

# **Akademisches Schreiben als Schlüsselkompetenz – studentische Perspektiven und institutionelle Unterstützung am Beispiel des Kurses „Academic Writing Online“**

Petra HAUPTFELD-GÖLLNER, Claudia KUMMER  
*Fachhochschule Burgenland, Eisenstadt, Österreich*

**ABSTRACT:** Der Artikel beleuchtet die Problemfelder von Studierenden im Zusammenhang mit dem Verfassen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten. Er zeigt anhand einer Umfrage an der FH Burgenland auf, wo diese liegen und welche Art von Unterstützung Studierende benötigen. Ausgehend von dieser Perspektive wird untersucht, welche Angebote diesbezüglich bei universitären und außeruniversitären Einrichtungen existieren und ob diese den Bedürfnissen Studierender entsprechen. Dabei wird aufgezeigt, dass vor allem das Erlernen von schreibtechnischen Fähigkeiten von privaten AnbieterInnen abgedeckt wird, während universitäre Einrichtungen diesen Lernbereich eher in Begleitseminaren zu Bachelor- und Masterarbeiten abhandeln. Wie sich zeigt, stellt auch der Bereich des Schreibcoachings ein bedeutendes Bedürfnis dar – die Begleitung und Unterstützung Studierender auf dem Weg zum Abschluss. Um diesen zu erleichtern und die Bedürfnisse von Studierenden zu integrieren, wird ein Online-Kurs zu akademischem Schreiben vorgestellt, der von der FH Burgenland mit Erasmus+-Mitteln entwickelt und von Projektpartnern in mittel- und osteuropäische Sprachen übersetzt wird.

## **1 Die Nöte der Schreibenden – eine Umfrage an der FH Burgenland**

### **1.1 Die Abschlussarbeit als Hürde**

Die Bachelorarbeit oder, eventuell nach Jahren der Berufstätigkeit, die Masterarbeit liegt vor dem erfolgreichen Abschluss des Studiums. Doch was eigentlich als „Krönung“ der studentischen Laufbahn gedacht ist, wo die/der Studierende zeigen kann, dass das erworbene Wissen und die akademischen Fähigkeiten in den Dienst eines Forschungsthemas gestellt werden, ist in vielen Fällen eine Belastung. Studierende fühlen sich alleingelassen und oft hilflos auf dem Weg zur Abschlussarbeit, denn der Schreibprozess kann nicht delegiert werden. Es erfordert Mut, zu den eigenen Gedanken zu stehen und diese in Wissenschaftssprache zu formulieren. Bereits Umberto Eco betont in seinem Standardwerk „Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt“ gleich zu Beginn, dass in heutigen Zeiten Studierende mit verschiedensten Voraussetzungen an die Universität streben (13/2010, S. 1) und diese auch bewältigen sollten; vor allem berufsbegleitend Studierende, die nicht so viel Zeit und Mühe auf die Untersuchungen verwenden können (vgl. ebd., S. 9). Auch Wolfsberger (2/2009, S. 27) betont, dass

vor allem Studierenden mit einem nicht akademischen Hintergrund die Techniken des wissenschaftlichen Schreibens nicht in dem Maß geläufig sind und vor allem berufstätig Studierende die Rückkehr an die Uni oder in ein Diplomandenseminar als große Hürde sehen (vgl. ebd., S. 28).

Umso erstaunlicher ist es daher, dass universitäre Einrichtungen vor allem im deutschsprachigen Raum es vernachlässigen, das tatsächliche Schreibhandwerk zu lehren, da sich die Diplomandenseminare auf die Fachinhalte konzentrieren (vgl. Wolfsberger 2/2009, S. 24). Ein Teil der Studierenden scheint die Abschlussarbeit trotzdem problemlos zu bewältigen, während die genannten „Risikogruppen“ verstärkt mit Selbstzweifeln zu kämpfen haben. So ist es nicht verwunderlich, dass manche Studierende unter dem Druck der Abschlussarbeit oft zu unlauteren Mitteln greifen wie Plagiaten oder Ghostwritern. In Deutschland ist das Verfassen von Abschlussarbeiten durch Dritte – wenn auch als Assistenz dargestellt – bereits ein lukratives Gewerbe, das sich rechtlich gesehen in einer Grauzone abspielt. Vor allem BWL- und Jus-Studierende nehmen das Angebot von Ghostwritern an, wobei die Preise für eine Abschlussarbeit zwischen € 600 und € 30.000 liegen.<sup>1</sup> Plagiatsfälle von Personen der Öffentlichkeit tragen ebenso wenig dazu bei, wissenschaftlichen Schreiben als redliches Handwerk darzustellen.

Wie man ProfessorInnen und sogar *Peer Reviewern* „ein Schnippchen schlagen“ kann, zeigt die freie Software SCIgen. Diese generiert einen pseudowissenschaftlichen Aufsatz mit allen Formalia, jedoch ohne inhaltlichen Kontext: „SCIgen is a program that generates random Computer Science research papers, including graphs, figures, and citations. It uses a hand-written context-free grammar to form all elements of the papers. Our aim here is to maximize amusement, rather than coherence.“<sup>2</sup> Was als Spaß von einem Wissenschaftsteam in den USA 2005 entworfen wurde, fand unter dem Publikationsdruck von Forschern und Forscherinnen bald Eingang in wissenschaftliche Zeitschriften, selbst solchen mit *Peer Review*. Informatiker aus Oldenburg testeten die Software erfolgreich: Sie generierten einen Aufsatz, reichten ihn unter einem Pseudonym bei einer peer-reviewten Zeitschrift ein – mit Erfolg.<sup>3</sup> Was läuft hier falsch?

Wissenschaftliches Schreiben ist bei Studierenden mit verschiedenen Vorurteilen belegt, die sich hinderlich auf den Schreibprozess auswirken. Anforderungen, Glaubenssätze oder Zweifel, die sich emotional negativ auswirken, sind etwa:

„Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll.“

„Schreiben ist langweilig und mit viel Theorie verbunden.“

„Wissenschaftssprache ist so kompliziert.“

„Ich will nur fertig werden, alles andere interessiert mich nicht.“

„Ich werde nie ein/e Forscher/in, ich bin Praktiker/in.“

„Das schaffe ich in der Zeit nie.“

„Die Arbeit muss perfekt werden, sonst gebe ich sie nicht ab.“

Daraus resultiert, die Arbeit möglichst schnell und mit dem geringsten Kraft- und Zeitaufwand zu verfassen, was zu Plagiaten verleitet, oder aber – im Sinne des Perfektionismus – ewig vor sich herzuschieben, denn muss schon der erste Satz perfekt sein, wird

die Arbeit zu einer unüberwindlichen Mauer (vgl. Wolfsberger 2/2010, S. 43). Auch wenn diese Argumentationen aus studentischer Perspektive verständlich sind, führen beide Verhaltensweisen nicht zum Ziel, eine fundierte Arbeit in der vorgegebenen Zeit abzuschließen. Die Gründe für einen Studienabbruch (falsches Studium, falsche Vorstellungen vom Studium, mangelnde finanzielle Ressourcen, Nebenjob, Prüfungsängste) mögen vielfältig sein, jedoch stellt darunter die Abschlussarbeit mit Sicherheit eine nicht unwesentliche Hürde dar.

