

Stefan Kühl



Stefan Kühl

## Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen

### Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess<sup>1</sup>

The ability to write scientific papers is crucial for students. Although a lot of instructions exist that should help them develop their writing skills, promising concepts are still missing. This article shows how students can improve their writing skills by making them familiar with the process of scientific publication. We illustrate our approach by showing how student papers that have been successfully published as articles, reviews, books, research applications or Internet blogs.

#### 1. Einleitung – zu den Pathologien im Schreibprozess an Universitäten

Es existieren vielfältige, gut gemachte Hilfestellungen, die Studierende dazu anleiten, wie man „wissenschaftlich schreibt“. Die Hilfestellungen kommen manchmal – zum Beispiel wie im Fall von Otto Kruses „Keine Angst vor dem leeren Blatt“ (Kruse 2007) – als mit kurzen psychologischen Betrachtungen angereicherte Selbsthilfebücher daher, manchmal – wie im Fall von Howard S. Becker – als eine immer wieder soziologische Reflexionen einwebende Hilfestellung für das Schreiben wissenschaftlicher Texte (Becker 2000). Manche Hilfestellungen, wie zum Beispiel die von Umberto Eco über das Schreiben einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit, sind selbst als Buch ein Lesegenuss (Eco 1988), andere sind eher im zu sprachlichen Übertreibungen neigenden Duktus der aktuellen Selbstoptimierungsliteratur gehalten. Angesichts der Vielzahl von Hilfestellungen sprechen Andrea Frank, Stefanie Haacke und Swantje Lahm bereits von einem „Valentin-Phänomen“ bei den Hilfestellungen für Studierende – zum wissenschaftlichen Schreiben ist schon alles gesagt – nur noch nicht von allen (Frank/Haacke/Lahm 2013, S. v).

Die an Studierende gerichteten Hilfestellungen erfüllen eine wichtige Funktion, weil es am Ende ja die Studierenden sind, die die wissenschaftlichen Texte verfassen müssen und daher ihrerseits eine starke Nachfrage nach solchen Arbeitshilfen besteht. Für Lehrende aber stellt sich die Herausforderung, wie man Studierende dazu bekommt, systematisch an ihren Fähigkeiten zum Verfassen wissenschaftlicher Texte zu arbeiten (siehe zu dem Problem Bean 2001). Schließlich ist es für manche Studierende schon ein großer Schritt vom Kaufen zum Lesen einer der vielfältigen Hilfestellungen. Und ein noch größerer Schritt ist es vom Lesen solcher Hilfestellungen zu der systematischen Aneignung der Kompetenz, wissenschaftliche Texte zu verfassen. Es scheint weniger an den Hilfestel-

lungen zum wissenschaftlichen Schreiben zu mangeln als an Konzepten, wie die Studierenden systematisch an das wissenschaftliche Schreiben herangeführt werden können.

Zum Problem: Glaubt man den entsprechenden Beschreibungen aus den Massenuniversitäten, dann besteht die Rückmeldung zu dem Text eines Studierenden nicht selten einzig und allein in der Mitteilung einer Note. Früher mussten sich die Studierenden die Noten wenigstens noch in der Form eines Scheins in den Sekretariaten der Lehrenden abholen und bekamen so wenigstens die schriftlichen Kommentare der Lehrenden zu den Arbeiten mitgegeben. Mit der Durchsetzung der Campus-Management-Systeme an den Universitäten und Fachhochschulen ist häufig noch nicht einmal mehr das nötig, weil die Note von den Dozenten nur noch elektronisch eingestellt werden muss und über die Note hinausgehende inhaltliche Rückmeldungen nicht mehr nötig sind (siehe zur Frage der Rückmeldung Beach/Friedrich 2006). Diese für die Lehrenden und Studierenden interaktionsschonende Variante mag in den meisten Studiengängen die Ausnahme sein, aber es besteht kaum ein Zweifel, dass es an Bemühungen mangelt, die Studierenden zum Schreiben anzuregen (siehe nur beispielhaft für diese Krisendiagnose Kruse 1997 oder Eggensperger 2011).

Die fehlende Schreibkompetenz der Studierenden ist nicht nur deswegen ein Problem, weil Studierende nicht in der Lage sind, sich in den wichtigsten wissenschaftlichen Kommunikationsmedien auszudrücken, sondern besonders deswegen, weil dadurch die Leistungsentwicklung von Studierenden generell behindert wird. Da wissenschaftliches Lernen zu einem nicht unerheblichen Teil über das Schreiben von Texten stattfindet,

<sup>1</sup> Eine stark gekürzte, auf den publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen ausgerichtete Fassung des Artikels ist in der „Soziologie“, Jg. 44 (2015), S. 56-77, erschienen.

behindern Schreibhemmungen oder Schreibprobleme in erheblichem Maße den Lernprozess von Studierenden (Kruse/Jakobs 1999, S. 25). Schließlich geht es beim Abfassen wissenschaftlicher Texte – darüber besteht in der Schreibforschung weitgehend Einigkeit – nicht nur um „die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben“ (Grésillon 1995, S. 1), sondern besonders um die „die allmähliche Verfertigung des Gedankens beim Schreiben“ (Epping-Jäger 1997, S. 223). „Ohne zu schreiben“, so Niklas Luhmann, „kann man nicht denken, jedenfalls nicht in anspruchsvoller, anschlussfähiger Weise“ (Luhmann 1992, S. 53).

Bezüglich des Erwerbs von Schreibkompetenzen hat sich unter vielen Lehrenden jedoch ein gewisser Fatalismus breitgemacht. Man könne, so der Tenor, von Glück reden, wenn Studierende überhaupt noch Hausarbeiten einreichen würden, an denen man lediglich wissenschaftliche Mängel und argumentative Inkonsistenzen feststellen würde. Häufig mangle es nämlich schon an der basalen Fertigkeit, einen Gedanken frei von Grammatik- und Rechtschreibfehlern zu formulieren. Es habe auch gar keinen Sinn, gegen diese Missstände anzugehen, weil die Bildungspolitik mit der Bologna-Reform eine Niveauabsenkung ja gerade intendiert hätten und es konsequenterweise an den Hochschulen nur noch darum gehe, durch eine Reduzierung der Anforderungen einen möglichst hohen Anteil einer Generation zu einem letztlich aussagelosen Abschluss zu bringen (siehe für die Klage beispielhaft Bethke 2014).

Selbst wenn die Diagnose einer politisch gewollten oder wenigstens geduldeten Niveauabsenkung an den Hochschulen stimmen sollte, befreit dies die Lehrenden letztlich aber nicht von der Aufgabe, Lehrkonzepte zu entwickeln, mit der auf der Ebene einzelner Studiengänge versucht werden kann, wissenschaftliche Standards aufrechtzuerhalten. Schließlich bleibt den Lehrenden nichts anderes übrig, als in ihrer Lehre immer noch zu versuchen, für ihre Studierenden einen Unterschied zu machen – jedenfalls dann, wenn sie sich nicht an der inzwischen allgegenwärtigen Flucht in Graduiertenschulen, Excellence Cluster oder Selbstverwaltungsaufgaben beteiligen wollen (die häufig nichts anderes ist als eine auf die Lehre bezogene innere Kündigung, auch angesichts einer an überschießenden Planungsphantasien gescheiterten europaweiten Bildungsreform und angesichts der Bedingungen an politisch gewollten, aber systematisch unterfinanzierten Massenuniversitäten).

Im Folgenden soll ein Lehrkonzept vorgestellt werden, wie Studierende dazu gebracht werden können, an ihren Schreibfähigkeiten zu arbeiten. Der Grundgedanke des Konzeptes ist es, Studierende systematisch an den wissenschaftlichen Publikationsprozess heranzuführen. Zentral ist dabei, dass der an wissenschaftlichen Publikationen orientierte Erwerb von Schreibkompetenzen kein „Eliteförderungsprogramm“ für einige besonders begabte und fleißige Studierende ist. Vermutlich kann jeder Lehrende von einigen wenigen Studierenden berichten, die mit viel Unterstützung dazu gebracht wurden, eine herausragende Hausarbeit als wissenschaftlichen Artikel zu publizieren. Solche häufig aufwendigen individuellen Förderungsprogramme sind zum Heranziehen

des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses notwendig, erzielen beim Erwerb von Schreibkompetenzen aber keine Breitenwirkung an den Universitäten und Fachhochschulen.

Bei dem hier vorgestellten Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen geht es vielmehr darum, dass sich möglichst alle Studierenden eines Seminars oder einer Lehrforschung beim Schreiben von Texten am wissenschaftlichen Publikationsprozess orientieren. Es kommt in dem Konzept – und das soll ausdrücklich hervorgehoben werden – nicht darauf an, dass auch nur jeder fünfte oder zehnte Studierende eines Studiengangs einen wissenschaftlichen Fachartikel in einer Zeitschrift oder einem Sammelband publiziert. Zentral ist vielmehr, dass jede schriftliche Arbeit eines Studierenden sich am wissenschaftlichen Publikationsprozess orientiert – unabhängig davon, ob ein Text am Ende publiziert wird oder nicht.

Durch die Orientierung am wissenschaftlichen Publikationsprozess soll eine Reihe von Effekten erzielt werden. Howard S. Becker hat zu Recht festgestellt, dass der Schreibprozess zu einem erheblichen Teil aus dem Redigieren eines Textes besteht (Becker 2000, S. 20). Die Orientierung am Publikationsprozess soll Studierende dazu ermutigen, an ihrem Text weiterzuarbeiten, nachdem sie Rückmeldungen dazu bekommen haben. Ein weiterer wichtiger Effekt ist, dass durch die Orientierung am wissenschaftlichen Publikationsprozess Studierende systematisch dazu angeregt werden sollen, wissenschaftliche Texte und Bücher, die sie während ihres Studiums lesen, auch als mögliche Modelle für eigene Texte zur Kenntnis zu nehmen. Der angestrebte Effekt des Konzeptes besteht also nicht so sehr darin, dass schon Studierende die Wissenschaft mit ihren eigenen Texten bereichern, sondern dass die Orientierung am Publikationsprozess dazu beitragen kann, die Schreibkompetenzen der Studierenden zu verbessern.

Der Begriff „Konzept“ suggeriert, dass die hier vorgestellte Vorgehensweise systematisch geplant und entwickelt wurde. Bei Konzepten zur Verbesserung der Lehre handelt es sich jedoch häufig eher um verschiedene methodische Experimente, die erst am Ende – jedenfalls in der textlichen Darstellung – den Anschein erwecken, dass sie irgendwie miteinander in Zusammenhang stehen. Auch wenn die Präsentation des Konzeptes mit einem hohen Maß an Stringenz daherkommt, darf nicht übersehen werden, dass es sich hierbei um verschiedene Experimente gehandelt hat, die erst am Ende zu einem Konzept zusammengefügt wurden.

Im folgenden zweiten Kapitel wird die Ausrichtung am wissenschaftlichen Publikationsprozess anhand von konkreten Projekten zu unterschiedlichen Textformen – dem wissenschaftlichen Artikel, dem Buch, der Rezension, des Projektantrages und des Essays – dargestellt. Diese Projekte basieren auf Erfahrungen im Fach Soziologie, lassen sich aber auf alle anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer und – mit Abstrichen – auch auf ingenieurs- und naturwissenschaftliche Fächer übertragen. Im dritten Kapitel wird dann gezeigt, wie über Abschlusskonferenzen, in denen alle schriftlichen Arbeiten von allen Seminarteilnehmern gelesen und

kommentiert werden, die Qualität von Arbeiten so erhöht werden kann, dass wenigstens ein Teil davon auf ein publizierbares Niveau gebracht wird. Im vierten Kapitel wird dargestellt, wie die Hilfestellungen aufgebaut sein müssen, die Studierende nicht nur dabei unterstützen, ihre Texte zu schreiben, sondern sie dazu verleiten, andere Texte immer auch als (mögliche) Modelle für ihre eigenen zu lesen. Im fünften Kapitel wird auf mögliche Einwände gegen das Konzept eingegangen, und es werden Optionen zur Weiterentwicklung präsentiert.

