 2003, S. 13). Kommt noch eine ausgeprägt heterogene Studierendenschaft hinzu, muss das Seminarkonzept auch diesem Umstand Rechnung tragen und müssen Maßnahmen noch differenzierter und adaptiver angeboten werden. Ein solches Seminarkonzept entspricht einer zeitgemäßen sprachsensiblen akademischen Schreibkultur, „die sich durch einen professionellen Umgang mit Texten und dem Schreibprozess auszeichnet, [...] Anforderungen an Schreibprodukte transparent dar[stellt] und Studierende darin [unterstützt], ihre Schreibfähigkeiten und ihre wissenschaftliche Textkompetenz (weiter) zu entwickeln“ (Knorr 2018, S. 145). Die Vermittlung des akademischen Schreibens wird hier daher bewusst in das Fachseminar implementiert, als den Ort, an dem der fachspezifische Umgang mit Theorie und Praxis erlebbar ist und schriftsprachliche Konventionen gepflegt werden.

In wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen dominiert meist die Prüfungsform Klausur. Folglich kommt der Prüfungsform Hausarbeit eine besondere Bedeutung zu, weil sie während des Studiums meist die einzige Gelegenheit bietet, das akademische Schreiben einzuüben. Spätestens in der Abschlussarbeit sollen Studierende nachweisen, dass sie wissenschaftlich arbeiten und schreiben können. Unstrittig ist, dass der Aufbau wissenschaftlicher Schreibkompetenz ein länger andauernder Prozess

ist, der eine bewusste Auseinandersetzung und Übung erfordert (vgl. Steinhoff 2007, S. 131). Kruse beschreibt ihn als „einen höchst anspruchsvollen Selbstmanagementprozess“, in dem „intellektuelle, sprachliche, motivationale und kommunikative Ressourcen zu mobilisieren sind“. Studierende müssen lernen, die Sprache ihres Faches zu identifizieren und zu reproduzieren – „die rhetorischen Gepflogenheiten, die Argumentationsmuster, die stilistischen Besonderheiten und die Präsentation von bestehendem Wissen, die von der Diskursgemeinschaft des Faches geprägt sind“ (Kruse 2003, S. 95). Das gelingt selten im ersten Versuch und führt daher zu nicht ausreichenden Prüfungsleistungen, einem hohen Drop-out in den Veranstaltungen, längeren Studienzeiten oder sogar zum Studienabbruch. Zudem beklagen Lehrende den hohen Betreuungsbedarf von schriftlichen Ausarbeitungen und suchen Wege der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens im Fachseminar, um diesen Bedarf aufzufangen.

Das in diesem Beitrag erläuterte Lehrkonzept des Fachseminars „Category Management und Shopper Marketing – die Fallstudien“ des Lehrstuhls für Marketing und Handel an der Universität Duisburg-Essen profitiert seit 2014 mit jedem Semester von dem wertvollen Austausch aller beteiligten Akteur*innen. Die Perspektive des Faches wird im Folgenden herausgestellt, indem Hendrik Schröder einzelne Aspekte der Zusammenarbeit im Seminar kommentiert.

Am Lehrstuhl Marketing und Handel stellte man fest, dass es den Studierenden schwerfiel, sich wissenschaftliche Texte zu erschließen und dann selbst einen wissenschaftlichen Text zu verfassen, sei es als Hausarbeit, sei es als Abschlussarbeit. Wesentliche Aspekte waren den Studierenden nicht klar: In welchen Hintergrund ist der Text eingebettet? Welche Problemstellungen greift er auf? Mit welchen Methoden werden sie behandelt? Zu welchen Erkenntnissen gelangt der Text? Die Studierenden waren größtenteils überfordert und in der Folge frustriert. Auch für die Dozent*innen des Lehrstuhls waren die Ergebnisse letztlich unbefriedigend, weil wenig aussagekräftig. Daher wurde die Zusammenarbeit mit der Schreibwerkstatt aufgenommen und das Lehrkonzept entwickelt.

Ziel dieses Lehrkonzepts ist, sowohl Schreibprozesse als auch fachliche und sprachliche Konventionen sichtbar und damit vermittelbar zu machen. Anhand von Studierendentexten wird veranschaulicht, wie im Seminarkontext schreibend gelernt wird und sich die Wirksamkeit des Lehrkonzepts hinsichtlich der Akkulturation in die Fachkultur nachvollziehen lässt. Die Besonderheit dieses Lehrkonzepts liegt zum einen im Wechsel der Seminarformate, zum andern in der Kombination von Individual- und Plenarfeedback.

2 Das Seminarkonzept

Der Lehrstuhl für Marketing und Handel an der Universität Duisburg-Essen bietet in jedem Wintersemester im Bachelor-Studiengang BWL Studierenden, die sich beruflich in die Richtung Category Management und Shopper Marketing orientieren möchten,

mit dem Seminar „Category Management und Shopper Marketing – die Fallstudien“ eine Ausbildung an, die durch die Zusammenarbeit mit Unternehmen aus der Konsumgüterbranche verdeutlichen kann, inwiefern Strategien und Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens auch in der Praxis des angestrebten Berufs hilfreich sind.

