

Schreiblehrkonzepte an Hochschulen

**Fallstudien und Reflexionen zum fachspezifischen
Schreibenlehren und -lernen**

Schreiblehrkonzepte an Hochschulen

Fallstudien und Reflexionen zum fachspezifischen Schreibenlehren und -lernen

Swantje Lahm, Frank Meyhöfer, Friederike Neumann (Hg.)

Herausgebende der Reihe „TeachingXchange“

Prof. Dr. Tobias Schmohl ist Bildungswissenschaftler und arbeitet als Professor für Medien- und Wirtschaftsdidaktik am Institut für Wissenschaftsdialog der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL). Seine Forschung ist disziplinär im Schnittfeld von Wissenschafts-, Hochschul- und Bildungsforschung einzuordnen.



Dipl.-Päd. Dennis Schäffer leitet die Projektentwicklung der Stiftung Bildung & Handwerk. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt auf praxisorientierten und innovativen Projekten vor dem Hintergrund der anstehenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen der Zukunft.



„TeachingXchange“

Die Publikationsreihe „TeachingXchange“ lädt Akteur:innen der Hochschulbildung dazu ein, sich über neuartige Ideen und bewährte Konzepte rund um das akademische Lehren und Lernen auszutauschen. Die Reihe bietet dabei neben der Möglichkeit, Best-Practice-Erfahrungen zu teilen, insbesondere auch einen Raum, um innovative Ansätze, kreative Formate und Methoden vorzustellen, die vom Mainstream abweichen.

Die Einzelpublikationen, die mit einem Band unter einem Titelthema verknüpft werden, verstehen sich als Umsetzungsbeispiele oder Diskussionsbeiträge der Autor:innen zum fach- oder hochschuldidaktischen Diskurs. Es können praktisch reflektierte Aufsätze publiziert werden, die theoretische Anschlüsse an aktuelle bildungswissenschaftliche Konzepte, Modelle oder Diskurse suchen. Daneben sind Beiträge enthalten, die die eigene Lehrpraxis anhand von beobachtenden Forschungsformen reflektieren und untersuchen.

Kontakt Reihenherausgeber

Prof. Dr. Tobias Schmohl
tobias.schmohl@th-owl.de

Dipl.-Päd. Dennis Schäffer
dennis.schaeffer@s-b-h.de

Swantje Lahm, Frank Meyhöfer, Friederike Neumann (Hg.)

Schreiblehrkonzepte an Hochschulen

**Fallstudien und Reflexionen zum fachspezifischen
Schreibenlehren und -lernen**



2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
Christiane Zay, Potsdam

Bestellnummer: 6004807w
DOI: 10.3278/6004807w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

<i>Tobias Schmohl, Dennis Schäffer</i>	
Schreibdidaktik: Eine transdisziplinäre Profession – Vorwort der Reihenherausgeber	9
<i>Swantje Lahm, Frank Meyhöfer, Friederike Neumann</i>	
Schreiblehrkonzepte und ihr Ertrag aus der Perspektive des Scholarship of Teaching and Learning	13
<i>Paul Anderson, Peter Felten</i>	
Improving Writing, Teaching, and Learning in Higher Education	21
Fachlehrende erkunden ihre Lehre	35
<i>Barbara Kuchler</i>	
Wirksame Maßnahmen zur Verbesserung von Schreibkompetenzen – ein soziologischer Blick	37
<i>Anke Fehring</i>	
Die Zusammenfassung als basale Übung für Studienanfänger*innen der Philosophie: Hilfe auf dem Weg zu verständlichen Texten?	49
<i>Barbara Wolbring</i>	
Textfeedback als Tutorium	63
<i>Erhan Şimşek</i>	
Argumentieren lehren in der Anglistik	75
<i>Friederike Neumann</i>	
Wissenschaftliche Texte kritisch analysieren lernen – Ein Semesterprogramm im Bachelorstudiengang Geschichtswissenschaft	87
<i>Simon Gauseweg</i>	
Aktiver Einstieg in facheigene Textsorten – Werkstattbericht eines schreib- intensiven juristischen Tutoriums	101

