

Positionspapier

SCHREIBKOMPETENZ IM STUDIUM

Verabschiedet am 29. September 2018
in Nürnberg

Das Positionspapier wurde in der SIG Forschung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) erarbeitet. Federführend und Ansprechpersonen sind Nora Hoffmann und Dagmar Knorr (N.Hoffmann@em.uni-frankfurt.de, dagmar.knorr@leuphana.de).

Mitglieder der SIG Forschung sind: Melanie Brinkschulte, Katrin Girgensohn, Andrea Hempel, Nora Hoffmann, Andrea Karsten, Andrea Klein, Dagmar Knorr, Margret Mundorf, Nadine Stahlberg, Anna Tilmans und Dzifa Vode.

In einem gesellschafts-öffentlichen Rahmen wurden Vorversionen des Papiers diskutiert und Anmerkungen einbezogen. Auf diese Weise entstand ein breiter Konsens unter den Mitgliedern der Gesellschaft, der in die Verabschiedung während der Mitgliederversammlung am 29. September 2018 in Nürnberg mündete.

Vorschlag zur Zitation:

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg.
<www.gefsus.de/positionspapier_2018.pdf>

Positionspapier Schreibkompetenz im Studium

Dieses Positionspapier zielt auf die strukturell verankerte Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, die Wissenschaftsrat (2008 und 2017) und Kultusministerkonferenz (2017) fordern, und will Diskussionen über folgende Fragen anregen:

- Auf welche Weise können Studierende bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz unterstützt werden?
- Welche Ausprägungen von Schreibkompetenz sollen Studierende im Studium entwickeln, um auf die Herausforderungen der globalisierten und digitalisierten Wissensgesellschaft vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Heterogenität adäquat vorbereitet zu sein?

Definition: Schreibkompetenz im Studium ist die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen.

Dieses Positionspapier ist in vier Teile gegliedert:

- 1) Die Motivation des Positionspapiers und seine Einbettung in aktuelle Diskussionen um Schreiben in der Lehre bilden den Auftakt.
- 2) Fünf Empfehlungen, wie Schreibkompetenz im Studium gefördert werden kann, folgen. Die Empfehlungen richten sich an Entscheider*innen in Institutionen, die schreibförderliche Rahmenbedingungen schaffen könnten.
- 3) Der dritte Teil liefert die theoretischen und empirischen Grundlagen für dieses Positionspapier und erläutert die drei Dimensionen von Schreibkompetenz im Studium (kritisches Denken, Steuerung des Schreibprozesses, Kommunikation entsprechend fachspezifischer Konventionen).
- 4) Der vierte Teil richtet sich an Lehrende und enthält Empfehlungen zur schreibförderlichen Gestaltung von Lehre.

Teil 1: Warum sollte Schreibkompetenz im Studium gefördert werden?

Unsere Gesellschaft ist schriftsprachlich geprägt. Hochschulen tragen als Bildungsinstitutionen Verantwortung für die Vermittlung kultureller Praktiken, die nicht nur Teilhabe, sondern auch eine Weiterentwicklung der Gesellschaft ermöglichen. Ein Bestandteil hierbei ist die Fähigkeit zu schreiben. Diese umfasst zwei Aspekte:

- die Fähigkeit, sich situationsbedingt angemessen schriftlich auszudrücken und
- die Fähigkeit, Schreiben zum Lernen und Entwickeln neuer Gedanken zu nutzen.

Die schreibwissenschaftliche Perspektive zielt auf beide Aspekte gleichermaßen. Nur wer in der Lage ist, sachbezogenen Fragestellungen schriftlich zu bearbeiten, kann komplexe Zusammenhänge erfassen, in Politik und Gesellschaft mit diskutieren, neue Ideen entwickeln und effektiv kommunizieren. Durch die zunehmende Digitalisierung verändern sich das Schreiben selbst ebenso wie die Formen der Kommunikation. Beides beeinflusst die Art, wie Schreiben zum Lernen und Denken eingesetzt wird bzw. eingesetzt werden kann. Sprachliche Bildung ist eine notwendige Voraussetzung.

Die Herausforderungen, die die Ausbildung von Schreibkompetenz mit sich bringt, sind so vielfältig, dass sie im Studium explizit besprochen und geübt werden müssen. Schreibkompetenz stellt sich im Verlaufe des Studiums nicht von selbst ein. So zeigt eine Studie von Ebert und Heublein (2017), dass mehr als ein Drittel der Studierenden Schwierigkeiten beim Verfassen wissenschaftssprachlicher Texte haben. Auch das Lesen und Verstehen von Fachtexten ist betroffen. Unsere Hypothese ist, dass diese Schwierigkeiten direkten Einfluss auf den Umgang mit den Leistungsanforderungen an Hochschulen haben (vgl. Heublein et al., 2017) und daher in wesentlichem Maße über Erfolg oder Abbruch eines Studiums entscheiden.

„Die Fähigkeiten im Umgang mit der Wissenschafts- und Fachsprache sind folglich – insbesondere bei Migranten – in hohem Maße relevant für den Studienerfolg.“ (Ebert/Heublein, 2017: 42). Auch für Bildungsinländer*innen mit einer großen Diversität an Bildungshintergründen werden Schwierigkeiten im Umgang mit der Wissenschaftssprache konstatiert (vgl. DAAD, 2011: 6).