## 1.2 Wissenschaftliches Schreiben als Handwerk

Wissenschaftliches Schreiben gilt im deutschen Sprachraum – im Unterschied zum angloamerikanischen – als theoriebasiert. Bereits Johan Galtung, ein norwegischer Politologe, hat 1983 in seinem Essay über „Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft“ festgehalten, wie sich der „teutonische“ vom „saxonischen“ Stil unterscheidet. So basiert der deutsche Wissenschaftsstil auf der Theorie, aus welcher die Empirie abgeleitet wird, wohingegen der angloamerikanische Stil der Empirie den Vorzug gibt. Daher ist dieser Stil flexibler und leichter mit der Theorie abzugleichen, während der deutsche Stil schwerfällig bleibt, da das gesamte Theoriegebäude geändert werden muss, sollten sich in der Empirie andere Ergebnisse zeigen. Diese unterschiedlichen Denkrichtungen bewirken ebenso verschiedene Wissenschaftssprachen. Der deutsche Stil ist kompliziert, da heißt mit vielen Funktionsverben, Substantiven, Passivkonstruktionen, objektiv unter Vermeidung des „Ich“ und Heranziehung vieler indirekter Zitate, der angloamerikanische Stil ist stärker geprägt von „essayistischer“ Sprache unter Einbau der Forschungsergebnisse und vieler Beispiele, das Forscher-Ich darf genannt werden, Verben stehen im Vordergrund. Dieser Unterschied bewirkt: Der kopflastige deutsche Stil macht die Studierenden kopfscheu!

Daher muss das erste Gebot sein, den Studierenden die Angst vor diesem Stil zu nehmen, denn Wissenschaftssprache ist auch eine Machtsprache (vgl. Wolfsberger 2/2010, S. 116) und Schreiben daher konsequenterweise auch ein Bekenntnis zur eigenen Macht. Um Studierende zu „ermächtigen“ und wissenschaftliches Schreiben als „beherrschbar“ zu erleben, wurde an der FH Burgenland die Idee zu einem Academic Writing Online-Kurs (im Weiteren: AWO) mit sechs Modulen entwickelt, in welchem die Studierenden erfahren, dass das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit keine Geheimkunst darstellt, sondern durch „handwerkliches“ Know-how und Fertigkeiten erleichtert werden kann. Ein Blick in die USA zeigt, dass dort eigens eingerichtete College Writing Programs Studierende dahingehend unterstützen, ihre Abschlussarbeit erfolgreich durchzuführen. Im Zuge der Vorbereitungen auf den Kurs wurde deshalb erhoben, welche Universitäten, FH und außeruniversitären Institutionen in Österreich eine Schreibunterstützung anbieten (Kapitel 2) und in welchem Ausmaß diese genutzt wird. Basierend auf dieser Recherche, steht der Kurs AWO unter drei Prämissen, die für die gesamte Herangehensweise an wissenschaftliches Schreiben gelten und den Anspruch haben, hinderliche Glaubenssätze der Studierenden zu ändern.

### *1.2.1 Das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit ist keine „Geheimkunst“, sondern handwerkliches Können*

Oft wird von BetreuerInnen vorausgesetzt, dass Studierende das Schreiben beherrschen – dies ist jedoch nicht immer der Fall, da Wissenschaftssprache ein eigenes Register darstellt, das auch Muttersprachler zu „erlernen“ haben. Daher ist es erforderlich, Studierenden Hilfen an die Hand zu geben – analog den Style Guides in den USA – , wie man richtig formuliert, Zitate in den Text einbaut, die Zitate in Beziehung setzt, die Absätze miteinander verbindet, Literatur referiert und zusammenfasst, das eigene Autoren-Ich zur Sprache bringt. Dies ist jedoch keine Geheimkunst, sondern erlernbar, ebenso wie die Auswahl von Literatur, die Eingrenzung des Themas, die Entwicklung der Forschungsfrage oder richtiges Zitieren. Oberstes Prinzip ist die Verständlichkeit. So rät schon Eco (vgl. 13/2010, S. 186), sich nicht in verschachtelten Sätzen zu üben, sondern diese zu kürzen oder zu trennen. Wissenschaftlich wird ein Text nicht durch komplizierte Satzkonstruktionen, sondern durch das Spannungsfeld zwischen vorhandener Forschung und eigener Positionierung (vgl. Wolfsberger 2/2010, S. 116).

### *1.2.2 Wissenschaftliches Arbeiten setzt zuerst das Interesse am Thema voraus, dann folgt der Abschluss*

Ein zentraler Punkt in diesem Zusammenhang ist das Finden von Forschungsthemen, das Füllen der „Forschungslücke“ bzw. das Formulieren von Hypothesen in Bezug auf das Thema. Motivation für das Schreiben kann nur dadurch entstehen, dass das Thema selbst als interessant empfunden wird, woraus sich der Abschluss ergibt. Wird umgekehrt *wegen* eines Abschlusses ein Thema gesucht, so wirkt sich dieser Zwang oft negativ aus oder die Studierenden fühlen sich alleingelassen bei der Wahl eines Themas oder der Betreuung durch Lehrende. Für PraktikerInnen bzw. berufsbegleitend Studierende ist entscheidend, die Zielgruppe der Abschlussarbeit in den Vordergrund zu rücken, die ebenso in Firmen zu sehen ist und nicht ausschließlich im akademischen Umfeld. Dies mildert auch Befürchtungen von Berufstätigen, akademisch nicht mehr zu genügen oder die Abschlussarbeit „für die Bibliothek“ zu verfassen.

### *1.2.3 Handwerkliches Können und Interesse am Thema führen zum Abschluss, denn Spaß macht, was man beherrscht*

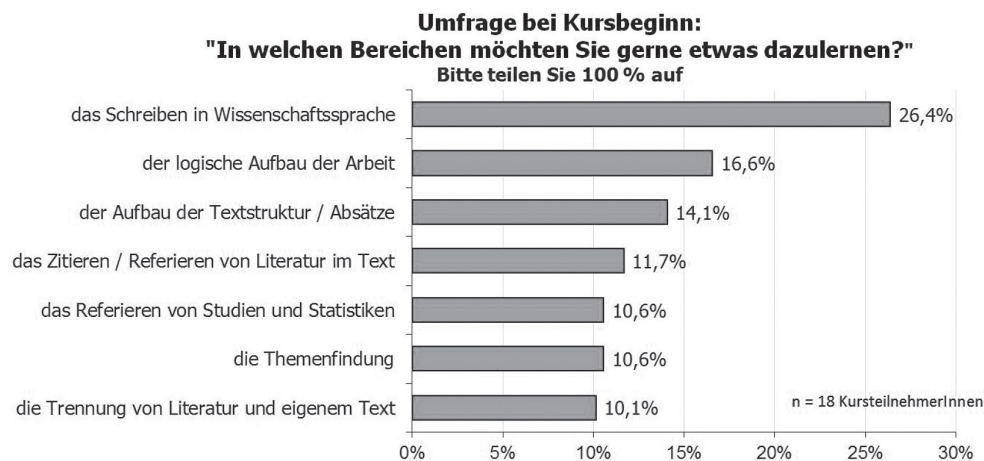
Fehlendes Können oder Know-how einerseits und mangelndes Interesse andererseits bedingen, dass Studierende den Abschluss immer wieder verschieben oder nicht (mehr) in Angriff nehmen. Sind diese beiden Hürden jedoch genommen, besteht bei einer guten Zeitplanung, welche die Motivation erhält, die Chance auf eine fristgerechte Abgabe der Arbeit. Die Last des wissenschaftlichen Schreibens ohne Qualitätseinbußen von den Studierenden zu nehmen, ist auch deklariertes Ziel des Kurses AWO – oder, um mit Eco zu sprechen, „Wir können uns nur wünschen, dass Studenten jedweder Gesellschaftsschicht sie (die Universität – P. H.) ohne übergroße Opfer besuchen können (...)“ (13/2010, S. 10). Um diesen Ansatz zu unterstreichen, wird sich ein spezielles Modul innerhalb des Kurses mit dem Thema Selbstcoaching (Zeitmanagement, Motivation, Umgang mit Druck und Stress, Arbeitstechniken) beschäftigen (siehe Kapitel 3).