Ko-Autor*innenschaft von Fachlehrenden und Schreibzentrumsmitarbeiter*innen sowie Beiträge von Expert*innen für das Schreibenlehren in den Disziplinen	117
<i>Kristina Rzebak, Andrea Kaimann</i> Ein Schreiblehrkonzept für interdisziplinäre Module in den Ingenieurwissenschaften	119
<i>Claudia Spanier, Hendrik Schröder</i> Schreiben an der Schnittstelle von Theorie und Praxis in „Marketing und Handel“ – die sprachliche Darstellung fachlicher Probleme	135
<i>Daniel Ehls, Nadine Stahlberg, Nicole Podleschny</i> Diskutieren, Reflektieren, Schreiben – Eine Studie zum Einsatz informeller Reflexionstexte in der Lehrveranstaltung <i>Innovation Debates</i>	149
<i>Andrea Menze-Sonneck, Elke Langelahn</i> Turnen, Schreiben, Reflektieren	165
<i>Nils Cordes, Anne-Kathrin Warzecha</i> Literale Kompetenzen in empirischen Disziplinen – Erprobung einer Methode zur Messung des Lernzuwachses in schreibintensiven Praktika der Biologie	177
<i>Raoul Hippchen</i> „der endgültige Schreibprozess ist alleine“ – Empirische Beobachtungen zu geschichtswissenschaftlichen Seminararbeiten als Herausforderungen in der Studieneingangsphase	193
<i>Ulrike Hüllemann, Eleni Spirooudis</i> Fassen wir uns an die eigene Nase ... – Analyse und Weiterentwicklung des Curriculums zur Förderung studentischer Schreibkompetenzen	207
<i>Stefanie Everke Buchanan, Frank Oberzaucher</i> Schreiben als Mittel des fachlichen Lernens in der Konstanzer Soziologie und Ethnologie: Evaluation der Maßnahmen durch Studierende, Lehrende und Fachbereichsverwaltung	221
Schreibzentrumsmitarbeiter*innen praktizieren SoTL	235
<i>Fridrun Freise, Mirjam Schubert</i> Kommentierend ins Fach sozialisieren – Möglichkeiten und Wirkungen von Textfeedback in geisteswissenschaftlichen Seminaren	237

<i>Regina Leonie Schmidt</i>	
“I will argue that ...” – A Product-based Analysis of Students’ Thesis Statements in English Literature Term Papers after a Writing Training in the Discipline	251
<i>Carmen Neis</i>	
Schreibwerkstatt Biologie – Ergebnisse der Begleitforschung eines Co-Teaching-Modells	263
<i>Andrea Karsten</i>	
Einblicke in explizite und implizite Erwartungen Lehrender an Studierenden- texte	277
<i>Lilli Hözlhammer, Luis Schäfer</i>	
Writing Fellows: Eine Analyse zweier Einsätze von Schreibtutor*innen in curricularen Seminaren	289
<i>Mascha Jacoby</i>	
In Etappen und Schritten zur ersten Hausarbeit – Erste Aussagen zur Wirkung eines Schreiblehrkonzepts in der Sozialökonomie	305
<i>Jan Weisberg</i>	
Thesen zur Entwicklung literaler Fachkompetenzen	319

Schreibdidaktik: Eine transdisziplinäre Profession

Vorwort der Reihenherausgeber

TOBIAS SCHMOHL, DENNIS SCHÄFFER

In der akademischen Landschaft stellte die *Schreibdidaktik* noch bis vor wenigen Jahren ein vergleichsweise unbekanntes, kaum erschlossenes Terrain dar. Mit der flächendeckenden Gründung von Schreibzentren und -werkstätten erhält sie in den letzten drei Dekaden ihren institutionellen Platz im deutschen Hochschulwesen. Schreibdidaktik ist als Arbeitsgebiet vor diesem Hintergrund genuin dem sogenannten *Third Space* zuzurechnen.

Sie gehört zu jenen akademischen Aktivitätsfeldern, die serviceorientiert ausgerichtet sind und wissenschaftsnah operieren, ohne vollständig in der klassischen Einteilung von wissenschaftlichem oder administrativem Handlungsmodus aufzugehen. Mit ihrer Ansiedlung in der „Grauzone“ zwischen fachspezifischer Lehre und Verwaltung geht auch das Rollenverständnis der Akteur*innen einher, die in der Schreibdidaktik tätig werden: Didaktische Hybrid-Charaktere, die Unterstützungen für heterogene Zielgruppen mit diversifizierten Lernvoraussetzungen und -bedarfen anbieten, daneben aber auch manageriale und administrative Aufgaben erfüllen.