## 2. Die Ausrichtung studentischer Texte an wissenschaftlichen Publikationen

Die kommunikative Orientierung in der Wissensproduktion basiert – darauf weisen Kornelia Engert und Björn Krey hin – auf der Verschränkung „dreier sich wechselseitig bedingender Aspekte der Wissensproduktion“: (1) der „Herstellung des akademischen Selbst“ in Relation zu anderen Wissenschaftlern, auf die man sich positiv oder negativ bezieht; (2) der „Herstellung von Wissen durch die Einnahme einer reflexiven Haltung“, indem Anschlüsse an oder Abweichungen von andere(n) herausgearbeitet werden; und (3) aus der „Herstellung wissenschaftlicher Diskurse durch die Orientierung der Wissensproduktion auf die Publikation eben dieses Wissens“ (Engert/Krey 2013, S. 368).

Wenn man sich die schriftliche Wissensproduktion von Studierenden an Universitäten ansieht, dann unterscheidet sie sich nicht grundlegend von der Wissensproduktion ihrer Lehrer: (1) Es wird durch das Abfassen von Texten zwar nicht unbedingt ein „akademisches Selbst“ hergestellt, aber es wird von den Studierenden verlangt, dass sie sich in ihren Texten durch positive und negative Bezugnahme in Relation zu Wissenschaftlern präsentieren; (2) es wird sehr früh auch von Studierenden erwartet, dass sie gegenüber den von anderen generierten Wissensbeständen eine „reflexive Haltung“ einnehmen sollen, indem sie Zustimmungen und Ablehnungen in ihren Texten markieren; und (3) unterscheidet sich die Orientierung in der Wissensproduktion an dem Qualitätsurteil eines oder mehrerer wissenschaftlicher Lehrer zwar vielleicht von den unterschiedlichen Ansprüchen, aber eben nicht von der Form des Textes her. Anders als es die unterschiedlichen Anforderungen von Erziehung und Wissenschaft erwarten lassen, unterscheidet sich die Arbeit von Wissenschaftlern und Studierenden in der Form der Wissensproduktion überraschend wenig.<sup>2</sup>

Aber bei aller Ähnlichkeit in den Textformen – von der manifesten Funktion könnten die Texte von Wissenschaftlern und Studierenden kaum unterschiedlicher sein. Betrachtet man wissenschaftliche Publikationen lediglich unter dem Gesichtspunkt ihrer manifesten – also offen ansprechbaren – Funktionen, dann sind sie vorrangig ein Mittel zur Kommunikation innerhalb des Wissenschaftssystems. Wissenschaftliche Artikel oder Bücher werden geschrieben, um wissenschaftliche Entdeckungen oder Erkenntnisse anderen Wissenschaftlern mitzuteilen. Es geht in der Kommunikation mit anderen Wissenschaftlern also darum, eigene Argumente plausi-

bel erscheinen zu lassen und andere konkurrierende Argumente zu entkräften.<sup>3</sup> Wenn wissenschaftliche Publikationen bei der Erziehung von Studierenden an den Universitäten überhaupt eine Rolle spielen, dann in der Form, dass Studierende über das Schreiben von Essays, Literaturbesprechungen, Hausarbeiten und Abschlussarbeiten jedenfalls prinzipiell die Fertigkeiten erwerben sollen, um später einmal wissenschaftliche Publikationen zu verfassen.

Aber wissenschaftliche Publikationen haben darüber hinaus eine latente – eine also nicht ohne Weiteres offen ansprechbare – Funktion, nämlich die, Personen dazu zu bringen, Texte immer wieder zu überarbeiten. Schon die Orientierung am Ziel einer wissenschaftlichen Publikation führt in der Regel dazu, dass höhere Ansprüche an einen Text gestellt werden, als wenn dieser nur für einen einzigen anderen Leser – oder gar nur für einen selbst – geschrieben wird. Die Orientierung am Publikationsprozess führt zu einer Bereitschaft, einen Text so lange zu überarbeiten, bis er den Ansprüchen anderer genügt. An diesen latenten Funktionen – der Anreizwirkung zur häufigen Überarbeitung eines Textes – parasitiert jetzt das Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen.

Das Grundprinzip des Konzeptes ist, dass Studierende von Beginn des Studiums an nicht für die Schublade, sondern für Leser schreiben sollen und diese Leserschaft nicht nur aus einem einzigen Lehrenden besteht. Sicherlich – viele Texte von Studierenden, aber auch von Wissenschaftlern werden für die (elektronische) Schublade geschrieben: die Notizen zu gelesenen Texten, Mitschriften von Diskussionen, Zusammenfassungen eigener Gedanken oder am Ende letztlich abgebrochene Veröffentlichungsversuche. Das Grundprinzip eines publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen ist aber, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums an das wissenschaftliche Publizieren herangeführt werden. Dabei kann das gesamte Spektrum wissenschaftlicher Textformen als Orientierungspunkt genutzt werden.<sup>4</sup>

### 2.1 Von der Hausarbeit zum wissenschaftlicher Fachartikel

Die wissenschaftliche Hausarbeit hat sich erst im späten neunzehnten Jahrhundert als Prüfungsform an den Uni-

<sup>2</sup> Hier wäre es interessant, wenn im Anschluss an die interessante Studie von Engert und Krey (2013) über das „lesende Schreiben und schreibende Lesen“ von Wissenschaftlern eine Studie über die parallelen Prozesse bei Studierenden angefertigt werden würde. Meine Hypothese ist, dass es zwar Unterschiede in einzelnen Akzentuierungen gibt, dass sich der Lese- und Schreibprozess aber nicht grundlegend unterscheidet.

<sup>3</sup> Ein prominenter Strang innerhalb der Wissenschaftsforschung beschäftigt sich mit der Frage, wie ein wissenschaftlicher Text gebaut wird, um möglichst hohe Resonanz zu produzieren (siehe früh schon Yearley (1981, S. 409ff.)).

<sup>4</sup> Hier werden beispielhaft fünf Textformen diskutiert – wissenschaftlicher Artikel, Rezension, Buch, Forschungsantrag und Essay. Man kann sich natürlich auch noch andere Textformen vorstellen wie zum Beispiel Forschungsberichte oder Thesenpapiere, aber auch eher ungewöhnliche Textformen wie z.B. die der wissenschaftlichen Satire (siehe dazu beispielhaft Eco (1988) oder Esser (1998)).

<sup>5</sup> Vgl. zur Umstellung von mündlichen auf schriftliche Prüfungsformen seit den Humboldt'schen Bildungsreformen Kruse (2005).

versitäten etabliert.<sup>5</sup> Sie orientierte sich am wissenschaftlichen Fachartikel, der sich im neunzehnten Jahrhundert in den meisten Disziplinen als die zentrale Form zur Kommunikation wissenschaftlicher Neuerungen herausgebildet hatte. Der ursprüngliche Zusammenhang zwischen studentischer Hausarbeit und wissenschaftlichem Artikel ist jedoch – wie man an den vielfältigen Hilfestellungen zur Verfassung von Hausarbeiten erkennen kann – in der Wahrnehmung von Lehrenden und Studierenden weitgehend verloren gegangen (siehe dazu Püschel 1997).

Die Grundidee des Konzeptes zum publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen hat zum Ziel, dass sich Ausarbeitungen von Studierenden bis hin zu Zeichenzahl, Gliederung und Formatierung am wissenschaftlichen Artikel orientieren sollen. Der Abstract, über den jeder wissenschaftliche Artikel eines Studierenden verfügen muss, erfüllt eine wichtige Funktion, weil er nicht nur den Lesern eine schnelle Orientierung ermöglicht, sondern auch die Studierenden dazu zwingt, ihre Fragestellung und ihre These knapp zusammenzufassen. Durch die Orientierung an wissenschaftlichen Artikeln soll nicht die Fähigkeit zur Abfassung von Texten geschult werden, sondern insbesondere sollen Studierende angehalten werden, ihre Gedanken über die schriftliche Darlegung systematisch zu ordnen.

#### **Beispiel – Publikation von wissenschaftlichen Fachartikeln von Studierenden in einem Sammelband zu Coaching und Supervision**

Im Rahmen eines Seminars zur personenorientierten Beratung in Organisationen wurden die Studierenden aufgefordert, ihre Arbeiten so zu verfassen, dass sie für die Einreichung bei einer Fachzeitschrift geeignet sind. Weil davon ausgegangen wurde, dass die Arbeiten nicht die Qualität haben würden, bei einer der großen soziologischen Fachzeitschriften eingereicht zu werden, wurde dazu geraten – bei Interesse und entsprechender Qualität der Artikel –, für Publikationen eher Zeitschriften zu wählen, die im Grenzbereich von Wissenschaft und Praxis liegen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass solche Zeitschriften im „Grenzbereich“ wie „Organisationsberatung – Coaching – Supervision (OSC)“ oder „Soziologie und Berufs-praxis (SuB)“ nicht die gleichen rigiden Standards anlegen wie die wissenschaftlichen Fachzeitschriften. Um mit den Forschungsergebnissen an die wissenschaftliche Fachdiskussion anschließen zu können, wurde neben den einzelnen Artikeln, die von den Studierenden bei diesen Zeitschriften eingereicht wurden, eine Reihe von Arbeiten in einem Sammelband zusammengefasst. Dieser Sammelband wurde von einer Studentin der Lehrforschung eingeleitet und zusammen mit dem Veranstalter der Lehrforschung herausgegeben (Galdynski/Kühl 2009).

Diese Orientierung am wissenschaftlichen Fachartikel stellt selbstverständlich erst einmal eine Überforderung für Studierende dar. Schließlich sind wissenschaftliche Fachartikel dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur ein für ein Thema relevanter Forschungsstand referiert

wird, sondern dass aufbauend auf den referierten Forschungsstand eigene neue Beobachtungen, eigene neue Gedanken eingeführt werden. Die Anforderung an einen wissenschaftlichen Artikel, die sich ab dem neunzehnten Jahrhundert immer mehr durchgesetzt hat, besteht darin, dass „jeder einzelne wissenschaftliche Aufsatz außer der Reproduktion von bereits Bekanntem“ immer auch eine „Neuheit kommunizieren soll“ (Stichweh 1996a, S. 77f.).

Gerade wenn Studierende eine sehr enge, bisher nicht bearbeitete Forschungsfrage wählen oder sich sehr detailliert mit einem vergleichsweise kleinen Thema beschäftigen, kann es ihnen gelingen, eine kommunizierbare „Neuheit“ zu entdecken. In einigen Fällen reicht es aber auch aus, für einen wissenschaftlichen Artikel bekanntes Wissen auf eine prägnante Art und Weise aufzubereiten. Mit der Vermehrung von Publikationsmöglichkeiten haben die Ansprüche an wissenschaftliche Fachartikel deutlich nachgelassen. Nicht nur in den Sammelbänden, sondern auch in wissenschaftlichen Zeitschriften werden häufig Beiträge abgedruckt, in denen lediglich bekanntes Wissen neu geordnet wird, und diese Möglichkeit kann auch von Studierenden genutzt werden.

#### **2.2 Von der Zusammenfassung von Büchern zur Rezension**

Von Studierenden wird verlangt, dass sie sich im Rahmen ihres Studiums kritisch mit Büchern – in einigen anderen Disziplinen auch mit Theaterstücken, Filmen oder Musikaufführungen – auseinandersetzen. Dafür wird von Studierenden verlangt, dass sie den Inhalt eines Buches erfassen, die Überlegungen in die aktuellen Diskussionen einordnen und die Thesen kritisch kommentieren können. Der Arbeitsprozess von Studierenden ähnelt dabei stark den Tätigkeiten, die Wissenschaftler vornehmen, wenn sie eine Rezension verfassen, ohne dass Lehrenden und Studierenden häufig klar ist, wie ähnlich diese Arbeitsformen sind.