### 1.3 Die Umfrage an der FH Burgenland

Im Sommersemester 2013 und darauffolgendem Wintersemester wurde unter zwei Gruppen von Austauschstudierenden eine Umfrage durchgeführt, welche die Lernziele, den Lernfortschritt und den Lernerfolg innerhalb einer Academic-Writing-Lehrveranstaltung erhob, um die Inhalte der ersten beiden Module des Kurses AWO, die sich dezidiert mit dem *wissenschaftlichen Schreiben* beschäftigen, bedarfsgerecht zu gestalten.

Wie angenommen, findet sich bei den Lernzielen das akademische Schreiben, das Erlernen der Wissenschaftssprache als größte Hürde, an erster Stelle. Auch wenn es sich um Studierende mit nicht deutscher Muttersprache handelt, ist anzunehmen, dass eine Umfrage unter österreichischen Studierenden einen ähnlich hohen Wert erzielt hätte, da es sich um ein „Sprachregister“ handelt, welches erlernt werden muss. An zweiter und dritter Position stehen die gliederungstechnischen Aspekte wie der Gesamtaufbau der Arbeit und der Aufbau der Textstruktur in Bezug auf die Absätze, da sich in diesen die Verbindung von Sprache und logischem Denken manifestiert. Auf Position vier und fünf ist die Thematik in Bezug auf den Umgang mit fremdem Gedankengut genannt, somit das Zitieren und Referieren von Autoren bzw. Statistiken. Die Themenfindung, welche das Bilden von Hypothesen inkludiert, ist an der vorletzten Stelle gereiht – zwar nicht als unwesentlich erachtet, jedoch im Vergleich zu den direkten Schreibtechniken als weniger problematisch. An der letzten Position wird die Trennung von Literaturquellen und eigenem Text zur Vermeidung von Plagiaten genannt. Daraus kann man folgern, dass das Bewusstsein für diese Thematik nicht hoch genug eingeschätzt wird. Viele Studierende gehen tatsächlich von der irrigen Meinung aus, dass Zitate aus dem Internet – als frei verfügbarem Medium – auch keines Nachweises bedürfen!

Während des fortschreitenden Kurses ergab sich ein anderes Bild. Der logische Aufbau der Absätze als kleinste Texteinheit wurde als zentral für den Lernfortschritt gesehen



Tab. 1: Umfrage bei Kursbeginn

– da dieser das Schreiben in Wissenschaftssprache inkludiert, findet sich diese Thematik explizit nun auf Rang vier. Eine zunehmende Bedeutung dagegen erfuhr die gesamte Problematik des Zitierens und Referierens von Autoren und Statistiken. Dies lässt darauf schließen, dass ein verstärktes Bewusstsein für den korrekten Umgang mit fremdem Gedankengut während des Kurses entstand. Die gliederungstechnischen Aspekte reihen sich in der Mitte ein auf Position fünf, wie der logische Aufbau der Gesamtarbeit. Die inhaltlichen Aspekte wie die Themenfindung, das Bilden von Forschungsfragen und Hypothesen fanden sich in der unteren Hälfte der Umfrage. Dies ist dadurch zu erklären, dass zu diesem Zeitpunkt bereits feststand, welche Themen die Studierenden bearbeiten, und diese Aspekte daher nicht mehr entscheidend waren.

#### Umfrage bei Kursmitte: "Wovon haben Sie bis jetzt am meisten profitiert?"



Tab. 2: Umfrage bei Kursmitte

Bei Abschluss des Kurses wurde nochmals erfragt, wovon die Studierenden am meisten profitiert hätten. An erster Stelle wurde hier das Erlernen der Wissenschaftssprache genannt, welches mit dem Beginn korrespondiert. Auch in der Schlussumfrage wurde – gemäß der Zwischenumfrage – der Umgang mit dem korrekten Zitieren, das Referieren von Autoren und Statistiken, die Nennung des eigenen Autoren-Ich – somit die gesamte Problematik um die eigene Verortung in Bezug auf die Forschungsliteratur – auf den Positionen zwei bis vier genannt. Die inhaltlichen Aspekte wie die Hypothesenbildung, die Erarbeitung der Forschungsfrage liegen im unteren Bereich, wie auch in der Zwischenumfrage.

Als wichtigsten Lernerfolg gaben die Studierenden beider Gruppen den korrekten Umgang mit der Wissenschaftssprache an, gefolgt von der Thematik des Referierens und Zitierens von Autoren, Studien, Statistiken einerseits und der Positionierung des eigenen Autoren-Ich andererseits. Somit zeigt sich, dass sich die größte Verschiebung bereits in der Zwischenumfrage ergeben hat, welche die gesamte Zitationsthematik vor die Struktur einer wissenschaftlichen Arbeit stellt. Der Themenfindung in Kombination mit den Forschungsfragen und der Hypothesenbildung wurde von Beginn an weniger

### Umfrage bei Kursabschluss: "Wovon haben Sie am meisten profitiert?"



Tab. 3: Umfrage bei Kursabschluss

Bedeutung beigemessen. Dies zeigt zweierlei: erstens, dass gewisse Grundthemen zu akademischem Schreiben zentral sind, und zweitens, dass von diesen Themen alle Studierenden profitieren, unabhängig von dem vorausgehenden Wissensstand.

Eine ungarische Austausch-Studierende aus dem Academic-Writing-Kurs soll stellvertretend zitiert werden: „Ich habe nicht gewusst, wie ich die Abschlussarbeit schreiben soll, aber jetzt habe ich eine Vorstellung davon und weiß, wie ich es angehen kann!“ Dieses Ziel verfolgt der genannte Kurs AWO. Vor allem in den ersten beiden Modulen wird das *wissenschaftliche Schreiben* als Kernkompetenz vermittelt, welches oft in DiplomandInnen-Seminaren aus Zeitgründen nicht ausführlich behandelt werden kann. Um bei der Erstellung des Kurses bestmöglich auf die Bedürfnisse von Studierenden Rücksicht zu nehmen, wurde im Vorfeld eine Erhebung über das Angebot an Seminaren über wissenschaftliches Arbeiten durchgeführt, welche im Weiteren dargestellt wird. Vor allem wurde – ausgehend von der Umfrage – das Augenmerk darauf gerichtet, welche Einrichtungen hier das *Handwerk des Schreibens* ins Zentrum stellen.

## 2 Angebotsvergleich zwischen Unis/FHs und Schreibwerkstätten

### 2.1 Erhebungsbereich und Vorgehensweise

Innerhalb eines Projektes recherchierte ein Team von Studierenden des Bachelorstudiengangs „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ im Sommer 2013 einerseits die Angebote österreichischer Universitäten und Fachhochschulen und andererseits privater Institute zum Thema *akademisches Schreiben*. Die institutionalisierten Schreibwerkstätten und Schreibzentren blicken hierbei in den USA bereits auf eine längere Tradition zurück, finden jedoch im deutschsprachigen Raum erst in jüngster Vergangenheit mehr Beachtung (vgl. Perko 2006, Girgensohn et al. 2009).

Im Zentrum der internetbasierten Recherche standen Seminare oder Coachings zum Schreiben von wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Abschlussarbeiten. Daher wurden nur Uni- bzw. FH-Lehrveranstaltungen von Wirtschaftsstudiengängen berücksichtigt, und bei den privaten AnbieterInnen wurden Kurse für freie SchriftstellerInnen ausgeklammert. In den Untersuchungsbereich fielen somit neun Universitäten (vier private, fünf öffentliche) mit insgesamt 18 Angeboten, 15 Fachhochschulen mit 37 Angeboten und 16 private Schreibwerkstätten mit 29 Angeboten. Für jedes Angebot wurde erhoben, welche Ziele die SeminarbesucherInnen erhoffen dürfen, welche Inhalte vermittelt werden und welche Rahmenbedingungen sie vorfinden (Gruppengröße, Kosten, Terminintervalle).

