



Wissenschaftliche Texte kritisch analysieren lernen

Ein Semesterprogramm im Bachelorstudiengang
Geschichtswissenschaft

von: Neumann, Friederike

DOI: 10.3278/6004807w087

Erscheinungsjahr: 2021
Seiten 87 - 99

Schlagnworte: Lesekompetenz, Wissenschaftliches Lesen, analytisches Lesen, geschichtswissenschaftliche Texte lesen lernen, kritisches Lesen

Studierende der Geschichtswissenschaft an der Universität Bielefeld sind früh in ihrem Studium aufgefordert, "kritische Analysen" einer geschichtswissenschaftlichen Monographie bzw. alternativ dreier geschichtswissenschaftlicher Aufsätze zu verfassen. Der Artikel beschreibt ein Trainingsprogramm, das Studierende bei der Entwicklung der benötigten Kompetenz unterstützen soll. Am Beispiel dreier Studierender wird aufgezeigt, welche Aspekte der Aufgabenstellung sie erfolgreich umsetzen konnten, welche ihnen besondere Schwierigkeiten bereiteten und welche Verbesserungen sich in ihren Texten von der Studienleistung zur Prüfungsleistung zeigen. Zudem lässt sich feststellen, in welchem Verhältnis die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Programm zu ihrem Erfolg beim Verfassen der kritischen Analyse steht. Als empirisches Material dienen neben schriftlichen Rückmeldungen der Studierenden vor allem schriftliche Kommentare der Lehrenden zu den Texten der Studierenden. Die Ergebnisse geben Anhaltspunkte für die Nützlichkeit des Programms und seine Weiterentwicklung und liefern eine Basis für die Reflexion der Schreibaufgabe.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Wissenschaftliche Texte kritisch analysieren lernen

Ein Semesterprogramm im Bachelorstudiengang Geschichtswissenschaft

FRIEDERIKE NEUMANN

Kurzfassung

Studierende der Geschichtswissenschaft an der Universität Bielefeld sind früh in ihrem Studium aufgefordert, „kritische Analysen“ einer geschichtswissenschaftlichen Monographie bzw. alternativ dreier geschichtswissenschaftlicher Aufsätze zu verfassen. Der Artikel beschreibt ein Trainingsprogramm, das Studierende bei der Entwicklung der benötigten Kompetenz unterstützen soll. Am Beispiel dreier Studierender wird aufgezeigt, welche Aspekte der Aufgabenstellung sie erfolgreich umsetzen konnten, welche ihnen besondere Schwierigkeiten bereiteten und welche Verbesserungen sich in ihren Texten von der Studienleistung zur Prüfungsleistung zeigen. Zudem lässt sich feststellen, in welchem Verhältnis die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Programm zu ihrem Erfolg beim Verfassen der kritischen Analyse steht. Als empirisches Material dienen neben schriftlichen Rückmeldungen der Studierenden vor allem schriftliche Kommentare der Lehrenden zu den Texten der Studierenden. Die Ergebnisse geben Anhaltspunkte für die Nützlichkeit des Programms und seine Weiterentwicklung und liefern eine Basis für die Reflexion der Schreibaufgabe.

Schlagerworte: Wissenschaftliches Lesen; Lesekompetenz; kritisches Lesen; analytisches Lesen; geschichtswissenschaftliche Texte lesen lernen

Abstract

Students in the two-semester basic course in history at Bielefeld University are supposed to develop the competence of reading scholarly texts analytically and critically. The final assessment of the first semester is to write a critical analysis of a book-length study or, in this example, of three articles. This paper explains what critically analyzing a scholarly text in history means and describes a program implemented in one basic course to teach students to fulfill this task. On the basis of the teacher's comments to three students' papers it is analyzed which aspects of the critical analysis these students were able to practice, which were done weakly and which improvement their texts show. Written feedback of the students reveals that those two who show contentedness with the program are those who are successful in passing the exam. The findings allow to reflect the usefulness of the program and the difficulties of the task to write a critical analysis.

1 Einleitung

Der große Unterschied zwischen den Lesezielen und -strategien erfahrener Historiker*innen und denen von Studienanfänger*innen ist in den vergangenen zwei Jahrzehnten in Arbeiten zur Sprache gebracht worden, die dem sich entwickelnden Feld einer fachspezifischen Hochschuldidaktik zugeordnet werden können (vgl. Wineburg 2001; Pace 2004; Neumann 2015; 2019; zudem den Ratgeber von Weiß & Thieme 2020).¹ Danach erwarten Studierende von geschichtswissenschaftlichen Texten vor allem Informationen darüber, ‚wie es damals war‘, zudem wünschen sie sich, Texte in einem Durchgang lesen und verstehen zu können. Sie berichten oft, dass es ihnen schwerfällt, beim Lesen Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Professionelle Leser*innen hingegen wissen, dass Aussagen von Historiker*innen über die Vergangenheit Konstruktionen sind, die in der Auseinandersetzung mit älterer Literatur und historischen Quellen unter leitenden Fragestellungen und bewusst gewählten Perspektiven entwickelt werden. Zu den Zielen ihres Lesens gehört es, diese Konstruktionen nachzuvollziehen und zu reflektieren. Sie setzen sich mit geschichtswissenschaftlichen Texten analytisch, kritisch und fragegeleitet auseinander.