Bei wissenschaftlichen Rezensionen handelt es sich um eine vergleichsweise einfache Textform. Eine Rezension besteht in der Regel aus einer Kontextualisierung des Buches in den ersten zwei, drei Absätzen, einer kurzen Zusammenfassung des Inhalts und einer Beurteilung. Die Herausforderung bei einer Rezension besteht weniger im Abfassen einer Inhaltszusammenfassung, sondern eher in der Kontextualisierung und der Beurteilung einer wissenschaftlichen Arbeit, weil es dafür erforderlich ist, einen Überblick über ein Forschungsfeld zu haben. Für die Studierenden besteht deswegen die besondere Herausforderung darin, sich ein solches Wissen über den Forschungskontext eines zu rezensierenden wissenschaftlichen Werkes anzueignen. Aber – und hier liegen die besonderen Chancen studentischer Rezensionen – in Seminaren kann genau dieses Wissen über den Kontext eines zu rezensierenden Werkes erworben werden. Einführungstexte zu einem Forschungsfeld in Form von Lehrbüchern und Theorieüberblicken können dann auch im Seminar unter dem Gesichtspunkt behandelt werden, wie ein zu rezensierendes Werk kontextualisiert und beurteilt werden kann.

## Beispiel – Integration von studentischen Rezensionen in einen Band zu Schlüsselwerken der Organisationsforschung

Im Rahmen der Herausgabe eines Sammelbandes zu Schlüsselwerken der Organisationsforschung wurden nicht nur erfahrene Wissenschaftler, sondern auch Studierende angefragt, Rezensionen zu zentralen Artikeln und Büchern der Organisationsforschung zu verfassen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Studierenden bereits über fundierte Grundkenntnisse der Organisationsforschung verfügten, und es wurde sichergestellt, dass sie Beiträge zu nicht zu komplizierten Artikeln und Büchern verfassen und dass sie diese Beiträge untereinander diskutieren konnten. Die ersten Entwürfe der Rezensionen wurden – zusammen mit allen anderen Rezensionen – in einem Blockseminar diskutiert und die Rezensionen auf der Basis der Kritik verbessert. Das Problem der Kontextualisierung und der Beurteilung der Arbeiten im Rahmen einer Rezension wurde dadurch vermindert, dass Studierende Überblicksartikel zu den theoretischen Grundlagen für die Kontextualisierung und Beurteilung der von ihnen zu besprechenden Arbeiten nutzen konnten. Weil die Studierenden in der Regel deutlich mehr Zeit für die Recherche und für die Abfassung der Rezension aufwandten als die gestandenen Wissenschaftler, gab es – jedenfalls auf den ersten Blick – keine Qualitätsunterschiede innerhalb des Sammelbandes. Im Rahmen der Evaluation dieses Vorhabens ist daran gedacht, einige Wissenschaftler auf der Basis anonymisierter Beiträge einschätzen zu lassen, ob ein Beitrag von einem Studierenden oder von einem Wissenschaftler verfasst wurde.

Die Herausforderung bei der Orientierung der Lehre an zu publizierenden Rezensionen ist es, Publikationsmöglichkeiten für Rezensionen zu schaffen. Gerade Tageszeitungen und wissenschaftliche Fachzeitschriften tendieren dazu, Rezensionen an etablierte Wissenschaftler zu vergeben, weil von ihnen sowohl die notwendige Qualifikation als auch die Unabhängigkeit bei der Einschätzung einer Arbeit zu erwarten ist. Wissenschaftliche Fachzeitschriften wie „Das Argument“ oder „Die Kommune“, in der auch Studierende im Rahmen von Seminaren Rezensionen verfassen können, sind die Ausnahme. Aber gerade mit dem Entstehen von Internetportalen wie „www.hsoz-kult.de“ oder „www.sozialeSysteme.de“, die maßgeblich auf der Rezension von Büchern basieren, ist zu erwarten, dass sich die Möglichkeiten für studentische Rezensionen verbessern werden.

### 2.3 Von der wissenschaftlichen Abschlussarbeit zum Buch

Die Abschlussarbeit ist lange Zeit als ein Gesellenstück betrachtet worden, mit dem Studierende zeigen können, was sie gelernt haben – die selbstständige Entwicklung einer Fragestellung, das häufig mühsame Erschließen der Empirie und die Formulierung einer These, die man gegen kritische Anfragen von Lehrenden und Kommilitonen verteidigen muss. Bei den Abschlussarbeiten, die von den Lehrenden – jedenfalls der Idee

nach – intensiv betreut und beurteilt werden, versagen dann nicht selten die (in der Regel männlichen) studentischen Interaktionskünstler, die in den Seminaren aufgrund ihrer Kompetenzdarstellungskompetenzen noch überzeugen konnten. Und manchmal gibt es für Lehrende wahre Überraschungen, wenn (nach meiner Erfahrung häufig weibliche) Studierende, die in den Seminaren eher unscheinbar waren, plötzlich mit publikationsreifen Überlegungen glänzen.

Die Bedeutung der Abschlussarbeit hat sowohl in den Bachelor- als auch in den Masterstudiengängen abgenommen. Im Prozess des durch die Bologna-Reform eingeführten studienbegleitenden Prüfens sind die ehemals an den Universitäten so wichtigen Abschlussarbeiten weitgehend entwertet worden. An einigen Universitäten haben die Abschlussarbeiten für die Endnote inzwischen die gleiche Bedeutung wie eine Statistiklausur im ersten Semester des Studiums. An einigen Fachhochschulen ist ein Praktikumsbericht für die Endnote wichtiger als die Bachelor- oder Masterarbeit. Mit der Orientierung der Abschlussarbeiten der Master- und der noch existierenden Diplomstudiengänge am Publikationsprozess soll gegen den Trend des allgemeinen Bedeutungsverlustes der studentische Fokus wieder verstärkt auf diese Textform am Ende ihres Studiums gelenkt werden.

## Beispiel – Die Reihe „Studien der Organisationsforschung“

In einer Reihe „Studien der Organisationsforschung“ werden kürzere Texte publiziert, in denen empirische Erkenntnisse mithilfe von Organisationstheorien so interpretiert werden, dass verblüffende Einsichten in Organisationsphänomene generiert werden. Der Anspruch an die Bücher ist, dass sie überraschende Beschreibungen liefern, die nicht dem entsprechen, was man auch in der Tagespresse lesen kann, und dass sie Einblicke verschaffen werden, die selbst Praktiker noch überraschen können. Während solche überraschenden Thesenbildungen auf der Basis empirischer Beschreibungen in der Organisationsforschung früher Standard waren, ist diese Tradition in den letzten Jahrzehnten wenigstens tendenziell verloren gegangen, weil gerade bei Promotionen häufig eine ausführliche Explizierung theoretischer Grundlagen verlangt wird. Interessanterweise wird der Anspruch an eine überraschende Thesenbildung auf der Basis einer ausführlichen empirischen Studie häufig von studentischen Abschlussarbeiten erreicht. So gehören zu den Büchern, die in der Reihe erscheinen werden, eine organisationssoziologische Analyse des Unglücks der Costa Concordia und eine Analyse des Einsatzes von Zahlen in der Beratungspraxis.

Die Orientierung von Studierenden an dieser wissenschaftlichen Textform mag überraschen. Denn im Gegensatz zu wissenschaftlichen Artikeln, die von Wissenschaftlern während ihrer Karriere regelmäßig geschrieben werden, gilt die Veröffentlichung eines wissenschaftlichen Buches in vielen Disziplinen als eine Ausnahme, deren Abfassung man sich lediglich zum Abschluss der Promotion oder zur Resümierung einer Jahr-

zehnte dauernden Forschung stellen muss.<sup>6</sup> Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass gerade die längere konzentrierte Forschungsphase für eine Diplom- oder Masterarbeit häufig Einblicke in ein Themenfeld bietet. Gestandene Wissenschaftler profitieren bei ihren Publikationen sicherlich davon, dass sie über einen über Jahrzehnte aufgebauten Wissensbestand zu einem Forschungsfeld verfügen und deswegen Debatten besser einordnen können. Wegen der vielfältigen, unterschiedlichen Engagements fehlt es jedoch in vielen Fällen an der Zeit und an der Ruhe, die Empirie zu einer Forschungsfrage umfassend zu erheben. Es ist das Privileg von Wissenschaftlern in der Qualifizierungsphase, dass sie genau diese Zeit und Ruhe für empirische Erhebungen haben. Die Idee der Orientierung von Abschlussarbeiten am wissenschaftlichen Publikationsprozess ist, dass gerade Arbeiten, die solche interessante Empirie erschließen, zu einer Publikation gebracht werden können.

#### 2.4 Vom Exposé zum Projektantrag

Auch wenn – jedenfalls sofern sich Studierende von den engen Vorgaben ihrer Bologna-Studiengänge lösen – das Studium gerade die Möglichkeit zum „wildem Lernen“ ist, so müssen sich Studierende doch damit auseinandersetzen, dass die Forschung immer stärker darauf ausgerichtet wird, Erkenntnisfortschritte über Projekte vorantreiben zu wollen. Man kann berechtigterweise daran zweifeln, dass die Organisation von wissenschaftlichen Prozessen in Projekten mit dem Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion vereinbar ist (Matthes 1988, S. 465ff.). Aufgrund der wachsenden Bedeutung der Forschungsförderung durch Drittmittelgeber setzt sich aber immer mehr die Vorstellung durch, dass Wissenschaft „projektierbar“ ist (Besio 2009, S. 92ff.), und es macht deswegen Sinn, Studierende auf diese Praxis wissenschaftlichen Arbeitens vorzubereiten.

Mit der zunehmenden Projektförmigkeit wissenschaftlicher Forschung hat sich im zwanzigsten Jahrhundert eine eigenständige Textgattung ausgebildet – der Projektantrag. Auch wenn es in den meisten Disziplinen im Moment (noch) nicht üblich ist, Projektanträge in Literaturverzeichnissen aufzuführen, haben sie sich doch als Kommunikationsform zwischen Wissenschaftlern durchgesetzt. Projektanträge werden informell von Kollegen kommentiert, in Kolloquien vorgestellt und diskutiert und in Peer-Review-Verfahren begutachtet. Aufgrund der Bedeutung einiger größerer nationaler und internationaler Forschungseinrichtungen setzen sich dabei bis in Details wie Gliederungspunkte und Länge weitgehend standardisierte Formate für Projektanträge durch.

Über die Abfassung von Forschungsanträgen können Studierende lernen, eine Darstellung ihrer Forschungsziele, des Forschungsstandes, der Vorgehensweise, des Finanzierungsbedarfs und des Zeitplans anzufertigen. Diese Fertigkeiten werden nicht nur später – zum Beispiel bei der Beantragung von Finanzierungen für eine Promotion – benötigt, sondern können auch eine sinnvolle Vorbereitung auf die Erstellung von Abschlussarbeiten sein.

#### Beispiel – Die Beantragung von Geldern für studentische Forschungsprojekte

Im Rahmen einer Lehrforschung musste sich jede der zehn studentischen Projektgruppen mit einem eigenen kleinen Forschungsantrag bei der Körber-Stiftung um eine Finanzierung zu bemühen. Damit sollten die Projektgruppen Kosten für Fahrten und Übernachtungen, für die Einladung von Referenten und für Materialien decken können. Zu einer genau definierten Frist konnten die Projektgruppen Forschungsanträge, die sich in der Form an den Vorgaben der Deutschen Forschungsgemeinschaft orientierten, bei der Stiftung einreichen. Diese Forschungsanträge wurden dann von zwei externen Wissenschaftlerinnen (eine von der Uni Kassel, eine von der Uni Bielefeld) evaluiert, und auf der Basis der Anträge und der Evaluationen wurden entsprechende Mittel vergeben. Über die genehmigten Projekte musste zum Projektabschluss gegenüber der Stiftung in Form eines Forschungsberichtes Rechenschaft abgelegt werden (siehe ausführlich dazu Kühl 2009).

Wenn die Erstellung von Projektanträgen durch Studierende realitätsnah gestaltet wird – indem sie zum Beispiel Forschungsmittel einer Fakultät oder eines Fachbereiches beantragen –, werden Studierende mit den üblichen „Perversionen“ des wissenschaftlichen Projektgeschäfts Bekanntschaft machen – zum Beispiel die zeitintensive bürokratische Bearbeitung, Mittelabflusszwänge der Geldgeber, kurzfristige Kürzungen der Projektzusagen, Willkür bei der Bewilligung oder Fokussierung nicht auf Inhalte, sondern auf Vollständigkeit der Unterlagen. Aber solche Erfahrungen bereiten Studierende letztlich realitätsnah auf die Handhabung von Projekten nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Politik, in der Wirtschaft oder in der Kunst vor.