## 2.2 Grundlegende Charakteristika der Angebote

An den Universitäten und Fachhochschulen sind die Academic Writing-Seminare zum Großteil als fixer Bestandteil im Curriculum verortet und damit ist die Teilnahme für Studierende je nach Studienart verpflichtend (Unis: zu 39 %, FHs: zu 86 %). Die Hilfestellung zum wissenschaftlichen Schreiben verbirgt sich sehr häufig hinter Lehrveranstaltungsnamen wie „Wissenschaftliches Arbeiten“, „Bachelor-(Begleit-)Seminar“, „Empirische Methoden“. Diese repräsentieren den theoretischen Überbegriff und vermitteln dem Studierenden, dass es hier darum geht, Wissen zu „konsumieren“ bzw. ein Thema aufzuarbeiten. Einzelne Titel deuten eher auf die individuellen Denk- und Kreativitätsprozesse hin und betrachten das Schreiben als Projekt, so z. B. „Schreibprojekte“ und „Critical Analytical Thinking“ – sie überlassen dem Schreibenden mehr Verantwortung und Eigeninitiative. Die Bedeutung im Curriculum der Studiengänge drückt sich über die ECTS-Punkte der Angebote aus: Für etwa 50 % der Kurse erhält der Studierende nur ein bis zwei ECTS-Punkte, rund 25 % der Kurse sind immerhin drei bis vier ECTS-Punkte wert, und einige wenige Kurse bringen sogar fünf bis sechs ECTS-Punkte.

Dem Angebot auf dem Hochschulsektor stehen die Schreibwerkstätten der privaten AnbieterInnen gegenüber. Die TeilnehmerInnen sind hier nicht durch formale Verpflichtung gebunden, sondern werden mit Aussicht auf Hilfestellung in den Wirren des Schreibprozesses regelrecht umworben. Die Seminartitel beinhalten oft das Wort „Coaching“: „Schreibcoaching“, „Diplomarbeitcoaching“, „Textcoaching“. Auffällig ist, wie eindeutig und klar man das eigentliche Handwerk benennt: Es geht um das Schreiben! Wenn der Diplomand/die Diplomandin seinen/ihren Freunden von der Anstrengung des letzten Kapitels erzählt, wird er/sie sagen: „*das Schreiben war mühsam*“, und nicht: „das wissenschaftliche Arbeiten war anstrengend“. Hier trifft man genau die Vorstellung des Hilfesuchenden, denn er findet „Schreib dich ans Ziel“, „Schreibberatung“, „Frei geschrieben“... diese kleine Einstiegshilfe, das Angebot mit den Worten der Studierenden zu formulieren, nimmt bereits den ersten Schrecken vor der eingangs erwähnten abgehobenen Wissenschaftssprache.

Die Rahmenbedingungen der Schreibwerkstätten-Seminare sind sehr kundenorientiert, denn schließlich zahlt der Kunde zwischen € 60 und € 85 pro Einheit für ein Einzelcoaching; für Gruppenkurse reicht der Preis von € 120 pro Workshop-Tag bis € 99 für anlassbasiertes Coaching pro Monat. Dafür bietet man in vielen Fällen Kleingruppen an (zwischen 3 und 12, in Einzelfällen 15 oder 20 TeilnehmerInnen), und etli-

che Zusatzangebote sorgen für einen leichten Einstieg und Kundenbindung: kostenlose Erstberatung, Online- oder Telefon-Beratung, Packages mit Gratislektorateen, Telefoncoaching für Notfallsituationen. Etwa die Hälfte der Angebote setzt auf eine kontinuierliche Begleitung im Schreibprozess durch regelmäßige Treffen und Coachings.

Was die Verfügbarkeit der Angebote betrifft, gibt es eine Einschränkung bei den Schreibwerkstätten: In Vorarlberg und im Burgenland bestehen zwar Angebote der dortigen Fachhochschule, jedoch gibt es keine privaten Schreibwerkstätten, die persönliche Schreibberatung vor Ort anbieten. Wenn Studierende aus diesen Bundesländern Beratungsbedarf neben den FH-eigenen Seminaren haben, müssen sie auf Online-Angebote oder auf die Angebote in den anderen Bundesländern (Vorreiter ist Wien) zurückgreifen.

### 2.3 Ziele und Inhalte der Angebote

Eine wichtige Erkenntnis aus der Erhebung betrifft die Ziele der Angebote. Auch hier werden die unterschiedlichen Strategien von Unis/FHs und privaten Schreibwerkstätten sichtbar: Zielen die Angebote der Unis/FHs darauf ab, Techniken und Regeln zu lehren, aber auch – völlig legitim der Rolle einer Ausbildungsinstitution entsprechend – gewisse Konzeptionsstrategien und Methodenwissen zu vermitteln, so greifen die Schreibwerkstätten das individuelle Schreibproblem des Einzelnen auf und leisten neben der Schreibkompetenz auch emotionale Unterstützung. Dabei werden kreative und innovative Schreibtechniken vermittelt; auch stehen Motivationsstrategien und Zeitplanung auf dem Programm.

Tabelle 4: Angebotsstruktur von universitären und außeruniversitären Institutionen

Ziele der Angebote	
Angebote von Unis/ FHs	Angebote von Schreibwerkstätten
Eine schriftliche wissenschaftliche Arbeit verfassen können	Feedback und Lektorat zur fertiggestellten Diplomarbeit geben
Professionellen Umgang mit dem Textverarbeitungsprogramm erlernen	Wissenschaftliche Arbeit ohne Zeitdruck und Frust fertigstellen
Schreibkompetenz erhöhen, Zitierregeln erlernen	Innovative Schreibmethoden und Techniken kennenlernen
Basiswissen zur Problemformulierung, Konzeptualisierung einer Studie und zur Datenerhebung erwerben	Unterstützung bei der Planung und Abfassung eines wissenschaftlichen Textes
Die Erhebung empirischer Daten, ihre Auswertung, Interpretation und Darstellung verstehen	Motivation wecken und relevante Fragen bezüglich Diplomarbeiten in Gruppen diskutieren
Wissenschaftliche Arbeiten (Bakkalaureats-/ Seminararbeiten) anfertigen	Individuelle Beratung beim Schreibprojekt

#### 2.4 Die Differenzierung von Theorie-Inhalten und Coaching-Inhalten

Betrachtet man das Angebot der Schreibwerkstätten etwas näher, findet man auch hier eine Differenzierung hinsichtlich der Inhalte. In den meisten Fällen ist das Angebot ganzheitlich – sowohl Schreibtechnik-Inhalte als auch Coaching-Inhalte werden angeboten.