An der Universität Bielefeld dient das erste Semester des zweisemestrigen Grundkurses „Mittelalter/Frühe Neuzeit – Moderne“ explizit der Einführung von Geschichtsstudierenden in diese Lesehaltung und -praxis. Die Prüfungsleistung besteht darin, eine schriftliche „kritische Analyse“ einer geschichtswissenschaftlichen monographischen Studie oder, so haben wir es abgewandelt, dreier geschichtswissenschaftlicher Aufsätze² zu verfassen. Im Sommersemester 2019 haben Alexey Tikhomirov und ich als Lehrende im Grundkurs „Religiöse Pluralität in Vormoderne und Moderne“ ein Trainingsprogramm entworfen und umgesetzt, das Studierende dabei unterstützen soll, den Umgang mit geschichtswissenschaftlichen Texten zu üben und kritische Aufsatzanalysen zu schreiben. Dieser Beitrag stellt das Trainingsprogramm vor und berichtet, wie die Studierenden es in schriftlichen Rückmeldungen bewertet haben. Für drei Studierende wird analysiert, welche Aspekte der Aufgabenstellung sie in ihren Texten umsetzen und welche nicht oder nur ansatzweise. Ziel ist es, Anhaltspunkte für die Nützlichkeit und Weiterentwicklung des Trainingsprogramms zu gewinnen. Zudem können auf dieser Grundlage die Anforderungen an die Texte der Studierenden reflektiert werden.

Die empirische Grundlage meiner Überlegungen bilden zum einen meine schriftlichen Kommentare zu Aufsatzanalysen der Studierenden: zu einer Analyse, die sie als Übungstext im Rahmen der Studienleistung geschrieben haben, sowie zu einer

1 Siehe außerdem Spoerhase 2015 zum Lesen in den Geisteswissenschaften bzw. in den Philologien; Weller 2010 zum Lesen in den Humanities. Bei Wineburg und Weller liegt der Schwerpunkt stärker auf dem Lesen historischer Dokumente als auf der Lektüre von Fachliteratur; Beobachtungen und Überlegungen sind allerdings zum Teil übertragbar. Thieme & Weiß (2020) erläutern in ihrem Ratgeber, was „Historisch Lesen“ bedeutet und wie es zu bewerkstelligen ist.

2 Die ausgewählten Aufsätze behandeln das Kursthema jeweils im Kontext von Mittelalter, Früher Neuzeit oder 19./20. Jahrhundert. Im zweiten Semester des Kurses schreiben die Studierenden als Prüfungsleistung eine Hausarbeit mit eigener Fragestellung. Da Studierende in den beiden Prüfungsleistungen des Kurses sowohl Vormoderne als auch Moderne abdecken müssen, besteht durch die Variante der drei Aufsatzanalysen bei der Themenwahl im zweiten Semester größere Flexibilität.

bzw. zwei von drei Analysen, die sie als Prüfungsleistung eingereicht haben. Die Texte der Studierenden selbst habe ich für Rückmeldung und Bewertung intensiv gelesen. In diesem Aufsatz kommen sie über meine Kommentare nur noch indirekt zur Sprache. Zum anderen stehen mir schriftliche Rückmeldungen der Studierenden zu Elementen des Kurskonzepts zur Verfügung: anonyme Rückmeldungen auf einen Leseworkshop, der früh im Semester stattfand, sowie Rückmeldungen auf die Studienleistung Portfolio, die ich Studierenden individuell zuordnen kann. Diese Rückmeldungen entstanden am Ende der Vorlesungszeit.

Meine Methode besteht im Kern darin, aus diesem Material alle Elemente, die ich Studierenden individuell zuordnen kann, jeweils zu einem Textkorpus zusammenzustellen. Anhand dieser Korpora kann ich erkennen, wie ich die Stärken und Schwächen der Texte einzelner Studierender jeweils beurteilt habe, ob sich Verbesserungen abzeichnen und ob die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Kurskonzept mit einem Erreichen der Kompetenzziele korrespondiert. In diesem Beitrag werte ich exemplarisch drei dieser Textkorpora aus. Ausgewählt habe ich Korpora zu Studierenden, die in den Kurssitzungen weder als besonders schwach noch als überragend gut aufgefallen sind.

2 Analytisches und kritisches Lesen geschichtswissenschaftlicher Texte und das Verfassen „kritischer Analysen“

Mit fachgerechtem, analytisch-kritischem Lesen von geschichtswissenschaftlichen Texten ist eine Betrachtungsweise von Texten gemeint, die darauf abzielt, deren zentrale Aussagen wahrzunehmen und ihre Plausibilität kritisch zu reflektieren. Zu einer solchen professionell-geschichtswissenschaftlichen Herangehensweise an Texte gehört, sich Texten mit folgenden Fragen zu nähern:

- Zu welcher Textart gehört der vorliegende Text? (Und sich klarzumachen: Was kann man von einem Text dieser Art erwarten?) Wann ist er (erstmal) erschienen? Wer hat ihn verfasst? In welchem Kontext ist er entstanden und veröffentlicht worden?
- Was ist das Thema des Textes? An welchem Untersuchungsgegenstand wird das Thema behandelt? Wie ist es räumlich und zeitlich eingegrenzt?
- Welche Zielsetzung wird mit dem Text verfolgt – was soll gezeigt, nachgewiesen oder plausibilisiert werden? Gerade bei Texten, die auf eigener Forschung der Autor*innen beruhen (etwa monographische Studien, aber auch viele Aufsätze in Fachzeitschriften oder Sammelwerken), ist zu fragen: Wie ist der bisherige Forschungsstand dargestellt, über den der Text hinausweisen soll? Welche leitende Fragestellung wird formuliert bzw. lässt sich erschließen? Welche Thesen werden vertreten? Auf welcher empirischen Basis – sprich: auf welchen historischen Quellen – beruht die vorgestellte Untersuchung und Argumentation? Auf welche Literatur stützt sich der Autor/die Autorin in erster Linie? Welche Begriffe

werden prominent verwendet? Damit zusammenhängend: Ist ein historiographischer oder theoretischer Ansatz erkennbar?

