die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

Stefanie Gottschlich & Stefan Müller

Kritisches Denken im Schreibprozess

Zusammenfassung

Neben fachlichen Inhalten müssen sich Studierende während ihres Studiums auch wissenschaftssprachliche Kompetenzen aneignen. Bei der mehrjährigen Begleitung Studierender in der Schreibpraxis fiel auf, dass Studierenden die Berücksichtigung wissenschaftssprachlicher Aspekte bei der Texterstellung schwerfällt. In der Literatur zur Erstellung wissenschaftlicher Texte sind Hinweise zur wissenschaftssprachlichen Ausdrucksweise unterrepräsentiert. Deshalb wurde ein Modell entwickelt, das die kritische Auseinandersetzung der Studierenden mit wissenschaftssprachlichen Aspekten in ihren eigenen und fremden wissenschaftlichen Texten unterstützen soll. Im Beitrag werden das Modell vorgestellt und verschiedene Lehrideen aufgezeigt, die den Transfer des Modells in das eigene Handeln didaktisch fördern.

Schlüsselwörter

Kritisches Denken, wissenschaftssprachliche Aspekte, prozessorientierte Schreibdidaktik, Schreibkompetenz, Peer-Review

Critical thinking in the writing process

Abstract

In addition to subject-specific content, students must also acquire scientific language skills during their studies. During the several years of accompanying students in their writing practice, it became apparent that it was difficult for students to take scientific aspects into account when writing texts. In the literature on the production of scientific texts, references to the scientific language are underrepresented. For this reason, a model was developed to support students in their critical examination of scientific language aspects in their own and foreign scientific texts. The article introduces the model and various teaching ideas which didactically promote the transfer of the model into one's own actions.

Keywords

Critical Thinking, Scientific Linguistic Aspects, Process-oriented Writing Didactics, Writing Competence, Peer Review

1 Wissenschaftssprachliche Aspekte und kritisches Denken

Schreiben ist in allen wissenschaftlichen Disziplinen ein grundlegender Teil der wissenschaftlichen Arbeitsmethodik (Kruse, 2003, S. 106, 109). Durch die Verschriftlichung von Wissen ist dieses manifestiert und eine kritische Auseinandersetzung damit möglich. Durch die sprachliche Formulierung können Theorie, Hypothesen und Lösungsversuche „objektiv vorgelegt werden, so daß sie zu Objekten einer bewußt kritischen Untersuchung gemacht werden können“ (Popper, 1995, S. 22). Damit wissenschaftliche Texte in der wissenschaftlichen Gemeinschaft erkannt und anerkannt werden, unterliegt das Schreiben wissenschaftlicher Texte Regeln (Kruse, 2003, S. 98). Steinhof & Feilke sprechen in diesem Zusammenhang vom wissenschaftlichen Habitus, einem System verinnerlichter Verhaltensmuster, dem Common Sense der Wissenschaftskommunikation, der Art und Weise, wie sich Wissenschaftler*innen in Texten ausdrücken (2003, S. 118).

Die Aufgabe der Studierenden ist es, sich in der wissenschaftssprachlichen Welt zu sozialisieren und wissenschaftssprachliche Kompetenz zu erwerben (Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2003, S. 157), damit sie in der Lage sind, Wissen verständlich zu vermitteln und adressatengerechte Texte zu schreiben (Scharlau, He & Schnieder, 2015, S. 95). Im Laufe ihres Studiums erstellen Studierende verschiedene Schreibprodukte, wie z.B. Mitschriften in Veranstaltungen, Klausuren, Haus- und Belegarbeiten sowie die umfängliche Abschlussarbeit am Ende des Studiums. Durch das Schreiben wissenschaftlicher Texte lernen Studierende den Umgang mit vorhandenem und die Produktion von neuem Wissen (Kruse, 2003, S. 101). Banzer und Kruse konstatieren, dass Schreiben als „Schlüsselkompetenz für erfolgreiches Studieren” bezeichnet werden kann (2011, S. 2). Darüber hinaus fördert wissenschaftssprachliche Schreibkompetenz das inhaltliche Verständnis von Fachtexten und damit das Erarbeiten und Aneignen von Wissen (Lüth, Stahlberg, Salden & Kallies, 2011, S. 89, 95; Banzer & Kruse, 2011, S. 2 ff.).

