
Vorbereitung auf die Magisterarbeit

Ein Lehrveranstaltungskonzept zur Mobilisierung intellektueller und motivationaler Ressourcen

Birgit Aschemann

Abstract

Im WS 2005/06 wurde am Zentrum für Soziale Kompetenz der Karl-Franzens-Universität Graz eine interdisziplinäre Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf die Diplom- bzw. Magisterarbeit abgehalten. Das Veranstaltungskonzept basierte auf aktuellen schreibdidaktischen Erkenntnissen und Methoden und erweiterte diese um a) einen ressourcenorientierten Ansatz und b) Methoden aus dem Projektmanagement. Erfahrungen mit diesem Konzept werden vorgestellt, und seine Nützlichkeit (vor dem Hintergrund der Anforderungen einer Massenuniversität) wird überprüft.

Ausgangspunkte der Lehrveranstaltung

Immer wieder arbeiten Studierende, die das Lehrveranstaltungsprogramm ihrer Studienrichtung rasch und problemlos absolvieren, länger als geplant und unter erheblichem Leidensdruck an ihrer Magisterarbeit. In einer neueren Arbeit dazu konnten die Grundlagen typischer Schwierigkeiten von Diplomandinnen und Diplomanden identifiziert bzw. empirisch bestätigt werden (vgl. Aschemann-Pilshofer 2005a):

Der übliche Strukturverlust beim Übertritt in die Phase der Abschlussarbeit (reduzierte Anwesenheit an der Universität bei gleichzeitigem Übergang vom reproduktivem zum produktiven Arbeiten) wird von Studierenden oft in Einzelkämpfertum bewältigt; das traditionelle Schweigen über Schreibprozesse und -schwierigkeiten an der Hochschule ist beim Erstellen der Abschluss-

arbeit besonders folgenreich. Diese Situation betrifft Studierende, die zu nahezu 60% erwerbstätig sind, und das im Durchschnitt beinahe halbtags –, die also durchaus mehr zu organisieren haben als ihr Schreibprojekt.

In diesem Zusammenhang ist ein hochschuldidaktisches Defizit rund um das wissenschaftliche Schreiben anzuführen, das im deutschsprachigen Raum mehrfach beobachtet und benannt worden ist. Defizite in der Konzepterstellung (vgl. Keseling 1997, S. 227–230) und der verbreitete «Spätstart» beim konkreten Schreiben (vgl. Dittmann et al 2003, S. 169–170) können als Folgen dieses Defizits gesehen werden.

Auch aktuelle Studienpläne geisteswissenschaftlicher Studienrichtungen lassen im Hinblick auf die Vorbereitung von Diplom- bzw. Magisterarbeiten oft zwei Vo-

raussetzungen vermissen, nämlich das explizite Eingehen auf Prozesse des wissenschaftlichen Schreibens einerseits und Management-Tools für Forschungs- bzw. Schreibprojekte andererseits (vgl. Aschemann-Pilshofer 2005a, S. 53–62).

Mit dem hier vorgestellten Lehrveranstaltungs-konzept wird versucht, diesen Defiziten zu begegnen und Studierende gezielt auf die Anforderungen der Magisterarbeit vorzubereiten, und zwar mit einem komprimierten Kurzprogramm in einer interdisziplinären Gruppe (außerhalb der Fachdiskurse).

Dabei geht die Lehrveranstaltung von aktuellen schreibdidaktischen Erkenntnissen und Methoden aus und enthält zusätzlich *zwei Besonderheiten*, nämlich a) die grundsätzlich ressourcenorientierte Ausrichtung und b) das Verständnis der Diplomarbeit als eigenes Projekt (mit dem konsequenten Einsatz von Projektmanagement-Tools als Folge).

Beide Blickwinkel (der ressourcenorientierte und der Projektmanagement-Ansatz) sollen Studierende dabei unterstützen, sich von Anfang an ihre Abschlussarbeit aktiv anzueignen, sie also frühzeitig (und nicht erst gegen den Abschluss der Arbeit hin) in Besitz zu nehmen. Die Bedeutung dieser aktiven «Inbesitznahme» (ownership) wurde schon vor Jahren in einer gross angelegten australischen Studie mit Dissertant/innen und Betreuenden betont (vgl. Pearson 1996, S. 309–310). Als *leitende Fragestellung* dieses Berichts ergibt sich die Suche nach dem didaktischen Nutzen dieser beiden Zugänge, überprüft am Erfolg der ressourcenorientierten Methoden und Projektmanagement-Tools in der konkreten Arbeit mit den Studierenden.