Tabelle 5: Überblick über die Kursinhalte privater AnbieterInnen

Inhalte der Kurse bei Schreibwerkstätten (Anzahl der Nennungen)			
Basis: Angebote der Schreibwerkstätten, n = 29 Institute			
Schreibtechnik-Inhalte		Coaching-Inhalte	
Beschreibung	Anzahl	Beschreibung	Anzahl
Strukturierung des Textes	7	Planung und Zeitmanagement	16
Erlernung von Schreibmethoden	6	Umgang mit Schreibblockaden	14
Literaturrecherche	4	Feedback zu eigenen Ideen, Texten	4
Erlernung von Zitierregeln	4	Förderung des Schreibflusses	4
Entwicklung der Forschungsfrage(n)	4	Feststellung der eigenen Schreibstärken	3
Text-Feedback	4	Zusammenarbeit mit BetreuerIn	3
Erlernung von Lesetechniken	4	Entdeckung kreativen Schreibens	2
Themenfindung und -abgrenzung	3	Zieldefinition	1
Argumentation	2	Raum für individuelle Fragen	1
Übungen vor Ort	2		
Inhalte der Einleitung, des Hauptteils und der Zusammenfassung	2		
Überarbeitung eigener Texte	2		
Finden des eigenen Stils	1		
Lektorat	1		
Finden eines Arbeitstitels	1		
<b>Gesamt</b>	<b>47</b>	<b>Gesamt</b>	<b>48</b>

So findet man unter der Kategorie Schreibtechnik häufig die Erwähnung der Textstrukturierung bzw. allgemein das Erlernen von *Schreibmethoden*, *Recherche- und Lesetechniken*. Auch konkrete, in unterschiedlichen Phasen auftretende Probleme werden behandelt – wie etwa das *Finden eines Titels* bzw. die *Entwicklung einer Forschungsfrage*. Die erhobenen Coaching-Inhalte bieten individuellen Raum für persönliche Anliegen, hier wird sowohl mit Blockaden wie Ressourcen des Einzelnen gearbeitet. Besonders häufig wird Unterstützung beim *Zeitmanagement* und für die Auflösung von *Schreibblockaden* angeboten. Aber auch der „eigene Zugang“, die Identifikation mit dem Schreibprojekt sollen gestärkt werden – durch *Feststellung der eigenen Schreibstärken* oder *Feedback zu eigenen Ideen*.

## 2.5 Fazit

Es kann festgehalten werden: Schreibwerkstätten vereinen den Bedarf der Studierenden an Schreibtechniken – dem wissenschaftlichen Handwerkszeug – und den Bedarf an individuellem Coaching. Gerade wegen des Coaching-Anteils entstanden in den letzten Jahren auch in Österreich nicht nur private Institute mit diesem Geschäftsmodell, sondern auch an den Hochschulen wurden und werden Schreibzentren gegründet. Diese verstehen sich als selbstständige Abteilungen innerhalb einer Hochschulstruktur mit Angeboten abseits vom Pflicht-Curriculum. Zu erwähnen sind hier die Schreibzentren der Alpe-Adria-Universität Klagenfurt, der Universität Wien (Institute für Germanistik und Politikwissenschaft), der FH des WIFI Wien und der FH Campus Wien. Diese Angebote treffen auf dankbare Nachfrage bei Studierenden, denn bei der steigenden Diversität der Lebensumstände von Studierenden (berufsbegleitendes Studium bzw. lebenslanges Lernen) ist es wichtiger denn je, die persönlichen Lebensumstände als Erfolgsfaktor für den Studienabschluss ernst zu nehmen.

## 3 Die Bedeutung des Coaching im Schreibprozess

### 3.1 Coaching im wissenschaftlichen Schreibprozess

Die Schreibforschung kennt einige Modelle der Schreib- und Wissenschaftsdidaktik, die Coaching mit einbeziehen. Dadurch soll ein Beitrag zur Bewältigung der psychosozialen Herausforderungen geleistet werden, vor denen die Studierenden stehen. Allen Methoden ist dabei gemeinsam, dass sie den Schreibprozess als ganzheitliches und emotionales Projekt begreifen und den Studierenden auf seinem Weg begleiten. Diese/r soll eine neue Sicht auf seine Situation bekommen und sich „frei schreiben“ (siehe Titel der Werkstätten). Durch professionelle Kommunikation bietet die Beraterin/der Berater einen Rahmen, damit der Studierende die eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitert und Schreibblockaden abbaut.

### 3.2 Typische Coaching-Situationen

Als wäre die selbstständige wissenschaftliche Bearbeitung einer Fragestellung nicht schon kognitiv fordernd genug, erleben viele Studierende in diesem Ausbildungsabschnitt – meist knapp vor Studienabschluss – oft auch emotionale Belastungen. Diese ergeben sich zum einen, weil die Betroffenen mit dem Zeitmanagement eines großen Projekts auf sich allein gestellt sind, und zum anderen, weil sie erstmals in der Studienkarriere aktiv-produktiv tätig werden müssen, anstatt nur Wissen zu reproduzieren. Diese beiden Elemente bewertet Aschemann als gravierenden Strukturverlust (vgl. Aschemann 2006, S. 1). In der Folge werden die für Studierende belastenden Elemente in der Phase der Abschlussarbeit aufgezeigt.

#### 3.2.1 Schreibängste und Leistungsdruck

Typisch für wissenschaftlich Arbeitende sind vor allem Versagensängste und die Angst vor negativer Kritik durch andere, die Kruse (2007, S. 27 ff.) beispielhaft zusammen-

fasst: „Das klingt blöd“ – die „Angst vor dem leeren Blatt“ – „Ich bin faul, undiszipliniert und vermeide Anstrengung“ – die „[...] Angst, etwas Falsches zu schreiben oder zu sagen“ – „Werde ich es schaffen, das zu sagen, was ich sagen will?“ Als Konsequenz derartiger Schreib- und Versagensängste halten sich Schreibende unnötig lange mit dem Literaturstudium auf, was wiederum zum Aufschieben von Abgabeterminen und Schreibblockaden führt (vgl. Knigge-Illner 2002, S. 116). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass zwei Drittel der Studierenden höhere Leistungsansprüche an sich selbst stellen, als die Hochschule (vgl. Perko 2006, S. 184) verlangt. Sie überfordern sich schon bei den ersten Entwürfen mit umfassenden Ansprüchen an ihren wissenschaftlichen Text und bürdern sich dadurch noch stärkeren Leistungsdruck auf (vgl. Aschermann 2006, S. 7).

Wie kann man diesen Ängsten durch Coaching entgegenwirken? Eine Möglichkeit ist, die überhöhten Ansprüche der Schreibenden an ihr „Produkt“ auf ein rechtes Maß zurückzustufen. Studierende können hierbei ermutigt werden, nach kleinen bewältigten Arbeitsschritten Etappensiege zu feiern oder beispielhafte „Schreibgeschichten“ zu imitieren. Um in den Schreibfluss zu kommen, kann auch angeregt werden, einfach zu beginnen und die Perfektionsansprüche – bildlich – zur Seite zu legen.

### 3.2.2 Soziale Bestätigung

Während der Erstellung der Abschlussarbeit werden lange Arbeitsphasen einsam am Schreibtisch vor dem Computer verbracht. Die dabei erlebten Hochgefühle und Selbstzweifel werden jedoch kaum nach außen kommuniziert, da (scheinbar oder tatsächlich) niemand anderer den Schreibenden wirklich versteht (vgl. Knigge-Illner 2002, S. 41). In den einsamen Phasen der intensiven Schreibarbeit werden Alltagskontakte weniger gepflegt, die Schreibenden sind generell weniger offen für andere Menschen (vgl. ebd., S. 22 f.). „Nicht zu unterschätzen ist sicherlich die Angst davor, Texte im Entstehungsprozess anderen zu zeigen. Es kostet Mut, Kollegen Einblick in ungeschliffene, vorläufige Textfassungen zu geben.“ (Girgensohn et al. 2009, S. 2) Genau dieses Austausch mit anderen kann jedoch bei positiven Rückmeldungen zu jenen dringend benötigten Erfolgserlebnissen verhelfen, die das Selbstwertgefühl steigern und Mut zum Weitermachen geben (vgl. Knigge-Illner 2002, S. 41 ff).

Deshalb sollte der Schreibprozesses emotional gestützt werden durch den informellen Austausch mit StudienkollegInnen, Feedback-Gespräche mit einem fachfremden Freund oder Familienmitglied (Blick von außen) sowie strukturierte Feedbackmethoden, wie etwa das Analysegespräch (vgl. Clementi et al. 2006).

Die Bedeutung des Austausches mit Gleichgesinnten wurde auch durch ein Pilotprojekt zu „Peergruppen im Diplomandenseminar“ im Department Wirtschaft der FH Burgenland bestätigt (vgl. Kummer & Semmler-Matosic 2013).