Schreiben ist nicht nur Voraussetzung, um Theorie, Hypothesen und Lösungsversuche „einer bewußt kritischen Untersuchung“ (Popper, 1995, S. 22) zugänglich zu machen. Das Schreiben selbst kann als eine bewusste, kritische Untersuchung gesehen werden: als eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken und der Formulierung dieser. Schreiben ist ein Medium kritischen Denkens und fördert dieses zugleich. Durch Schreiben werden Gedanken greifbar, können bewertet, strukturiert und logisch aufeinander bezogen werden. Zudem ist es möglich, zum Geschriebenen in Distanz zu gehen und dieses kritisch zu überarbeiten (gefsus, 2018, S. 8 ff.). Kritisches Denken drückt sich folglich auch im kritischen Gebrauch wissenschaftssprachlicher Aspekte aus.

2 Das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte”

Bei wissenschaftlichen Texten sind inhaltliche, formale und wissenschaftssprachliche Aspekte zu unterscheiden (Thelen & Bayer, 2007, S. 241 f.).

In der mehrjährigen Begleitung Studierender, insbesondere aus den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, fiel auf, dass bei der Erstellung studentischer Schreibprodukte vor allem die Berücksichtigung wissenschaftssprachlicher Aspekte mit Problemen ein-

herging. Die Herausforderung im Gebrauch von Wissenschaftssprache liegt darin, dass diese neben den alltäglichen Sprachelementen (Ehlich, 1999, S. 4) durch fachlich präzise Benennung der Gegenstände sowie den Strukturen, Organisationsformen und Methoden des Erkenntnisgewinnes (Moll & Thielmann, 2017, S. 46 f.) charakterisiert wird.

Es existiert eine Vielzahl an Literatur[1], die sich mit der Erstellung wissenschaftlicher Texte, zumeist studentischer Abschlussarbeiten, befasst. Darin werden Prozesse aufgezeigt, die einer wissenschaftlichen Arbeit zu Grunde liegen, z.B. die zeitliche Planung der Arbeitsschritte, die Datensammlung und -auswertung sowie deren Präsentation (z.B. Theisen 2013). Oder es wird umfänglich auf den formalen Aufbau studentischer Abschlussarbeiten eingegangen (z.B. Klewer, 2016). Dagegen haben Hinweise zur wissenschaftssprachlichen Ausdrucksweise häufig wenig Raum in der Literatur oder den Arbeitsunterlagen der Fachbereiche. In Beiträgen, die sich den sprachlichen Anforderungen wissenschaftlicher Texte widmen, werden wissenschaftssprachliche und inhaltliche Aspekte wiederum nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt (z.B. Rechenberg, 2006). Dem gegenüber stehen mindestens implizite Anforderungen von Lehrenden an wissenschaftssprachlich adäquate Schreibprodukte der Studierenden[2].

Aus dem Grund wurde ein Modell zu allgemeinen, fachübergreifenden wissenschaftssprachlichen Aspekten entwickelt, um den Studierenden einen strukturierten Zugang zu wissenschaftssprachlichen Kriterien zu ermöglichen und die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Aspekten in eigenen und fremden wissenschaftlichen Texten zu unterstützen. Es zeigt auf, welche wissenschaftssprachlichen Aspekte Texte aufweisen und, darauf aufbauend, anhand welcher Kriterien sich Studierende bei der Erstellung wissenschaftlicher studentischer Texte orientieren können, um sich den Anforderungen von Wissenschaftssprache zu nähern.

Mit dem vorgestellten Modell wird das Thema nicht aus einer textlinguistischen Perspektive, sondern aus einer schreibdidaktischen, handlungsorientierten Perspektive erschlossen. Daher wird auf die Einordnung des Modells vor einem theoretischen Hintergrund der Textlinguistik mit Textsorten-(wissen), Textkriterien, Schreib- und Textrezeption nicht eingegangen.

Als theoretische Grundlage zur Identifizierung der Ausdrucksweise in wissenschaftlichen Texten dienten Ratgeber-Publikationen mit unterschiedlichem disziplinärem Hintergrund:

- Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen (Klein, 2003)
- Technisches Schreiben (Rechenberg, 2006)
- Seminararbeiten bewerten (Thelen & Bayer, 2007)
- Wissenschaftliches Schreiben (Mieg, 2017)

1 Das Spektrum reicht von ratgeberähnlichen Texten auf Grundlage von persönlichen Beobachtungen von Lehrenden an Hochschulen (z.B. Rechenberg, 2006) bis zu Ableitungen aus empirischen Untersuchungen (z. B. Ehlich & Steets, 2003).