Entsprechend dieser Hybridrolle sehen sich Schreibdidaktiker*innen heute mit wachsenden Anforderungen konfrontiert. Einerseits gibt es Bemühungen, Schreibdidaktik in die grundständige Lehre unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen zu integrieren. Damit gehen auch Prozesse zur „Professionalisierung“ und „Forschungsorientierung“ schreibdidaktischer Handlungsformen einher. Andererseits ist Schreibdidaktik als Profession einer Dynamik sich ändernder Hochschulstrukturen im *Third Space* ausgesetzt, die mit Schlagworten wie *Evaluation*, *Akkreditierung*, *Curriculumsentwicklung* oder *E-Learning* umschrieben werden: Schreibdidaktische Arbeit soll sich in der Regel einer kritischen Überprüfung und Bewertung unterziehen, um ihre „Wirksamkeit“ festzustellen. Sie soll den Strukturvorgaben modularisierter Studienprogramme genügen und wird dabei mancherorts bereits in die Systemakkreditierung – die innere Qualitätssicherung einer Hochschule – einbezogen. Schreibdidaktische Angebote sind häufig für Schlüsselkompetenz-Module in grundständigen Studiengängen anrechenbar und orientieren sich dabei an curricularen Vorgaben. Schließlich öffnet sich die Schreibdidaktik gerade in den letzten Jahren zunehmend in Richtung web-basierter Lernformen und interaktiver Medien.

Mit diesem Anforderungskomplex ist eine Professionskultur angesprochen, die sich einerseits an fach-, schreib- und bildungswissenschaftlichen Ansprüchen aus-

richtet und die andererseits auf multiple Bedingungskontexte reagiert, von denen der Third-Space aktuell geprägt ist.

Eine strukturelle Herausforderung schreibdidaktischer Arbeit liegt gerade in ihrer zentralen institutionellen Verortung begründet: Denn fächerübergreifende Beratungen können nur in begrenztem Umfang spezifische fachwissenschaftliche Bedarfe adressieren. Sie operieren per definitionem anhand allgemeiner wissenschafts-didaktischer Prämissen und werden aufgrund ihres *One-Size-Fits-All*-Charakters den besonderen Anforderungen einzelner Disziplinen immer nur näherungsweise gerecht.

Als Alternative zu einer disziplinenübergreifenden Begleitung wissenschaftlicher Textproduktion steht das Konzept einer *dezentralen Schreibdidaktik* nach dem sogenannten Promotor*innenmodell. Dieses Modell findet beispielhaft im Bielefelder Projekt *LitKom* Anwendung. Schreibdidaktische Unterstützung erfolgt hier nicht „top down“, in dem Sinn, dass allgemeine Muster auf fachspezifische Anforderungen appliziert würden. Stattdessen werden Studierende bei der wissenschaftlichen Entwicklung konkreter schriftlicher Texte „bottom up“ unterstützt. Das bedeutet: schreib-didaktische Arbeit geschieht hier aus der Fachlichkeit heraus durch Personen, die innerhalb der jeweiligen Disziplin beheimatet sind, die aber zugleich eine gemeinsame didaktische Leitorientierung verbindet. Diese Doppelfunktion ermöglicht es, das wissenschaftliche Schreiben der Studierenden zu flankieren und sie zugleich individuell in ihrer fachwissenschaftlichen Enkulturation zu fördern. In diesem Zuge werden vielfältige weitere Fähigkeiten adressiert, die über das gängige Konzept individueller *Schreibkompetenz* hinausreichen und unter dem Schlagwort *Literale Kompetenzen* zusammengefasst werden.

Um literale Kompetenzen zielgerichtet fördern zu können, ist auf Seite der schreibdidaktisch Tätigen disziplinäres Fachwissen ebenso gefragt, wie umfassende Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens und didaktische Fähigkeiten in der strukturierten Begleitung studentischer Bildungspfade. Übergeordnetes Ziel einer so skizzierten dezentralen Schreibdidaktik ist, dass Studierende fachlich begründete Instrumente und Techniken kennenlernen, um anspruchsvolle Transformationsarbeit zwischen der Organisation einer wissenschaftlichen Arbeit (einschließlich des damit verbundenen Forschungsprozesses) und ihrer strukturierten Verschriftlichung zu leisten.

Damit sind sowohl die Anforderungen an eine zeitgemäße Schreibdidaktik als auch aktuelle Ansätze zur Problembearbeitung beschrieben. Was folgt daraus für das Berufsbild schreibdidaktisch Tätiger zu Beginn des Jahres 2021? – Zunächst ist es in Hinsicht auf die Komplexität und Vielschichtigkeit schreibdidaktischer Aufgaben notwendig, dass sich Lehrende in diesem Bereich weiter vom Verwaltungssektor emanzipieren, in dem schreibdidaktische Einrichtungen typischerweise angesiedelt sind. Damit sind Konsequenzen für das Rollenkonzept der Schreibdidaktik-Professionals verknüpft. Denn die Annäherung an wissenschaftliche Handlungsformen impliziert eine grundsätzliche Offenheit für Austausch und kritischen Diskurs, anhand dessen Konzepte und Handlungsweisen dokumentiert und öffentlich zugänglich gemacht werden. Die wissenschaftliche Ausrichtung kann dabei aber nicht auf einzelne Fächer