Die Sicherung des Studienerfolgs ist ein zentrales strategisches Ziel der Hochschulen. Dieses Positionspapier stellt einen Beitrag hierzu dar, indem es dafür plädiert, gezielt die Schreibkompetenz Studierender zu fördern, um Bildungserfolg zu ermög-

lichen und damit die Basis für eine berufliche Perspektive und die Teilhabe an einer textuell geprägten Wissensgesellschaft zu schaffen.

Um die Aneignungsprozesse zu unterstützen, sind Rahmenbedingungen erforderlich, die die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden für ihre Lernprozesse ebenso betreffen wie Entwicklungen in der Lehre und der Institution:

- Institutionen sind verantwortlich für schreibförderliche Rahmenbedingungen. Dies betrifft curriculare Bedingungen ebenso wie die finanzielle und personelle Ausstattung von Schreibzentren oder ihnen verwandte Einrichtungen.
- Lehrende tragen die Verantwortung, in Lehre und Betreuung schreibförderlich zu agieren, um Studierenden die Gelegenheit zu geben, ihre Schreibkompetenz weiterzuentwickeln.
- Studierende müssen bereit sein, sich der Anstrengung zu stellen, ihre Schreibkompetenz weiterzuentwickeln.

Schreibzentren, wie sie aktuell an mehr als 70 Hochschulen im deutschsprachigen Raum bestehen (vgl. Bielefelder Liste; Hoffmann, 2019; Knorr, 2016), können die Akteure auf vielfältige Weise unterstützen: Sie tragen zum individuellen Bildungserfolg ebenso bei wie zur Erfüllung des hochschulischen Bildungsauftrags. Indem sie Beratungs-, Weiterbildungs- und Austauschangebote für Studierende sowie Fachlehrende bereithalten, unterstützen sie sowohl die Schreibentwicklung Studierender als auch die Professionalisierung der Schreibförderung in der Fachlehre.

Teil 2: Empfehlungen für schreibförderliche Rahmenbedingungen an Hochschulen

Zur Förderung von Schreibkompetenz im Studium sprechen wir folgende Empfehlungen aus:

1. Maßnahmen zur Schreibkompetenzentwicklung Studierender anbieten

Die Entwicklung von Schreibkompetenz ist mit dem Schulabschluss nicht beendet. Hochschulen müssen daher eine Weiterentwicklung der Schreibkompetenz Studierender ermöglichen, wobei die sprachliche, soziale und kulturelle Diversität der Studierenden zu berücksichtigen ist. Deshalb sollten Hochschulen entsprechende fachübergreifende sowie fachspezifische Maßnahmen zur Verfügung stellen.

2. Ausbildung von Schreibkompetenzen in den Curricula verbindlich festlegen

Die Ausbildung von Schreibkompetenz sollte so in Studiengänge integriert werden, dass eine kontinuierliche Förderung während des gesamten Studienverlaufs gewährleistet ist. Dies bedeutet, dass die Förderung von Schreibkompetenz nicht allein durch Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben in die Curricula und Modulhandbücher integriert wird, sondern auch zum expliziten Lehr-/Lerngegenstand im Fachstudium wird.

3. Fachlehrende bei der Förderung von Schreibkompetenz unterstützen

Schreibkompetenz mit sowohl fachübergreifenden als auch fachspezifischen Teilkompetenzen muss auch im Rahmen der fachlichen Lehre und Betreuung gefördert werden. Daher ist zum einen sicher zu stellen, dass Lehrende ausreichend Kapazitäten für eine adäquate Betreuung schriftlicher Prüfungsarbeiten zur Verfügung haben. Zum anderen sollten Hochschulen ihren Fachlehrenden Qualifizierungsmöglichkeiten und Beratung bieten, um ihre Lehr- und Beratungskompetenz zum wissenschaftlichen Schreiben auszubauen. Dies sollten Schreibzentren und hochschuldidaktische Programme berücksichtigen. Konkrete Ausführungen zu Möglichkeiten der Schreibförderung für Fachlehrende finden sich in Teil 4 dieses Papiers.

4. Weiterentwicklung der Schreibdidaktik und -forschung fördern

Die Schreibdidaktik ist auf Forschung zum Schreiben sowie zur Arbeit von Schreibzentren angewiesen, um sich weiterzuentwickeln. Bislang existieren jedoch nur wenige Evaluationsstudien zur Schreibzentrumsarbeit (vgl. Graham/Perin, 2007; Hoffmann, 2019). Daher müssen Rahmenbedingungen für Begleitforschung geschaffen werden (z.B. für partizipative Aktionsforschung, Scholarship of Teaching and Learning). Forschung sollte deshalb integrativer Bestandteil der Arbeitsplatzbeschreibungen für Schreibzentrumsmitarbeitende sein.

5. Nachhaltige Schreibzentrumsarbeit ermöglichen

Durch Beratungs- und Schulungsangebote für Studierende sowie für Dozierende und Tutor*innen als Multiplikator*innen leisten Schreibzentren einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Hochschullehre. Sie erleichtern Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule sowie vom Studium in den Beruf. Voraussetzung hierfür ist eine dauerhafte und angemessene personelle und finanzielle Ausstattung.