Voraussetzung für die Teilnahme ist der erfolgreiche Abschluss der Module „Category Management und Shopper Marketing in Theorie und Praxis“, „Angewandte Marktforschung“ und eines der Vertiefungsmodulare. Das Angebot richtet sich an interessierte Studierende im vierten Semester, die das Schreiben der BA-Arbeit am Lehrstuhl Marketing und Handel anstreben. Da es sich um eine Wahlpflichtveranstaltung handelt, entsteht meist ein kleines Seminar, mit etwa 12 bis 16 Studierenden.

2.1 Verlauf des Seminars

Die folgende Tabelle führt die einzelnen Termine des Lehrkonzepts chronologisch auf und soll das Zusammenspiel der verschiedenen Seminarformate sowie des Individual- und Plenarfeedbacks veranschaulichen.

Tab. 1: Übersicht über das Lehrkonzept nach Terminen geordnet

Sept.	Einführungsveranstaltung (Lehrstuhl, Schreibberaterin) im Plenum	Schreibaufgabe 1: Kurzprofil der Theorie
	Schreibworkshop (Schreibberaterin) im Plenum/Einzelgespräch	Schreibaufgabe 2: Grobkonzept und Problemstellung
Okt.	Zwischenpräsentation (Lehrstuhl, Schreibberaterin) im Plenum	Schreibaufgabe 3: Exposé
	Schreibworkshop (Schreibberaterin) im Plenum/Einzelgespräch	
	Sprechstunde (Betreuer*in) im Einzelgespräch	
Nov.	Schreibworkshop (Schreibberaterin) im Plenum/Einzelgespräch	Rohfassung Hausarbeit
	Sprechstunde (Betreuer*in) im Einzelgespräch	Textproben
Dez.	Abgabe der Hausarbeit im Einzelgespräch	
Jan.	Abschlusspräsentation (Firmenvertreter*in, Lehrstuhl, Schreibberaterin) im Plenum	

In der *Einführungsveranstaltung* erfahren die Studierenden, welche Anforderungen beim Verfassen der Hausarbeit zu berücksichtigen bzw. umzusetzen sind und in welchem Verhältnis die Note der Endpräsentation zur Gesamtnote beiträgt. An diesem Termin sind alle Beteiligten anwesend: der Lehrstuhlinhaber, die Betreuer*innen und

die Schreibberaterin der Schreibwerkstatt. Die Studierenden lernen also alle Beteiligten persönlich kennen und erfahren, wer welchen Arbeitsschritt betreut. Die Veranstaltung endet mit der Vergabe der Fallstudien und der Anleitung der ersten Schreibaufgabe (Kurzprofil der Theorie) durch die Schreibberaterin.

Im *Schreibworkshop*, an dem nur die Studierenden und die Schreibberaterin teilnehmen, erfolgt ein allgemeines Feedback auf typische Formulierungsprobleme anhand der vorher von den Studierenden eingereichten Kurzprofile, und es werden spezifische Herausforderungen dieser Schreibaufgabe diskutiert. Die zweite Schreibaufgabe (Grobkonzept und Problemstellung) wird gestellt, ihre Funktion für die Zwischenpräsentation betont und grundlegende Aspekte einer Präsentation erläutert. Im Anschluss erhalten alle Studierenden ein individuelles Feedback auf ihr Kurzprofil sowie konkrete Hinweise zur Weiterarbeit.

Die *Zwischenpräsentation* findet wieder im Plenum statt. Alle Studierenden präsentieren dem Lehrstuhl und der Schreibberaterin die Problemstellung und das grobe Konzept ihrer Fallstudie und erhalten konkrete Rückmeldung zu allen Aspekten ihres Vortrags. Vor allem werden Missverständnisse aufgeklärt und bei Schwierigkeiten, die sich aus der Datenlage ergeben oder der Vorgehensweise geschuldet sind, wird im Gespräch nach Lösungen gesucht. Zum einen können diese konkreten Anregungen direkt in die Hausarbeit einfließen, zum anderen erproben die Studierenden das Ausarbeiten und das Präsentieren einer Hausarbeit. Der Termin schließt mit dem Erteilen der dritten Schreibaufgabe (Exposé).

Im darauf folgenden *Schreibworkshop* werden anhand der eingereichten Exposés typische Formulierungsprobleme im Plenum besprochen und gemeinsam überprüft, ob die Anregungen aus der Zwischenpräsentation umgesetzt wurden. Im persönlichen Feedback werden am Text konkrete Hinweise zur Überarbeitung gegeben.

In dieser Arbeitsphase sind die Studierenden angehalten, eine *Sprechstunde* mit dem*der Betreuer*in zu vereinbaren, in der auf Grundlage des Exposés die Erarbeitung der Fallstudie besprochen wird, Schwierigkeiten thematisiert und eventuelle Mängel aufgezeigt werden können.