- Wie ist der Text aufgebaut? Was sind wichtige Zwischenergebnisse? Ist erkennbar, wie diese Zwischen- oder Teilergebnisse aus der Analyse und Interpretation von historischen Quellen herausgearbeitet wurden? Wie werden die Zwischenergebnisse zum Gesamtergebnis zusammengesetzt? Inwiefern gehen die Ergebnisse über den Forschungsstand, wie der Autor/die Autorin ihn selbst skizziert, hinaus?
- Kritisch wird eine solche Betrachtungsweise eines geschichtswissenschaftlichen Textes, indem folgende Fragen hinzukommen: Sind diese Aspekte jeweils klar, nachvollziehbar, überzeugend und zudem angemessen aufeinander abgestimmt? Kann der Autor/die Autorin tatsächlich zeigen, was er/sie sich vorgenommen hat? Scheint das verwendete Material der Fragestellung und Zielsetzung angemessen zu sein? Sind Aussagen und Schlussfolgerungen auf die Analyse von Quellen³ gestützt? Geht die Gesamtargumentation auf oder gibt es Anlass zum Zweifel?

Schriftliche „kritische Analysen“, wie sie in Bielefeld als Prüfungsleistung im ersten Semester der genannten Grundkurse verlangt werden, behandeln im allerbesten Fall all diese Elemente. Was in der Abteilung Geschichtswissenschaft als „kritische Analyse“ erwartet wird, lässt sich mit einer ausführlicheren Rezension vergleichen. Dabei ist allen Lehrenden bewusst, dass Studierende die Einordnung eines Textes in größere Forschungskontexte, wie sie von Rezensent*innen in der Regel erwartet wird, noch nicht leisten können.

Die Zufriedenheit von Lehrenden mit den kritischen Analysen, die Studierende als Prüfungsleistung anfertigen, habe ich zu Beginn des Bielefelder QPL-Projekts „richtig einsteigen.“ im Wintersemester 2012/13 abgefragt. Weitgehend einhellig berichteten die Lehrenden, dass Studierende in der Regel inhaltliche Zusammenfassungen oder gar Nacherzählungen verfassen würden. Ein analytischer und kritischer Draufblick auf den jeweiligen Text wurde vermisst. Es mangle den Studierenden an einem Verständnis davon, was ein forschungsorientierter geschichtswissenschaftlicher Text eigentlich ist. Studierende würden die Texte vor allem im Hinblick auf ihre Verständlichkeit und Lesbarkeit für sich als Studienanfänger*innen bewerten. Lehrende beklagen außerdem sprachliche und stilistische Mängel der Texte von Studierenden.

3 Der Grundkurs MA/FNZ-Moderne, Teil 1

Die zweisemestrigen Grundkurse Mittelalter/Frühe Neuzeit – Moderne, die von zwei Lehrenden geleitet werden, sind seit der Gründung der Fakultät für Geschichtswis-

³ Historiker*innen unterscheiden zwischen Quellen, also dem historischen Material, das sie auswerten, und wissenschaftlicher Literatur.

senschaft 1973 ein Spezifikum des Bielefelder Geschichtsstudiums. Sie ersetzen die Proseminare, die an den meisten deutschen Universitäten in das Studium einzelner Epochen einführen. Ein übergeordnetes Thema, auf das die beiden Lehrenden sich einigen, wird über die Epochengrenzen hinweg behandelt. Das erste Semester dieser Kurse ist insbesondere dafür vorgesehen, den Umgang mit geschichtswissenschaftlicher Fachliteratur einzuüben:

„Die Studierenden [...] werden in forschungsorientiertes und kritisches Lesen der Fachliteratur und in Verfahren zur Sicherung ihrer Lektüreerfahrung eingeführt. Gleichzeitig werden sie befähigt, den der Fachliteratur zugrunde liegenden Forschungsprozess nachzuvollziehen (Fragestellung, Quellen und Methoden, Argumentationsgang).“ (Modulbeschreibung zu den FsB für das Fach Geschichtswissenschaft vom 1. Juli 2016)

Die wöchentlichen Grundkurssitzungen sind dreistündig. Die Grundkurse werden von einem Tutorium begleitet. In der Regel beginnen die Bielefelder Grundkurse mit 30–40 Studierenden, die großteils im zweiten Fachsemester studieren.