Als Ergänzung zum Begleitseminar der Masterarbeit wurden Peergruppen von vier bis sechs Studierenden ins Leben gerufen, deren Mitglieder ein Studienjahr lang wechselseitig Erfahrungen und Ratschläge zur Masterarbeit austauschten. Die Befragung dieser Studierenden ergab, dass sie vor allem in der Konzeptionsphase und vor

der Verteidigung der Arbeit das Feedback der Kolleginnen und Kollegen als besonders hilfreich empfanden.

### 3.2.3 *Zeitmanagement und Motivation*

Während ihr Umfeld sie um ihre freie Zeiteinteilung beneidet, fördert dieses Privileg bei vielen Diplomandinnen und Diplomanden die Entstehung von Spannungen. Da es keine äußere Struktur und Kontrolle für die Arbeitszeit gibt, fällt es nur allzu leicht, sich „vor der Arbeit zu drücken“. Zudem bleiben die Erfolgserlebnisse aus, da die Diplomarbeit vielen als amorphes Riesenprojekt erscheint und daher in jeder Phase nur ein minimaler Teil bewältigt werden kann. Das „Gefühl, nicht genügend geschafft zu haben“, erzeugt ein schlechtes Gewissen und behindert dadurch eine genussvolle, erholsame Freizeitgestaltung (vgl. Knigge-Illner 2002, S. 27 f.).

Der Umgang mit Zeit ist nicht nur wegen der Organisation einzelner Arbeitsschritte bedeutsam, sondern bedingt auch ein sinnvolles Haushalten mit den eigenen Kräften. Coaching kann hier unterstützen, indem es auf Techniken des Projekt- und Selbstmanagements zurückgreift wie Meilensteinplanung oder Strukturpläne mit ausreichenden Zeitpuffern. Durch das Aufspüren der „genussvollen“ Momente im Schreiben mit gelungenen Absätzen, kreativen Geistesblitzen oder einer besonders klugen Argumentationslinie soll sich der Schreibende bewusst werden, was er/sie bereits geleistet hat. Und dafür kann man sich auch einmal belohnen ...

### 3.2.4 *Spezielle Belastungen von berufstätigen Studierenden*

Durch die Tendenz zum lebenslangen Lernen haben es die österreichischen Hochschulen generell mit immer mehr Studierenden zu tun, „die [...] erwerbstätig sind, und das im Durchschnitt beinahe halbtags –, die also durchaus mehr zu organisieren haben als ihr Schreibprojekt“ (Aschemann 2006, S. 1). Auch in Zukunft ist zu erwarten, dass der Anteil an berufsbegleitenden Studien – gerade in Masterstudiengängen – weiter ansteigt (vgl. Gaedke et al. 2011, S. 199).

Diese Gruppe von Studierenden fühlt sich subjektiv stärker durch das Studium belastet als Vollzeit-Studierende (vgl. ebd., S. 203 ff.). Als Bewältigungsstrategie schrauben berufstätige Studierende ihre privaten Aktivitäten (Freunde, Familie, Hobbys) – eine wichtige Ressource zur Burnout-Prävention – stärker zurück als ihre Vollzeit-KollegInnen. Sie erleben zwar weniger Entlastung durch Zusammenarbeit mit StudienkollegInnen, da diese für sie oft zusätzlichen Koordinationsaufwand bedeuten (vgl. ebd., S. 209) – jedoch wird vermutet, dass das Studium im Vergleich zum Beruf mehr „soziale Bestätigung durch Lehrende und Mitstudierende“ (ebd., S. 210) bietet und dadurch den Selbstwert stärkt.

Hier kann Coaching Aufgaben wahrnehmen wie die Aufrechterhaltung der Work-Life-Balance durch eine adäquate Zeitplanung, die Schaffung von Synergien (Beruf und Abschlussarbeit verbinden), den Ausgleich von verschiedenen Rollenansprüchen (Unternehmensmitarbeiter/in, Studierende/r, Familienvater/-mutter) oder die Schaffung eines förderlichen Umfelds durch arbeitsrechtliche Möglichkeiten (Karenzierung).

### 3.3 Die Rolle des/der Betreuenden zwischen Bewertung und Beratung

Die erwarteten Leistungen sind in der Satzung der jeweiligen Hochschule festgehalten, werden jedoch in der Praxis nicht unerheblich vom Engagement und von der Coaching-Kompetenz der Betreuerin/des Betreuers bestimmt (vgl. Perko 2006, S. 171). Das Einzelsetting und die fachliche Überlegenheit fördern jedoch ein Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Aschemann 2007, S. 27), welches den Aufbau einer Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe erheblich erschwert. Der persönliche Wunsch vieler DiplomandInnen nach emotionaler Unterstützung, Kontakt und Anschluss kann auf die BetreuerInnen projiziert werden und fördert eine Rollenkonfusion, in der sich Letztere oft im „Dilemma zwischen Bewertung und Beratung“ (Reis & Szczyrba 2011, S. 88) wiederfinden und diese Situation durch verschiedene Strategien aufzulösen versuchen, die für den Studierenden förderlich sein sollten (vgl. ebd.).

Für BetreuerInnen gilt daher in erster Linie, die eigene Rolle zu klären zwischen Beurteilung und Beratung. Übermäßige Beurteilung führt zu einer „Überberatung“, die den Studierenden oft überfordert und hilflos zurücklässt, ein zu starker Fokus auf Beratung und Coaching hingegen kann beim Studierenden das Gefühl erzeugen, inhaltlich „alleingelassen“ zu werden. In diesem Spannungsfeld ist eindeutig festzuhalten: Der Studierende schreibt die Arbeit, nicht der/die Betreuende! Ein ganz entscheidender Faktor in diesem Zusammenhang kommt der Fähigkeit der Betreuerin zu, konstruktives Feedback zu geben und gezielt Fragen zu stellen, um Handlungsanleitungen zu geben, die die Motivation der/des Schreibenden erhalten.

## 4 Der Kurs AWO – Academic Writing Online

Hier setzt vorliegendes zweijähriges Projekt (1. 9. 2014–30. 8. 2016) innerhalb von Erasmus+/Strategische Partnerschaften unter Koordination der FH Burgenland an. Ziel des Kurses AWO ist die Bereitstellung eines unterstützenden Online-Kurses zu wissenschaftlichem Schreiben in den Sprachen Deutsch, Englisch, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Slowenisch und Kroatisch, der flexibel eingesetzt werden kann, damit Studierende die Hürde der Abschlussarbeit leichter nehmen können. Akademisches Schreiben wird hierbei gesehen als ein zu erlernendes Handwerk und nicht als eine Geheimwissenschaft mit komplizierter Wissenschaftssprache.

Die Projektaktivitäten werden von einem Konsortium mit acht Partnern durchgeführt, wobei jedem Partner eine spezielle Rolle innerhalb des Projektmanagements und der Erstellung der Resultate zukommt. Die FH Burgenland hat die Projektverantwortung und arbeitet gemeinsam mit dem ÚJOP der Karlsuniversität Prag (Institut für Sprachen und vorbereitende Studien), der Wirtschaftsfakultät der Universität Matej Bel in Banská Bystrica, der Wirtschaftsfakultät der Universität Maribor, der Esterházy Károly Fachhochschule in Eger und der Fachhochschule Baltazar in Zaprešić. Die technische Umsetzung übernehmen die Firmen e-Matrix GmbH und ASAS – Aus- und Weiterbildung AG mit Sitz in Wels.