Begründung der Empfehlungen

Die dargelegten Empfehlungen zur gezielten Schreibförderung an deutschsprachigen Hochschulen greifen die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2008 und 2017) auf. Sie basieren zum einen auf Erfahrungen aus der schreibdidaktischen Praxis, zum anderen auf der Auswertung empirischer Befunde zur aktuellen Ausgangslage:

► **Unterschiedliche Anforderungen von Schule und Hochschule an Lese- und Schreibkompetenz**

- Da Schreibkompetenz in der PISA-Studie nicht erfasst wird, gibt es keine verlässlichen Daten aus dem Bereich Schule, und auch für die Studieneingangsphase liegen nur wenige Studien zu einzelnen Studiengruppen vor (vgl. Bremerich-Vos/Scholten-Akoun, 2016). Allerdings können Lesekompetenzen einen ersten Indikator bilden: Die Lesekompetenz von Schüler*innen in Deutschland hat sich laut der PISA-Studie 2015 seit 2006 verbessert, sodass sie nun über dem OECD-Schnitt liegen. Der verbesserte Durchschnitt darf aber nicht vergessen lassen, dass die Heterogenität der Lesekompetenzen in Deutschland hoch ist. Damit kann zu Studienbeginn nicht auf einem einheitlichen Grundniveau aufgebaut werden (vgl. Garbe/Holle/Jesch, 2010; OECD, 2016).
- Die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenz steigen von der Schule zum Studium sprunghaft an. Allein auf sprachlicher Ebene spricht die Linguistik vom Erwerb einer neuen, der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (vgl. Ehlich, 1999). Für die Lesekompetenz ist der Anstieg der Anforderungen an verschiedenen Indikatoren zu beobachten, etwa der zunehmenden Textlänge und -menge, der komplexeren Textbeschaffenheit und gestiegenen Leseanforderungen hin zum kritischen Lesen (vgl. BMBF, 2007: 12–32).

► **Bedarf Studierender nach Schreibförderung**

- Das Verfassen wissenschaftlicher Texte im Studium stellt als äußerst voraussetzungsvolle Tätigkeit grundsätzlich für alle Studierenden eine große Herausforderung dar. Zahlreiche Studien belegen entsprechende Schwierigkeiten Studierender (vgl. Ballweg/Kuhn/Hertweck, 2016; Ebert/Heublein, 2017; Heublein et al., 2017; Hoffmann/Seipp, 2015; Sennewald/Mandalka, 2012).
- Studierende äußern deutschlandweit dringenden Bedarf nach gezielter Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz. Dies zeigen die Studienqualitätsmonitore, deren Liste mit Verbesserungswünschen seit 2012 durch den Wunsch nach Unterstützungsangeboten zum wissenschaftlichen Arbeiten

angeführt wird (vgl. Grützmaker/Willige 2016: 24; Willige 2015: 13–14; Woisch/Ortenburger/Multrus, 2013: 18–19; Woisch/Willige/Grützmaker, 2014: 18–19).

- Eine große Hürde stellen die sprachlichen Anforderungen an wissenschaftliche Texte dar. Dies gilt besonders, aber nicht ausschließlich für Studierende mit Migrationshintergrund (vgl. DAAD, 2011). Vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Diversität wünschen sich Studierende daher konkretere Rückmeldungen zu ihren schriftsprachlichen Kompetenzen (vgl. Neumann, 2013; Neumann/Gogolin/Kopischke, 2011).
- Schreiben wird in der Fachlehre zwar als Prüfungsform verlangt, bisher jedoch kaum gezielt gefördert (vgl. Ehlich/Steets, 2003: 134, 139; Schneider-Ludorff/Vode, 2017). Dabei wäre es laut Studien zur langjährigen Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen (vgl. Kellogg, 2014; Pohl, 2007; Steinhoff, 2007) nötig, Schreibkompetenzen systematisch über den Verlauf eines Studiums hinweg schrittweise aufzubauen.
- Die Betreuungsrelationen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum belasten Lehrende teilweise stark und erschwert eine adäquate Begleitung Studierender bei schriftlichen Prüfungs- und Abschlussarbeiten (vgl. Bremerich-Vos/Scholten-Akun, 2016: 18; Hoffmann/Seipp, 2015: 9).

► **Lernförderliche Effekte fachspezifischer Schreibförderung**

- Schreib- und Leseförderung sollte sowohl fachübergreifend an Schreibzentren stattfinden, als auch innerhalb der regulären Fachlehre, um fachspezifische Arbeits- und Schreibweisen praxisnah und anwendungsorientiert zu fördern (vgl. Beaufort, 2007; Centeno Garcia, 2016).
- Gezielte Schreibförderung innerhalb der regulären Fachlehre ist zudem sinnvoll, um die lern- und motivationsförderlicher Wirkung von Schreibaufgaben zu nutzen, wie breit angelegte und umfangreiche Studien nachweisen (vgl. Anderson et al., 2015; Sommers/Saltz, 2005).