Klassisch funktioniert Lehre in geschichtswissenschaftlichen Seminaren, auch in den Grundkursen, oft so, dass Texte diskutiert werden, die die Studierenden vorab gelesen haben sollen. In den Grundkursen wird also in gewisser Weise etwas vorausgesetzt, das erst noch gelernt und trainiert werden muss. Oft beteiligen sich nur wenige Studierende an der Textdiskussion. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass ein Teil der Studierenden an den Kurssitzungen wie auch am Tutorium nur unregelmäßig teilnimmt. Die Universität Bielefeld hat sich entschieden, auf Anwesenheitskontrollen weitestgehend zu verzichten. Ein Instrument, das Anreiz zur aktiven Mitarbeit geben kann und dem Einüben der zu erwerbenden Kompetenzen dient, sind unter anderem die Studienleistungen. Pro Grundkurssemester ist als Studienleistung laut Modulbeschreibung „in der Regel“ eine Übungseinheit „nach Maßgabe der Veranstalterin bzw. des Veranstalters“ vorgesehen.

4 Das Trainingsprogramm im Grundkurs „Religiöse Pluralität in Vormoderne und Moderne“

Es werden hier diejenigen Elemente des ersten Grundkurssemesters vorgestellt, die die Kompetenz fördern sollen, geschichtswissenschaftliche Texte analytisch und kritisch zu lesen und darüber zu schreiben. Unerwähnt bleiben alle inhaltlichen und sonstigen propädeutischen Aspekte des Kurses, die in der Praxis ebenfalls eine große Rolle spielen.

- a) Früh im Semester ein **Leseworkshop** – eine 135-minütige Sitzung, in der ein geschichtswissenschaftlicher Aufsatz, den die Studierenden noch nicht kennen, gemeinsam erschlossen und ‚angelesen‘ wird.
- b) Ein kleines **Portfolio als Studienleistung**, in dem die Studierenden unterschiedliche Formen, mit Texten zu arbeiten, dokumentieren. Dazu gehört,

- den Aufsatz, der im Leseworkshop erkundet wurde, zu lesen und mit Unterstreichungen und Randbemerkungen zu versehen,
- einen Text zu exzerpieren,
- für einen Aufsatz das Schema „Ein forschungsorientierter geschichtswissenschaftlicher Text aus der Vogelperspektive betrachtet“ auszufüllen (Neumann 2018, S. 46),
- eine kritische Analyse eines geschichtswissenschaftlichen Aufsatzes zu schreiben (als Probe für die Prüfungsleistung) und
- einen kurzen reflektierenden Text darüber zu schreiben, ob und inwiefern dem/der Studierenden die Arbeit am Portfolio nützlich erschien.

Die ersten drei der hier genannten Aufgaben dienen zugleich der Vorbereitung auf jeweils eine Grundkurssitzung. Der Nachweis, dass die Studierenden sie erfüllt haben, erfolgt am Ende des Semesters mit der Abgabe des Portfolios. Die schriftliche Aufsatzanalyse müssen die Studierenden an einem Stichtag während der Vorlesungszeit einreichen.

Im **Tutorium** werden neben anderen Elementen der Propädeutik die Arbeitsweisen erprobt und reflektiert, die im Portfolio zu dokumentieren sind. Die Verschränkung von Aufgaben für das Portfolio, Tutorium und Grundkurssitzungen ist im Veranstaltungsplan klar zu erkennen.

- c) **Feedback der Lehrenden zu den Aufsatzanalysen**, die die Studierenden als Teil der Studienleistung eingereicht haben. Dies geschieht für alle Studierenden individuell, sowohl schriftlich als auch mündlich, und in genereller Form: An anonymisierten Beispielen präsentiere ich in einer Sitzung viele gelungene und einige weniger gelungene Aspekte dieser Texte.
- d) **Besprechung mehrerer Texte zum Seminarthema**
- e) **Workshop zur Weiterarbeit und Textüberarbeitung** elf Tage vor dem Abgabedatum. An diesem Workshop haben 11 der 33 aktiven Studierenden aus unserem Grundkurs teilgenommen.

5 Rückmeldungen Studierender, Textkommentare von mir als Lehrender und einige Zahlen

Leseworkshop

Die erste Maßnahme im Trainingsprogramm war der Leseworkshop in der zweiten Grundkurssitzung, zu dem wir anonyme schriftliche Rückmeldungen erbeten haben. Die Leitfrage dafür lautete: „Haben Sie von dieser Sitzung profitiert? Wenn ja, inwiefern?“ Von insgesamt 24 Rückmeldungen sind 19 eindeutig positiv oder sehr positiv, zwei sind abwägend formuliert, drei besagen, dass alles bereits bekannt gewesen sei oder für Irritation gesorgt habe. Einige exemplarische Antworten:

„Ich habe durch die heutige Sitzung gelernt, nicht nur auf den Inhalt des Textes zu achten, sondern auch Vorarbeit zu leisten, um den Text vollständig zu verstehen.“

„Ja, es hat geholfen 1. Besseres System zur Orientierung im Text; 2. Wichtige Stellen kenntlich zu machen; 3. Sich selbst zu motivieren, den Text genau weiterzulesen“

„Es hat mir geholfen eine Einleitung besser auf Informationen zu filtern. [...]“

Sicherlich muss eine Tendenz zu sozial erwünschten Antworten in Rechnung gestellt werden. Immerhin konnten wir nach dem Workshop voraussetzen, dass den teilnehmenden Studierenden professionelle Herangehensweisen an Texte nicht mehr völlig fremd waren.