#### 4.1 Design und Inhalt des Kurses AWO

Der Kurs AWO enthält sechs Module für Studierende und ein zusätzliches Modul, welches sich an BetreuerInnen und Lehrende von Abschlussarbeiten richtet. Jedes Modul enthält in 15 Einheiten einen zentralen Textteil mit Übungen und kurze Lehrvideos mit dem/der Vortragenden des Moduls, der die ergänzenden Informationen bereitstellt. Pro Modul umfasst der Textteil maximal 20 Seiten, der Videoteil acht Aufnahmen, wobei jede Aufnahme zwischen 5 und 8 Minuten Länge umfasst. Nicht zu jeder Einheit eines Moduls muss daher zwingend ein Video erstellt werden, sondern die Notwendigkeit ergibt sich daraus, welche zusätzlichen Informationen für das Verständnis nötig sind, die besser über den Videoteil durch eine/n Vortragende/n transportiert werden können. Durch diese didaktischen Erfordernisse wird genau festgelegt, ob das Lernvideo vor oder nach dem Textteil einzubauen ist. Der Videoteil wird durch eine Präsentation unterstützt, welche die Informationen des/der Vortragenden unterstreicht; diese wird jedoch nicht herkömmlich gezeigt, sondern vor dem Hintergrund parallel zum Live-Vortrag des Lehrenden analog einer Nachrichtensendung eingeblendet. Es können neben der Präsentation jedoch auch andere Formen der Darstellung gewählt werden wie Interviews, Gespräche, Sketches oder auch andere optische Darstellungsformen wie Bilder oder Filme.

Der Inhalt der Module konzentriert sich auf sechs Kernbereiche des akademischen Schreibens. In den ersten beiden Modulen wird auf die zentralen Fertigkeiten eingegangen, wie die Merkmale der Wissenschaftssprache, die Verankerung der eigenen Position in der Wissenschaftstheorie, die Definition von Kernbegriffen wissenschaftlichen Schreibens, die Struktur von Absätzen und deren logische Abfolge, den Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit, den Umgang mit fremdem Gedankengut, die Regeln der Zitation sowie das Studium von Literatur, basierend auf der Umfrage an der FH Burgenland. Die ersten beiden Module bilden den Kern des handwerklichen Schreibens, die *Schreibtechnik* selbst (siehe Punkt 1.2.1. Schreiben als Handwerk).

Das dritte Modul beleuchtet die Werkzeuge wissenschaftlichen Arbeitens wie das Recherchieren und Dokumentieren der Literatur, die IKT-basierte Literaturverwaltung (Citavi, Zotero, Endnote), Literatur-Suchstrategien und Textverarbeitung. Im vierten Modul wird speziell auf das wissenschaftliche Arbeiten in der BWL eingegangen, da das Projekt im Department Wirtschaft an der FH Burgenland bzw. an den Wirtschaftsfakultäten der Partneruniversitäten angesiedelt ist. Qualitative und quantitative Methoden der Betriebswirtschaft und deren Besonderheiten in der BWL-Forschung werden dargestellt.

Modul fünf konzentriert sich auf die Wissenschaftssozialisation in der BWL, in der es darum geht, die Ergebnisse einer BA- oder MA-Arbeit der Wirtschaft und damit einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Wissenschaftsmarketing ist hier ebenso Thema wie die Etablierung und Verbreitung von Wissen auf Konferenzen, durch Vorträge oder Publikationen. Das Modul ist insofern von Bedeutung, als es direkt mit der Motivation von Studierenden verbunden ist. Es macht einen Unterschied, ob man „für den Titel“ schreibt und die Arbeit in der Bibliothek verstaubt oder die eigene Forschung

einem Publikum vermittelt werden kann, um den Transfer von Wissen in die Wirtschaft bestmöglich organisieren zu können (siehe Punkt 1.2.2. Interesse am Thema).

Damit dies gelingt und die Studierenden ihre Arbeiten erfolgreich abschließen können, werden im sechsten Modul Selbstcoaching-Methoden für das Schreiben dargestellt, wie der Abbau von Schreibblockaden, Strategien für das Zeitmanagement, Motivations- und Problemlösungsstrategien, der Umgang mit Stress und Druck sowie ausgewählte Arbeitstechniken (siehe 1.2.3. Beherrschung des Schreibens).

Ein ergänzendes siebentes Modul ist an die BetreuerInnen von wissenschaftlichen Arbeiten und Lehrende des Faches Wissenschaftliches Schreiben gerichtet. Es vermittelt zentrale Fähigkeiten in der Kommunikationspsychologie, um mit Studierenden effektiv arbeiten zu können (siehe 3.3. Rolle des/der Betreuenden). Das Modul umfasst Bereiche wie die Reflexion der eigenen Rolle als BetreuerIn von Arbeiten (Leitfrage: „Wo habe ich mich inhaltlich einzumischen und wo lediglich zu unterstützen?“), das Management des Betreuungsprozesses (Leitfrage: „Wie wird der Kommunikationsprozess zwischen mir und dem/der Studierenden ablaufen?“), die Vermittlung von Basis-Coachingtechniken wie eine gezielte Fragestellung, konstruktives Feedback und eine unterstützende Gesprächshaltung. Dazu gehört ebenso, den/die Studierende/n mit klaren Aufgaben aus dem Gespräch zu entlassen. Dies wiederum setzt voraus, dass sich der/die Betreuende einer wissenschaftlichen Sprache und Terminologie bedient, die vom Studierenden auch verstanden wird. Den Erfahrungen von Schreibzentren zufolge (Tagung der GEWISS/ Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben in Klagenfurt am 15. 11. 2014) teilen Studierende oft immer noch mit: „Wir haben zwar eine halbe Stunde gesprochen, aber ich habe eigentlich keine Ahnung, was der Professor jetzt von mir will ...“

#### **4.2 Unterrichtsformen und Zielgruppen**

Hintergrund für den Kurs ist die Tatsache, dass Lehrende wie Studierende mit verschiedenen Formen des Unterrichts (berufsbegleitend und Vollzeit), mit Auslandsaufenthalten und einer Flexibilisierung von Lern- und Studienzeiten konfrontiert sind, welche eine orts- und zeitunabhängige Vermittlung von Lerninhalten nötig machen. Die organisatorische Unabhängigkeit wie inhaltliche Adaption des Online-Kurses ermöglichen einen flexiblen Einsatz und damit das Erreichen verschiedener Zielgruppen. So kann der Kurs ausschließlich online eingesetzt werden oder aber in Kombination mit Kontaktstunden, auch innerhalb eines bereits existierenden Kurses. Er kann einerseits in die Curricula der Projektpartner eingebaut und andererseits unterstützend an den Partneruniversitäten angeboten werden. Langfristiges Ziel soll sein, dass jede/r Studierende die Möglichkeit erhält, aus den angebotenen Sprachen und Modulen, die nach dem Projekt erweitert werden, seinen eigenen Kurs zusammenzustellen und diesen innerhalb des Curriculums anrechnen zu lassen.

Konkret werden im Projekt drei Zielgruppen angesprochen: Die erste Zielgruppe stellen BA-Studierende dar, die über Zugangsqualifikationen oder Studienberechtigung an der FH bzw. Universität studieren und die mit dem Strukturieren und Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten weniger vertraut sind als ihre Kolleginnen und Kollegen aus

dem ersten Bildungsweg. Für sie soll der Kurs unterstützend und motivierend wirken, um das Selbstvertrauen zu stärken, die Abschlussarbeit bewältigen zu können. Die zweite Zielgruppe umfasst Studierende berufsbegleitender MA- und MBA-Studiengänge, denen – oft nach längerer Berufstätigkeit – die wissenschaftlichen Anforderungen nicht mehr in dem Maß geläufig sind wie Regelstudierenden, die direkt nach dem BA einen MA anschließen; zumal müssen sie auch ihre Zeitressourcen gut planen. Die dritte Zielgruppe bilden Austausch-Studierende, die ihre BA- oder MA-Arbeit während eines Auslandssemesters verfassen müssen. Hier dient vor allem der Zugriff auf einen Kurs in der eigenen Muttersprache als hilfreiche Unterstützung, um die Arbeit im Ausland erfolgreich abschließen zu können.