Im letzten *Schreibworkshop* wird anhand von Textproben gemeinsam erörtert, welche Funktion Satzbau und Wortarten in einem argumentativen Text übernehmen und welche sprachlichen Mittel zur Textverknüpfung genutzt werden. An Ausschnitten aus den Textproben werden alternative Formulierungen erarbeitet, die konkrete Ansatzpunkte für die Überarbeitung der eigenen Texte bieten. Da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt häufig schon die Rohfassung ihrer Hausarbeit geschrieben haben, bringen sie selbst zahlreiche Fragen in den Workshop ein.

Vor der Abgabe der Hausarbeit können in einer weiteren *Sprechstunde* mit dem*der Betreuer*in letzte Fragen geklärt werden.

Zur *Abschlusspräsentation* sind auch die Firmenvertreter*innen eingeladen, die sich für ihre zur Verfügung gestellte Fallstudie interessante Anregungen für die Praxis erhoffen und nach erfolgtem Vortrag ihre Perspektive in das Feedback einbringen. Den Abschluss des Seminars bildet die Evaluation des Lehrkonzepts und es findet

eine letzte Feedback-Runde statt, in der die Studierenden nach ihren persönlichen Eindrücken gefragt werden.

Das Fachseminar bietet den Rahmen für die Erarbeitung der Hausarbeit und der Präsentation. Es gibt Orientierung über alle notwendigen Arbeitsschritte und begleitet den gesamten Schreibprozess, angefangen bei der konkreten Beschreibung der Anforderungen der zu erbringenden Prüfungsleistung bis hin zur Beurteilung einzelner Teilleistungen, und wird nicht nur in Form einer Gesamtnote abgeschlossen, sondern durch ein individuelles Feedback.

2.2 Die Schreibaufgaben und typische Schwierigkeiten der Studierenden

Im Rahmen des Lehrkonzepts werden im Seminar drei aufeinander aufbauende Schreibaufgaben verfasst, besprochen und überarbeitet. Ziel ist es, Studierenden erfahrbar zu machen, dass und wie das Verfassen von Texten in einen Diskurs eingebunden ist, und sie so dafür zu sensibilisieren, was Schreibkompetenz ausmacht: „Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft“ (GefSuS 2018). Die angestrebte Akkulturation in die Fachkultur lässt sich mithilfe der drei Dimensionen des Entwicklungsmodells von Thorsten Pohl nachvollziehen, der den Erwerb wissenschaftlichen Schreibens als Entwicklungsbewegung von „Gegenstandsdimension über Diskursdimension zu Argumentationsdimension“ (Pohl 2007, S. 487) beschreibt und entsprechende Entwicklungsphasen ableitet.

Das individuelle Feedback auf die drei Schreibaufgaben erfolgte schriftlich mittels Korrekturzeichen im Text der Studierenden, die im persönlichen Gespräch kommentiert und im Hinblick auf das weitere Vorgehen erläutert wurden. Es zielte auf drei Kriterien für Textqualität¹ der studentischen Kurztexzte: (1) Textkohärenz und logische Argumentation, (2) Ausdruck und Fachsprachlichkeit sowie (3) schriftsprachliche Korrektheit. Das erste Kriterium bezieht sich auf die Textstruktur (z. B. Einleitungssatz, logischer Aufbau, sinnvolle Gliederung) und die Leserführung durch Metakommunikation oder Kohäsionsmittel. Das zweite Kriterium umfasst Lexik, einen dem Wissenschaftskontext angemessenen Ausdruck, die korrekte Verwendung fachsprachlicher Begriffe und die Reflexion der eigenen Ergebnisse mit Bezug zu wissenschaftlichen Erkenntnissen. Das dritte Kriterium betrifft die Bereiche Rechtschreibung (z. B. Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung) und Grammatik (z. B. Wortwahl und Satzgefüge). Die folgenden Textbeispiele stammen aus den drei Schreibaufgaben verschiedener Studierender des Seminars von 2018 und wurden als typisch für den Kurs ausgewählt. Bei ihrer Analyse wird ersichtlich, dass diese drei Kriterien für Textqualität geeignet sind, typische Phänomene sichtbar zu machen, und eine Zuordnung zu den Entwicklungsniveaus nach Pohl ermöglichen.

¹ Angelehnt an das FöBesS-Beurteilungsraster wurden diese drei Kriterien für Textqualität für das Individualfeedback formuliert, mit dem Hinweis auf erläuternde Texte zum Selbststudium unter <http://udue.de/foebess>.

Schreibaufgabe 1: Kurzprofil der Theorie

Das Kurzprofil soll einen Fließtext von 1–2 Seiten ergeben, der die zentralen Gedanken der gewählten Theorie nachzeichnet und idealerweise so darstellt, dass eine spätere Anwendung auf das Fallbeispiel gut vorbereitet ist. Das bedeutet, dass Inhalte nicht nur sachlich richtig wiedergegeben, sondern auch mit Bezug auf das Thema und die Fragestellung logisch gegliedert werden müssen; beispielsweise müsste der Gedanke, auf dem der Ansatz basiert, deutlich herausgestellt werden, um die Anwendbarkeit auf den Gegenstand (z. B. Kaufentscheidungen der Kunden im Zusammenhang mit der Warenpräsentation in einer Apotheke) begründen zu können.