#### 2.5 Vom studentischen Essay zum wissenschaftlich informierten Artikel in den Massenmedien

In den Bachelor- und Masterstudiengängen – jedenfalls in einigen – scheint sich das studentische Essay als kleine Hausarbeit durchzusetzen. Dabei wird Studierenden vermittelt, dass es sich bei einem Essay um eine abgespeckte Hausarbeit handelt, bei der lediglich weniger Literatur verwendet wird und weniger Seiten geschrieben werden müssen. Der Grund für die Abfassung solcher „kleinen Hausarbeiten“ mag dabei nicht selten die Arbeitersparnis sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden sein. Studierende können ein Essay deutlich schneller abfassen als eine Hausarbeit, und Lehrende können diese Arbeit deutlich schneller beurteilen und benoten.

Diese pragmatische Uminterpretation birgt jedoch die Gefahr, dass übersehen wird, dass Essays eine eigene Textform darstellen. In einem Essay wird ein wissenschaftlich begründetes Argument so aufbereitet, dass es

<sup>6</sup> Auch die Publikation wissenschaftlicher Artikel in Fachzeitschriften lässt häufig nach der Berufung nach, weil man sich als gestandener Professor oder gestandene Professorin nicht mehr dem arbiträr wirkenden Peer-Review-Wesen stellen möchte. Publikationen konzentrieren sich dann nicht selten auf Artikel in Sammelbänden.

von einer breiten – auch nichtwissenschaftlichen – Leserschaft von Tages- oder Wochenzeitungen oder einer Monats- oder Dreimonatszeitschrift verstanden wird. Es ist der Anspruch, einen wissenschaftlichen Gedanken in einer Sprache zu formulieren, die auch über die eigene Disziplin hinaus verstanden wird.

Viele Wissenschaftler tun sich mit dieser Textform überraschend schwer. Es ist ein vermutlich nicht ganz unberechtigtes Vorurteil, dass Wissenschaftler Sachverhalte nur kompliziert formulieren können. Howard S. Becker stellt fest, dass gerade Geistes- und Sozialwissenschaftler sich deshalb so schwammig ausdrücken, weil sie fürchten, bei größerer Präzision von Kollegen auf „offensichtlichen Irrwegen ertappt und ausgelacht zu werden.“ „Besser etwas Harmloses, aber Ungefährliches sagen“, so die Beobachtung von Becker, „als etwas Verwegenes, das sich gegen Kritik möglicherweise nicht verteidigen lässt“ (Becker 2000, S. 24). In keiner Beschreibung kommt diese Kritik besser zum Ausdruck als in Philip Broughtons „halbautomatischem Schnellformuliersystem“ zur Beeindruckung von Lesern. Die „konzertierte Identifikationsstruktur“, die „qualifizierte Interpenetrationskontingenz“ oder die „permanente Wachstumspotenz“, die aus drei Listen von Fremdwörtern nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt werden können, sind ironische Kommentierungen einer vorrangig an Kompetenzdarstellung interessierten Wissenschaft.<sup>7</sup>

Deswegen kann gerade die Textform des Essays nicht nur einen zentralen kommunikativen Effekt für die Wissenschaft haben – schließlich ist es eine der zentralen Formen, mit denen wissenschaftliche Disziplinen ihre Leistungen für andere gesellschaftliche Teilbereiche deutlich machen können –, sondern sie ist auch eine geeignete Übungsform für die Schärfung der eigenen Argumentation. Gerade das an einer Publikation ausgerichtete Essay zwingt Autoren dazu, ihre Gedanken prägnant auf den Punkt zu bringen. Weil auf den üblichen „Schutz“ durch wissenschaftliche Fachterminologie verzichtet werden muss, müssen die im Essay vorgestellte Beobachtung oder die These alleine tragen. Die Beobachtung oder die These müssen durch die Argumentation nicht nur plausibel erscheinen, sondern sie müssen aufgrund der Orientierung von Massenmedien an der Neuigkeit von Informationen auch den Anspruch an Originalität erfüllen.

### Beispiel – Der Blog „Sozialtheoristen – Die Sprengkraft soziologischer Beobachtung“<sup>8</sup>

Der Blog „Sozialtheoristen“ geht auf Initiativen von Bielefelder Studierenden zurück. Auf der Website [www.sozialtheoristen.de](http://www.sozialtheoristen.de) finden sich kürzere Essays zu den Themenfeldern Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Recht, Bildung, Massenmedien, Religion, Kunst und Sport, die von der Qualität teilweise auch in Tages- oder Wochenzeitungen hätten erscheinen können. Die „initiale Idee“ – so einer der Initiatoren – war, „Seminar Diskussionen zu konservieren, zu testen, was sich mit Buchtheorien anstellen lässt, und Soziologie auf den Alltag anzuwenden.“ „Weil die soziologische Systemtheorie von allen kategorischen Imperativen und sonstiger Wünscherei absieht und akzeptiert, dass es auch ohne sie einfach weitergeht“,

könne man sie – so die Idee – „für kleine Ausflüge in die Wirklichkeit besonders gut benutzen.“ In einer Reflektion wird von Stefan Schulz dabei auf den Unterschied zwischen der wissenschaftlich informierten Publikation für eine Zeitschrift und dem Veröffentlichen in einem Blog aufmerksam gemacht. Bei einer Zeitung müsse sich ein Text „irgendwo zwischen wissenschaftlicher Strenge, leichtfüßiger Verspieltheit und einem Mindestmaß an Unterhaltung“ aufs Neue beweisen. Die Blogs auf der Sozialtheoristen-Webseite seien dagegen „ein Testfeld für eventuell einmal benötigte Argumente, Gedanken und Ideen, die es ohne weitere Gründe wert wären, ein wenig entfaltet zu werden“ (Schulz 2012). Man könnte ergänzen, dass die Funktion von wissenschaftlich informierten Artikeln in Tages- oder Wochenzeitungen darin besteht, ein „Testfeld“ für eventuell einmal in wissenschaftlichen Artikeln oder Büchern „benötigte Argumente, Gedanken und Ideen“ zu sein. Gerade wenn man unterschiedliche Textformate wählt, ist das Schreiben häufig eine Verkettung ganz unterschiedlicher Textfelder.

Das zentrale Problem bei der Publikation von Essays ist der Zugang zu den entsprechenden Massenmedien. Während gerade kleinere Tageszeitungen sich zunehmend stark auf die Zuarbeit von (billigen) freien studentischen Mitarbeitern stützen, ist die Publikation von wissenschaftlich informierten Essays in Tageszeitungen wie der Süddeutschen Zeitung, der Frankfurter Allgemeinen Zeitung oder der TAZ in der Regel gestandenen Wissenschaftlern vorbehalten. Die Hürde, dass ein eingereichtes Essay überhaupt von einem Redakteur auf Publikation geprüft wird, ist so hoch, dass es häufig eines persönlichen Kontakts oder wenigstens eines Professorentitels bedarf, um sicher zu sein, dass der Text überhaupt gelesen wird.

Angesichts der immensen Zugangshürden können die Publikationsmöglichkeiten im Internet nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das Internet, darauf weist Rudolf Stichweh zu Recht hin, ist Ausdruck der „Pluralisierung der Orte der Wissensproduktion“. Im Internet träten die wissenschaftlichen Disziplinen „als Quellen der Produktion und Vermittlung von Wissen neben beliebige andere“, die „das Gleiche zu tun versuchen können“ (Stichweh 2004, S. 156). Insofern werden die Redaktionen von Tages- und Wochenzeitungen darauf angewiesen sein, die Aufträge zum Schreiben von Essays nicht mehr nur aufgrund von persönlichen Kontakten oder eines Professorentitels zu vergeben, sondern zunehmend im Internet zu schauen, wer sich dort mit wissenschaftlich informierten Einwüfen bewährt hat und auch als möglicher Autor für die eigene Zeitung in Frage kommt.

<sup>7</sup> Ich nutze hier Broughtons „halbautomatisches Schnellformuliersystem“ in der Variante von Wolf Schneider (1999, S. 27).

<sup>8</sup> Es ist natürlich eine kaum zu ertragende narzisstische Kränkung für den Autor, dass eine solche Initiative – und dann auch noch eine mit teilweise so guten Texten – ohne Anregung des Dozenten entstanden ist. Aber wie so oft, besteht die Tragik und die Faszination der Lehre darin, dass sich nicht selten Sachen entwickeln, die durch Lehrende gar nicht vorausgedacht und geplant werden können.

### 3. Die Organisation des Feedback-Prozesses

Ein typischer wissenschaftlicher Publikationsprozess ist durch eine Reihe von Feedback-Prozessen gekennzeichnet. Sicherlich – viele Ideen, Argumente und Illustrationen eines Wissenschaftlers finden sich lediglich in seinen Mitschriften, Notizbüchern oder Datenbanken. Aber sobald er sich entschließt, eine wissenschaftliche Publikation zu erstellen, setzen eine Reihe von Feedback-Prozessen ein. Der Einreichung einer Publikation vorgeschaltet ist häufig das Testen eines Arguments im engeren Kollegenkreis. Die Texte werden in Arbeitsgruppen vorgestellt, engen Kollegen zum Lesen und Kritisieren gegeben und das Argument in Kolloquien und auf Konferenzen getestet. Nach der Einreichung einer Arbeit durchläuft diese in der Regel noch einen Begutachtungsprozess entweder durch Herausgeber von Sammelbänden oder Reihen oder durch anonyme Gutachter, indem der Autor weitere Rückmeldungen bekommt. Und auch nach der Publikation der Arbeit gibt es häufig noch entsprechende Rückmeldungen in Form von Repliken, Rezensionen oder Referenzen.<sup>9</sup>

Diese ganze Reihe von Feedback-Prozessen steht in einem auffälligen Kontrast zu dem – gelinde gesagt – eher spärlichen Feedback-Prozess zu Texten von Studierenden. Das intensive Lesen und Kommentieren eines Textes durch genau einen Leser oder eine Leserin – nämlich die Dozentin oder den Dozenten – kann im besten Fall zu einer intensiven stundenlangen Diskussion dieses Textes führen. In der Regel wird aber diese lediglich dyadische Beziehung zwischen Autor und Leser dazu führen, dass der Auseinandersetzung mit dem Text nicht ausreichend Zeit gewidmet wird. Der Autor gibt sich mit den kurzen schriftlichen oder mündlichen Kommentaren des Lehrenden zufrieden, der wiederum keinen Anlass sieht, sich mehrmals mit einem Text auseinanderzusetzen.

Die Idee des hier vorgestellten Konzeptes ist es, den Feedback-Prozess bezüglich eines von Studierenden verfassten Textes besonders durch die Förderung von „Kritik durch Peers“ zu verlängern und so die mehrfache Überarbeitung des Textes anzuregen (Bruffee 1984, S. 635ff.). Dabei geht es nicht um Förderung des „Group Writing“ – also das gemeinsame Verfassen eines Textes durch mehrere Autoren –, sondern um die Förderung des „Interactive Writing“ – also der wechselseitigen Kommentierung von Textentwürfen während des Schreibprozesses (siehe zu dem Unterschied Lehnen 1999, S. 150ff.).<sup>10</sup>

Kristallisationspunkt dieses Feedback-Prozesses im Rahmen eines publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen ist die Lektüre jeder im Rahmen eines Seminars verfassten Arbeit durch alle anderen Teilnehmer und die gemeinsame Durchsprache dieser Arbeit in einer Konferenz. Ausgehend von diesem Kristallisationspunkt zur Durchsprache einer Arbeit sollen Studierende aber ermutigt werden, einerseits vor der Konferenz die Arbeiten schon in einem kleineren Kreis von Studierenden durchzusprechen und andererseits den Text nach der Konferenz auf der Basis der Kommentare der Studierenden und Lehrenden noch einmal zu überarbeiten.