### 4.3 Von der Wissenschaft in die Wirtschaft

Die Strategie für Europa 2020 der Europäischen Union gibt an, dass weniger als ein Drittel der Bevölkerung zwischen 25 und 34 Jahren einen Hochschulabschluss vorweisen kann, während in den USA die Quote bei 40 % liegt und in Japan sogar bei 50 %. Demgemäß hat die Strategie zum Ziel, dass 40 % der 30- bis 34-Jährigen in Europa bis 2020 einen Hochschulabschluss erhalten sollen. Während in Bezug auf den Zugang zu Studien bereits viele Maßnahmen getroffen wurden, um diesen auch auf dem Zweiten Bildungsweg oder über Zusatzqualifikationen zu erlangen, wird relativ wenig Mühe darauf verwendet, zu erforschen, warum Studierende nicht zum Abschluss kommen. Gerade in diesem Zusammenhang muss Academic Writing hier als eine Schlüsselkompetenz angesehen werden, um Studierende im System zu halten, Wissen zu forcieren und in die Wirtschaft zu übertragen. Die Bereitstellung eines unterstützenden Bildungsangebotes gerade im Übertritt von der akademischen Welt in die Berufswelt als wichtige Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Wirtschaft sichert Beschäftigungsfähigkeit einerseits und darüber hinaus Innovationsentwicklung andererseits. Denn eine „auf Wissen und Innovation gestützte(n) Wirtschaft“ (Europa 2020, Prioritäten, S. 12) kann es sich nicht leisten, auf Wissen zu verzichten, welches während eines Studiums gewonnen wird, aufgrund von fehlenden Formalkriterien (kein akademischer Titel) jedoch nicht den Weg in die Wirtschaft findet.

## 5 Zusammenfassung

Schreibkompetenzen und in Zusammenhang damit Lesekompetenzen können – im Hochschulkontext – als „scientific literacy“ nicht hoch genug eingeschätzt werden. Was in den Volksschulen beginnt, hat unmittelbaren Einfluss darauf, wie wir später unser Wissen in Texten organisieren. Der in den PISA-Studien oft beklagte Mangel der Fähigkeit, Texte sinnerfassend zu lesen oder Gedanken logisch zu strukturieren und auszudrücken, kann nur dadurch behoben werden, indem man die Lese- und Schreibfähigkeiten *trainiert*. Dies ist kein einmaliger Prozess, sondern im wahrsten Sinne des Wortes „lebenslanges Lernen“ – denn wenn wir schreiben, sind wir immer darauf angewiesen, zu uns selbst zu stehen; vor allem, wenn wir Hypothesen aufstellen, Standpunkte ar-

gumentieren und Ergebnisse verteidigen müssen. Hier kommt den Universitäten und Fachhochschulen eine besondere Aufgabe zu: die Studierenden durch die Vermittlung des *wissenschaftlichen Schreibens* zu „ermächtigen“, Stellung zu beziehen und die eigene Wirksamkeit zu erfahren.

### Anmerkungen

- 1 Sendung „Lügen und Betrügen“ auf 3sat vom 18. 9. 2014; abrufbar unter: <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=45341> (letzter Zugriff: 27. 12. 2014)
- 2 Software abrufbar unter: <http://pdos.csail.mit.edu/scigen/> (letzter Zugriff: 27. 12. 2014)
- 3 Sendung „Lügen und Betrügen“ auf 3sat vom 18. 9. 2014 (letzter Zugriff: 27. 12. 2014)

### Literaturverzeichnis

- Aschemann, B. (2006): Vorbereitung auf die Magisterarbeit. Ein Lehrveranstaltungskonzept zur Mobilisierung intellektueller und motivationaler Ressourcen. In: *Zeitschrift Schreiben*, 6 (2): 1–8. Online publiziert, Zugriff am 30.04.2012 unter: [http://www.aschemann.at/Downloads/Zeitschrift\\_Schreiben.pdf](http://www.aschemann.at/Downloads/Zeitschrift_Schreiben.pdf)
- Aschemann, B. (2007): *Die Betreuung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten. Konzepte, Ideen und Hilfestellungen für Lehrende*. Graz: Karl Franzens-Universität
- Clementi, A.; Hoyer-Neuhold, A. & Schörner, B. (2006): Worum geht es eigentlich? Das Analysegespräch als Methode zur Präzisierung von Problemstellungen wissenschaftlicher Schreibvorhaben. In: Kissling, W. & Perko, G. (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre – Reflexionen, Desiderate, Konzepte* (S. 139–145), Innsbruck: Studienverlag
- Eco, U. (2010): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt*, 13. Auflage. Wien: Facultas
- Frohnen, A. (2009): Promotionserfolgsteams. Mit Peer-Coaching-Kompetenz zur individuellen Leistungssteigerung. In: *Organisationsberatung, Supervision und Coaching*, 16 (2), S. 150–164
- Gaedke, G.; Covarrubias Venegas, B.; Recker, S. & Janous, G. (2011): Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), S. 198–213
- Galtung, J. (1983): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: *Leviathan* 2, S. 303–338
- Girgensohn, K.; Lange, I.; Lange, U.; Neumann, F. & Zegenhagen, J. (2009): Gemeinsam schreiben: Das Konzept einer kollegialen Online-Schreibgruppe mit Peer-Feedback. In: *Zeitschrift Schreiben*, 9 (2), online verfügbar unter: [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn\\_Online-Schreibgruppe.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn_Online-Schreibgruppe.pdf), Zugriff am 30.04.2012
- Knigge-Illner, H. (2002): *Der Weg zum Dokortitel. Strategien für die erfolgreiche Promotion*. Frankfurt: Campus Verlag
- Kruse, O. (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- Ders. (2010): *Lesen und Schreiben*. Wien: Huther & Roth
- Kummer, C. & Semmler-Matosic, T. (2013): Designing a Peer Consultation System to Support Students in Writing their Post-Graduate Theses – Experiences from a UAS Business Master's Programme. In:

- International Association of Technology, Education and Development* (Hrsg.): INTED2013 Conference Proceedings, Valencia 2013
- Perko, G. (2006): Wissenschaftscoaching – ein kognitives Modell mit Imaginationstechniken. Über die Vermittlung wissenschaftlicher Konzeptions- und Schreibkompetenzen in wissenschaftlichen Schreibwerkstätten für Diplomierende und Dissertierende. In: Kissling, W. & Perko, G. (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre – Reflexionen, Desiderate, Konzepte* (S. 171–186), Innsbruck: Studienverlag
- Peters, N. & Girgensohn, K. (2012): Studentische Schreibberatung ist professionell und persönlich. Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutoring im Schreibzentrum. In: *Zeitschrift Schreiben* 12 (1): 1–9. Online publiziert, Zugriff am 30.04.12 unter: [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/beitraege/peters\\_Studentische\\_Schreibberatung.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/beitraege/peters_Studentische_Schreibberatung.pdf)
- Reis, O. & Szczyrba, B. (2011): Beraten und Beratenwerden in der Doktorandenbetreuung. Rollengestützte Forschung und Weiterbildung zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 11 (10), S. 81–98
- SCIGen: Software abrufbar unter: <http://pdos.csail.mit.edu/scigen/> (letzter Zugriff: 27. 12. 2014)
- Sendung „Lügen und Betrügen“ auf 3sat vom 18. 9. 2014: abrufbar unter: <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=45341> (letzter Zugriff: 27. 12. 2014)
- Strategie für Europa 2020 der Europäischen Union: abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_de.htm#](http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm#) (letzter Zugriff: 27. 1. 2015)
- Tietze, K.-O. (2010): *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung – Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wolfsberger, J. (2009): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*, 2. Auflage. Wien: Böhlau