Textbeispiel 1

„Damit die Skripttheorie nach Schank und Abelson besser verstanden wird, muss als erster Schritt der Begriff ‚Skript‘ erklärt werden. Schank bemerkt hierzu, dass Skripte eine konkrete kontextunabhängige Wissensform sind und dabei helfen, Sätze zu verstehen, die in ihrem Bezug nicht vollständig sind. Nachdem die Definition erklärt wurde, liegt der Grundgedanke der Skripttheorie nach Schank und Abelson (1977) in der Existenz von komplexen Ereignisabfolgen bzw. Sequenzen, die das Verständnis für gewöhnliche Handlungen erklären.“

Anhand dieser Formulierungen wird deutlich, dass der*die Studierende eine Theorie nicht als abstraktes Konstrukt versteht und daher nicht zwischen Aussage/These und Sachverhalt unterscheidet. Im ersten Satz scheint er*sie zwar schon zu wissen, dass er*sie für die Ausarbeitung zentrale Begriffe einführen muss (Methodik), wählt aber mit *verstehen* das falsche Verb. Die Formulierung *damit [...] verstanden wird* lässt außerdem im Unklaren, wer etwas verstehen soll. Die unpassende Wahl des redeeinleitenden Verbs *bemerkt* bestätigt den Eindruck, dass der*die Studierende noch keine konkrete Vorstellung vom wissenschaftlichen Diskurs entwickelt hat und zeigt das Bemühen, Bezüge herzustellen, durch ein typisches Verweiswort wie *hierzu*. Die falsche Verwendung von Konnektoren (*nachdem [...] erklärt wurde, liegt der Grundgedanke*) ist ein typischer Fehler, der in nahezu jedem studentischen Text zu finden ist, ebenso wie die falsche Verwendung von Präpositionen (*Verständnis für*) und fester Fügungen/Kollokationen (*der Grundgedanke liegt in*). Pohl bezeichnet diese Phänomene als typisch für das gegenstandsbezogene Schreiben auf dem 1. Entwicklungsniveau: Da wissenschaftsspezifische Formulierungsbestände nicht vorhanden sind, wird allgemeinsprachlich formuliert. In Verbindung mit starker Nähe zum Original kommt es relativ häufig zu „idiomatischen und grammatikalischen Formulierungsverstößen“ (Pohl 2007, S. 489).

Die Vorgabe der Fragestellung/Fallstudie und der Theorie, die zur Untersuchung herangezogen wurde, sowie die Einteilung des Schreibprozesses in Teilschritte sollten die Studierenden während des gesamten Schreibprozesses entlasten. Als erste Schreibaufgabe war ein rein beschreibender Text zu verfassen, bei dem sie sich am Original orientieren konnten. Trotzdem waren die meisten Studierenden mit der schriftlichen Umsetzung überfordert.

Schreibaufgabe 2: Grobkonzept und Problemstellung

Als Vorbereitung auf die Zwischenpräsentation sollen in der zweiten Schreibaufgabe die Problemstellung ausgearbeitet und die Vorgehensweise mit Bezug auf die gegebene Fragestellung erläutert werden. Auch diese Schreibaufgabe ist als Fließtext (1 Seite) auszuformulieren, um beispielsweise das Ableiten der Fragestellung von der Problemstellung in der Zwischenpräsentation in vollständigen Sätzen vortragen zu können.

Textbeispiel 2

„Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie Skripte zum Zeitpunkt der Suche in Online-Shops für Bekleidung zur Orientierung verwendet werden. Aus der Analyse wird erwartet, dass die Skripte eine wichtige Unterstützung der Kunden beim Suchen in Online-Shops für Bekleidung bringen. Außerdem wird erwartet, dass das Suchverfahren der Kunden in Online-Shops für Bekleidung mithilfe der Skripte dargelegt wird.“

In diesem Beispiel wird eine typische Textprozedur verwendet, die der Leserführung dient: *Ziel dieser Arbeit ist es*. Auch der Anschluss mittels Konnektor *wie* ist gelungen, so entsteht ein (topikalisierte) aussagekräftiger Satz. Dieser Satz zeigt eine „deutlich gewachsene idiomatische Formulierungssicherheit“ (Pohl 2007, S. 490), die dem diskursbezogenen Schreiben auf dem 2. Entwicklungsniveau nach Pohl entspricht, das durch wissenschaftsspezifische Formulierungen gekennzeichnet ist.