#### 3.1 Die Konferenz zur Diskussion von schriftlichen Arbeiten

Das Grundprinzip bei dem Erwerb von Schreibkompetenzen sollte sein, dass die Arbeiten Studierender immer von möglichst vielen Personen gelesen und kommentiert werden, weil dies die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Texte schon beim Schreiben eine entsprechende Aufmerksamkeit bekommen. Bei Seminaren und Lehrforschungen ist dieser Effekt im Prinzip leicht zu erzielen. Es muss lediglich sichergestellt werden, dass alle Teilnehmer eines Seminars alle Arbeiten lesen, die im Rahmen eines Seminars geschrieben werden, und an einer Abschlusskonferenz teilnehmen müssen, in der diese Arbeiten diskutiert werden. Wenn man dies in Seminaren als Leistungsanforderung verkündet, dann mag das bei Studierenden, die das Prinzip nicht kennen, ungläubiges Staunen auslösen. Es scheint an vielen Hochschulen keine Kultur unter Studierenden zu geben, sich systematisch mit den Arbeiten anderer Studierender auseinanderzusetzen. Es spricht einiges dafür, dass in einer ganzen Reihe von Studiengängen die meisten Studierenden während des gesamten Studiums keine einzige Arbeit eines anderen Studierenden lesen.

Die Abschlusskonferenzen zur Diskussion einer Arbeit laufen nach einem einfachen Prinzip ab. Die Autoren von wissenschaftlichen Arbeiten, Lehrforschungsberichten, Rezensionen oder Essays schicken eine Woche vor der Abschlusskonferenz den Text an alle Teilnehmer eines Seminars. Diese Texte werden von allen gelesen und kommentiert. Auf der Abschlusskonferenz wird dann jede Arbeit intensiv besprochen. Dabei wird die Arbeit vom Autor nicht noch einmal vorgestellt, sondern jedem Konferenzteilnehmer wird eine Arbeit eines Kommilitonen oder einer Kommilitonin zugewiesen, die dieser oder diese zu Beginn eines Blocks kurz vorstellt.

Die Vorstellung der Arbeit durch einen anderen Studierenden dient lediglich dem Einstieg in die Diskussion. Wenn sie nach einem festen Schema erfolgt – zum Beispiel in Form eines Dreischrittes „Was ist die Fragestellung der Arbeit?“, „Welche These wird vertreten?“ und „Welche Punkte würde es sich lohnen zu diskutieren?“ – kann sichergestellt werden, dass die Einführung in die Diskussion nicht allzu lange dauert. Um das „Gesetz des Schulhofes“ zu verhindern – nämlich die Erwartung, dass man einen Kommilitonen in der Anwesenheit eines Lehrenden nicht kritisiert –, ist es wichtig, klarzustellen, dass die Note für die Arbeit vom Lehrenden bereits vor der Diskussion festgelegt wurde. Die Rückmeldung zur Arbeit durch die Studierenden erfolgt in vielen Fällen dann nicht nur in verbaler Form im Seminar, sondern häufig geben die Studierenden ihren Kommilitonen am Ende ihre schriftlichen Kommentare.

<sup>9</sup> Vgl. Stichweh (1996b, S. 81), der die Mehrstufigkeit des Publikationsprozesses als Teil des Variations- und Selektionsprozesses in der Wissenschaft betrachtet. Es fehlen genaue Untersuchungen darüber, von wie vielen Personen ein Artikel vor seiner Publikation gelesen wird. Meine Vermutung ist aber, dass angesichts der häufig geringen Rezeption von Artikeln in Fachzeitschriften häufig mehr Personen einen Artikel vor als nach seiner Publikation lesen.

<sup>10</sup> Das schließt nicht aus, dass dieses Verfahren des „interactive writing“ mit „group writing“ kombiniert wird, z.B. wenn ein Text von mehreren Studierenden gemeinsam verfasst wird.



## Beispiel – Konferenz zur Besprechung von Artikeln zur Soziologie des Holocaust

Im Rahmen von studentischen Lehrforschungen erstellen Studierende auf der Basis von Archivarbeiten in Münster, Hamburg, Warschau und Lublin eigene Artikel, mit denen das Verhalten „ganz normaler Männer“ bei der Tötung von Juden im Distrikt Lublin im Zeitraum von 1942 bis 1944 soziologisch erklärt werden soll. Weil bei dieser Forschung über einen Zeitraum von sieben Jahren insgesamt drei Jahrgänge von Masterstudierenden an diesem Thema arbeiten, besteht nicht nur die Möglichkeit, dass die verschiedenen Jahrgänge bei ihren Forschungen aufeinander aufbauen können, sondern es wurde angestrebt, wenigstens eine Reihe von studentischen Texten zur Publikationsreife zu bringen.

Ein erster Baustein ist, dass einige Studierende aus einem vorhergehenden Jahrgang gebeten werden, ihre Texte der aktuellen studentischen Lehrforschung zur Verfügung zu stellen und mit den Teilnehmern zu diskutieren. Dafür werden drei bis vier sehr gute Arbeiten aus dem vorigen Jahrgang zu Beginn einer Lehrforschung von allen Teilnehmern gelesen und dann auf einer vierstündigen Sitzung mit den Autoren diskutiert. Ein zweiter – deutlich wichtigerer – Baustein ist jedoch eine studentische Konferenz am Ende der Lehrforschung, in der die Studierenden ihre eigenen Arbeiten zur Diskussion stellen und die Arbeiten ihrer Kommilitonen kommentieren.

Dafür werden alle Arbeiten von allen Teilnehmern an der Lehrforschung gelesen und kommentiert. Während der Konferenz wird eine Arbeit nicht vom Autor oder von der Autorin, sondern von einem anderen Seminarteilnehmer vorgestellt. Weil sich die Seminarteilnehmer nicht aussuchen können, welchen Text sie vorstellen, sondern die Zuweisung eines Textes durch Los erfolgt, wird auch bei Gruppen von Studierenden, die mit dem Prinzip nicht vertraut sind, sichergestellt, dass alle Arbeiten gelesen werden.

### 3.2 Die (wenigstens teilweise) intendierten Nebenfolgen der Konferenz

Ein zentraler – wenigstens teilweise intendierter – Effekt der intensiven Diskussion jedes einzelnen Textes auf der Abschlusskonferenz ist, dass die Studierenden sich (spätestens beim zweiten Mal) deutlich mehr Mühe beim Abfassen einer auf einer Konferenz zu besprechenden Arbeit geben, als wenn diese Arbeit nur von einem Lehrenden gelesen wird. Das (Noten-)Urteil eines Lehrenden mag Studierende motivieren, eine gute Arbeit zu verfassen, aber die Aussicht, eine hingepuschte Arbeit vor einer Gruppe von zwanzig Studierenden rechtfertigen zu müssen, kann jedenfalls bei einigen Studierenden eine stark motivierende Wirkung haben. Dies hat häufig den Effekt, dass Studierende ihre Arbeit schon vor Abgabe mit anderen Kommilitonen besprechen, um auf Schwachstellen in ihrer Argumentation hingewiesen zu werden.

Die gemeinsame Diskussion auf einer Konferenz setzt voraus, dass die Texte aller Studierenden eines Seminars oder einer Lehrforschung zu einem festgesetzten Zeitpunkt eingehen. Ein Schreibprozess, der in der Realität häufig unbefristet ist, weil sich Studierende und Lehr-

ende der Illusion hingeben, dass die Studierenden die Arbeiten schon noch irgendwann fertigstellen werden, wird durch die Konferenz plötzlich befristet. Es wirkt – und das ist für die Abfassung von Arbeiten eher unüblich – die von Luhmann konstatierte Vordringlichkeit des Befristeten (Luhmann 1971). In gerade dieser Vordringlichkeit des Befristeten kann eine positive Nebenfolge dieser Abschlusskonferenzen gesehen werden.<sup>11</sup>

Die Schwierigkeiten von Studierenden, Arbeiten fertigzustellen, werden in vielen Fällen vorschnell personalisiert. Es wird konstatiert, dass Studierende zu einer Aufschieberitis neigen würden, dass sie aufgrund von überzogenen Ansprüchen an sich selbst blockiert seien und dass es ihnen an Strategien fehle, wie sie einen Arbeitsplan für eine längere Arbeit aufstellen. Es werden dann Schreibwerkstätten zur Planung von wissenschaftlichen Arbeiten veranstaltet oder lange Nächte der aufgeschobenen Hausarbeiten, um Studierende dazu zu bringen, ihre Arbeiten dann doch irgendwie zu Ende zu bringen. Diese auf die Studierenden zugerechneten Effekte mögen alle ihre Berechtigung haben, aber eine Abschlusskonferenz zwingt alle Studierenden, mit diesen Problemen innerhalb einer bestimmten Frist fertig zu werden.

Auf den ersten Blick mag dieses Modell im Vergleich zu den sonst üblichen individuellen Rückmeldungen an die Studierenden nach Mehraufwand für den Lehrenden aussehen. Unter dem Strich ist der Aufwand für Lehrende bei einer solchen Abschlusskonferenz jedoch nicht größer als bei individuellen Rückmeldungen an Studierende in Sprechstunden. In beiden Fällen muss der Dozent die Arbeit der Studierenden sorgfältig lesen, und letztlich ist es vom Zeitaufwand her gleich, ob der Dozent die Arbeiten in zwanzig jeweils halbstündigen Einzelsitzungen durchspricht oder in einer insgesamt zehnstündigen Abschlusskonferenz diskutiert. Am Ende kann das Modell der Abschlusskonferenz sogar für den Dozenten zeitschonender sein, weil die mühsame Vereinbarung von Terminen und das zeitlich auseinandergerissene Besprechen von Arbeiten aus einem Seminar entfallen.

### 3.3 Die Verlängerung des Überarbeitungsprozesses durch die Orientierung an der wissenschaftlichen Publikation

Um den Prozess der dauerhaften Überarbeitung eines Textes zu fördern, macht es Sinn, den Schreibprozess nicht automatisch mit der Abschlusskonferenz enden zu lassen, sondern Studierenden nach der Konferenz noch die Möglichkeit zur (teilweise auch mehrfachen) Überarbeitung einzuräumen. Bei Studierenden lösen die

<sup>11</sup> Ein beliebter Einwand gegen diese durch die Konferenz bedingte Befristung ist, dass sie es nicht ermöglichen würde, sich einem Thema mit der entsprechenden Intensität zu widmen. Es sei dahingestellt, inwiefern dieser Einwand lediglich eine Strategie ist, um sich entsprechende Freiräume in der Gestaltung des Studiums zu „erdiskutieren“. Aber die Konferenz – und dieser Punkt ist wichtig – stellt ja nicht unbedingt den Abschluss der Arbeit an einem Thema dar. Studierenden ist es freigestellt, auf der Konferenz eine erste Fassung ihrer Arbeit zu präsentieren und diese nach der Kritik noch einmal zu überarbeiten. Und wenn ein Studierender dann lange Zeit nach der Konferenz mit einem genialen Wurf kommt, dem man ansieht, dass der Studierende zwei, drei Jahre daran gearbeitet hat, wäre ein Lehrender schlecht beraten, dafür dann nicht am Ende doch noch einen entsprechenden Leistungsnachweis zu vergeben.

Kommentare zur eigenen Arbeit, aber auch die Lektüre der Arbeit anderer Studierender in einigen Fällen den Wunsch aus, die Arbeit noch mal zu überarbeiten. Der Wunsch kann gerade bei den Arbeiten noch verstärkt werden, die durch die Überarbeitung in die Nähe einer Publizierbarkeit gebracht werden.<sup>12</sup>

Das in vielen Fachhochschulen und Universitäten bewährte Modell für die Diskussion solcher Texte sind Kolloquien. Um sicherzustellen, dass diese Kolloquien auch zur Auseinandersetzung mit Texten genutzt werden, ist es nötig – und diese Aussage ist eigentlich banal – dass die Texte vorher verteilt und von allen Teilnehmern am Kolloquium auch gelesen werden. Dies setzt zwar – anders als bei dem Lauschen eines Vortrags – von den Kolloquiumsteilnehmern (und den Lehrenden) die Bereitschaft voraus, sich vor dem Kolloquium mit den Überlegungen eines Studierenden auseinanderzusetzen, ermöglicht dann aber auch eine besser strukturierte Diskussion dieser Überlegungen.