Drei Korpora mit Texten zu bzw. von jeweils einer/einem Studierenden

Die Studierenden O. und C. haben die Prüfungsleistung im ersten Anlauf bestanden, der Studierende M. hat eine der drei Aufsatzanalysen für die Prüfungsleistung erst im zweiten Anlauf bestanden.⁴

Textkorpora Studierende O.

Die Studierende O. ist eine von wenigen, die den Kurs im ersten Semester ihres Studiums belegt hat. An ihrem ersten Text zeigen sich somit Schwierigkeiten von Studienanfänger*innen, die noch kaum über universitäre Lese- und Schreiberfahrung verfügen. An ihrer Aufsatzanalyse aus der Studienleistung war auffällig, wie unbeholfen sie Verweise in ihren Text einbaute, wie oft sie berichtete, was im Aufsatz in welcher Reihenfolge passierte, und dass sie diverse unscharfe Formulierungen gebrauchte. Ausschnitte daraus habe ich in anonymisierter Form im Rahmen des generellen Feedbacks vorgestellt – mit dem Kommentar, dass solche Unbeholfenheiten zu Beginn des Studiums sehr verständlich sind und ich sie zeige, damit die Studierenden wissen, worauf sie achten können. O., die ihren Text wiedererkannte, signalisierte nickend und später auch mündlich, dass sie meine Rückmeldungen in dieser anonymisierten Form im Plenum akzeptabel und nützlich fand.

In meinem schriftlichen Kommentar zu dieser Studienleistung wird deutlich, dass die Studierende die Aufgabe trotzdem nicht verfehlt hat. Sie spricht zentrale Inhalte des Aufsatzes an. Sie benennt Thema, Aufbau, Fragestellungen der Autorin und weist auf historische Quellen hin, die ausgewertet wurden, auch wenn deren Benennung sehr unspezifisch ist. Die Arbeitsweise der Autorin zu charakterisieren gelingt der Studierenden nicht gut. In meinem schriftlichen Kommentar heißt es: *Auch Ullmanns Arbeitsweise (aus diesen Quellen einzelne Konflikte herauszuarbeiten) sollten Sie noch deutlicher machen. Sprachlich und formal hat sie die Aufgabenstellung nicht gut gelöst: Sprachlich (vor allem in Ausdruck und Zeichensetzung) werden Sie sich sicherlich noch weiterentwickeln. Das kommt mit Übung und Aufmerksamkeit für diese Dinge. [...]*

⁴ In der Abteilung Geschichtswissenschaft gilt die Regel, dass Prüfungsleistungen in den Grundmodulen, die als nicht bestanden zu bewerten wären, als Entwurfsfassungen gelten. Die Studierenden dürfen nach einem ersten Feedback durch den/die Lehrende*n eine neue Fassung einreichen.

Ich habe den Text mit Einzelanmerkungen versehen, die auf konkrete Fehler, Missverständliches und Ungenaueres hinweisen.

An meinem Kommentar zu ihrer Prüfungsleistung ist meine Einschätzung zu erkennen, dass die Studierende die Aufgabenstellung insgesamt in akzeptabler Form bewältigt hat: *Im Großen und Ganzen zeichnen Sie These und Gedankengang Scholls erkennbar nach. Scholls These erkennen Sie, geben sie allerdings in einer sehr gemäßigten Form an. [...] Hinsichtlich der empirischen Basis des Aufsatzes: Sie nennen wissenschaftliche Texte anderer Autoren, könnten hier aber gerne noch genauer hinschauen. [...] Historiographisches Konzept: Da versuchen Sie etwas +; Methode: könnten Sie etwas besser beschreiben/reflektieren. Ansätze sind allerdings vorhanden (Beispielgruppen)! In der inhaltlichen Wiedergabe gibt es Ungenauigkeiten, von denen ich einige aufzeige. O. lässt etwas kritische Reflexion in ihren Text einfließen, die allerdings ausbaufähig wäre. O. hat am Workshop zur Weiterarbeit und Textüberarbeitung teilgenommen und sicherlich vom Austausch über die zu analysierenden Texte profitiert. Auffällig ist, dass dieser Text formal und sprachlich viel besser ist als ihr erster.*

Die Studierende hat offenbar wichtige Aspekte der Arbeit mit geschichtswissenschaftlichen Texten verstanden und kann sie im Groben umsetzen. Im Bereich von Sprache und Formalia sind deutliche Verbesserungen zu verzeichnen. Sie selbst sieht sich durch das Kurskonzept unterstützt. Ihr Kommentar zur Arbeit mit dem Portfolio, der in der letzten Grundkurs Sitzung entstanden ist, lautet: *Ich fand die Aufgaben sehr nützlich. Ich bin Ersti gewesen und bin froh, neue Techniken gelernt zu haben. Ich finde es besonders gut, dass wir den Ullmann-Text (als Probe) bearbeitet hatten und nun eine Rückmeldung bekommen. Bemerkungen: Ich hoffe, dass wir weiterhin so gut vorbereitet werden.*

Textkorpus Studierende C.