Die unübliche Formulierung (falsche Kollokation) *Aus der Analyse wird erwartet* ist möglicherweise die stark verkürzte Form der typischen Formulierung *die zu erwartenden Ergebnisse der Analyse sind*. Im nächsten Satz zeigt die Wahl des Verbs *bringen* die Unsicherheit des*der Schreibenden. Außerdem ist es falsch (in dieser Verwendung umgangssprachlich) und besonders in Verbindung mit dem abstrakten Konstrukt *Skript* unpassend. Im letzten Satz ist unklar, wer von wem etwas erwartet, richtiger wäre, dies als Ziel des*der Schreibenden auszuweisen.

In der zweiten Schreibaufgabe bemühen sich die Studierenden, wissenschaftsspezifische Formulierungen zu verwenden. Vermutlich durch das deutliche Feedback zur ersten Schreibaufgabe motiviert, sind die zweiten Texte insgesamt sorgfältiger geschrieben.

Schreibaufgabe 3: Exposé

Im Anschluss an die Zwischenpräsentation soll das zu diesem Zeitpunkt hinreichend geklärte Konzept der Hausarbeit in die Textsorte Exposé überführt werden. Auf 1–2 Seiten soll ein durch Absätze gegliederter Fließtext zum Thema hinführen, die Problemstellung, Fragestellung und Vorgehensweise zusammenführen sowie eine grobe Gliederung der Arbeit vorstellen.

Textbeispiel 3

„Vroom definiert motiviertes Handeln als freiwillig, d. h., ein Individuum hat die Möglichkeit, sich für oder gegen eine Handlung zu entscheiden. Unfreiwilliges Handeln gilt somit als unmotiviert. Im Folgenden werden vier Hauptaspekte zur Klärung des Begriffs Motivation definiert.“

Dieser kurze Auszug lässt sich dem argumentationsbezogenen Schreiben auf dem 3. Entwicklungsniveau nach Pohl (2007) zuordnen. Der*die Studierende benutzt Textprozeduren (*definiert als*), die typisch für wissenschaftliche Texte sind. Konnektoren wie *d. h.* und *somit* kennzeichnen den argumentativen Aufbau. Durch gelingende inhaltliche Verknüpfung (Rekurrenz: eine Handlung, unfreiwilliges Handeln) wird Kohärenz erzeugt und mithilfe des Textkommentars *im Folgenden* Leserführung. Gezeigt wird ein „Spektrum an wissenschaftsspezifischen Formulierungen, das es [...] ermöglicht, verschiedenste Konzepte der wissenschaftlichen Alltagssprache nicht nur als *kognitive Instrumente*, sondern auch als *kommunikative Instrumente* idiomatisch sicher“ (Pohl 2007, S. 490, Hervorh. im Original) einzubinden. Bei einem in diesem Stil formulierten Exposé ist zu erwarten, dass das Einlösen des beschriebenen Vorgehens im Hauptteil der Seminararbeit auch gelingt.

2.3 Feedbackprozesse

Da die Feedbackprozesse und die sich anschließenden Überarbeitungsprozesse zentral für die Wirksamkeit des Lehrkonzepts sind, wird hier kurz ihre Bedeutung in der Schreibdidaktik angerissen.

Ausgehend von der Grundannahme, dass die „zentrale Funktion von Feedback [ist], lernende Personen darin zu unterstützen, Lücken zwischen ihrem aktuellen und dem angestrebten Wissens- bzw. Kompetenzzustand zu schließen“ (Narciss 2018, S. 11), verlangt der Umstand, eine schriftliche Prüfungsleistung zu erbringen, dass über die Markierung von Fehlern (evaluative Informationen) hinaus strategische Informationen zur Korrektur oder „zur Überwindung von Hürden im Lernprozess“ (Narciss 2018, S. 11) angeboten werden.

Vorgehensweisen der Textplanung, Strategien des Lesens und Bearbeitens von Bezugsquellen können je nach Schreiberfahrung stark individuell geprägt sein. In einem mündlichen Feedback kann dieses individuelle Vorgehen der Studierenden reflektiert, als Prozess begleitet und somit als Muster für künftige Schreibvorhaben gesichert werden (vgl. Schüler & Lehnen 2014, S. 226). Herausforderungen wie die Aufbereitung der Bezugstexte in Form einer Strukturreuebildung stellen eine Hürde im Schreibprozess dar und sind deswegen aus didaktischer Perspektive einschlägig. Doch die Fähigkeit, sich selbst zu anderen und zu vorhandenem Wissen in Beziehung zu setzen, erfordert ein Minimum an Autorenidentität (vgl. Kruse & Chitez 2012, S. 61). Im persönlichen Feedback erzeugt das gemeinsame Sprechen über die Funktion von Formulierungen im Zusammenhang mit dem Textaufbau und dem konkreten Anliegen (Fallstudie) das Verständnis von wissenschaftlichem Arbeiten im Fach und ermöglicht die allmähliche Aneignung wissenschaftlichen Sprachgebrauchs, der

Schreibende nach und nach dazu befähigt, für den wissenschaftlichen Diskurs angemessen zu schreiben (vgl. Pohl 2007; Steinhoff 2007).