Zusammensetzung und Wünsche der Studierenden-Gruppe

Von den zahlreichen Interessierten wurden 16 Studierende in die Lehrveranstaltung aufgenommen, 14 davon waren kontinuierlich anwesend und schlossen die Lehrveranstaltung erfolgreich ab. Es handelte sich bei den Teilnehmerinnen ausschliesslich um Frauen aus den Studienrichtungen Erziehungswissenschaften, Psychologie, Wirtschaftspädagogik, Italienisch, Geografie und Französisch.

Nur wenige von ihnen kamen wirklich präventiv und ohne Themenidee in die Lehrveranstaltung; die meisten kamen in der Einstiegsphase zur Magisterarbeit, nämlich im Konzeptstadium (oder schon mit einem abgelehnten Konzept), teils auf Betreuersuche, teils an der Schreibschwelle (und teilweise nach umfangreicher Lektüre).

In der Vorbesprechung wurden die Lerninteressen der Studierenden erhoben, indem nach einem kurzen Freewriting Wünsche konkretisiert und der Gruppe vorgestellt wurden. Dabei standen die Wünsche nach Überblick und Struktur einerseits und Hilfen zum Arbeitseinstieg andererseits im Vordergrund; der Schwerpunkt «Schreiben» wurde von den Studierenden selbst forciert.

Einordnung in bestehende schreibdidaktische Konzepte und eigene Vorstrukturierungen

Anknüpfend an Erfahrungsberichte und Empfehlungen aus der Schreibdidaktik, sollte in der Lehrveranstaltung vor allem prozedurales Schreib-Wissen vermittelt werden. Ausserdem wurden die Studierenden zum gegenseitigen Austausch (Gegenlesen und Feedback) ermutigt. Methoden der gezielten Recherche, Lesetechniken und Wege der Literaturverarbeitung wurden vorgestellt, Ablagesysteme und Schreibpläne (Inhaltsverzeichnisse, Konzepte) besprochen.

Durchgehend wurde die These vertreten, dass das Schreiben schon früh mit Ideensammlungen, Tagebüchern, Brainstormings beginnt und dass Skizzen und Rohfassungen einen wichtigen Stellenwert haben. Platzhalter im Text wurden als Arbeitsinstrument eingeführt und Überarbeitungen als unverzichtbarer Bestandteil von Schreibprozessen etabliert. Damit wurde versucht, im Rahmen der begrenzten zeitlichen Möglichkeiten Studierende mit dem Schreibprozess vertrauter zu machen und ihnen Schreibstrategien vorzustellen, wie das von Kruse (2005, S. 217) als eine der Hauptaufgaben neuerer Schreibpädagogik definiert wird (und auch in interdisziplinären Gruppen leistbar ist). Methoden dafür wurden der Literatur zur Schreibdidaktik und der einschlägigen Ratgeberliteratur entnommen (vgl. stellvertretend: Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999; Esselborn-Krumbiegel 2002; Kruse 2002; Eco 1991; Werder 2000).

Dazu kam als Arbeitsansatz (in dieser Form neu) eine explizite Ressourcenorientierung: Ohne das hochschuldidaktische Defizit rund um den Erwerb akademischer Texterstellungskompetenz in Frage zu stellen, wendet sich eine explizite Ressourcenorientierung weg von den Wissensdefiziten der Studierenden hin zu ihren vorgegangenen Lernerfahrungen. Damit wird versucht, aktuellen Forderungen der Erwachsenenbildung nach verstärktem Transfer und Lebensweltbezug zu entsprechen: ein Anknüpfen neuer Lernschritte an persönliche Erfahrungen soll eine stärkere Vernetzung der Inhalte und nachhaltigeres Lernen ermöglichen. Ausserdem ist

zu erwarten, dass Mut und Selbstvertrauen der Studierenden gestärkt werden und der Schritt in die aktive Textproduktion leichter fällt, wenn zuvor bekannte Stärken aus der Lerngeschichte ins Blickfeld kommen. *In diesem Anwendungskontext neu ist auch die Arbeitsfolie «Projektmanagement», die als pragmatische Metapher viele Vorteile für das Erstellen einer Abschlussarbeit bietet:*