2 In einer Befragung der Lehrenden an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (2016) gaben 73 % der Lehrenden (n=52) an, hohe Erwartungen an die sprachliche Ausdrucksfähigkeit von Studierenden („gute Deutschkenntnisse“) zu haben. In deutschlandweiten Befragungen von Lehrenden wird der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Studierenden ebenfalls ein hoher Stellenwert beigemessen (Horstmann & Hachmeister, 2016).

Die gefundenen Kriterien wurden im Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte" gebündelt sowie teilweise zusammengefasst und paraphrasiert. Ohne eine strenge inhaltsanalytische Methode angewandt zu haben, konnten in studentischen Schreibprodukten weitere problematische Ausdrucksweisen identifiziert werden, die die oben aufgeführten Publikationen nicht bzw. nicht explizit aufgreifen. Deshalb wurden die Kriterien „präzise und sparsame Verwendung von Demonstrativpronomen" und „Vermeidung von Subjektivierung[3]" ergänzt. Die zusätzlich gebildeten Oberkategorien „Logik und Präzision" (Erfüllung der Ansprüche an Fachtexte) und „Lesefluss" (Erleichterung des Lesens)[4] sowie die differenzierte Darstellung einiger Unterkategorien dienen dem besseren Verständnis der Kriterien[5].

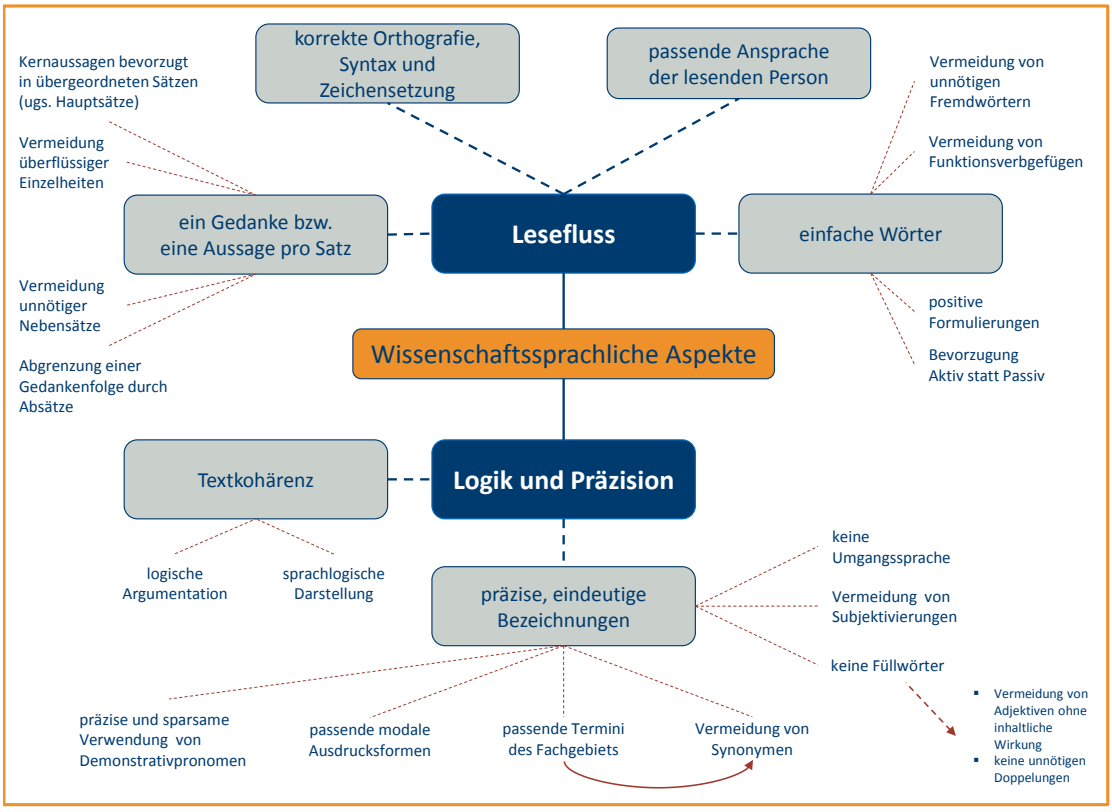

Abbildung 1: Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte" von Texten

Das dargestellte Modell soll vor allem Studierenden mit geringen Erfahrungen im Schreiben wissenschaftlicher Texte eine kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Texten ermöglichen. Weitere, deutlich umfangreichere Modelle (z.B. Ulmi, Bürki, Verhein & Marti, 2017) könnten fortgeschrittenen schreiberfahrenen Studierenden angeboten werden.