reduziert werden, denn mit der Schreibdidaktik gehen anspruchsvolle konzeptionelle Entscheidungen eigener Art einher.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich: wissenschaftliche Handlungsformen dominieren die Zukunft der schreibdidaktischen Arbeit, wenn man über den Tellerrand der etablierten disziplinären Ordnungen hinaus blickt und neben methodischen Kompetenzen zur wissenschaftlichen Textentwicklung auch Sozial-, Selbst- und übergeordnete Planungs- sowie Gestaltungskompetenzen mitberücksichtigt. Schreibdidaktik ist in diesem Horizont ein neues, *transdisziplinäres Handlungsfeld*, das Bezüge zur allgemeinen Hochschuldidaktik, zur Schreibforschung und angrenzenden Textwissenschaften ebenso sucht, wie es Kooperationen und Verbindungen mit der disziplinären Lehre eingeht. Eines ihrer Kernanliegen ist es, generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen, die sich nicht auf den jeweiligen Einzelfall beschränken.

Die 22 Beiträge dieses Sammelbandes leisten dazu einen wichtigen Beitrag. Sie stammen aus der Feder von Lehrenden aus 13 Fachbereichen an 16 Universitäten und Fachhochschulen – und sind jeweils so aufbereitet, dass ihr Transferpotenzial in andere didaktische Kontexte ersichtlich wird. Alle Beiträge haben ein mehrstufiges Peer-Review-Verfahren durchlaufen. Sie sind als Einladung zu einem kritischen Diskurs zu verstehen und setzen damit die Reihe *TeachingXchange* mit einem Akzent auf die schreibdidaktische Profession und das zu dieser Profession gehörige Selbstverständnis konsequent fort.

Schreiblehrkonzepte und ihr Ertrag aus der Perspektive des Scholarship of Teaching and Learning

Vorwort der Herausgeber*innen

SWANTJE LAHM, FRANK MEYHÖFER, FRIEDERIKE NEUMANN

Lange haben wir die Cornell University für ihren Sammelband „Local Knowledges, Local Practices: Writing in the Disciplines at Cornell“ (Monroe 2006) beneidet, in dem Lehrende berichten, wie sie Schreiben für das fachliche Lernen nutzen. Wir freuen uns, nun einen ähnlichen Band für den deutschsprachigen Raum vorlegen zu können. Die Texte sind aus der Abschlusstagung hervorgegangen, die das Projekt „richtig einsteigen mit literalen Kompetenzen (LitKom)“ am 27. und 28. März 2020 veranstaltet hat (zu LitKom vgl. Böhner, Cordes, Hedermann et al. 2016). LitKom, seit 2012 an der Universität Bielefeld angesiedelt, ist eines von mehreren Schreiblehrprojekten an deutschen Hochschulen, die im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL) gefördert wurden. Im Zentrum ihrer Arbeit stehen und standen literale Kompetenzen von Studierenden, d. h. Fähigkeiten, im akademisch-fachwissenschaftlichen Zusammenhang schriftlich zu denken, zu handeln und zu kommunizieren. Mit dem nun vorliegenden Sammelband verfolgen wir das Ziel, die Schreiblehrkonzepte, die in den Jahren des QPL entwickelt wurden, für eine interessierte Öffentlichkeit sichtbar zu machen und ihren Ertrag und ihre Wirksamkeit zu reflektieren.

Von Anfang an waren wir uns der Schwierigkeiten bewusst, Maßnahmen, die dem Schreibenlernen im fachlich-akademischen Kontext dienen, im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu evaluieren (vgl. Scharlau und Klingsiek 2019). Empirische Hochschulforschung mit Vorher-Nachher-Testungen oder die Arbeit mit Vergleichsgruppen, denen didaktische Interventionen zunächst vorenthalten werden, können Mitarbeiter*innen von QPL-Projekten in der Regel nicht leisten. Ihre Arbeit besteht ja im Wesentlichen darin, Schreiblehrformate zu entwickeln und umzusetzen, die spezifischen Bedarfen an ihrer Hochschule bzw. innerhalb bestimmter Fächer und Studiengänge gerecht werden. Trotzdem muss auf plausible und empirisch gestützte Reflexion und Bewertung von Schreiblehrmaßnahmen nicht verzichtet werden.