#### 4. Zur Orientierung am Publikationsprozess – Die Gestaltung der Hilfestellungen

Schreiben gehört zu den Fähigkeiten, die man nicht nur – wie im vorigen Abschnitt dargestellt – durch die Rückmeldung zu selbst verfassten Texten, sondern besonders auch – wie in diesem Abschnitt behandelt – durch die Orientierung an guten Vorbildern lernen kann.<sup>13</sup> Man kann Thomas Manns Buddenbrooks nicht nur als anspruchsvolle Unterhaltungslektüre lesen, sondern auch als – vermutlich nicht zu erreichendes – Vorbild für den eigenen Sprachstil betrachten. Man kann die Satire in der Titanic in der Form der „Briefe an die Leser“ nicht nur als unterhaltsame Spitze gegen Lothar Matthäus, Dieter Bohlen oder Matthias Matussek lesen, sondern auch als mögliches Vorbild für einen eigenen Kommentar in seinem Internet-Blog.

Das Problem ist, dass Lehrende die von Studierenden zu verfassenden Textformen so behandeln, als wenn es sich – wie bei schriftlichen Klausuren oder Multiple-Choice-Klausuren – um Textformen handelt, die nur im Rahmen der Erziehung an Universitäten eine Rolle spielen. In den meisten verfügbaren Hilfestellungen wird dann auch konsequenterweise so getan, als wenn es sich bei diesen Textformen um Formate handelt, die nur von Studenten während ihres Studiums verfasst werden. Die Essays, die Studierende häufig zu Beginn ihres Studiums schreiben müssen, werden als eine nur für das Studium relevante Textgattung dargestellt, in der Studierende das Anwenden eines wissenschaftlichen Arguments unter Beweis stellen sollen. Die Hausarbeit wird lediglich als Leistungsnachweis für ein Seminar und vielleicht noch als „wichtige Vorübung für die Arbeit an der Abschlussarbeit“ dargestellt (Pyerin 2001, S. 101), womit die auf die Erziehung an Universitäten begrenzte Bedeutung dieser Textform unterstrichen wird.

##### 4.1 Das Problem der existierenden Hilfestellungen für Studierende – die Verhinderung des Lernens von Vorbildern

Das zentrale Problem ist, dass durch viele als Buchform oder im Netz verfügbaren Hilfestellungen das imitierende Lernen von Schreibkompetenzen systematisch unterbun-

den wird. Genauso wenig wie ein Studierender normalerweise die Klausuren anderer Studierender liest, werden in den meisten Fällen auch nicht die Hausarbeiten anderer Studierender gelesen. Wenn man Studierenden vermittelt, dass sie mit studentischen Essays, ausgearbeiteten Referaten oder Hausarbeiten lediglich studienspezifische Textformen lernen, dann kommen sie auch aller Wahrscheinlichkeit nicht darauf, dass es für diese Textformen außerhalb des universitären Erziehungs- und Selektionsprozesses liegende Vorbilder gibt.

Eine Grundidee der Orientierung von Studierenden am wissenschaftlichen Publikationsprozess besteht darin, den Blick der Studierenden auf Textformen zu lenken, die sie als Vorbilder für ihre eigenen Texte nutzen können. Ein Studierender soll wissenschaftliche Artikel nicht nur in Bezug auf die für die eigene Arbeit relevanten Gedanken exzerpieren, sondern er soll sie auch unter dem Gesichtspunkt betrachten, was man von der Machart dieses Artikels für das Abfassen eigener Artikel lernen kann. Sie sollen Rezensionen in Fachzeitschriften oder Tageszeitungen nicht nur lesen, um sich einen schnellen Überblick über ein Thema zu verschaffen, sondern auch um zu prüfen, was sie davon für das Abfassen eigener Rezensionen lernen können. Ein längeres kommentierendes Essay im Feuilleton einer Tages- oder Wochenzeitung soll auch als Vorbild für eigene an der Universität zu verfassende Essays dienen. Und – um ein besonders weitgehendes Beispiel zu wählen – die Lektüre eines wissenschaftlichen Buches soll immer auch daraufhin geprüft werden, inwiefern es als Vorbild für eine eigene Diplom- oder Masterarbeit dienen kann.

Mit dieser Umstellung des Fokus der Studierenden wird die Möglichkeit zum imitierenden Lernen erheblich verbessert. Während mit dem Fokus auf studentenspezifische Textgattungen das imitierende Lernen auf die wenigen Momente beschränkt ist, in denen man die Hausarbeit eines Kommilitonen oder die von einer Dozentin empfohlene vorbildliche Masterarbeit in der Hand hält, wird jetzt jedes einzelne Seminar, jede einzelne Übung zu einer Konfrontation mit einer Vielzahl von möglichen Texten, die als Vorbilder für eigene Texte dienen können. Die Vielzahl von Artikeln oder Büchern, die während eines Seminars, einer Übung gelesen werden, bekommen damit neben der Vermittlung von Wissen und der Anregung von Diskussionen eine weitere wichtige Funktion.

Was bedeutet dies jetzt für die Gestaltung der Hilfestellungen, die Studierenden während ihres Studiums zur Verfügung gestellt werden?

<sup>12</sup> Auch gibt es immer wieder Texte von Studierenden, die nicht im Rahmen eines Seminars oder einer Lehrforschung entstanden sind: wissenschaftliche Hausarbeiten, die im Rahmen eines Praktikums entstanden sind, Abschlussarbeiten, die nicht aus einem Seminar heraus geschrieben wurden, Exposés für diese Abschlussarbeiten oder der geniale Wurf einer Hausarbeit, die mit zwei, drei Jahren Verspätung abgegeben wird. Dafür braucht es einen Platz.

<sup>13</sup> Diese Imitation von Vorbildern zeigt manchmal interessante Eigenarten, wenn zum Beispiel jüngere Systemtheoretiker die Eigenart von Niklas Luhmann kopieren, den Abschnitten von Artikeln keine Titel zu geben, sondern diese nur mit römischen Ziffern durchnummerieren, oder von literarischen Vorbildern die Eigenart übernehmen, die Überschriften von Buchkapiteln lediglich aus einem Wort bestehen zu lassen.

**4.2 Die Umstellung der Hilfestellungen für Studierende**  
Zentral – und vergleichsweise unproblematisch – ist es, die instituts- oder lehrtuhlspezifischen schriftlichen Hilfestellungen für Studierende so anzulegen, dass sich diese an der Abfassung von „real existierenden“ wissenschaftlichen Textformen orientieren.<sup>14</sup> Die Hilfestellung für die Abfassung einer wissenschaftlichen Hausarbeit ähnelt so stark der Hilfestellung zur Abfassung eines wissenschaftlichen Artikels, dass sie inhaltlich kaum verändert werden muss.<sup>15</sup> Die Hilfestellungen für eine Diplom- oder Masterarbeit sind bis hin zu den Hinweisen zu der formalen Gestaltung den Hilfestellungen für die Abfassung kürzerer wissenschaftlicher Bücher so ähnlich, dass auch hier kaum Änderungen vorgenommen werden müssen.

**Beispiel – das Portal von Hilfestellungen zum publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen**

Im Arbeitsbereich Organisationssoziologie der Universität Bielefeld wurde versucht, die Hilfestellungen systematisch auf den publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen umzustellen. Von der Website aller Dozenten führt ein prominent platzierter Button auf ein Portal mit Hilfestellungen zum wissenschaftlichen Arbeiten <http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/wap.html>. Das Besondere ist, dass die Hilfestellungen konsequent auf „real existierende Vorbilder“ in der Wissenschaft verweisen. Die Angaben zu Exposés orientieren sich beispielsweise an Forschungsanträgen, die man bei Institutionen wie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), der Volkswagen-Stiftung oder der Thyssen-Stiftung einreicht. Hausarbeiten werden systematisch mit Artikeln in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift in Beziehung gesetzt und konkrete Vorbilder in soziologischen Fachzeitschriften wie der Zeitschrift für Soziologie, des Berliner Journals für Soziologie oder der Sozialen Welt angeführt. Als Vorbilder für Diplom- und Masterarbeiten werden wissenschaftliche Buchpublikationen genannt und Studierende auf konkrete Vorbilder von publizierten Abschlussarbeiten hingewiesen. Als Vorbilder für Essays werden Beiträge von Wissenschaftlern in Tages- oder Wochenzeitungen angeführt, wobei darauf geachtet wird, dass die den Beiträgen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte den Studierenden bekannt sind.<sup>16</sup>

In den Hilfestellungen kann man sich die häufig aufwendigen Gestaltungshinweise bezüglich Textlänge, Schrifttypus oder Zitierweise ersparen, indem man direkt auf die Gestaltungshinweise von Zeitschriften oder Verlagen verweist. Damit werden nicht nur die für Lehrende häufig nervenden Fragen nach den „Formalien“ kanalisiert, sondern auch mit dem Verweis auf Zeitschriften oder Verlage nochmals deutlich gemacht, an welcher Textform sich Studierende orientieren sollten.

Durch die Form der Hilfestellung die Textsortenkompetenz von Studierenden zu fördern, ist also der zentrale Aspekt. Studierende müssen schon durch die Form der Hilfestellung realisieren, dass es in der wissenschaftlichen Kommunikation unterschiedliche Textarten mit jeweils eigenen Anforderungen gibt. Durch die Differenzierung der Hilfestellung muss konsequent vermittelt

werden, dass an die Abfassung eines Essays nicht nur in Bezug auf Formalia, sondern auch besonders in Bezug auf den Stil und Aufbau des Textes andere Anforderungen gestellt werden als an die Abfassung eines wissenschaftlichen Artikels.

Neben den Hilfestellungen sollten den Studierenden auch Vorbilder für gelungene Arbeiten zur Verfügung gestellt werden. Studierende fragen vor der Abfassung wichtiger Arbeiten nach guten Arbeiten, an denen sie sich orientieren können. Dozenten verweisen dann meistens lediglich auf gute Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten, die bei ihnen in den letzten Jahren geschrieben wurden. Häufig stellen sie nach Rücksprache mit den Studierenden auch besonders gute Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten auf ihre Website, was den Zugang zu diesen Modellen erleichtert. Wenn sich Studierende aber an einem wissenschaftlichen Publikationsprozess orientieren sollen, macht es Sinn, sie auch auf „real existierende“ Vorbilder aus der Wissenschaft hinzuweisen, an denen sie sich für ihre eigenen Publikationen orientieren können. Dabei ist es wichtig, nicht (nur) brillante Artikel oder Bücher zu wählen, deren Qualität von Durchschnittsstudierenden nie erreicht werden wird. Häufiger eignen sich als Vorbild eher gut gemachte Artikel oder Bücher, die mit einer überschaubaren Empirie und einer übersichtlichen Anzahl von gelesener Literatur eine interessante These aufgestellt haben.

Je stärker Studierende an den wissenschaftlichen Publikationsprozess herangeführt werden, desto stärker kann dazu übergegangen werden, auch die publizierten Arbeiten von Studierenden als Vorbilder auf der Website aufzuführen. So kann der Artikel einer Studentin, der in einem Sammelband erschienen ist, genauso als Vorbild dienen wie die hervorragende Masterarbeit, die als Buch in einem Verlag erschienen ist.

**5. Zu den Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts**

Mit der Durchsetzung der Massenuniversität ist in Bezug auf die Leistungsfähigkeit von Studierenden bei nicht wenigen Lehrenden ein gewisser Fatalismus eingezogen. Es gehe – so der häufig zu hörende Vorwurf – doch nur darum, einen möglichst hohen Prozentsatz einer Generation durch das Studium zu schleusen. Man habe es doch nur noch mit „Bachelormonstern“ zu tun, die in einem „Punktefieber“ Lehrveranstaltungen abreißen würden, mit „Duracell Häschen“, die bestenfalls in der Lage seien, nach einer Vorlesung brav zu klatschen und in Multiple Choice Klausuren auf Knopfdruck kurzfristig gespeichertes Wissen auszuspucken. Inzwischen würden doch vorrangig „Schmalspurstudierende“ die

<sup>14</sup> Zu erhoffen ist, dass dann irgendwann auch die in Buchform existierenden Hilfestellungen zum Verfassen schriftlicher Arbeiten nachziehen.

<sup>15</sup> Vgl. für die Ähnlichkeit nur beispielhaft die von Hall (1998) herausgegebene Hilfestellung zum wissenschaftlichen Publizieren.