So lässt die Definition der Magisterarbeit als Projekt die real vorhandene Zeit- und Ressourcenbegrenzung für Studierende und Betreuende deutlich hervortreten. Die enthaltene Aufforderung zur Planung soll den vielzitierten Konzepterstellungs-Schwächen (vgl. Keseling 1997, S. 227–230; Perko 2004, S. 26) entgegenwirken. Und schliesslich soll das im Projektmanagement geleistete Zerlegen in Teilaufgaben (Module) helfen, die Übersicht zu wahren und die Angst vor der Grösse der Aufgabe abzubauen. Insgesamt soll der Blick von der normativen Zielvorgabe «Magisterarbeit» auf ihren Entstehungsprozess gelenkt und damit konkrete Unterstützung angeboten werden: Wie aus der Schreibdidaktik generell bekannt, ist auch die Aufgabenstellung «Magisterarbeit» nicht vorwiegend über Zieldefinitionen, sondern vor allem über prozedurales Wissen (und Übung) zu lösen.

Projektmanagement für die Abschlussarbeit bedeutete im Rahmen der Lehrveranstaltung konkret:

- eine verbindliche Zeitbegrenzung für das Projekt Magisterarbeit zu vereinbaren
- eine eindeutige Zieldefinition für das Projekt Magisterarbeit zu erarbeiten
- die wichtigsten Module und Meilensteine konkret zu benennen
- die inhaltliche Textplanung (vorläufiges Inhaltsverzeichnis) vorweg zu klären
- die Verfügbarkeit der wichtigsten Ressourcen (Stichprobe, Literatur usw. – aber auch persönliche Stärken und positive Ausgangserfahrungen) zu prüfen
- mit der Betreuungsperson eine Vereinbarung für die Controlling-Modalitäten zu treffen (Anlässe für Treffen/Präsentationen; Agenda; Rückmeldung über den Arbeitsfortschritt)
- ein Dokumentationssystem (Protokollmodalitäten) für diese Treffen zu vereinbaren und
- eine möglichst klare Rollenverteilung anzustreben.

Ein idealtypisches *Modell vom Ablauf eines Diplomarbeitsprojekts* wurde vorgestellt, dessen Besonderheit in der Benennung konkreter Meilensteine besteht, welche sich zur aussagekräftigen und zeiteffizienten Kom-

munikation mit der Betreuungsperson eignen (Abb.1, siehe Seite 4):

Ausgewählte Methoden und Ergebnisse der Lehrveranstaltung

1. Zum aktiven Handeln übergehen: Der Unterschied zwischen Kritik und Eigenleistung

Die empfohlenen Kriterien für die Entwicklung eines Diplomarbeitsthemas (vgl. Aschemann-Pilshofer 2005b, S. 15–17) und einer guten Forschungsfrage (vgl. Rienecker 1999, S. 97–98) wurden vorgestellt, und anhand der Hinweise von Eco (1991, S. 16–22) wurde besonders auf die Themeneingrenzung eingegangen. Anschliessend wurden vorgegebene Beispiele für Forschungsfragen kritisiert, kommentiert und verbessert, was den Studierenden sehr gut gelang.

Im nächsten Schritt wurden eigene Forschungsfragen formuliert und eingegrenzt, was sich als bedeutend schwieriger erwies. Das zeigte sich auch in den Konzepten, die von einigen Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung abgegeben wurden: auch hier waren Forschungsfragen unscharf formuliert, zu breit gefasst und in der Folge auch der Theorieteil und der Empirieteil oder beide zu breit angelegt.