Einen für die praktische Arbeit lohnenswerten und zugleich gangbaren Weg, die eigene Arbeit in der Lehre empirisch gestützt zu reflektieren, sehen wir im *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Es handelt sich dabei um ein forschungsprakti-

sches Prinzip, das Hutchings, Huber und Ciccone (2011: S. XIX) folgendermaßen formuliert haben:

„The scholarship of teaching and learning encompasses a broad set of practices that engage teachers in looking closely and critically at student learning for the purpose of improving their own courses and programs.“

SoTL hat sich seit den 1990er Jahren im angelsächsischen Raum etabliert und ist in einigen Ländern zu einer hochschuldidaktischen Bewegung geworden. Lehrende befreien sich in kleineren oder größeren Lehrforschungsprojekten, die in unterschiedlichem Maße institutionell angebunden sind, mit ihrer eigenen Lehre und betreiben auf diese Weise eine Art Action Research (Norton 2009). Die eigene Lehre wird zum Forschungsgegenstand. Über die gewonnenen Einsichten berichten sie auf Konferenzen, viele publizieren ihre Beobachtungen, so dass Kolleg*innen davon profitieren können. Um SoTL zu betreiben, muss niemand seine fachliche Herkunft verleugnen. Im Gegenteil: Fachspezifische Methoden und Perspektiven können im Rahmen von SoTL genutzt werden. Mit unserer Tagung wollten wir die Perspektive von SoTL für die Beschreibung und Bewertung solcher Lehrkonzepte nutzbar machen, die darauf angelegt sind, Studierende in das fachspezifische Lesen, Denken und Schreiben einzuführen.

Für die Tagung haben wir das Format der „Flipped Conference“ gewählt, weil es am besten dem entspricht, warum wir Schreiben in der Lehre einsetzen: Schreiben dient als Medium für vertieften fachlichen Austausch. Wie beim „Flipped Classroom“ gehört es zum Grundprinzip der Flipped Conference, den inhaltlichen Input in eine individuelle Arbeitsphase vorab zu verlagern. Es gibt keine Vorträge. Die Zeit, die man gemeinsam verbringt, dient dazu, Inhalte zu diskutieren. Entsprechend haben wir die Beiträge der Teilnehmenden einige Wochen vor der Tagung auf der Konferenz-Webseite veröffentlicht. Sie konnten dort von allen Interessierten kommentiert werden. Technisch haben wir dieses Ziel mit einem für die Tagung aufgesetzten Wordpress Blog und dem Plug-in CommentPress realisiert.¹ Damit alle Beiträge genügend Aufmerksamkeit erhielten, haben wir unter den Beteiligten Zuständigkeiten für die Kommentierung eines Beitrags vergeben. Damit wollten wir zugleich ermöglichen, dass Hinweise für die Überarbeitung der Texte gegeben werden.

Corona-bedingt musste unsere Tagung in rein virtueller Form stattfinden. Wir haben es sehr bedauert, unseren Kolleg*innen von anderen Hochschulen nicht persönlich begegnen zu können. In praktischer Hinsicht fiel uns die Umstellung erstaunlich leicht: Alle Beiträge standen schon online und die technische Möglichkeit zur Kommentierung war ebenfalls längst eingerichtet. Wir haben schließlich gänzlich auf Videokonferenz-Anteile verzichtet und ausschließlich schriftlich kommuniziert.

¹ Ideengeber für die technische Umsetzung war ein Aufsatz von Honneger und Hielscher (2014), die für die Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. (GMW) von den Erfahrungen mit einer Social Reading Plattform berichten. Auch hier war das Ziel, Tagungsbeiträge im Sinne einer Flipped Conference bereits vor der Präsenztagung bereit zu stellen. Im Unterschied zur GMW-Tagung haben wir die vor der Konferenz stattfindende Diskussion der Beiträge als Teil eines mehrstufigen Peer-Review-Prozess gesehen, der zugleich eine Gelegenheit für kollegiales Feedback für spätere Textüberarbeitung darstellt.