Die Studierende C. hat in ihrem zweiten Studiensemester an unserem Grundkurs Teil 1 teilgenommen. Ich habe sie ausgewählt, weil mir aus dem Workshop zur Textüberarbeitung ihre Frage in Erinnerung ist, wie sie aus der detaillierten Nacherzählung von Inhalten eines Aufsatzes herausfinden könne. Die Notwendigkeit war ihr durch das Feedback auf die Studienleistungen bewusst. Bei der Rückgabe ihrer Prüfungsleistung, die dann recht befriedigend ausgefallen ist und bei der dieses Problem zumindest für diesen Aufsatz nicht mehr auftauchte, habe ich sie gefragt, wie sie es gelöst habe. Sie sagte, sie habe „zwischendurch geheult“. Offenbar hat sie trotz großer Schwierigkeiten nicht aufgegeben, um Lösungen zu finden.

Mein Kommentar zu C.s erster Aufsatzanalyse (Studienleistung) enthält die Anerkennung, dass C. – zumindest im Groben – Fragestellung, These und wichtige inhaltliche Punkte des Aufsatzes nennt. C. versucht sich auch an einer Kritik des Aufsatzes, die ich allerdings als zum Teil unangemessen beurteile: *Ihre Kritik an der Wissenschaftlichkeit des Aufsatzes ist recht scharf formuliert. [...] Sie kritisieren, dass Ullmann aus den archivalischen Quellen zitiert – das macht einen Teil der Wissenschaftlichkeit ihres Textes aus. Ihre Aussagen sind [dadurch] nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar.* Mein Kommentar bezieht sich zunächst auf C.s Sprache: *Grundsätzlich gefällt mir Ihre Sprache. Sie ist klar und konkret [...] auch wenn ich an manchen Stellen Nachfragen*

und Anmerkungen notiert habe, weil mir Ihre Aussagen zum Teil nicht differenziert/genau genug waren. [...] So sind mir Fragestellung und These, die Sie im ersten Absatz präsentieren, etwas zu grob und eindeutig. [...] Ich merke zudem einen falschen Begriffsgebrauch und Fragen des Tempus an.

Mein Kommentar zu C.s erster Aufsatzanalyse aus der Prüfungsleistung erkennt zunächst an, dass C. zentrale Elemente, die Sie in Ihrer Analyse herausarbeiten sollten, aufgezeigt hat: *Thesen, [implizite] Fragestellung, Methode, empirische Grundlage, Argumentation. So weit ist Ihr Text sehr befriedigend ausgefallen.* C. nimmt, wie auch in ihrer ersten Aufsatzanalyse, begrüßenswerterweise eine kritische Haltung ein, ist dieses Mal jedoch – vielleicht aufgrund meines ersten Kommentars – zurückhaltender: *Sie versuchen auch an einigen Stellen etwas Kritik an Scholls Argumentation anzubringen, was nur zu berechtigt ist. Da sind Sie auf der richtigen Spur [...]. Sie geben Ihre kritischen Nachfragen zu früh auf und folgen dann wieder unkritisch Scholls Gedankengang. [...] An manchen Stellen gelingt es der Studierenden, angemessene Distanz zum Wiedergegebenen zu halten und zu beobachten, wie der Autor arbeitet: Gut ist, dass Sie an manchen Stellen klarmachen, dass Scholl aus den Beispielen bestimmte weitgehende Schlüsse zieht, [...] so schaffen Sie Distanz zu diesen (m. E. problematischen) Aussagen. Leider machen Sie das nicht durchgängig. Z. B. S. 5 Mitte und S. 6 unten klingt es so, als stünde zweifelsfrei fest, dass bestimmte Aktionen, bei denen Juden zu Schaden kamen, nicht religiös begründet gewesen seien.* Zu diesen Ansätzen sinnvoller Kritik ist C. vermutlich in der Lage, weil im Workshop zur Textüberarbeitung auch Inhalt und Konzeption der Aufsätze angesprochen wurden.

Mein Kommentar thematisiert außerdem Sprachliches. C.s Text wirkt auf mich in dieser Hinsicht *noch etwas unbeholfen* und ich gebe dafür Beispiele. Ich weise auf *eine Reihe von Zeichensetzungsfehlern* hin, auch darauf, dass sie die indirekte Rede manchmal mit Konjunktiv II statt Konjunktiv I konstruiert. Auf unpassenden Tempusgebrauch hingegen, den ich in der Studienleistung kritisiert hatte, weist mein Kommentar jetzt nicht mehr hin.

In ihrer zweiten Aufsatzanalyse aus der Prüfungsleistung zeigt C.s Text etwas zu wenig Draufblick: *In der Wiedergabe der Inhalte sind Sie recht nah am Originaltext, da hätten Sie zwischendurch (innerlich zumindest) mehr Distanz zum Text einnehmen können, damit Sie nicht so stark nacherzählend/wiedergebend schreiben müssen. Aber wesentliche Aussagen und Aspekte bekommen Sie fraglos zu fassen.*

Auch in dieser Aufsatzanalyse übt C. zurückhaltende Kritik. In meinem Kommentar heißt es: *Ihre kritische Reflexion des Aufsatzes und die kurze Vorstellung der Ergebnisse am Schluss gefallen mir eigentlich recht gut. Die Kritik am Aufsatz (z. B., dass etwas unklar ist, was die Autorin eigentlich will) [...] hätten Sie ruhig noch schärfer und pointierter formulieren können. [...] Mein Kommentar thematisiert wiederum die Sprache: An manchen Stellen gibt es schiefe Ausdrücke, gelegentlich Zeichensetzungs- oder Rechtschreibfehler.*