Für die Integration von Feedback auf Texte in die Lehre bedeutet dies ein Umdenken. Weingardt fordert eine Fehleroffenheit in Bildungsprozessen und auch, sprachliche Fehler als Hinweis auf Denkprozesse der jeweiligen Lernenden zu verstehen (vgl. Weingardt 2014, S. 25). Denn die Trennung zwischen Lern- und Leistungsstandards ist eine künstliche und es sollte sowohl beim Lernprozess (Kompetenzaufbau) als auch bei der Leistungsprüfung (Kompetenzdarstellung) beides gefordert und positiv bewertet werden. Für Lehr- und Lernkonzepte bedeutet dies, dass die „Polarität von Fehlervermeidung und Fehleroffenheit [...] als Grundspannung ausgehalten sowie didaktisch gestaltet werden [muss] und [...] nicht einseitig aufgelöst werden“ (Weingardt 2014, S. 29) sollte.

Im Lehrkonzept wird sowohl in der Gruppe (Zwischenpräsentation/Schreibworkshop) als auch im Einzelgespräch (persönliches Feedback/Sprechstunde) der konstruktive Umgang mit „Fehlern“ (formal, inhaltlich) angeleitet und im Sinne der Qualitätssicherung konsequent bis zum abschließenden Feedback der Abschlusspräsentation gepflegt.

2.4 Wirkung des Wechsels der Formate „Präsentation“ und „Schreibworkshop“

Im Studium entwickelt sich das Verständnis des akademischen Schreibens entlang der Lehre im Fach, die vor allem auf Wissensvermittlung abzielt. Dementsprechend befinden sich Studierende im Studienalltag tatsächlich weit weg vom Fachdiskurs. Wird die Vermittlung des akademischen Schreibens im Seminar von „ihrer diskursiven Erkenntnisproduktion her [gedacht, dann] hat Lehre die Aufgabe, Studierenden beizubringen, wie man fachlich relevante Fragen stellt, wie man sie bearbeitet und wie man die Ergebnisse für andere anschlussfähig darstellt“ (Lahm 2016, S. 19). Im Seminarkontext ist darüber hinaus didaktisch zu lösen, wie die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden in solchen Vermittlungsprozessen zu berücksichtigen sind. Hier hat sich der Wechsel der Formate „Präsentation“ und „Schreibworkshop“ bewährt. Die Präsentation von Zwischen- und Endergebnissen ermöglicht den Studierenden die Teilhabe an häufig lebhaft geführten Diskussionen zwischen Studierenden und Professor*innen oder den Mitarbeiter*innen des Lehrstuhls untereinander.

Das bedeutet für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenzen von Studierenden, dass sie das fachlich angemessene Erörtern von Themen durch das Beobachten von Fachangehörigen erlernen können und sich erstmals selbst an einem authentischen Fachdiskurs beteiligen. Schreiben ist hier für alle erfahrbar ein wesentlicher Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens. Mithilfe der Schreibaufgaben werden während des Seminars Inhalte erarbeitet und somit trägt Schreiben zum Verstehen bei; Ergebnisse aus Arbeitsprozessen werden schriftlich festgehalten und werden in der Abschlusspräsentation geteilt. „Schreiben hat also eine doppelte Funktion: Es ist Denkwerkzeug und Präsentationsmedium“ (Knorr & Brinkschulte 2019, S. 1).

Das Konzept bietet Raum für die Entwicklung akademischer Schreibkompetenzen, indem Studierende sich in die spezifischen Denkweisen und Methoden des Faches einschreiben (vgl. Preußner & Sennewald 2012, S. 12). Sie gewinnen Sicherheit für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch und erfahren den Nutzen von Textkonventionen.

Diesbezüglich führt Hendrik Schröder aus, dass der akademische Diskurs auch helfen sollte, Fragestellungen in der beruflichen Praxis besser erfassen und lösen zu können. Denn auch und gerade dort kommt es auf Lösungen an, die in keinem Lehrbuch stehen, sondern aktiv erarbeitet werden müssen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund ist es hilfreich und zweckmäßig, dass das Lernkonzept mit wechselnden Personenkreisen und Orten arbeitet. Die Studierenden sehen sich wechselnden Situationen gegenüber, deren Ergebnisse sie in den einzelnen Arbeitsschritten einfließen lassen müssen. Zu der Komplexität der Aufgabe kommt die Dynamik des Geschehens. Die Studierenden sind an jeder Stelle, sei es im Plenum, sei es mit den Betreuer*innen des Lehrstuhls, sei es mit der Schreibberaterin im Einzelgespräch oder in der Gruppe, sei es mit den Firmenvertreter*innen, gefordert, sich auf die jeweilige Situation und Aufgabe einzulassen und einzustellen. Auch damit simuliert Lehre praktische Anwendung.