So wurde auch die Keynote von Paul Anderson (Miami University, Ohio) und Peter Felten (Elon University) am 26. März als Text veröffentlicht. Das Tagungsgeschehen, das ursprünglich zwei volle Tage umfassen sollte, haben wir im Wesentlichen auf ca. drei Stunden pro Tagungstag verdichtet. Innerhalb dieser beiden Zeitfenster wurden die Keynote und einige der Beiträge in synchronem schriftlichem Austausch intensiv diskutiert. Ein Forum bot Raum für themen- und beitragsübergreifende Diskussion und Reflexion. Auf der Tagungswebsite entfalteten sich lebhafte, schriftlich geführte Debatten. Überall konnte man sich beteiligen. Alle konnten gleichzeitig schreiben. Es war eine Erfahrung verdichteter schriftlicher Kommunikation, wie wir sie zuvor noch nie gemacht hatten: Die 26 Tagungsbeiträge haben insgesamt 974 Kommentare erhalten. Die Forumsdiskussion enthält 95 Posts. Unbeabsichtigt haben wir, so unser Eindruck, eine gelungene Form für eine schriftlich geführte Online-Konferenz gefunden.

Ein Großteil der Tagungsbeiträge ist in diesem Sammelband veröffentlicht. Auf der Grundlage der Kommentare und Nachfragen, die im Rahmen der Tagung auf der Webseite gepostet wurden, haben die Beitragenden ihre Texte bis Mitte August überarbeitet. Anschließend haben wir die eingereichten Texte noch einmal einem internen Review-Verfahren unterzogen. Die Kommentare auf der Tagungswebsite waren vor allem inhaltlich ausgerichtet. Aus unserem Verständnis des Genres SoTL-Beitrag heraus haben wir weitere Vorschläge für die Überarbeitung gemacht. Das Ergebnis des mehrstufigen Peer Reviews sind die 22 Texte, die nun vorliegen.

Vorstellung der Beiträge

Es ist ein zentrales Ziel unserer Arbeit und dieser Publikation, die Herangehensweisen von SoTL und von Schreiben in der Lehre füreinander fruchtbar zu machen. Eröffnet wird der Sammelband daher von *Paul Anderson* und *Peter Felten* mit dem Beitrag „Improving Writing, Teaching, and Learning in Higher Education: Reflections from WAC and SoTL“. Er zeigt, wie sich SoTL und Writing Across the Curriculum (WAC) in den USA weitgehend unabhängig voneinander entwickelt haben, und illustriert an einigen Beiträgen aus dieser Publikation, welche Chancen in der Zusammenführung der beiden Ansätze liegen.

Die versammelten Beiträge machen das beachtlich große Feld der Initiativen sichtbar, Studierende in das fachspezifische wissenschaftliche Schreiben einzuführen. Die Beiträge lassen sich unter unterschiedlichen Fragestellungen lesen: Auf welche Herausforderungen des fachspezifischen wissenschaftlichen Schreibens reagierten die vorgestellten Maßnahmen? Welche Ziele haben die Beitragenden verfolgt? Wer ist am Schreibenlehren in den vorgestellten Projekten beteiligt gewesen? Was wird als empirisches Material genutzt, um über rein subjektive Einschätzungen der Wirksamkeit schreibdidaktischer Interventionen hinauszukommen? Welche Methoden haben die Autor*innen verwendet? Was zeigt sich in Bezug auf die Wirksamkeit von Schreiblehrkonzepten an Hochschulen?

Schreiben in die Lehre zu integrieren ist ein Reformprojekt und Veränderungen sind in der Regel die Folge des Handelns in bestimmten Personenkonstellationen. Dies wird in den Beiträgen deutlich. Deshalb haben wir dem Sammelband als Gliederungsprinzip die Positionen zugrunde gelegt, von denen aus die Beitragenden (Fachlehrende oder Mitarbeitende in einem Schreibzentrum bzw. Schreibdidaktiker*innen im Fach) Schreiben lehren. Dementsprechend stellen wir die Beiträge kurz vor.