Wie O. fühlte sich auch C., die akzeptable Leistungen abgeliefert hat, durch die im Laufe des Semesters gestellten Aufgaben unterstützt. Ihre Rückmeldung auf die Arbeit am Portfolio lautet: *Ich persönlich fand die Arbeit am Portfolio gut. Aufgrund der*

Aufgabenstellung hat man sich genauer und explizierter [sic!] mit den Texten beschäftigt und sie genauer analysiert. Besonders hilfreich fand ich, dass wir vor der Prüfungsleistung eine kritische Analyse schreiben konnten und für diese ein individuelles Feedback bekommen haben. C. übt auch hier Kritik: Die Arbeit mit dem englischen Text fand ich [...] sehr schwierig. Ich hätte es besser gefunden, wenn alle sich mit demselben Text hätten beschäftigen müssen. So hätte ein besserer Austausch stattfinden können. Vielleicht lässt sich daraus schließen, dass ihre Rückmeldung auf das Portfolio nicht als Gefälligkeitskommentar zu verstehen ist.

Textkorpus Studierender M.

M., ebenfalls im zweiten Semester, vertritt hier die Gruppe der Studierenden, die die Prüfungsleistung im ersten Anlauf nicht vollständig bestanden haben.

Mein Kommentar zu M.s erster Aufsatzanalyse (Studienleistung) zeigt, dass M. *viele zentrale Punkte des Textes erkannt und [...] angesprochen hat, auch wenn ich gelegentlich [...] mit Ihrer Lesart und Gewichtung nicht ganz übereinstimme. M.s Draufblick auf den gelesenen Text und dessen Reflexion scheinen mir ausbaufähig zu sein: Sie sollten noch genauer darauf achten, wie die Autorin ihre Leitfragen beantwortet!* Ausführlicher kommentiere ich die sprachliche Qualität: *Sprachlich fallen mir eine Vielzahl von kleineren und größeren Fehlern auf: Grammatik, Zusammen- bzw. Getrennschreibung, Satzbau, Ausdruck, Groß- und Kleinschreibung. Tempus (Zeit): Was die Autorin in ihrem Text tut, schreiben wir üblicherweise in der Gegenwartsform.*

M.s erste von drei kritischen Aufsatzanalysen aus der Prüfungsleistung habe ich als bestanden bewertet: *Die Aufgabe der kritischen Analyse haben Sie im Groben erfüllt. Thema und Zielsetzung Scholls werden deutlich. Die Arbeitsweise Scholls bringen Sie zur Sprache [...] Die empirische Basis des Textes [...] ebenfalls [...]. Sie stellen dann die Abschnitte des Textes von Scholl vor und treffen meiner Ansicht nach den inhaltlichen Kern dieser Abschnitte recht gut.* Dann weise ich auf einzelne Stellen seines Textes hin, mit denen ich inhaltlich nicht einverstanden bin oder die mir unverständlich erscheinen. Eine kritische Sicht auf den Aufsatz ist in M.s Text in Ansätzen enthalten. Der Kommentar schließt mit Bemerkungen zur Sprache: *Sprachlich sind Ihre Ausführungen an vielen Stellen unbeholfen, fehlerhaft und ungenau.*

Die zweite Aufsatzanalyse, die Teil der Prüfungsleistung ist, hat M. in der abgegebenen Form nicht bestanden, obwohl laut meinem Kommentar *wichtige Aspekte dessen, was Sie im Rahmen der Aufsatzanalyse leisten und liefern sollten, enthalten sind.* Der ausführliche Kommentar endet mit der Bemerkung: *Sie müssen diesen Text überarbeiten. Ich kann Sie angesichts der Fülle sprachlicher Fehler nicht durchkommen lassen. Eine detaillierte Nacherzählung entspricht nicht der Aufgabenstellung. Die kritische Reflexion, inwiefern die Autorin die selbst gesteckten Ziele erreicht und ob die Konzeption des Aufsatzes überzeugt, ist zu schwach.*

Offenbar hat M. durchaus ein Verständnis davon, wonach Historiker*innen gucken, wenn sie geschichtswissenschaftliche Texte analytisch in den Blick nehmen. Er ist in der Lage, Kernelemente geschichtswissenschaftlicher Aufsätze zu erkennen sowie inhaltlich Relevantes zu entnehmen und zu präsentieren. Die kritische Reflexion

der gelesenen Texte in ihrer Konzeption und Argumentation kommt aber noch zu kurz. Einmal verfehlt M. die Aufgabenstellung insofern, als er zu viel und ausführlich nacherzählt. Als wesentlicher Fallstrick tritt seine sprachliche Unbeholfenheit hervor, die mit inhaltlich Missverständlichem einhergeht. Auf sprachlicher Ebene sind, zumindest anhand meiner Kommentare, keine bemerkenswerten Fortschritte erkennbar.

Zu M.s mittelmäßigem Erfolg passt seine verhaltene Rückmeldung zur Arbeit am Portfolio. Er kommentiert jede Aufgabe daraus einzeln, so schreibt er zum Beispiel:

Das Schema „Ein geschichtswissenschaftlicher Text aus der Vogelperspektive betrachtet“ für den Text von Ullmann ausfüllen Von mir nur teils als sinnvoll empfunden, da ich mir eigene Textbearbeitungsstrategien beibrachte. Ich erkenne jedoch den Sinn dahinter und verstehe, dass man dadurch wieder ein[en] guten Überblick zu einem Text erringen kann.