3 Beispiele für die Subjektivierung von Objekten sind: „Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit…", „Unternehmen wollen Gewinn erzielen".

4 Mit den Oberkategorien „Lesefluss" und „Logik und Präzision" wurde die Perspektive der lesenden bzw. bewertenden Person zu Lasten einer sprachbezogenen Perspektive bevorzugt.

5 Die unterschiedlichen Formate der Linien repräsentieren die verschiedenen Ebenen der Kategorien.

3 Implementierung des Modells „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ in didaktischen Settings

Der Entwicklung des Modells „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ schließt sich der Transfer in didaktische Settings an. Ein didaktisches Beleben des Modells mit Augenmerk auf die Förderung des kritischen Denkens wird an drei prozessorientierten, interaktiven Lehrideen verdeutlicht.

3.1 Klassische Vermittlung von wissenschaftssprachlichen Aspekten

Das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ kann im Sinne einer traditionellen deutschen Aufsatzdidaktik (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13) in der Lehrveranstaltung vermittelt werden.

Es wurde den Studierenden in Lehrveranstaltungen zunächst entlang des Modells erklärt, was wissenschaftliche Texte sprachlich charakterisiert. Beispiele studentischer Arbeiten, die die kategorisierten wissenschaftssprachlichen Aspekte verletzten oder erfüllten, unterlegten in der Lehrpraxis das Modell zusätzlich.

Abbildung 2: Poster-Parcours

Darüber hinaus wurde das Modell den Studierenden als Material für das Selbststudium bereitgestellt. Im Rahmen der zentralen Veranstaltung „Lange Nacht der aufgeschobenen Arbeiten“ und in der Hochschulbibliothek im Rahmen der Prüfungsphase, konnten Studierende das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ entlang eines Poster-Parcours[6] nachvollziehen.

Nach der Beobachtung des Nutzerverhaltens der Studierenden und deren Transferversuchen in das eigene Handeln, musste festgestellt werden, dass ihnen die selbstständige Anwendung des Modells auf eigene und fremde Texte schwerfällt und häufig nicht gelingt.

3.2 Interaktive prozessorientierte Lehrideen zur Förderung der kriteriengeleiteten kritischen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Textprodukten

Aufgrund der beschriebenen Probleme wurden drei Lehrideen erprobt, die im Sinne von „Didactical Design Patterns“ zu verstehen sind. Diese sollen die Studierenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Aspekten anregen und deren Transfer in die eigene Schreib- und Lesepraxis fördern. Den Lehrideen liegen eine kriteriengeleitete Auseinandersetzung[7] mit eigenen und fremden Texten und eine prozessorientierte Schreibdidaktik mit dem besonderen Gewicht auf die Überarbeitungsprozesse beim Schreiben (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 17) zu Grunde.

6 https://www.fh-zwickau.de/lehre/hochschuldidaktik/studierkompetenz/schreiben/

7 Als Kategoriensystem fungiert das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte”.

Die Lehrideen wurden mit Studierenden verschiedener Studienrichtungen in curricularen und extracurricularen Präsenzveranstaltungen an der Westsächsischen Hochschule Zwickau erprobt.

3.2.1 Text-Sanatorium[8]

Durch die Methode „Text-Sanatorium“ setzen sich die Studierenden kriteriengeleitet mit anderen studentischen Texten auseinander und erhalten ein Peer-Feedback zum eigenen Schreibprodukt.

Durchführung

Die Studierenden benötigen einen eigenen Textentwurf und erhalten jeweils ein auf Karten beschriebenes Kriterium des Modells „Wissenschaftssprachliche Aspekte“. Das Kriterium ist zusätzlich anhand eines Beispiels erklärt. Die Studierenden lesen den ihnen vorliegenden Text ihres Kommilitonen oder ihrer Kommilitonin und prüfen, ob das ihnen zugeteilte Kriterium erfüllt wird. Ist dem nicht so, sollen die Studierenden Anmerkungen am Text vornehmen. Um nachvollziehen zu können, auf welches Kriterium sich die jeweiligen Anmerkungen in den studentischen Texten beziehen, ist eine Markierung (farblich oder numerisch) notwendig. Nach einer vorgegebenen Zeit geben die Studierenden ihre Kriterium-Karte im Uhrzeigersinn und den gelesenen studentischen Text entgegen dem Uhrzeigersinns weiter. Somit erhalten alle Teilnehmenden einen neuen Text und eine Karte mit einem neuen Kriterium. Der Ablauf wird wiederholt, bis der eigene Text wieder an der Ausgangsposition angekommen ist. Es ist zu beachten, dass eine ungerade Anzahl von Studierenden oder Gruppen mit den Texten arbeitet, da sonst Text und Kriterium zweimal aufeinandertreffen würden. Die Studierenden prüfen die Anmerkungen zum eigenen Text und können offene Fragen oder Widersprüche mit der Lehrperson diskutieren.