2.5 Evaluation

In der Evaluation des Seminars von 2018 beschrieben Studierende² den direktiven Charakter des Lehrkonzepts als förderlich für das erfolgreiche Abschließen des Seminars, denn man sei *„gezwungen, am Ball zu bleiben“*. Den sanften Zwang, die vorgegebenen Schritte des Erarbeitungsprozesses der Prüfungsleistung (Hausarbeit und Präsentation) gemeinsam zu durchlaufen, beschrieben Studierende nicht nur für ihr eigenes Zeitmanagement als hilfreich, sondern haben auch die *„kontinuierliche Lernkontrolle als positiv empfunden“*. Die Engführung des Erarbeitungsprozesses sorgte also für Sicherheit und führte zu der Einschätzung, dass ihnen *„wissenschaftliches Arbeiten verständlich nähergebracht“* wurde und sie *„von Mal zu Mal gewachsen“* sind. Besonders im persönlichen Feedback konnte Überforderung aufgefangen werden, *„man fühlte sich jederzeit gut aufgehoben“*. Da das Schreiben an sich im Laufe des Seminars an Normalität gewonnen hat, bemerkten auch die Studierenden selbst, dass vor allem ihr mangelndes Verstehen dem erfolgreichen Formulieren und Strukturieren von Inhalten im Wege steht, und konnten ihre Schwierigkeiten klarer beschreiben, was meist schon der erste Schritt zur Lösung ist.

So ist auch der nicht vorhandene Drop-out zu erklären. Haben sich die Studierenden nach der Einführungsveranstaltung für dieses Lehrkonzept entschieden, nehmen alle die einzelnen Termine wahr und es schließen auch alle das Seminar erfolgreich ab.

2 Bei der Evaluation (Rücklaufquote identisch mit der Zahl der Seminarteilnehmer*innen) am Ende jedes Seminars kommentieren alle Studierenden in einem Freitextfeld den Stellenwert der Beteiligung der Schreibwerkstatt am Seminar, es handelt sich bei den Zitaten also um Originale.

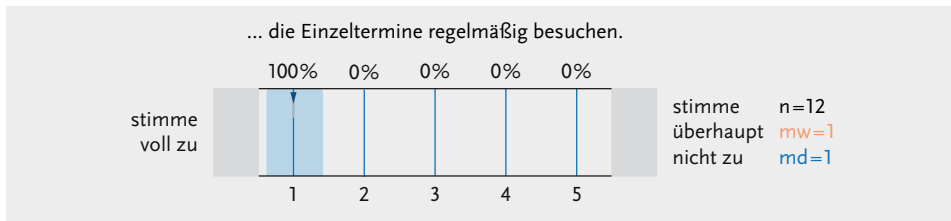


Abbildung 1: Auszug aus einem Evaluationsbogen 1

Insgesamt wurde die Zusammenarbeit mit der Schreibwerkstatt im Seminar als „*hilfreiche Stütze*“ empfunden, das Sprechen über Schreiben im Modus Instruktion wurde als „*geführter Anfang der ersten Hausarbeit*“ positiv wahrgenommen.

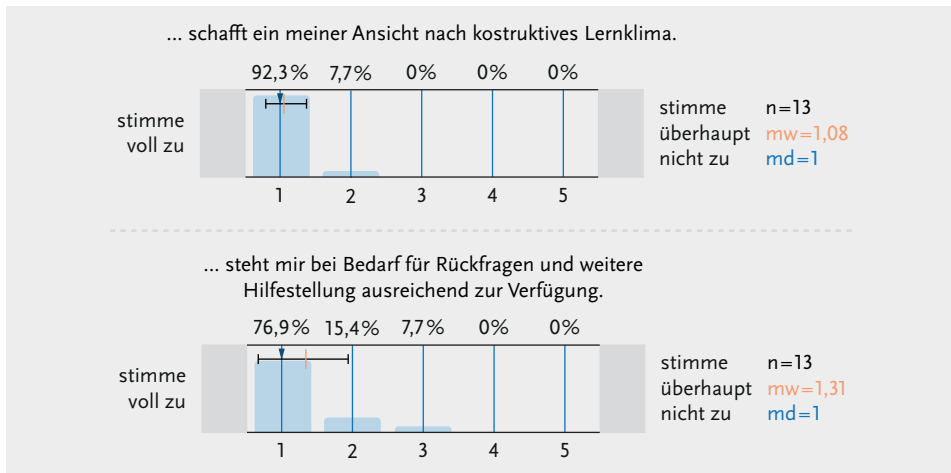


Abbildung 2: Auszug aus einem Evaluationsbogen 2

„*Gute Gespräche und konkrete Hilfestellungen*“ scheinen also der Schlüssel zu einem gelingenden Lehrkonzept zu sein.

Die ausschließlich positiven Erfahrungen mit dem Lehrkonzept führt Hendrik Schröder darauf zurück, dass Studierende ihre Rolle wechseln müssen, von passiv in Vorlesungen Konsumierenden zu aktiv im Diskurs Handelnden. Sie lernen, wissenschaftliche Texte wissenschaftlich zu rezipieren, sie sehen sich in diesem Prozess einer konstruktiven Kritik gegenüber, insbesondere in Zusammenarbeit mit der Schreibberaterin, deren Anregungen sie nutzen können, um Texte besser zu verstehen, eigene Texte besser zu strukturieren und zu formulieren.