Fachlehrende erkunden ihre Lehre

Sechs Beiträge, in denen über Beobachtungen aus Lehrveranstaltungen berichtet wird, stammen von Fachlehrenden: *Barbara Kuchler* (Bielefeld) leitet aus der Beschreibung einer vierstündigen Einführungsveranstaltung für Studienanfänger*innen in der Soziologie Thesen ab, welche Bedingungen und Maßnahmen dem Erlernen soziologischen Schreibens früh im Studium förderlich sind. *Anke Fehring* (Duisburg-Essen) thematisiert Textzusammenfassungen als geeignete Schreibaufgabe für Studienanfänger*innen in der Philosophie. Sie zeichnet nach, auf welchen Ebenen die Zusammenfassungen der Studierenden sich durch Feedback und Überarbeitung verbessern und auf welchen sie es nicht tun. *Barbara Wolbring* (Frankfurt/M.) evaluiert die Arbeit mit facheigenen Schreibtutor*innen, die Studierenden im Rahmen von geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Rückmeldungen auf Texte geben. *Erhan Simsek* (Bielefeld) reflektiert auf der Grundlage eines Seminars, das der Rekonstruktion fachlicher Debatten gewidmet ist, durch welches Lehr-Lernsetting Anglistik-Studierende das fachliche Argumentieren üben können. *Friederike Neumann* (Bielefeld) stellt ein Semesterprogramm in einer geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltung vor, das zum Ziel hat, Studierende in die analytische und kritische Arbeit mit fachwissenschaftlichen Texten einzuführen. Den Ertrag dieses Programms reflektiert sie unter anderem anhand von Textkommentaren, die sie als Lehrende auf die schriftlichen Leistungen der Studierenden gegeben hat. *Simon Gauseweg* (Frankfurt/O.) zeigt wie Studienanfänger*innen der Rechtswissenschaft im Rahmen einer juristischen Arbeitsgemeinschaft die Spezifika des Rechtsgutachtens schrittweise erarbeiten und beim Anfertigen dieser voraussetzungsvollen Textsorte unterstützt werden.

Ko-Autor*innenschaft von Fachlehrenden und Schreibzentrumsmitarbeiter*innen sowie Beiträge von Expert*innen für das Schreibenlehren in den Disziplinen

Einige Beiträge sind in Ko-Autor*innenschaft von Fachlehrenden und Mitarbeiter*innen in Schreibzentren entstanden bzw. von Fachlehrenden und Expert*innen für das Schreibenlehren in den Disziplinen. So stellen *Andrea Kaimann* und *Katharina Rzeckhak* (Bielefeld) ein Schreiblehrkonzept für interdisziplinäre Module in den Ingenieurwissenschaften vor, dessen Wirksamkeit sie auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen der Studierenden, der Durchfallquote und Benotungen auswerten. *Hendrik Schröder* und *Claudia Spanier* (Duisburg-Essen) evaluieren ein aus komplementären Seminarformen bestehendes Lehrkonzept, das Studierenden der Betriebswirtschafts-

lehre mit unterschiedlichen Schreibaufgaben die Akkulturation in das Fach ermöglichen soll. *Daniel Ehls, Nicole Podleschny* und *Nadine Stahlberg* (Hamburg) begutachten kurze reflektierende Texte von Studierenden eines ingenieurwissenschaftlichen Masterstudiengangs, die diese als Reaktion auf Debatten in Lehrveranstaltungsitzungen geschrieben haben. Die Autor*innen zeigen auf, dass die Aufgabenstellung „kurzer reflektierender Text“ in Verbindung mit Leitfragen gut geeignet ist, um Reflexionen auf mehreren Ebenen bis hin zum „Beurteilen und Synthesen Bilden“ anzuregen. *Andrea Menze-Sonneck* und *Elke Langelahn* (Bielefeld) untersuchen mittels einer Kombination aus Fragebogenerhebung und vergleichender Textanalyse die Effekte von Schreibaufgaben im Rahmen der Portfolioarbeit mit Sportlehramtsstudierenden. *Nils Cordes* und *Anne-Kathrin Warzechwa* (Bielefeld) loten aus, inwiefern sich die Veränderung von Selbsteinschätzungen operationalisieren lässt, um die Entwicklung literaler Kompetenzen im Biologiestudium zu messen. Sie beschäftigen sich zudem mit der Frage, wie sich daraus Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung schreibintensiver Lehrveranstaltungen gewinnen lassen. Der Historiker *Raul Hippchen* (Mainz) verbindet unterschiedliche Perspektiven auf das Schreiben im Geschichtsstudium. Er hat im Rahmen des Projekts „Empirische Forschungen zu Bottlenecks in der Studieneingangsphase“ Daten zur besonderen Herausforderung, Hausarbeiten zu schreiben, systematisch erhoben und interpretiert. *Ulrike Hülleman* und *Eleni Spiroudis* (St. Gallen) analysieren aus schreibdidaktisch informierter Perspektive das Curriculum des bisherigen Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit, das Studierenden eher unzureichende Gelegenheiten bietet, wissenschaftliches Schreiben zu lernen. Sie präsentieren gut begründete Vorschläge für die Integration schreibdidaktischer Elemente in ein neues Curriculum. *Frank Oberzaucher* und *Stefanie Everke Buchanan* (Konstanz) thematisieren gestützt auf Fokusgruppengespräche und Interviews, wie Lehrende und Studierende der Fächergruppe Soziologie/Ethnologie die Wirksamkeit und Akzeptanz von Maßnahmen einschätzen, mit denen Studierende seit 2013 an das fachspezifische Schreiben herangeführt werden. Unter anderem berichten sie, dass Studierende strukturierte Schreibaufgaben mit Peer-Feedbackschleifen, die sie während der Vorlesungszeit erbringen müssen, als hilfreich empfinden und den damit verbundenen Mehraufwand nicht scheuen