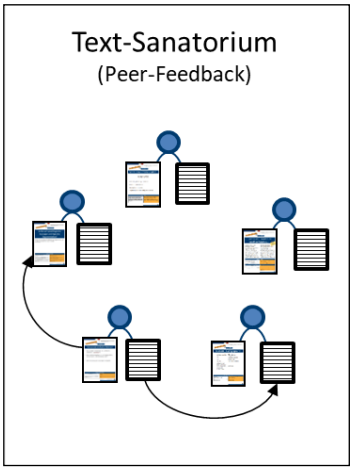

Abbildung 3: Text-Sanatorium

3.2.2 Live-Proofreading

Mit der Methode „Live-Proofreading“ wird den Studierenden eine formative Bewertung der wissenschaftssprachlichen Aspekte ihres Schreibproduktes durch die betreuende Lehrperson gegeben. Vergleichbar mit dem „lauten Denken“, einer qualitativen Erhebungsmethode zur Erfassung von Gedanken in einer Situation durch direkte Versprachlichung (Konrad, 2010), sollen die Studierenden anhand der Methode erfahren, wie ihre Art des Schreibens auf die betreuende Lehrperson wirkt.

8 An der Stelle sei Anja Centeno Garcia gedankt. Mit ihrem Verweis auf Barbara Messers Methode „Das Sanatorium“ (2014, S. 128) konnte die griffige Bezeichnung der Lehridee gefunden werden.

Durchführung

Die Studierenden bringen ihren Rechner mit einem Textentwurf mit in die Lehrveranstaltung und schreiben daran im Sinne einer Werkstattarbeit weiter. Die Lehrperson wechselt zwischen den Studierenden, „übernimmt" die jeweiligen Rechner und „denkt laut" beim Lesen der Textentwürfe. So erhalten die studentischen Autor*innen einen Einblick, was der Text bei der Lehrperson auslöst. Die Lehrperson kann darüber hinaus Hinweise geben, welche wissenschaftssprachlichen Aspekte die Studierenden in ihrem Schreiben besonders beachten sollten. Die studentischen Schreibprodukte müssen nicht vollständig gelesen werden. Die Lehrperson wechselt nach einigen Minuten zu einem anderen studentischen Arbeitsplatz. Die Teilnehmendenzahl sollte auf die Länge der Lehrveranstaltung angepasst sein, damit genügend Zeit für das Lesen aller Texte und für Nachfragen seitens der Studierenden gegeben ist.

Abbildung 4: Live-Proofreading

3.2.3 Peer-Review und „Grillparty"[9]

Die Studierenden setzten sich kritisch mit den Schreibprodukten ihrer Kommiliton*innen in Form eines Reviews auseinander. Unter der Voraussetzung, dass die für das Review zugrundeliegenden Bewertungskriterien gut verstanden wurden, wird die akademische Leistungen von Studierenden durch Kommiliton*innen ähnlich beurteilt wie durch Lehrpersonen (Falchikov & Goldfinch, 2000, S. 314 f.). Das Peer-Review und ein zusätzliches Feedback der Lehrperson können konstruktiv für die Entwicklung des eigenen Textes genutzt werden.

Durchführung

Die Lehridee wurde im Rahmen eines Moduls mit dem Lehransatz „Forschendes Lernen" erprobt. Die Studierenden sind in einem Forschungsprozess eingebunden, dessen Ergebnisse sie am Kursende in einer Studienarbeit präsentieren.