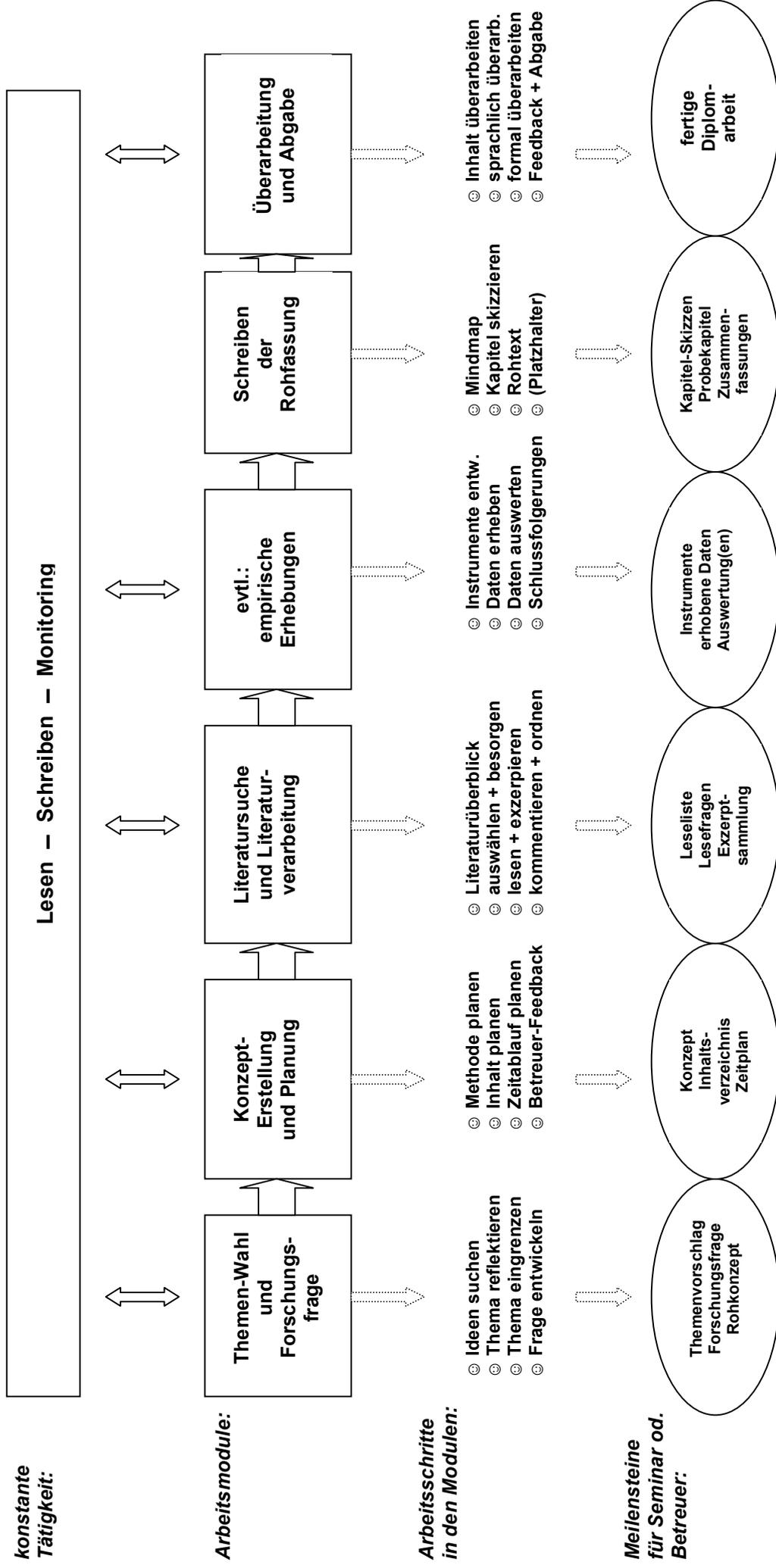
Im Zuge der Lehrveranstaltung wurden des Weiteren einige konkrete Schreibaufgaben bearbeitet. Den Auftakt bildete die Bearbeitung eines kurzen Textes anhand der Frage «Ist das ein wissenschaftlicher Text und warum (nicht)?» Dieses begründete Unterscheiden von wissenschaftlicher und nichtwissenschaftlicher Literatur gelang leicht und sicher.