Einige Zahlen

In diesem Grundkurs Teil 1 haben von anfangs 36 Studierenden 33 die Studienleistung erbracht, 31 die Prüfungsleistung eingereicht, 26 Studierende haben die Prüfungsleistung bestanden, 5 von diesen haben sie erst im zweiten Anlauf bestanden. Im Vergleich mit den mündlich kolportierten Erfolgsquoten anderer Grundkurse Teil 1, haben in unserer Veranstaltung also mehr Studierende die Prüfungsleistung erfolgreich absolviert.

6 Schlussbemerkungen

Die Betrachtung der Kommentare zu den Aufsatzanalysen dreier Studierender lässt meine Einschätzung als Lehrende erkennen, dass die Studierenden die analytische Sicht auf geschichtswissenschaftliche Texte eingenommen und in Ansätzen erfolgreich umgesetzt haben. Thema, Fragestellung, zentrale Thesen und wichtige Aussagen sowie die empirische Grundlage werden von den Studierenden erfasst und dargestellt. Zwar verlieren sie gelegentlich den Draufblick auf den Text und geraten in den Modus des Nacherzählens, jedoch ist, wie das Beispiel von C. zeigt, ihnen diese Gefahr bewusst und sie steuern zum Teil erfolgreich dagegen. Den Studierenden fällt es hingegen schwer, die Methodik der Autor*innen zu charakterisieren und die Konstruktion und Argumentation des jeweiligen Aufsatzes kritisch zu reflektieren. Sofern die Texte der Studierenden diesbezüglich sinnvolle Ansätze enthalten, scheinen diese zum Teil auf die Teilnahme am Überarbeitungsworkshop zurückzugehen, wo Austausch über die Aufsätze unter den Studierenden möglich war und ich als Lehrende auch Hinweise gegeben habe. Für eine eigenständige kritische Beurteilung der Konzeption und Argumentation geschichtswissenschaftlicher Texte ist sicherlich mehr Erfahrung und Übung nötig, als Studierende in dieser Phase ihres Studiums haben können. Inhaltlich Missverständliches kommt, gepaart mit sprachlichen Ungenauigkeiten, bei allen drei Studierenden vor, allerdings in stark unterschiedlichem Maße.

Das mag zum einen mit unterschiedlicher Sorgfalt zusammenhängen, zum anderen aber auch mit Ungeübtheit in genauem Lesen und Formulieren.

Die Erfolgsquote – von anfänglich 36 Studierenden haben 26 das erste Grundkurssemester erfolgreich absolviert, 21 von ihnen im ersten Anlauf – ist zufriedenstellend. Von den näher betrachteten drei Studierenden äußern sich zwei eindeutig wertschätzend zu den Aufgaben für das Portfolio; diese beiden haben die Prüfungsleistung auch im ersten Anlauf bestanden. Ihre Texte zeigen konkrete Verbesserungen und Veränderungen, die offenbar vom individuellen und generellen Feedback auf die Aufsatzanalysen im Rahmen der Studienleistung angestoßen wurden. Dies sind meines Erachtens Indikatoren dafür, dass das Trainingsprogramm zielführend ist.

In einem nächsten Durchgang ist zu prüfen, ob und wie die Präzision in Wahrnehmung und Wiedergabe von Gelesenem im Kurs stärker trainiert werden kann, ohne andere Aspekte der Lehre zu sehr zu dominieren. Auch die kritische Sicht auf Texte und das Erkennen der angewandten Methodik sollten explizit angesprochen und geübt werden. Erwartungen, was Studierende diesbezüglich im ersten oder zweiten Fachsemester zu leisten im Stande sind, sollten trotzdem nicht zu hoch gehängt werden. Zu überlegen ist zudem, ob und auf welchen Wegen Studierende, die Mühe haben, sich auf die für das Portfolio zu bearbeitenden Aufgaben einzulassen, für die sorgsame, kritisch-analytische Arbeit mit und an Texten gewonnen werden können.

Literatur

- Neumann, F. (2015). How Does a Historian Read a Scholarly Text and How Do Students Learn to Do the Same? In D. Ludvigsson & A. Booth (Hg.), *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education*, 67–83. Linköping: Linköping University.
- Neumann, F. (2018). *Schreiben im Geschichtsstudium*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Neumann, F. (2019). Die Lesedemonstration. Studierende beobachten, wie Profis sich einen Text erschließen. In C. Wymann (Hg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz*, 82–85. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Pace, D. (2004). Decoding the Reading of History: An Example of the Process. In J. Middendorf & D. Pace (Hg.), *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking*, 13–21. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spoerhase, C. (2015). Lese lieber ungewöhnlich. *FAZ*, 28.10.2015. Verfügbar unter <https://www.faz.net/-gsn-89g9d> (Zugriff am: 14.08.2020).
- Thieme, S. & Weiß, J. (2020). *Lesen im Geschichtsstudium*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

- Weller, S. (2010). Comparing Lecturer and Student Account of Readings in the Humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(1), 87–106.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Autorin

Dr. Friederike Neumann lehrt und forscht an der Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie, Abteilung Geschichtswissenschaft, wo sie von Oktober 2012 bis Dezember 2020 im Programm „richtig einsteigen mit literalen Kompetenzen“ gearbeitet hat.

Kontakt: friederike.neumann@uni-bielefeld.de