Eine erste Version des Textes wird im Kurs verteilt. Insgesamt erhalten alle Studierenden jeweils zwei Texte von ihren Mitstudierenden, die sie kriteriengeleitet kritisch lesen und in Form eines schriftlichen Reviews bewerten sollen. Zu einer nächsten Lehrveranstaltung („Grillparty") treffen die Verfasser*innen der Texte auf die Studierenden, die die Peer-Reviews erstellten. Die reviewerstellenden Studierenden geben ihre Einschätzung an die

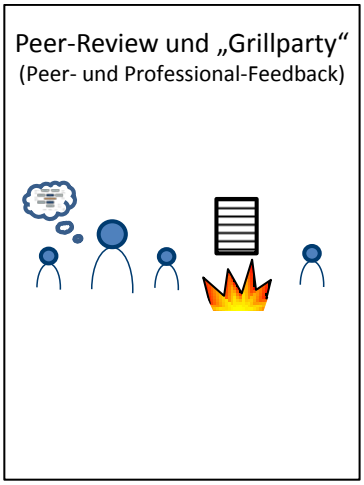

Abbildung 5: Peer-Review und „Grillparty"

9 Der Begriff wurde als verzerrte Übersetzung des „Roast" gewählt. Der „Roast" ist eine öffentliche Veranstaltung, zu der ein Ehrengast humorvoll und zugespitzt kritisiert wird und dabei die Fassung nicht verlieren soll (Wikipedia, 2018).

Autor*innen des Textes. Die Lehrperson moderiert die „Grillparty" und kann weitere Kritik hinzufügen.

Durch die im Vergleich aufwendigste Lehridee für die Studierenden soll den Peer-Reviews eine größere Bedeutsamkeit verliehen werden. Die detaillierte Kritik der Peers und der Lehrperson kann konstruktiv für die Entwicklung der finalen Textversion genutzt werden. Da die Studierenden die Texte ihrer Mitstudierenden bewerten, denen sie mit mehr Distanz begegnen können als ihrem eigenen Text, ist eine intensive kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Aspekten und ein größeres Verständnis für deren Relevanz gegeben. Seperate Bewertungen der ersten und der finalen Textversion sowie des Peer-Reviews sind möglich.

3.2.4 Einschätzung der Lehrideen durch die Studierenden

Nach der Anwendung der Lehrideen wurden die Studierenden um eine Einschätzung gebeten. Die Studierenden beteiligten sich an einer kurzen Online-Befragung zu ihrer Wahrnehmung der Lehrideen „Text-Sanatorium" (n=90), „Live-Proofreading" (n=34) und „Grillparty" (n=13). Dadurch konnte ein erster Überblick zur Einschätzung der Studierenden gewonnen werden.

Alle drei Lehrideen treffen auf die Zustimmung der Studierenden. Jeweils über 90 % der Studierenden gaben an, dass ihnen die angewandte Lehridee gefallen hat. Im Hinblick auf die Wirksamkeit wird von den Studierenden besonders das „Live-Proofreading" als förderlich für die Entwicklung der eigenen Schreibfähigkeiten eingeschätzt. Aber auch die beiden anderen Methoden erachten die Studierenden als lernförderlich (Abb. 6).

Die Ergebnisse können nur als ein Indikator für die Wirkung der Lehrideen verstanden werden. Aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl und möglicher Verzerrungseffekte durch die Onlinebefragung während der Lehrveranstaltung müssen die Ergebnisse entsprechend kritisch bewertet werden.