► **Schreibkompetenz als Erfolgsfaktor beim Übergang vom Studium in den Beruf**

- Arbeitgeber fordern von Berufseinsteiger*innen, dass sie die Voraussetzungen für im Beruf benötigte Schreibkompetenzen mitbringen, sodass Hochschulabsolvent*innen für ihren künftigen beruflichen Erfolg auf eine grundlegende Ausbildung ihrer Schreibkompetenzen im Studium angewiesen sind (vgl. Brandt, 2015). Die erforderlichen Kompetenzen – etwa „schriftliche

Ausdrucksfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“, „selbstständiges Arbeiten“ oder „Analysefähigkeit“ – weisen die Absolvent*innen jedoch nicht durchgängig im nötigen Ausmaß auf (vgl. DIHK, 2015: 10, 17; Lödermann/Scharrer, 2010: 81f.).

- In beruflichen Kontexten werden sehr unterschiedliche Anforderungen an das Schreiben und Schreibende gestellt (vgl. Jakobs/Spinuzzi, 2014), die nur erfüllt werden können, wenn entsprechende Schreibkompetenzen vorhanden sind.
- Vielen fachlich versierten Studienabsolvent*innen – gerade aus Fächern, deren Schwerpunkt nicht den Umgang mit Sprache beinhaltet – bereitet es Mühe, ihre Fachkompetenz schriftlich angemessen auszudrücken. Das kann zur Unterschätzung ihrer Fähigkeiten und zu Nachteilen auf dem Arbeitsmarkt führen, da Schwächen beim Schreiben mit niedrigerem Bildungsstatus und geringerem Intellekt, Kreativität, Talent und Wissen verbunden werden (vgl. Brandt, 2015).

Teil 3: Ausprägungen von Schreibkompetenz im Studium¹

Die folgende Definition von Schreibkompetenz im Studium greift u.a. zurück auf Forschung zur „Textkompetenz“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger, 2008) sowie Definitionen aus der Schreibentwicklungsforschung (vgl. Feilke, 1993). Im Anschluss an letztere wird davon ausgegangen, dass die untenstehend definierte Schreibkompetenz erst beginnt, wenn die Aneignung grundlegender schriftsprachlicher Fähigkeiten abgeschlossen ist (Steinhoff, 2007: 43).

Schreibkompetenz im Studium ist die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen.

Fachübergreifende Komponenten sind beispielsweise die grundsätzliche Kenntnis von Textstrukturen, Schreibmethoden oder Lesetechniken, fachspezifische die

¹ Die Ausführungen in Teil 3 orientieren sich auszugsweise am in den USA verbreiteten, vom Council of Writing Program Administrators verabschiedeten WPA Outcomes Statement for First-Year Composition (3.0).

Kenntnis speziell in einem Fach in besonderer Ausprägung vorkommender Textstrukturen, Schreibmethoden oder Lesetechniken, oder das Wissen um fachspezifische Arten der Argumentation oder Zitierkonventionen.

Schreibkompetenz im Studium umfasst in allen drei Dimensionen sowohl Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch motivations- und willensbezogene Aspekte.

Die drei Dimensionen werden im Folgenden näher ausgeführt:

► **Schreiben als Medium kritischen Denkens nutzen**

Hochschulbildung verfolgt das Ziel, Studierende zum eigenständigen und kritischen Denken und Handeln zu befähigen (vgl. z.B. Kultusministerkonferenz, 2017: 6f.). Dies gilt zum einen für die Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Diskursen während des Studiums, zum anderen für das anschließende verantwortliche Handeln in Beruf und Gesellschaft. Kritisches Denken kann definiert werden als rationale, sorgfältige Art des Umgangs mit Wissen und Unwissen. Es beinhaltet, Informationen zu bewerten, sie in Zusammenhänge einzuordnen und ihre Logik und Rationalität zu analysieren. Dabei berücksichtigt es so viele Fakten wie möglich, inklusive abweichender Positionen. Zudem reflektiert es die subjektiven, ggf. verzerrenden Voraussetzungen des eigenen Denkens sowie der Gedankengänge anderer. Kritisch Denkende können daher ihr Denken für eine Wissensgemeinschaft offenlegen und es von dieser prüfen und womöglich widerlegen lassen (vgl. Kruse, 2017).

Schreiben eignet sich für die Förderung kritischen Denkens in besonderer Weise. Es kann an Hochschulen in allen Fächern eingesetzt werden, um disziplinspezifische Denkweisen zu fördern. Auch das Lesen setzt einen eigenständigen, kritischen Umgang mit Wissen voraus; gleichzeitig können Studierende beim Lesen üben, sich mit fremden Standpunkten kritisch auseinanderzusetzen und eine fundierte eigene fachliche Haltung zu entwickeln.

Wenn Schreibaktivitäten in möglichst allen Studiengängen bewusster als bisher als Lerngelegenheiten im Fachstudium genutzt werden, ergeben sich folgende Potenziale: Während des Schreibprozesses müssen Studierende sorgfältig abwägen, welche Gedanken relevant genug erscheinen, um sie niederzuschreiben, und wie sie sich logisch aufeinander beziehen lassen, d.h. in welcher Reihenfolge sie eine überzeugende Argumentation bilden. Durch diese Arbeitsschritte verlangsamten sich Denkprozesse und Unklarheiten werden greifbar, die bei rein gedanklicher Auseinandersetzung nicht bewusst waren. Problemlösungsprozesse setzen ein, in deren Folge sich beim Schreiben neue Erkenntnisse einstellen können. Hierzu trägt auch bei, dass die Externalisierung eigener sowie durch die Forschungslektüre angeeigneter Gedanken beim Verschriftlichen Schreibenden ermöglicht, Distanz zu ihnen aufzu-

bauen und sie durch wiederholte Lektüre, Hinterfragung und Überarbeitung weiter zu entwickeln. Das Niederschreiben bedeutet zudem einen intensiven Aushandlungsprozess um den angemessenen sprachlichen Ausdruck, der ebenfalls zur Klärung von Gedanken führt.