<sup>16</sup> Ein erster Entwurf für dieses Webportal stammt von dem Autor. Das Portal wird aktuell von Thomas Hoebel verwaltet, auf den eine Vielzahl von Ergänzungen und Erweiterungen zurückgehen. Die Hilfestellungen wurden von aktuellen und ehemaligen Mitarbeitern des Arbeitsbereichs Organisationssoziologie erstellt.

Universitäten bevölkern, die nur noch mithilfe von Anwesenheitskontrollen, wöchentlich abzuliefernden Arbeitspaketen und regelmäßigen Klausuren zur Teilnahme an Veranstaltungen zu bewegen seien (siehe zu diesen Klagen Kühl 2012, S. 68).

Statt an einem naiven Glauben festzuhalten, dass an Fachhochschulen und Universitäten mit Studierenden wissenschaftlich gearbeitet werde, müsse man – so die Kritik am Konzept eines publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen – doch anerkennen, dass vielerorts ein Nichtangriffspakt zwischen Lehrenden und Studierenden gepflegt werde, indem die Lehrenden bereitwillig gute Noten verschenken, wenn die Studierenden bloß nicht allzu viel ihrer Zeit in Anspruch nehmen würden. Man könne – so die Kritik – schon an den an Studierendenzahlen und Studienabschlüssen orientierten Leistungsvorgaben der Wissenschaftsministerien erkennen, dass es doch politisch gewollt sei, durch eine Inflationierung guter Noten Hochschulabschlüsse an Personen verschenken, denen schon die basalen Befähigungen für ein wissenschaftliches Studium fehlten.

Diese Kritik an einer nur angeblich wissenschaftlichen Orientierung eines Studiums ist sicherlich nicht grundsätzlich falsch. Durch die Einführung von vorrangig berufsqualifizierenden Bachelorstudiengängen wird besonders in Universitäten die wissenschaftliche Orientierung im Studium nur noch geheuchelt. Die hochschulpolitischen Debatten ähneln immer mehr der von Nils Brunsson konstatierten „umgekehrten Kopplung“ zwischen einer bitteren innerorganisatorischen Realität und einer geschönten Außendarstellung (Brunsson 2007). Genau so wie die Verkündung der Stockholmer Stadtverwaltung, den Straßenverkehr in den nächsten Jahren um 30% zu senken, die Funktion habe, Akzeptanz für den faktischen Anstieg des Straßenverkehrs zu produzieren, diene die mit vielen Sondermitteln betriebene Förderung der Wissenschaftsorientierung im Studium dazu, die systematische „Fachhochschulisierung“ der Universitäten für alle Beteiligten erträglich zu machen.

Es gehört zur Professionalität im „Fassadenmanagement“ jeder Universität, die wissenschaftliche Orientierung ihrer Studiengänge hervorzuheben. Dadurch, dass den Hochschulen – entgegen den Versprechungen der Ministerien – weitgehend die Möglichkeit genommen wird, ihre Studierenden selbst auszuwählen und sich vielfach das quantitative Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden verschlechtert hat, läuft jedoch jeder Lehrende Gefahr, sich in seinem Fachbereich oder seinem Institut lächerlich zu machen, wenn er verkünden würde, dass es darum ginge, ihre Studierenden systematisch an einen wissenschaftlichen Publikationsprozess heranzuführen und dass jeder Studierende am Ende des Studiums in der Lage sein müsse, eine wissenschaftliche Publikation zu verfassen.

### 5.1 Zur Kritik des Konzepts angesichts der hochschulpolitischen Entwicklungen

Man kann angesichts dieser hochschulpolitischen Entwicklungen eine ganze Reihe von kritischen Anfragen an das Konzept stellen: Werden dadurch nicht Studierende, denen es häufig an basalen Schreibfähigkeiten mangelt,

vollkommen überfordert? Werden hier nicht die erzieherische und die wissenschaftliche Funktion von Universitäten vorschnell vermischt? Wird hier nicht ein überkommenes Humboldt'sches Ideal der Verknüpfung von Lehre und Forschung gepflegt, das in Massenuniversitäten nur scheitern kann? Und grundsätzlicher – ist es überhaupt angesichts der Fachhochschulisierung – um nicht zu sagen der Verberuflichung – der Universitäten überhaupt noch sinnvoll, Studierende an das wissenschaftliche Arbeiten heranzuführen?

Aus meiner Sicht basieren diese kritischen Anfragen an das Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen auf einem Kurzschluss bezüglich der Funktion der wissenschaftlichen Orientierung an den Universitäten. Nicht selten wird angenommen, dass eine an wissenschaftlichen Standards orientierte Ausbildung nur Sinn macht, wenn die Studierenden danach auch als Wissenschaftler an Universitäten oder Forschungseinrichtungen arbeiten. Weil aber nur – nach Fach variierend – fünf bis zehn Prozent eines Jahrgangs einer Universität überhaupt später wissenschaftsnahe Tätigkeiten ausüben werden, mache es – so die Kritik – doch gar keinen Sinn, die anderen neunzig bis fünfundsiebzig Prozent eines Jahrgangs an das wissenschaftliche Arbeiten heranzuführen.<sup>17</sup>

Hinter dieser Kritik steckt jedoch ein zu enges Zweck-Mittel-Verständnis von einer wissenschaftlich orientierten Ausbildung, nach der alles, was gelernt wird, punktgenau auf eine Verwertbarkeit in einer späteren beruflichen Tätigkeit ausgerichtet sein muss. Die Fähigkeit, einen wissenschaftlichen Artikel lesen zu können, macht nach diesem Verständnis nur Sinn, wenn man später auch diese Textform regelmäßig rezipieren muss. Die Kompetenz, eine Rezension zu einem Fachbuch zu schreiben, sollte nur erworben werden, wenn die Abfassung von Rezensionen später zum Tätigkeitsfeld eines Hochschulabsolventen gehört. Die Befähigung zur Abfassung eines Forschungsantrags sollte nur dann erlernt werden, wenn abzusehen ist, dass der Studierende später im Rahmen von Forschungsinstituten häufig solche Anträge schreiben können muss. Die meisten Studierenden – so die erste Kritik – würden nach ihrem Studium nie wieder einen wissenschaftlichen Text verfassen müssen, und es mache insofern auch gar keinen Sinn, sie an das wissenschaftliche Publizieren heranzuführen.

Für eine Orientierung des Erwerbs von Schreibkompetenzen am wissenschaftlichen Publikationsprozess ist jedoch nicht der Aspekt entscheidend, dass Studierende genau diese Textform später regelmäßig abfassen werden. Relevant ist vielmehr, dass man beim Schreiben von Rezensionen, Artikeln oder Essays Fähigkeiten erlernt, die in ganz unterschiedlichen Berufen erwartet

<sup>17</sup> Man könnte dieser Kritik auch salopp mit dem Hinweis begegnen, dass es auch unwahrscheinlich ist, dass Studierende nach ihrem Studium in ihrem Büro noch regelmäßig Hausarbeiten oder Bachelorarbeiten schreiben oder Multiple-Choice-Klausuren ausfüllen werden, aber trotzdem ganz selbstverständlich von Studierenden die Anfertigung genau dieser Textformen während ihres Studiums verlangt wird. Wenn es wirklich um einen berufsqualifizierende Erwerb von Schreibkompetenzen ginge, dann müsste man – wie an einigen Fachhochschulen üblich – den Studierenden beibringen, wie sie Aktenvermerke verfassen, Power-Point-Präsentationen aufbereiten oder Internetbeiträge schreiben können.

werden: Das Schreiben einer Rezension zwingt einen, die Essenzen eines umfangreichen Textes zu erfassen und auf einer oder zwei Seiten zusammenzufassen und zu kritisieren. Das Anfertigen eines Artikels verlangt vom Autor, ein Problem allgemeinverständlich darzustellen und dieses dann in einer Abfolge von Schritten analytisch zu bearbeiten. Das Verfassen eines Essays befähigt den Autor, ein Thema mit in der Regel einem einzigen theoretischen Zugang prägnant und allgemeinverständlich darzustellen.

Aber – und diese kritische Anfrage halte ich für berechtigt – bedeutet die Orientierung am wissenschaftlichen Publikationsprozess nicht eine massive Überforderung der meisten Studierenden? Wenn dreißig, vierzig oder fünfzig Prozent eines Jahrganges studieren und ein erheblicher Anteil dieser Studierenden für ein Hochschulstudium eigentlich nicht geeignet ist, dann wäre es doch illusorisch diese an den wissenschaftlichen Publikationsprozess heranzuführen zu wollen. Anders als bei Klausuren, Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten, deren Anspruchsniveau mit wachsenden Studierendenzahlen problemlos immer weiter nach unten abgesenkt werden könne, gebe es im wissenschaftlichen Publikationsprozess gesetzte Standards, die nicht ohne Weiteres an studiengangsspezifische Anforderungen angepasst werden können.

Der zentrale Punkt ist jedoch: Es kommt in dem Konzept nicht darauf an, dass jeder oder auch nur jeder fünfte oder zehnte Studierende eines Studiengangs einen wissenschaftlichen Fachartikel in einer Zeitschrift oder einem Sammelband publiziert. Zentral ist vielmehr, dass jede schriftliche Arbeit eines Studierenden sich am wissenschaftlichen Publikationsprozess orientiert – unabhängig davon, ob ein Text am Ende publiziert wird oder nicht. Aus dieser Perspektive ist die Orientierung an einer wissenschaftlichen Publikation nicht der Zweck, der am Ende eines Studiums erreicht werden soll, sondern ein Mittel, um die Kompetenzen von Studierenden zum Schreiben von Texten zu verbessern.

Das Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen beinhaltet jedoch eine Herausforderung: Gerade wenn Texte von Studierenden systematisch in den wissenschaftlichen Publikationsprozess eingespielt werden, kann dies viel Frustration für Studierende bedeuten. Die Herausgeber geben – und das ist für Autoren besonders frustrierend – die Texte nicht einmal in den Peer-Review-Prozess, Texte werden von Verlagen mit einem nichtssagenden Standardschreiben abgelehnt, und Dozenten, die Sammelbände mit vorrangig studentischen Beiträgen herausgeben, teilen Studierenden, die einen Beitrag bereits fünf- oder sechsmal überarbeitet haben, mit, dass es am Ende doch nicht reicht. Aber – so könnte man erwidern – auch das ist Teil eines Lernprozesses, festzustellen, dass nicht alles, was man schriftlich produziert, so gut ist, dass es von Lesern begeistert aufgegriffen wird.

Eine weitere Kritik an einem solchen Konzept lautet, dass das wissenschaftliche Publikationswesen für erzieherische Zwecke „missbraucht“ werde. Überspitzt ausgedrückt – wissenschaftlich publiziert werden solle nur das Beste vom Besten, und Studierende seien dazu in aller Regel nicht in der Lage. Wenn Studierende an

den wissenschaftlichen Publikationsprozess herangeführt würden, dann drohe das wissenschaftliche Publikationswesen mit minderwertigen Texten überschwemmt zu werden, die mühsam durch einen Begutachtungsprozess oder durch Missachtung in den Zitationszirkeln herausselektiert werden müssten.

Aber – so könnte man einwenden – ist das wissenschaftliche Publikationswesen nicht schon mit minderwertigen Texten überschwemmt? Aus (fast) jeder Konferenz wird inzwischen ein Sammelband zusammengestellt. Die durch Drittmittel angetriebene Projektmaschinerie verlangt Publikationen, auch wenn nichts herausgekommen ist, und das akademische Karrieresystem ist – Stichwort „publish or perish“ – darauf angelegt, dass Wissenschaftler auch halbgare Gedanken in Publikationen heraushauen und die guten Gedanken nach dem Prinzip der kleinsten publizierbaren Einheit auf möglichst viele Publikationen verteilen. Manchmal hat man den Eindruck, dass eine originelle, sorgfältig gearbeitete Masterarbeit eines Studierenden besser ist als der Schnellschuss eines Wissenschaftlers, in dem lediglich dessen bereits bekannte Thesen nochmal aufgewärmt werden.