Ein Kernstück bildete eine Kurzform der Übung «Aus Alt mach Neu» (vgl. Kruse/Ruhmann 1999); dabei bestätigte sich die grosse Unsicherheit der Studierenden in der Literaturverwendung. Der Schritt vom «Anhängen der eigenen Meinung» zum Einflechten der eigenen Einschätzung in einen neuen Fliesstext schien schwierig zu sein. Diese Übung sollte ebenso wie die folgende Ressourcenarbeit den Übergang zum aktiven Schreiben vorbereiten und den häufigen «Spätstart» (vgl. Dittmann et al 2003, S. 169–170) verhindern helfen.

Ähnlich wie bei den Übungen zur Forschungsfrage war es auch hier so, dass den Studierenden die argumentierte Kritik deutlich leichter fiel als die aktive Produktion eigener Texte.

An dieser grossen Differenz zwischen Kritik einerseits und Eigenleistung andererseits zeigt sich die Schwierigkeit der Studierenden, ins aktive wissenschaftliche Produzieren überzugehen. Es ist dies eine Schwierig-

Abb. 1: Ablaufplan für ein DIPLOMARBEITS-PROJEKT



keit, die einerseits mit fehlenden Kenntnissen zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken und fachspezifischer Rhetorik zu tun hat, andererseits auch mit dem dabei geforderten Rollenwechsel, für den vielen Studierenden das nötige Selbstbewusstsein (und die explizite Ermutigung) fehlt.

2. Ressourcenarbeit mit Diplomanden/-innen: Anknüpfungspunkte aus der persönlichen Lernbiografie

Eines der Ziele dieser Lehrveranstaltung war es, an bestehende Lernerfahrungen der Studierenden anzuknüpfen, dabei persönliche Stärken für den Diplomarbeitsprozess aufzuspüren und so das Selbstvertrauen für den Einstieg in die Diplomarbeitsphase zu stärken und die Möglichkeit der aktiven Produktion akademischer Texte konkreter werden zu lassen.

Dazu sollten die Studierenden (angelehnt an Methoden aus dem Life Work Planning, vgl. Webb 2005) ihre persönlichen «Erfolgsgeschichten» rekonstruieren und schriftlich festhalten.

Es ging dabei um Beschreibungen von Situationen, in denen sie etwas gern und (relativ) erfolgreich gemacht hatten, was sie voraussichtlich in ähnlicher Weise auch für ihre Magisterarbeit würden machen müssen. Anschliessend sollten die Studierenden in Verben benennen, was sie dabei besonders gut konnten. In der nächsten Präsenzphase wurde in Kleingruppen zur Übertragung dieser Tätigkeiten auf die Erstellung der Magisterarbeit weitergearbeitet.

Von den Studierenden wurden insgesamt 19 Geschichten verfasst und abgegeben, die grossteils aus dem Kontext des Studiums stammten (und sich oft auf Seminararbeiten und manchmal auf Methodik-Veranstaltungen bezogen); weitere «Erfolgsgeschichten» stammten aus dem beruflichen Kontext (und betrafen vorwiegend Schilderungen erfolgreicher Projektleitungen).

Interessant dabei ist eine Auswertung der Fähigkeiten, welche die Studierenden für ihre Magisterarbeit als relevant und nützlich vorwegnehmen – worauf greifen sie konkret zurück?

In dieser Auswertung beeindruckt der breite Fächer an Verbindungslinien, welche Studierende aus verschiedenen Arbeitserfahrungen zu ihrer antizipierten Magisterarbeit ziehen.

Genannt wurden vor allem Eigenschaften, welche die Arbeitshaltung an sich charakterisieren, z. B. *«ich kann gut... mich motivieren, konzentriert arbeiten, mich für das was ich mache einsetzen, kritisch sein, vorausschauend arbeiten, mich auf das Wesentliche konzen-*

trieren, für eigene Ziele einstehen, ausdauernd sein» usw.