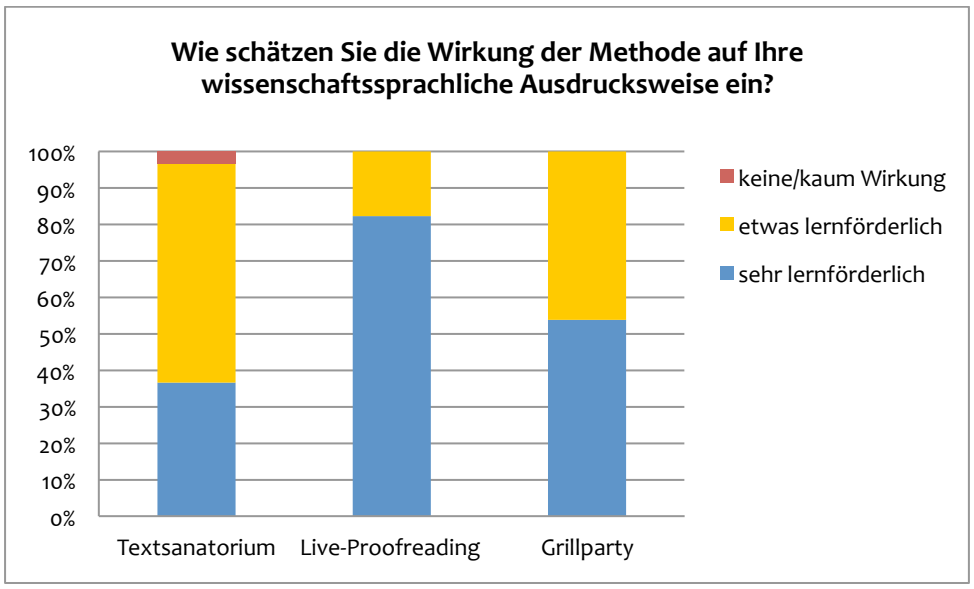

Abbildung 6: Einschätzung der Lehrideen durch die Studierenden

4 Zusammenfassung und Diskussion

Die kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Aspekten ist eine Möglichkeit, kritisches Denken zu vermitteln. Das aus den Erfahrungen der Lehrpraxis heraus entwickelte Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte" hat das Ziel, den Studierenden einen besseren Zugang zur Wissenschaftssprache zu ermöglichen und die Schreibfähigkeit zu verbessern. Dabei handelt es sich um einen sprachdidaktischen Beitrag, mit dem eine Brücke zwischen Schreibdidaktik und kritischem Denken geschlagen werden soll. Das vorgestellte Modell stellt, wenn auch hinreichend funktional, einen möglichen Ansatz zur Strukturierung wissenschaftssprachlicher Aspekte dar. Eine stete Weiterentwicklung des praxeologischen Ansatzes und die (text-)linguistische Vervollständigung werden angestrebt. Das Modell soll die Studierenden jedoch nicht ausschließlich für Aspekte des Ausdrucks wissenschaftlicher Texte sensibilisieren, sondern vielmehr die kritische Auseinandersetzung mit ihrem Text und der eigenen Forschung bzw. den Ergebnissen anderer anregen.

Zur Belebung des Kategoriensystems in die Schreibpraxis der Studierenden bedarf es einer Implementierung in didaktischen Settings. Die Studierenden haben dadurch die Möglichkeit, sich mit ihren eigenen Texten und mit denen ihrer Kommiliton*innen kriteriengeleitet auseinanderzusetzen sowie ein Gefühl für den Gebrauch und für die Relevanz wissenschaftssprachlicher Aspekte zu erhalten. Insbesondere durch das Lesen und Bewerten der Arbeiten der Peers ist es für die Studierenden möglich, die Kriterien aus einer objektiven Perspektive heraus anzuwenden. Durch das Lesen anderer Texte auf Augenhöhe kann zudem eine Hemmschwelle gegenüber dem Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten überwunden werden. Das den Lehrideen immanente (Peer-)Feedback trägt sowohl zu einem engagierten studentischen Verhalten als auch zur Entwicklung von einer konventionellen Aufsatzdidaktik hin zu einer prozessorientierten kooperativen Schreibdidaktik (Schnetzer, 2006, S. 208) bei. Die verschiedenen Rückmeldungen durch die Mitstudierenden sowie durch die Lehrpersonen können wiederum konstruktiv-kritisch in den Schreibprozess übernommen werden und animieren die Studierenden zur Überarbeitung des Geschriebenen. Durch die interaktiven und prozessorientierten Lehrideen wird den studentischen Leistungen eine stärkere Sichtbarkeit verliehen und das soziale Prestige der Studierenden kann durch die Erprobung in einer akademischen Diskussions- und Streitkultur gefördert werden. Im Gegensatz zur klassischen Vermittlung wissenschaftssprachlicher Aspekte, fördern die drei innovativen Lehrideen ein aktives Einbringen der Studierenden in die Lehrveranstaltung und das kritische Auseinandersetzen mit verschriftlichten Forschungsergebnissen. Die Beteiligung der Studierenden und deren ausgeprägtes Engagement während der Implementierung der Lehrideen scheinen auf ein Gelingen des Ansatzes und auf einen Lernerfolg zu deuten.

In Verbindung mit den vorgestellten Lehrideen kann das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte" dazu beitragen, die wissenschaftssprachliche Schreibkompetenz der Studierenden zu fordern und zu fördern. Da es fachübergreifende Standards der Wissenschaftskommunikation beinhaltet, ist es in allen Fächern einsetzbar. Anhand des Modells ist es zudem möglich, in Lehrveranstaltungen auf wissenschaftliche Standards und Prinzipien des Forschens, auf wissenschaftliches Arbeiten und auf den Umgang mit Forschungsergebnissen zu verweisen.