Es darf nicht übersehen werden, dass Publikationsversuche von Studierenden immer auch die Hürde des wissenschaftlichen Begutachtungswesens nehmen müssen. Ein wissenschaftlicher Fachartikel eines Studierenden wird genauso begutachtet wie der eines Professors (die ja häufig gar nicht mehr in Fachzeitschriften publizieren, um sich den Rationalitäten und Irrationalitäten des Peer-Review-Wesens nicht auszusetzen). Wissenschaftliche Buchpublikationen kann man – mit Ausnahme von durch Beliebigkeit geprägten Abdruckstellen wie dem Grin-Verlag – nicht einfach auf den Markt bringen, sondern die Manuskripte werden vom Lektor des Verlages oder vom Herausgeber einer Reihe auf die Publikationsfähigkeit geprüft.

## 5.2 Zur Weiterentwicklung des Konzepts

Das Hauptproblem des Konzeptes des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen ist, dass dessen Wirksamkeit beschränkt bleibt, wenn es lediglich von einzelnen Dozenten eines Studiengangs betrieben wird. Es können dann zwar auf der Ebene einzelner Professuren oder Arbeitsbereiche Impulse gesetzt werden, aber es ist unwahrscheinlich, dass sich dadurch auch nur auf Instituts- oder Fachbereichsebene eine Kultur zur systematischen Verbesserung von Schreibkompetenzen von Studierenden ausbildet.

Veränderungen in der Lehre einzuführen ist immer schwierig für Universitäten. Konzepte für Lehre können in Universitäten und Fachhochschulen nicht „top-down“ durchgesetzt werden. Selbstverständlich können Hochschulleitungen festlegen, dass jede Arbeit eines Studierenden mindestens einmal nach ausführlicher Kommentierung durch Lehrende überarbeitet werden muss, oder sie können festlegen, dass schriftliche Arbeiten nach einem festgelegten Verfahren kollektiv zu korrigieren sind. Aber letztlich würden solche Initiativen der Zentrale immer durch die Dezentrale, in der die Betreuungsbearbeitung gemacht wird, unterlaufen werden, wenn die Sinnhaftigkeit nicht erkannt wird.

In Universitäten und Fachhochschulen findet die Weiterentwicklung von Lehre vorrangig durch Imitation statt. Man erfährt, dass eine andere Hochschule mit einem interessanten Einführungskonzept für das erste Semester experimentiert, lässt sich dieses Modell schildern und passt es für die eigenen Zwecke an. Man hört von Studierenden, dass ihnen die Veranstaltung einer Kollegin besonders gut gefällt, in der keine langweiligen studentischen Referate mehr gehalten werden, und stellt dann seine eigenen Veranstaltungen auf die Diskussion von Texten um. Oder man bekommt von einem Kollegen erzählt, dass vier- statt zweistündige Seminare besondere Möglichkeiten zur Vertiefung bieten, und experimentiert dann mit ähnlichen Modellen. Solche imitations- und experimentorientierten Veränderungsprozesse mögen langwierig sein, aber angesichts der weitgehenden Autonomie von Lehrenden in der Lehre gibt es dazu kaum Alternativen.

Das hier vorgestellte Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen basiert auf solchen Formen variierender Imitationen. So ist die Idee der Publikationsorientierung inspiriert durch Lehrende aus dem Diskussionszusammenhang der Zeitschrift „Das Argument“, die in ihren Veranstaltungen Studierende Rezensionen für ihre Zeitschriften schreiben lassen.<sup>18</sup> Die Idee für die Orientierung der studentischen Abschlussarbeiten an Publikationsstandards entstand auf Anregung eines Dozenten, der als Vorbild für eine gute Abschlussarbeit eine publizierte Diplomarbeit eines anderen Studenten empfahl und so anregte, die eigene Arbeit gleich so zu verfassen, dass sie auch publizierbar ist.<sup>19</sup> Die Idee, in Seminaren Abschlusskonferenzen zu veranstalten, ist während meines Studiums in den USA entstanden, in dem am Ende des Masterstudiums jeder Student und jede Studentin in dem Programm einen publizierbaren Artikel vor allen anderen Studierenden des Programms und vor dem Lehrkörper verteidigen musste.<sup>20</sup>

Auch wenn hier das Konzept zum publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen „aus einem Guss“ vorgestellt wird, soll damit nicht suggeriert werden, dass dieses Konzept schon rund ist. Aber die Hoffnung ist es, durch diesen Artikel zur variierenden Imitation einzelner Elemente dieses Konzeptes anzuregen.<sup>21</sup> Dabei können vielleicht nicht nur die vielfach noch etwas holprigen Elemente dieses Konzeptes verbessert werden, sondern es kann sich auch auf der Ebene einzelner Studiengängen insgesamt eine stärkere Orientierung an einem publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen durchsetzen.

#### Literaturverzeichnis

- Beach, R./Friedrich, T. (2006): Response to Writing. In: MacArthur et al.: Handbook of Writing Research. New York, pp. 222-235.
- Bean, J. C. (2001): Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco.
- Becker, H. S. (2000): Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., New York.
- Besio, C. (2009): Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld.
- Bethke, H. (2014): So kann Fremddichtung nicht erworben werden. Wer Seminararbeit zu korrigieren hat, sieht sich an Universitäten heute einem Sprachnotstand gegenüber. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 72, 26. März 2014, S. N 4 (Beilage Natur und Wissenschaft).
- Bruffee, K. A. (1984): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind“. In: College English 46, pp. 635-652.
- Brunsson, N. (2007): Organized Hypocrisy. In: Brunsson, N. (Ed.): The Consequences of Decision Making. Oxford: University Press, pp. 111-134.
- Eco, U. (1988): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Heidelberg.
- Eggensperger, P. (2011): Learning by Doing or Explicit Training in the Discipline? The Teaching of Academic Writing in Higher Education. In: Bauder-Begerow, I./Schäfer, S.: Learning 9/11. Teaching for Key Competences in Literary and Cultural Studies. Heidelberg, pp. 99-122.
- Engert, K./Krey, B. (2013): Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 42/H. 5, S. 366-384.
- Epping-Jäger, C. (1997): Schriftlichkeit im Hochschulunterricht. In: Welbers, U. (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied, Krieffel, Berlin, S. 220-228.
- Esser, H. (1998): Der Doppelpaß als soziales System. In: Treeck, W. van (Hg.): Wissenschaft als Satire. Opladen, S. 91-121.
- Frank, A./Haacke, S./Lahm, S. (2013): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart.
- Galdynski, K./Kühl, S. (Hg.) (2009): Black-Box Beratung. Studien zu Coaching und Supervision. Wiesbaden.
- Grésillon, A. (1995): Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In: Raible, W. (Hg.): Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse. Tübingen, S. 1-36.
- Hall, G. M. (Hg.) (1998): Publish or Perish. Wie man einen wissenschaftlichen Beitrag schreibt, ohne die Leser zu langweilen oder die Daten zu verfälschen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld.
- Kieserling, A. (Hg.) (1992): Universität als Milieu. Bielefeld.
- Kruse, O. (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfache Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, E.-M./Knorr, D. (Hg.): Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M., S. 141-158.
- Kruse, O. (2005): Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens, Teil 2. Rolle des Schreibens und der Schreibdidaktik seit der Humboldtschen Universitätsreform. In: Das Hochschulwesen, Jg. 53/H. 6, S. 214-218.
- Kruse, O. (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Frankfurt a.M. New York.
- Kruse, O./Jakobs, E.-M. (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse et al. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Krieffel, S. 19-36.
- Kühl, S. (1994): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. Frankfurt a.M., New York.

<sup>18</sup> In meinem Fall war es eine Veranstaltung im zweiten Semester meines Soziologiestudiums, in der im Seminar zu marxistischem Feminismus von Kornelia Hauser von Studierenden Rezensionen zu aktuellen Büchern zur Geschlechtersoziologie verfasst wurden und diese Rezensionen dann in den Zeitschriften „Das Argument“ und „Die Kommune“ veröffentlicht wurden. Auch wenn ich das damals von mir rezensierte Buch von Walter Hollstein heute anders besprechen würde, so ist neben dem Lernen von einer hervorragenden Didaktikerin besonders die Erfahrung hängen geblieben, zu welchen Leistungen Studierende schon sehr früh in ihrem Studium fähig sind.

<sup>19</sup> Das Vorbild, das mir einer meiner damaligen Dozenten, Christof Wehrsig, nannte, war die – auch aus heutiger Sicht noch – exzellente Diplomarbeit von Schimank (1981) über Identitätsbehauptungen in Arbeitsorganisationen. Die von mir verfasste Diplomarbeit über die Tücken der flachen Hierarchien Kühl (1994) ist dann im gleichen Verlag als Buch erschienen.

<sup>20</sup> Die Stärke von US-amerikanischen Universitäten besteht darin, dass sie besonders in ihren forschungsorientierten Ph.D.-Programmen Studierende im ersten Jahr an das wissenschaftliche Publizieren heranführen können. Der Master – als vergleichsweise unwichtiger Studienabschluss zwischen Bachelor und Ph.D. – sowie das Weiterstudium im Ph.D.-Programm wird an die Anfertigung eines zwanzigseitigen Textes geknüpft, der auf dem Niveau eines publizierbaren wissenschaftlichen Fachartikels verfasst sein muss. Dadurch, dass jeder Ph.D.-Student seine Arbeit vor der Fakultät und allen Ph.D.-Studierenden vorstellen muss, bekommt die Fokussierung auf die Abfassung des Textes eine hohe Aufmerksamkeit. Die Modelle variieren von Universität zu Universität und häufig auch von Fachbereich zu Fachbereich. Das hier geschilderte Modell basiert auf dem Ph.D.-Programm für Geschichtswissenschaft an der Johns-Hopkins-University in Baltimore.

<sup>21</sup> Dafür stellen wir alle Hilfestellungen und Konzepte als Open Source zur Verfügung und freuen uns, wenn diese kopiert, verfeinert und abgeändert werden. Alle unsere Hilfestellungen fallen unter die Creative-Commons-Lizenz BY-NC-SA: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen.

Kühl, S. (2009): Forschendes Lernen und Wissenschaftsbetrieb. Zur Erfahrung mit einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: Huber et al. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 99-113.

Kühl, S. (2012): Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift. Science studies. Bielefeld.

Lehnen, K. (1999): Kooperative Textproduktion. In: Kruse et al. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, S. 147-170.

Luhmann, N. (1971): Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: Luhmann, L. (Hg.): Politische Planung. Opladen, S. 143-164.

Luhmann, N. (1992): Kommunikation mit Zettelkästen: Erfahrungsbericht. In: Kieserling, A. (Hg.): Universität als Milieu. Bielefeld, S. 53-61.

Matthes, J. (1988): Projekte nein, danke? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17/H. 6, S. 465-473.

Püschel, U. (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: Jakobs, E.-M./Knorr, D. (Hg.): Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M., S. 193-200.

Pyerin, B. (2001): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim, München.

Schimank, U. (1981): Identitätsbehauptung in Arbeitsorganisationen. Individualität in der Formalstruktur. Frankfurt a.M., New York.

Schneider, W. (1999): Deutsch für Profis. Wege zum gutem Stil. München.

Schulz, S. (2012): Blogroll: Sozialtheoristen. <http://www.merkur-blog.de/2012/12/blogroll-sozialtheoristen/>. (Aufruf am 02.05.2014).

Stichweh, R. (1996): Variationsmechanismen im Wissenschaftssystem der Moderne. In: Soziale Systeme, Jg. 2/H. 1, S. 73-89.

Stichweh, R. (2004): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. In: Swiss Journal of Sociology 30. S. 147-165.

Yearley, S. (1981): Textual Persuasion. The Role of Social Accounting in the Construction of Scientific Arguments. In: Philosophy of the Social Sciences, Vol. 11/No. 3, pp. 409-435.

■ Dr. Stefan Kühl, Professor für Soziologie, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld  
E-Mail: [stefan.kuehl@uni-bielefeld.de](mailto:stefan.kuehl@uni-bielefeld.de)

## Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs & Gabriele Ruhmann (Hg.) Schlüsselkompetenz Schreiben Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch erwerben lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

ISBN 3-937026-07-X,  
Bielefeld 2014, 3. Auflage, 333 Seiten, 24.50  
Euro zzgl. Versand



Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22