Viele angeführte Stärken betreffen klassische Bestandteile wissenschaftlichen Arbeitens, z. B. *«ich kann gut ... recherchieren, mich gut einlesen, gut zusammenfassen, gut beobachten, sehr rasch lesen und dies auch erfassen und umsetzen (querlesen), argumentieren, Literatur gut verwerten, Zusammenhänge finden, etwas überprüfen, auswerten, interpretieren, Unterlagen in Ordnung halten und ansprechend aufbereiten, gut das MAXQDA bedienen»* usw.; dazu kommen einige Nennungen zum konkreten Schreiben (*«ich kann gut ... zitieren, eigene Gedanken niederschreiben, leicht von der Hand schreiben, klare Sätze formulieren»*) und einige Nennungen rund um das Präsentieren von Ergebnissen (*«ich kann gut ... etwas verständlich präsentieren, die Aufmerksamkeit der Gruppe sammeln, Zusammenhänge gut und verständlich erklären, den Teilnehmern/-innen einen guten Überblick geben, gut frei in der Gruppe sprechen»*).

Andere Ressourcen hängen mit inhaltlicher Strukturierung oder Zeitplanung zusammen: *«Ich kann gut ... übersichtlich strukturieren, den roten Faden von Anfang bis Ende durchziehen, gut planen, zurückfinden zum Ursprung, Themenbereiche aufteilen, umfassend in mehrere Richtungen organisieren, gewohnte Abläufe kurzfristig neu strukturieren»* usw. – aber auch *«ich kann gut ... Dinge zeitgerecht fertig stellen, die Zeit gut einteilen, die termingerechte Abgabe im Blick haben.»*

Daneben gab es zahlreiche Nennungen zu verschiedenen Aspekten der Zusammenarbeit: *«ich kann gut ... im Team arbeiten, mich an Regeln halten, im Netzwerk der Studentinnen und Studenten Zugang zu den informellen Informationen finden, mich austauschen, Kompromisse eingehen, angebotene Hilfe annehmen, Begeisterung für ein Thema vermitteln, jemand veranlassen mir seine Hilfe anzubieten, andere motivieren und Probanden zum Mitmachen gewinnen»* usw.

Diese Ressourcen gehen offensichtlich über die in den Studienplänen angeführten Lernziele hinaus und sind in sehr unterschiedlichem Masse nützlich im Diplomarbeitsprozess.

Die anschliessende Weiterarbeit im Sinne eines antizipierten Transfers auf die Magisterarbeit ist für die konkrete Umsetzung zentral; sie ist jedoch begrenzt durch das *«Problem, etwas zu planen, das man noch nicht kennt»* (Kruse 2002, S. 186).

Wenn auch die konkrete Umsetzung der Ressourcen in der Praxis vielfach anders aussehen wird, geschieht mit

dieser Übung dennoch ein erster gedanklicher Schritt in den Arbeitsprozess hinein und ein Abbauen der leider so häufigen Scheu vor der aktiven wissenschaftlichen Arbeit.

3. Kräfte sammeln und ausrichten: Ein gutes «inneres Team» im Arbeitsprozess

Die vorgestellte Methode folgt dem Modell des «inneren Teams» von Schulz von Thun (1998); sie ist an Elementen der Skulpturarbeit bzw. der Gestaltpädagogik orientiert und zielt auf eine Darstellung von Aspekten («inneren Teilen») und deren (erstrebenswerten) Beziehungen zueinander ab. In der hier verwendeten Form ging es um eine gemeinsame räumliche Darstellung eines guten «inneren Teams» für den Diplomarbeitsprozess (und nicht um die Arbeit an individuellen Problemlagen).

Zu diesem Zweck wurden von mir folgende Rollen vorgeschlagen: «die Diplomandin», «die Lust», «das Ziel», «die Diplomarbeit», «die Routine». Hinzu kamen von den Studierenden die Rollenvorschläge: «der innere Schweinehund», «die äusseren Störfaktoren», «die gute Einstellung» und «der Druck von aussen».

Die Studierenden wurden gebeten, eine passende Rolle zu wählen und sich im Raum aufzustellen (die wenigen Teilnehmer/innen mit einem akuten Arbeitsproblem sahen zu). Nach der ersten Positionierung im Raum wurden Gefühle, Beziehungen und Bewegungsimpulse abgefragt und die Positionen entsprechend verändert, bis eine für alle stimmige Konstellation entstand. Es ergab sich eine Aufstellung, in der es der Diplomandin, der Diplomarbeit und dem Ziel gut ging, alle gut stehen konnten und jeder ihre Aufgabe klar war.