3 Fazit

Im Studium erbringen Studierende Prüfungsleistungen in erster Linie, um Credits zu erlangen. Wenn Prüfungen überwiegend aus Klausuren bestehen, ist für Studierende nicht erfahrbar, was es bedeutet, „komplexe [...] multikausale Prozesse, wie sie heute in allen Wissenschaften üblicherweise beschrieben werden, angemessen aufzunehmen und Vorgänge streng aspektgebunden oder multiperspektivisch zu betrachten“ (Ladenthin 2018, S. 21).

Hendrik Schröder fasst zusammen, dass mit dem hier vorgestellten Lehrkonzept Hürden des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens überwunden werden konnten. Für die meisten Studierenden ist die Seminararbeit das erste Mal seit ihrer Schulzeit, dass sie eine schriftliche Ausarbeitung anfertigen (müssen), und dies nach wissenschaftlichen Maßstäben. Die Studierenden nehmen die Herausforderung und das Angebot der aktiven Mitarbeit an. Es zeigt sich, dass sich sowohl die Qualität der mündlichen Beiträge im Plenum als auch die Qualität der Hausarbeiten verbessert hat. Und in der Folge, das war und ist dem Lehrstuhl besonders wichtig, hat sich auch die Qualität der Abschlussarbeiten (Bachelor-Thesis, Master-Thesis) verbessert.

Wenn akademisches Schreiben vermittelt werden soll, kommt man nicht umhin, systematisch Schreibchancen zu schaffen. Dabei bietet es sich an, bei der Vermittlung von Schreibkompetenzen von disziplinären Fragen und Problemen auszugehen, da sich nur so fachspezifische Praktiken thematisieren lassen, um „die große Bedeutung des Faches und des Fachthemas für Lehr-, Lern- und Aneignungsprozesse des wissenschaftlichen Schreibens“ (Pohl 2007, S. 511) zu berücksichtigen. Weiterhin unterstützen das Initiieren der Teilschritte des Schreibprozesses und das Feedback – sowohl in Bezug auf fachliche Vorgehensweisen als auch zu Kriterien von Textqualität – Studierende dabei, schreibend schreiben zu lernen (vgl. Pospiech 2004). So durchlaufen Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen den gesamten Arbeitsprozess „Schreiben und Präsentieren einer Fallstudie“ gemeinsam und mit Erfolg.

Literatur

- Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In K. Ehlich & A. Steets (Hg.), *Wissenschaftliches Schreiben. Lehren und Lernen*, 13–28. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- GefSuS – Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018). *Schreibkompetenz im Studium*. Positionspapier. Verabschiedet am 29.09.2018 in Nürnberg. Verfügbar unter http://www.gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf (Zugriff am: 08.09.2019).
- Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung an der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In W. Griebhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*, 135–150. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

- Knorr, D. & Brinkschulte, M. (2019). Akademisches Schreiben lehren und lernen – Spektren einer prozessorientierten Schreibdidaktik. *Journal für Psychologie*, 27(H. 1), 51–71.
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hg.), *Wissenschaftliches Schreiben. Lehren und Lernen*, 95–111. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2012). Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In U. Preußner & N. Sennewald (Hg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, 57–84. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Ladenthin, V. (2018). Da läuft etwas ganz schief. *Forschung & Lehre*, 8/18. Verfügbar unter <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/da-laeuft-etwas-ganz-schief-894> (Zugriff am: 06.08.2018).
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Narciss, S. (2018). Feedbackstrategien für interaktive Lernaufgaben. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hg.), *Lernen mit Bildungstechnologien. Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien* (Springer Reference Psychologie), 1–24. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_35-1 (Zugriff am: 01.04.2019).
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Pospiech, U. (2004). *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Preußner, U. & Sennewald, N. (Hg.) (2012). *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Schüler, L. & Lehnen, K. (2014). Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textsortenkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In T. Bachmann & H. Feilke (Hg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, 199–223. Stuttgart: Klett.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Diss. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/9783110973389> (Zugriff am: 01.04.2019).
- Weingardt, M. (2014). Wer aufhört Fehler zu machen, lernt nicht mehr dazu. Vom Verstehen und Nutzen der Fehler in Bildungsprozessen. In *Lernen und Lernstörungen*, H. 3, 23–38.

Autorin und Autor

Claudia Spanier M.A. ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Schreibwerkstatt im Institut für Optionale Studien an der Universität Duisburg-Essen und seit 2016 im Teilprojekt FöBesS (Förderndes Beurteilen schriftlicher Studienleistungen) des BMBF-Projekts ProViel.

Univ.-Prof. Dr. Hendrik Schröder leitet seit 1995 an der Universität in Essen den Lehrstuhl für Marketing und Handel. (www.marketing.wiwi.uni-due.de)