In Anbetracht dieser Potenziale erscheint es dringend geboten, das Schreiben als Lernmedium im Studium zu stärken. Aus schreibdidaktischer Perspektive gibt es zahlreiche erprobte Möglichkeiten, Schreiben in der Fachlehre einzusetzen (vgl. Bean, 2011; Bräuer/Schindler, 2011; Lahm, 2016; Pohl/Steinhoff, 2010).

Absolvent*innen eines Hochschulstudiums²

- nutzen das Verfassen und Lesen von Texten, um Sachverhalte zu erforschen, sich Wissen anzueignen und kritisch zu denken,
- entwickeln – je nach Fachdisziplin mit unterschiedlichen starken Vorgaben und Anforderungen an die Eigenständigkeit – eine eigene Fragestellung, formulieren diese adäquat und bearbeiten sie mit wissenschaftlichen Methoden der Disziplin,
- können Materialien finden, einschätzen und bewerten (nach ihrer Glaubwürdigkeit, Qualität, Genauigkeit, Aktualität, Voreingenommenheit usw.). Hierzu gehören u.a. Fachartikel, Monografien, wissenschaftliche Datenbanken oder Archive, informelle elektronische Netzwerke und Internetquellen,
- vollziehen beim Lesen die Argumentation eines Textes nach und können Behauptungen von Belegen und Argumenten unterscheiden und sich diesen gegenüber positionieren,
- entnehmen Forschungstexten für die eigene Frage-/Problemstellung relevante Inhalte,
- argumentieren disziplinspezifisch im Hinblick auf die Frage-/Problemstellung, die geforderte Textform und Leserschaft,
- stellen ihre Erkenntnisse aus Publikationen, Materialien und selbst generierten Daten gezielt im eigenen Text dar, setzen sie unter Berücksichtigung der eigenen Fragestellung zueinander in Beziehung und entwickeln eine eigene begründete Position,

² Die Stufe des Studienabschlusses, etwa BA oder MA, ist bewusst offen gehalten, da wir keine Festlegung verbindlicher Kompetenzstufen und Standards vorgeben möchten, sondern grundsätzliche Kompetenzdimensionen zur Diskussion stellen. Jeder Institution ist frei gestellt, welche davon sie in welchen Studienabschnitten zu welchem Grad fördern möchte.

- nehmen ihre Autor*innenrolle bewusst wahr und verwenden angemessene sprachliche Mittel zu deren Darstellung.

► Den eigenen Schreibprozess produktiv steuern

Schreibkompetenz wird in Bildungsinstitutionen meist nach der Qualität der fertigen Texte beurteilt. Der Entstehungsprozess bleibt in der Regel verborgen. Die Qualität von wissenschaftlichen Texten hängt jedoch wesentlich davon ab, inwieweit Studierende in der Lage sind, ihren Schreibprozess selbst erfolgreich zu steuern.

Die Steuerungskompetenzen beim Schreiben beinhalten Prozesse, die im Schnittfeld zum wissenschaftlichen Arbeiten liegen, da Schreiben mehr als das Formulieren des Textes umfasst. Es beinhaltet Tätigkeiten wie eine Frage- und Problemstellung zu entwickeln bzw. zu identifizieren, recherchieren und Quellen bewerten, Bezug zum aktuellen Stand der Forschung herstellen, kritisch lesen und argumentieren, Forschungsprozesse nachvollziehbar darstellen, Texte formulieren und überarbeiten, Feedback einholen und geben (vgl. Keseling, 2010; Kruse/Chitez, 2014).

Wissenschaftliche Schreibprozesse, die alle beschriebenen Teilschritte beinhalten, sind kognitiv anspruchsvoll (Hayes/Flower, 1980). Sie verlaufen selten linear und je nach Text und Herangehensweise individuell unterschiedlich. So gibt es Schreibende, die zunächst einen konkreten Plan mit Gliederung erstellen, und diesen dann Schritt für Schritt abarbeiten, während andere ihre Ideen und Strukturen erst während eines eher offenen Schreibprozesses entwickeln. Vorgegebene Vorgehensweisen zum Schreibprozess – wie zuerst die Einleitung zu verfassen – wirken produktiv, wenn sie den individuellen Vorgehensweisen entsprechen und angemessen sind; sie können jedoch auch hemmen, wenn sie diesen entgegenstehen (vgl. Boehm, 1993; Ortner, 2000; Arnold et al., 2012). Kompetente Schreibende kennen die Herausforderungen ihrer Gewohnheiten (bspw. im Umgang mit inhaltlichen, textuellen oder arbeitsorganisatorischen Schwierigkeiten), können sie im laufenden Schreibprozess identifizieren und verfügen über Strategien, diese zu überwinden. Studierende, die ihren Schreibprozess in dieser Form produktiv gestalten können, erfahren dabei zudem, dass Schreiben erlernbar ist, und erzielen qualitativ hochwertige Texte.