Ein weiterer Mehrwert des Modells liegt in der Möglichkeit, die Kriterien zur Einschätzung studentischer Schreibprodukte im Rahmen eines formativen Feedbacks oder der Leistungsbewertung anzuwenden. Den Studierenden können die Anforderungen an die wissenschaftssprachlichen Aspekte transparent gemacht werden und eine individuelle Einschätzung der Schreibleistung der Studierenden wird durch eine Kennzeichnung erfüllter und unerfüllter Kriterien erleichtert.

Literatur

Banzer, R. & Kruse, O. (2011). Schreiben im Bachelor-Studium. Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (*G 4.8.). Berlin: Raabe.

Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiel, C. & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In E. Konrad & A. Steets (Hrsg.)*, Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (155-185). Berlin: Walter de Gruyter.

Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. In H. Barkowski & A. Wolff (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Band 52. Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen* (1-30). Regensburg: FaDaF.

Ehlich, K. & Steets, A. (2003). Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (129-154). Berlin: Walter de Gruyter.

Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks*. Review of educational research*, 70, 3, 287-322.

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018). *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg.* Verfügbar unter https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf [23.09.2019].

Horstmann, N. & Hachmeister, C.-D. (2016). *Anforderungsprofile für die Fächer im CHE Hochschulranking aus Professor(inn)ensicht*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.

Klein, R. (2003). Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Teil I: Anwendungsbezogene Schreibübungen für Lehrende und Studierende. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G.4.1.). Berlin: Raabe.

Klewer, J. (2016). Pro*jekt-, Bachelor-, und Masterarbeit. Von der Themenfindung bis zur Fertigstellung.* Berlin: Springer.

Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. May & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (476-490). Wiesbaden: Springer.

Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (96-111). Berlin: Walter de Gruyter.

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* (13-35). Bern: Haupt.

Lüth, T., Stahlberg, N., Salden, P. & Kallies, H. (2011). Auf dem Weg zu einer hochschulbezogenen Schreibdidaktik: Schreiben als Lernwerkzeug in technischen Fächern*. In* B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G 4.13.). Berlin: Raabe.

Messer, B. (2014). *Ungewöhnliche Trainingspfade betreten.* Bonn: managerseminare.

Mieg, H. (2017). *Wissenschaftliches Schreiben - Prof. Mieg.* Verfügbar unter www.youtube.com/watch?v=pL-3q_SFe5k [23.05.2019].

Moll, M. & Thielmann, W. (2017). *Wissenschaftliches Deutsch.* Konstanz: UVK.

Popper, K. R. (1995). *Alles Leben ist Problemlösen: über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. Charlottesville: University of Virginia.

Rechenberg, P. (2006). *Technisches Schreiben – (nicht nur) für Informatiker*. München: Carl Hauer.

Scharlau, I., Heß, C. & Schnieder, J. (2015). Nur Zahlen und Zeichen? Zum Nutzen des Schreibens in der Hochschuldidaktik der Mathematik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G 4.9). Berlin: Raabe.

Schnetzer, A. (2006). Peer-Feedback auf Texte an Mittel- und Hochschule. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (195-214). Bern: Haupt.

Steinhof, H. & Feilke, T. (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (112-128). Berlin: Walter de Gruyter.

Theisen, M. R. (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten*. München: Vahlen.

Thelen, G. & Bayer, C. (2007). Seminararbeiten bewerten. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung der Kompetenzen in der Hochschullehre* (239-250). Kröning: Asanger.

Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2017). *Textdiagnose und Schreibberatung.* Opladen: Barbara Budrich.

Wikipedia. (2018). *Seite „Roast“*. Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Verfügbar unter https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Roast&oldid=179104081 [08.11.2019].

Autor*innen

Dipl.-Soz. Stefanie Gottschlich, Westsächsische Hochschule Zwickau; Email: stefanie.gottschlich@outlook.com

Stefan Müller M.A., Westsächsische Hochschule Zwickau; Email: stefan.mueller.1@fh-zwickau.de

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes- und Sozialwissenschaften.* (herausgegeben von Anja Centeno García und Cornelia Kenneweg)

Zitiervorschlag: Gottschlich, S. & Müller, S. (2019).Kritisches Denken im Schreibprozess. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org