Ein interessantes Ergebnis dabei war, dass der «Druck» als notwendiger Bestandteil vehement von den Studierenden eingefordert wurde. In der Aufstellung hatte der Druck die Funktion, den «inneren Schweinehund» in Schach zu halten; ein kleines Kräftemessen fand auch statt zwischen der guten Einstellung und den äusseren Störfaktoren.

Dabei fand die Polarität «Druck vs. Schweinehund» besondere Zustimmung von den jüngeren Studierenden; das Spannungsfeld zwischen «guter Einstellung» und «äusseren Störfaktoren» wurde stärker von den älteren Studierenden (mit eigener Familie oder voller Berufstätigkeit) betont.

Die Studierenden formulierten als Ergebnis: «ohne Druck von aussen geht es nicht, aber letztlich hängt alles von einer guten Einstellung ab».

4. Der Vergleich von Zeitplänen: Ein Indiz für studentische Lebensformen

Äusserer Druck wird häufig mit der Festlegung verbindlicher Zeitgrenzen in Verbindung gebracht, welche auch von ExpertInnen grundsätzlich als positives Instrument eingestuft werden.¹ Daher (und als gängige Projektmanagement-Methode) wird die Erstellung eines Zeitplans zu Beginn der Magisterarbeit empfohlen.

Um einen möglichen Zeitplan für das Projekt Magisterarbeit zu veranschaulichen, wurde als Ausgangspunkt folgende Methode der studentischen Zeitschätzung (ohne Gruppeneffekt und ohne persönliche Deklaration) gewählt:

Jede Studierende sollte auf je einem farbigen Zettel für jedes Arbeitsmodul in der Ablaufskizze (vgl. Abb. 1) notieren, wie viel Zeit dafür in der eigenen Magisterarbeit veranschlagt wird. Die Zettel wurden eingesammelt und für jedes Arbeitsmodul der Median der Schätzungen berechnet – das Resultat war folgende mittlere Zeitschätzung für die Arbeitsmodule (Tab. 1):

Tab.1: Zeitschätzung Studierender zum Aufwand der Arbeitsmodule im Diplomarbeitsprozess

Arbeitsmodul	Zeitschätzung der Studierenden (Median)
Themenwahl und Forschungsfrage	8 Wochen
Konzept und Planung	4 Wochen
Literatursuche und Verwertung	8 Wochen
empirische Erhebung und Auswertung	12 Wochen
Rohfassung schreiben	12 Wochen
Überarbeitung und Abgabe	4 Wochen

Die Konkretisierung der Zeitschätzungen und die Diskussion der veranschlagten Zeiten wurde von den Studierenden als sehr interessant und hilfreich bezeichnet.

Aus pädagogischer Perspektive ist ein Vergleich mit der Einschätzung von Expertinnen und Experten von Interesse. Dazu wurde dieselbe Übung in einem Ausbildungskurs mit angehenden Schreibtrainerinnen durchgeführt (Workshop im Writers' Studio Wien im März 2006), und der vorgeschlagene Zeitplan bei Kruse (2002, S. 248) wurde als Referenz herangezogen.

Beim Vergleich fällt auf, dass Studierende die Zeit zur Erstellung der Rohfassung relativ zu der Zeit für Textüberarbeitungen deutlich länger einschätzen als Exper-

tinnen und Experten. Das verweist auf ein traditionelles Bild vom Schreibprozess: offenbar dominiert bei Studierenden die Vorstellung der Produktion fertiger Texte auf Anhieb, die jedoch den Leistungsdruck im Schreibprozess erhöht und sich daher in der Praxis als hinderlich erweist.

Die Überschreitung der vorgesehenen Bearbeitungsdauer für Magisterarbeiten von sechs Monaten wurde von den Studierenden als unproblematisch angesehen und hat auch in Österreich keine rechtlichen Konsequenzen. Erkennbar wird aus dieser Zeitplanung einmal mehr, dass Studieren längst nicht die Hauptbeschäftigung der so genannten Studierenden ist, die sich parallel zur Universität zwischen Berufstätigkeit, ehrenamtlicher Arbeit und teilweise auch Familienarbeit bewegen: ganz im Sinne der Pluralisierung ist die Lebensform «Normalstudent» ein «Auslaufmodell» (vgl. Brendel/Metz-Göckel 2002).