Absolvent*innen eines Hochschulstudiums

- verstehen Schreiben als erlern- und planbaren Prozess,
- reflektieren ihren eigenen Schreibprozess und ihre Schreibhandlungen und passen sie je nach Art des Textes, Medium, Leserschaft und Kontext an,
- verfügen über eine Vielzahl an Strategien und setzen diese reflektiert und angemessen an die jeweiligen Anforderungen ein, um Ideen zu generieren und zu

entwickeln, Fachliteratur auszuwerten, Texte zu strukturieren, zu formulieren, zu überarbeiten und Korrektur zu lesen sowie mit anderen an Schreibprojekten zusammenzuarbeiten,

- sind sich dessen bewusst, dass wiederholte Überarbeitungsprozesse auf allen Textebenen (Inhalt, Struktur, Sprache und Form) nötig sein können, um zu einem guten Endprodukt zu gelangen,
- können produktives Feedback im Prozess wertschätzen, sich kritisch und objektiv damit auseinander setzen und entscheiden, ob und wie sie die Hinweise umsetzen,
- können konstruktives und kritisches Feedback auf Schreibprojekte geben.

► **Den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft entsprechend kommunizieren**

Wissenschaftliches Schreiben und Wissenschaftstraditionen sind eingebettet in fachlich und kulturell geprägte Rahmen. Diese Rahmen erleichtern die Kommunikation, da sie bewährte sprachliche Handlungsmuster zur Verfügung stellen, die Schreibende und Lesende nutzen können. Solche Verständigungen auf die einheitliche Nutzung bestimmter Formen werden als Konventionen bezeichnet (vgl. Jakobs, 1999: 49f.). Konventionen bestimmen damit als explizite und implizite Regeln für Arten von Texten, inwieweit Lesende und Schreibende einen Text als korrekt oder angemessen wahrnehmen. Konventionen beeinflussen sowohl Inhalt, Struktur, Adressatenorientierung, Leserführung und Stil als auch formale Aspekte wie Zitierweise, Abbildungen und Layout. Konventionen dienen auch der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis (DFG, 2013).

Die Erwartungen an Texte sind nicht allgemeingültig; sie unterscheiden sich z.B. nach Disziplin (Forschungsüberblicke in der Psychologie unterscheiden sich von denen in englischer Literaturwissenschaft) und Art des Textes (Konventionen für Labortagebücher unterscheiden sich von denen für Essays). Verstehen Schreibende und Lesende die Konventionen in einem Kontext, bedeutet dies nicht notwendigerweise, dass sie auch die Konventionen in einem anderen Kontext beherrschen. Studierende müssen also die Art und Weise, wie in einem Fach sprachlich gehandelt wird, jeweils neu erlernen und adäquat umsetzen. Kompetente Schreibende verstehen und analysieren Konventionen, die sie je nach Zweck, Zielgruppe und Art des Textes aushandeln. Sie sind sich bewusst, dass Konventionen unterschiedlich sind und Veränderungen unterliegen: Neue Kontexte und Technologien wie etwa das Schreiben in digitalen Medien erfordern vielfach, dass Konventionen wieder ausgehandelt werden oder sich erst entwickeln müssen. Kompetente Schreibende sind in der Lage, Konventionen zu

erkennen, zu analysieren, zu hinterfragen, gezielt zu verwenden und ggf. zu erneuern. Dabei berücksichtigen sie das potentielle Vorwissen, Erwartungen und mögliche Verständnisschwierigkeiten der Lesenden und verfassen Texte so adressatenorientiert, dass Lesende sich angesprochen fühlen und die Inhalte verstehen können.

Absolvent*innen eines Hochschulstudiums

- haben Erfahrungen im Lesen und Verfassen verschiedener Arten von Texten gesammelt, sodass sie verstehen, wie deren unterschiedliche Konventionen die Gewohnheiten und Absichten von Lesenden und Schreibenden prägen und zugleich von diesen geprägt werden,
- beherrschen die allgemeine und fachspezifische Wissenschaftssprache,
- kennen typische Formate und/oder Gestaltungsmerkmale für verschiedene Arten von Texten,
- verstehen, warum Konventionen für Struktur, Stil und Zitierweise bei unterschiedlichen Arten von Texten variieren,
- reagieren auf unterschiedliche Situationen und Kontexte, die Anpassungen von Stil, Darstellungsweise, Medium und/oder Struktur erfordern und handeln Abweichungen von Konventionen begründet aus,
- gestalten ein für die jeweilige Situation und Fachgemeinschaft angemessenes Verhältnis zu den Adressat*innen/Leser*innen durch die Wahl entsprechender sprachlicher Mittel,
- wählen Medien (z.B. Print und audiovisuelle oder/und webbasierte Formate) entsprechend den Anforderungen verschiedener kommunikativer Situationen aus,
- sind sich bewusst, dass die Art und Weise, wie sie mit Texten umgehen und selbst Texte schreiben, kulturell geprägt ist,
- verstehen den Sinn der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis (z.B. Zitierkonventionen und Urheberrecht), berücksichtigen sie und gehen verantwortungsvoll mit geistigem Eigentum um.

Teil 4: Empfehlungen für Lehrende zur schreibförderlichen Gestaltung der Lehre

Dieses Positionspapier plädiert dafür, Schreibförderung sowohl in fachübergreifenden Einrichtungen wie bspw. Schreibzentren zu betreiben, als auch Schreibaktivitäten in der regulären Fachlehre bewusst zu gestalten, um die fachspezifische Schreibförderung zu stärken. Daher zeigt dieser Anhang konkrete Maßnahmen hierfür auf, die von Lehrenden in allen Fächern und Disziplinen umgesetzt werden können.

Lehrende können die Schreibfähigkeit Studierender stärken, indem sie

► Rahmenbedingungen für gelingende Schreibförderung schaffen

- eigene Anforderungen an studentische Texte kritisch reflektieren, Studierenden konkret offenlegen und begründen,
- zur Vorbereitung auf umfangreiche Texte kürzere Texte mit klaren Lernzielen, Fragestellungen und Bewertungskriterien verfassen lassen, die Teilkompetenzen des Schreibens einüben (z.B. herausfordernde Denkanregung mit fachlicher Problemstellung, Textzusammenfassung, Rezension, Textvergleich, Forschungsüberblick, Anwendung einer Theorie auf ein Beispiel, These, Exposé),
- Studierende in der Schreibphase individuell beraten und betreuen,
- für Studierende in der Schreibphase Austauschmöglichkeiten wie Kolloquien oder Schreibgruppen anbieten;

► kritisches Denken fördern

- in ihrer Disziplin gängige Arten kritischen Denkens einführen und erörtern,
- dazu beitragen, dass Studierende lernen, Texte, Daten und Materialien einzuschätzen und zu bewerten (nach ihrer Glaubwürdigkeit, Qualität, Genauigkeit, Aktualität, Voreingenommenheit usw.), etwa durch die Diskussion von Beispielen oder die gemeinsame Erarbeitung von Leitlinien,
- ihre Fachdisziplin prägende Fragestellungen, Probleme und Arten der Belege und Argumentationsweisen vorstellen;

► die Fähigkeit zur bewussten Steuerung des Schreibprozesses fördern

- Schreiben als eine Form von Projekt vermitteln, das Selbststeuerung verlangt und bei dem Aspekte wie Zeitmanagement und Berücksichtigung von Anforderung eine Rolle spielen,

- Studierenden Einblicke in ihre eigenen Vorgehensweisen beim Lesen und Schreiben sowie ihren Lernprozess geben, um eine Diskussion über verschiedene Vorgehensweisen anzustoßen
- ausreichend Schreibanlässe schaffen, bei denen die Reflexion des Schreibprozesses und der Schreibstrategien gezielt angeregt wird,
- Schreib- und Lesestrategien vermitteln, einüben und reflektieren lassen,
- verschiedene Formen des Feedback-Gebens und -Nehmens einführen und als selbstverständliche Arbeitstechnik etablieren,
- Feedback und Überarbeitungen als Bestandteil von Schreibaufgaben etablieren.
- zwei Arten von Feedback unterscheiden: Feedback, das sich auf den Prozess richtet und zur Weiterarbeit am Text anregt, und solches, das die Bewertung des Textes erklärt;

► **fachgemeinschaftlich angemessene Kommunikation fördern**

- über fachspezifische Gestaltungs-, Dokumentations- und Veröffentlichungsformen informieren,
- Strategien zur Anwendung fachspezifischer Konventionen vermitteln,
- gemeinsam mit den Studierenden die Hauptmerkmale verschiedener fachspezifischer Arten von Texten erarbeiten,
- gemeinsam mit den Studierenden fachspezifische Lesererwartungen analysieren,
- für die in der Fachgemeinschaft übliche diskursspezifische Verwendung und Wirkung sprachlicher Mittel sensibilisieren,
- die Auseinandersetzung mit einer breiten Palette an Texten (in unterschiedlichen Medien, mit verschiedenen kommunikativen Zielen etc.) ermöglichen,
- zur Reflexion über den Zweck des Schreibens in ihrem Fach anregen,
- zur Reflexion über den Zweck fachspezifischer Konventionen zu sowohl Inhalt, Struktur und Stil als auch zu formalen Aspekten wie Zitierweise, Abbildungen und Layout anregen,
- die Reflexion und Anwendung der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis anleiten und in nicht eindeutigen Fällen begründete Entscheidungen von ihren Studierenden einfordern.

Literatur

- Anderson, P. et al. (2015). The Contributions of Writing to Learning and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. *Research in the Teaching of English*, 50 (2), S. 199–235.
- Arnold, S./ Chirico, R./ Liebscher, D. (2012). Goldgräber oder Eichhörnchen: Welcher Schreiber-typ sind Sie? *JoSch – Journal der Schreibberatung* (4), S. 82–97.
- Ballweg, S./ Kuhn, C./ Hertweck, L. (2016). Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben. Ergebnisse einer Querschnittsstudie. In: S. Ballweg (Hg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang. S. 137–172.
- Bean, John C. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan UT: Utah State University Press.
- Bielefelder Liste. Verfügbar unter http://www.uni-biele-feld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html [10.05.2018]
- BMBF (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Boehm, D. C. (1993). Mozartians, Beethovians, and the Teaching of Writing. *The Quarterly*, 15 (2), S. 15–18.
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing: Redefining mass literacy*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bräuer, G./ Schindler, K. (Hg.) (2011). *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Bremerich-Vos, A./ Scholten-Akoun, D. (2016). *Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Centeno Garcia, A. (2016). *Textarbeit in der geisteswissenschaftlichen Lehre*. Berlin: Frank & Timme.
- DAAD (2011). *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011.pdf [10.05.2018]
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis/Safeguarding Good Scientific Practice*. Denkschrift/Memorandum. Weinheim: Wiley-VCH. DIHK. (2015). *Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*. Berlin: DIHK.
- Ebert, J./ Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. DZHW, Stiftung Mercator. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf [10.05.2018].
- Ehlich, K. (1999). *Alltägliche Wissenschaftssprache*. *InfoDaF*, 26 (1), S. 3–24.
- Ehlich, K./ Steets, A. (2003). *Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU*. In: K. Ehlich/ A. Steets (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter. S. 129–154.