Diese Tatsache ist insofern von Interesse, als sie die Forderung nach neuen hochschuldidaktischen Modellen (besonders für umfangreiche Anforderungen wie die Magisterarbeit) unterstreicht.

Methoden des Projektmanagements können auch bei gleichzeitigem Pendeln zwischen sehr unterschiedlichen Lebensbereichen die Kontinuität in grossen Schreibprojekten gut unterstützen.

Fazit

Eine konkrete Didaktik zu den Arbeitsschritten und Detailprozessen wissenschaftlichen Schreibens ist zweifellos unverzichtbar. Für grosse und neuartige Schreibaufgaben wie die Magisterarbeit sollte der Blick in vorbereitenden Lehrveranstaltungen zusätzlich auf die vorhandenen Ressourcen (im Sinne von Transfer und Ermutigung) und immer auch auf das Ganze, seine Planung und Steuerung (Projektmanagement) gerichtet werden. Die vorgestellten Methoden haben sich insofern als gute Ergänzung zu neueren schreibdidaktischen Vorschlägen erwiesen. Die Verankerung derartiger Lehrveranstaltungen im Zuge der Bologna-Umstellung erscheint vor diesem Hintergrund wünschenswert.

¹ Die internationalen Erfahrungen mit einer Zeitbegrenzung der Diplomarbeitungsphase wurden im November 2003 auf der Internet-Plattform der European Association for the Teaching of Academic Writing thematisiert, vgl. <http://listserv.hum.ku.dk/archives/eataw-conf.html> (10.11.2006)

Literatur

- Aschemann-Pilshofer, Birgit (2005a). *Diplomarbeiten in den Geisteswissenschaften: Widersprüche und Wege. Eine empirische Analyse der Barrieren und Hilfestellungen im Diplomarbeitungsprozess*. Norderstedt: Books on Demand.
- Aschemann-Pilshofer, Birgit (2005b). «Am Anfang steht eine Idee. Planung und Themensuche als Prozess.» In: Reicher, Hannelore; Stigler, Hubert (Hg.): *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag, S. 11–23.
- Brendel, Sabine; Metz-Göckel, Sigrid (2002). «Auslaufmodell Normalstudent. Zur Pluralisierung der studentischen Lebenslagen.» In: *Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*, 33, S. 11–26.
- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin A.; Nennstiel, Christof; Quast, Nora (2003). «Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung.» In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 155–185.
- Eco, Umberto (1991). *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt*. 4. Aufl. Heidelberg: C. F. Müller.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2002). *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Keseling, Gisbert (1997). «Schreibstörungen.» In: Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hg.). *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 223–237.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hg.) (1999). *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (1999). «Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte.» In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hg.). *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, S. 109–121.
- Kruse, Otto (2002). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 9. Auflage. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kruse, Otto (2005). «Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 2: Rolle des Schreibens und der Schreibdidaktik in der Seminarpädagogik seit der Humboldtschen Universitätsreform.» In: *Das Hochschulwesen* 6/2005, S. 214–218.
- Pearson, Margot (1996). «Professionalising PhD education to enhance the quality of the student experience.» In: *Higher Education* 32, S. 303–320.

- Perko, Gudrun (2004). «Wissenschaftscoaching – ein kognitives Modell mit Imaginationstechniken. Über die Vermittlung wissenschaftlicher Konzeptions- und Schreibkompetenz in wissenschaftlichen Schreibwerkstätten für Diplomierende und Dissertierende.» In: Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hg.). *Wissenschaftliches Schreiben im Studium*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag (2004).
- Rienecker, Lotte (1999). «Research Questions and Academic Argumentation: Teaching Students How to Do It.» In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hg.). *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, S. 95–108.
- Schulz von Thun, Friedemann (1998). *Miteinander reden 3 – Das ‚innere Team‘ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Webb, John Carl (2005). *Life/Work-Planning: der Impuls-Tag*. Münster: unveröffentlichte Seminarunterlage.
- Werder, Lutz von (2000). *Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten*. 3. Aufl. Milow: Schibri.