- Feilke, H. (1993). Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. *Diskussion Deutsch* 129. S. 17–34.
- Garbe, C./ Holle, K./ Jesch, T. (2010). *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lese- didaktik – Lesesozialisation* (2. durchges. Aufl.). Stuttgart: Schöningh.
- Graham, S./Perin, D. (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), S. 445–476.
- Grützmacher, J./ Willige, J. (2016). Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015. Hannover: DZHW. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/21/2016-07-04_sqm-jahresbericht-2015.pdf [14.05.2018].
- Hayes, J. R./ Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: L. W. Gregg/ E. R. Steinberg (Hg.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum. S. 3–30.
- Heublein, U./ Ebert, J./ Hutzsch, C./ Isleib, S./ König, R./ Richter, J./ Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. DZHW: Hannover.
- Hoffmann, N. (2019). Schreibzentrumsforschung im deutschsprachigen Raum – Bestandsaufnahme und Desiderate. In: A. Hirsch-Weber/ C. Loesch/ S. Scherer (Hg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* Weinheim: Beltz-Juventa [im Druck].
- Hoffmann, N./ Seipp, T. (2015). Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. *Zeitschrift Schreiben*, 08.09.2015, S. 1–13.
- Jakobs, E.-M. (1999). *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnisrezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Niemeyer.
- Jakobs, E.-M./ Spinuzzi, C. (2014). Professional domains: Writing as creation of economic value. In: E.-M. Jakobs/ D. Perrin (Hg.), *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/ Boston: De Gruyter/Mouton, S. 359–384.
- Kellogg, R. T. (2014). Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: S. Dreyfürst/ N. Sennewald (Hg.). *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. S. 127–152.
- Keseling, G. (2010). Alltagssprachliche Schreibausdrücke: Wie Autoren ihre Aktivitäten und die dabei erzielten Produkte nennen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 38 (1), S. 59–87.
- Knorr, D. (Hg.) (2016). *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Knorr, D./ Lehnen, K./ Schindler, K. (Hg.) (2017). *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Kruse, Otto (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kruse, O./ Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: S. Dreyfürst/ N. Sennewald, *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. S. 107–126.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf [10.05.2018].
- Lahm (2016). *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. Stuttgart: UTB.

- Lödermann, A.-M./ Scharrer, K. (2010). Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen – Anforderungen und Kompetenzen aus Unternehmenssicht. Beiträge zur Hochschulforschung, 32 (4), S. 72–91.
- Neumann, U. (2013). Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden. In: Universitätskolleg (Hg.), Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven. Hamburg: Universität Hamburg, S. 59–70.
- Neumann, U./ Gogolin, I./ Kopischke, A. (2011). StudiMig. Bericht zur Studie Förderungsbedarfssituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund im Auftrag der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Hamburg.
- OECD (2016). PISA 2015. Ergebnisse im Fokus. Verfügbar unter http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf [29.03.2018].
- Ortner, H. (2000). Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2007). Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T./ Steinhoff, T. (Hg.) (2010). Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke.
- Portmann-Tselikas, P. R./ Schmölder-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. Fremdsprache Deutsch 39, S. 5–16
- Schindler, K. (2016). Studium und Beruf. In: M. Becker-Mrotzek/ J. Grabowski/ T. Steinhoff (Hg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann. S. 109–123.
- Schneider-Ludorff, A./ Vode, D. (2017). Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. JoSch – Journal der Schreibberatung (2), S. 69–83.
- Sennewald, N./ Mandalka, N. (2012). Akademisches Schreiben von Studierenden: Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: U. Preusser/ N. Sennewald, Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt a.M.: Lang. S. 143–166.
- Sommers, N./ Saltz, L. (2004). The Novice as Expert. Writing in the Freshman Year. College Composition and Communication, 56 (1), S. 124–149.
- Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Willige, J. (2015). Studienqualitätsmonitor 2014. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm_2014_jahresbericht.pdf [14.05.2018]
- Woisch, A./ Ortenburger, A./ Multrus, F. (2013). Studienqualitätsmonitor 2012. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW. Verfügbar unter <http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm2012.pdf> [14.05.2018].
- Woisch, A./ Willige, J./ Grützmaker, J. (2014). Studienqualitätsmonitor 2013. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW. Verfügbar unter <http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm2013.pdf> [14.05.2018].
- Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [10.05.2018].
- Wissenschaftsrat (2017). Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier (2017). Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> [10.05.2018].



www.gefsus.de