Schreibzentrumsmitarbeiter*innen praktizieren SoTL

Weitere Beiträge stammen von Schreibzentrumsmitarbeiter*innen, die sehr unterschiedlich angelegte Kooperationen mit Fachlehrenden darstellen und reflektieren: *Fridrun Freise* und *Mirjam Schubert* (Hamburg) stellen das Lehr-Lernarchiv (LeLeA) vor, eine Plattform, auf der Lehrende Rückmeldungen auf Texte von Studierenden geben. An den Kommentaren einer Lehrenden der Literaturwissenschaft auf die Texte zweier Studierender und deren Textüberarbeitungen zeigen sie, dass die Sozialisation in das fachliche Denken und Schreiben durch Feedbackgeben begünstigt wird. Zugeleich entwickeln sie Kategorien zur Beschreibung von Textrückmeldungen. *Regina Leonie Schmidt* (Gießen) skizziert schreibdidaktische Impulse für die Formulierung von „thesis statements“, die sie im Rahmen einer Veranstaltung im Fach Anglistik

entwickelt hat. Zudem analysiert sie die Qualität der „thesis statements“ in Einleitungen, die die Studierenden geschrieben haben. *Carmen Neis* (Gießen) stellt ein Co-Teaching-Konzept für Großgruppen in der Biologie vor und vergleicht fragebogen gestützt, wie sich Schreibaufgaben und Peer-Textfeedback darauf auswirken, wie Studierende ihre Schreibkompetenz einschätzen. *Andrea Karsten* (Paderborn) untersucht auf der Grundlage von textbasierten Interviews mit Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen, welche – zum Teil impliziten – Erwartungen Lehrende an Texte von Studierenden haben. Die Interviews schließen an Lehrveranstaltungen an, in denen Peer-Tutor*innen Studierenden Textfeedback gegeben haben. *Lilli Hözlhammer* und *Luis Schäfer* (München) diskutieren die Auswirkungen des Einsatzes von Writing Fellows in literaturwissenschaftlichen Seminaren. Detailliert rekonstruieren sie durch Vorher-Nachher-Vergleiche von Schreibprodukten die Überarbeitungsroutinen von Studierenden. *Mascha Jacoby* (Hamburg) präsentiert ein Programm, das Lehrende im Bachelorstudiengang Sozialökonomie unterstützt, einführende Lehrveranstaltungen schreibintensiv anzulegen und durchzuführen. Auf der Grundlage von Gruppengesprächen und einer Fragebogenerhebung unter Lehrenden formuliert sie Hypothesen zur Wirksamkeit des Programms.

Der Band schließt mit *Jan Weisbergs* „Thesen zur Entwicklung literaler Fachkompetenzen“, die Impulse für zukünftige Diskussionen geben. Weisberg zeigt auf, dass trotz schreibdidaktischer Interventionen Studierende wissenschaftliches Schreiben keineswegs bruchlos erlernen. Er reflektiert, woran das liegt bzw. welche Bedingungen zum Schreibenlernen im wissenschaftlichen Kontext erfüllt sein müssen. Seine kritischen Überlegungen müssen nicht entmutigen. Wie Randy Bass angeregt hat (vgl. den Beitrag von Anderson & Felten in diesem Band), sind Probleme in der Lehre nicht als etwas zu verstehen, das dauerhaft gelöst werden kann, sondern als etwas, das immer wieder untersucht, analysiert, dargestellt und debattiert werden muss.

Zum Gelingen der Tagung und des vorliegenden Sammelbandes haben viele Personen und Institutionen beigetragen. Dazu gehört das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das die Mittel für den QPL zur Verfügung gestellt hat. Wir bedanken uns bei allen Lehrenden und Studierenden, die mit den Beiträger*innen und uns zusammengearbeitet haben, den Kolleg*innen des Programms "richtig einsteigen." und seinen vielen Unterstützer*innen im Zentrum für Lehren und Lernen und in den Abteilungen und Fakultäten der Universität Bielefeld. Explizit danken wir Ingrid Furchner für das abschließende Lektorat und Laura Fiegenbaum, die uns bei der Fertigstellung des Manuskripts unterstützt hat.

Literatur

- Böhner, M., N. Cordes, D. Hedermann, T. Hildebrand, S. Kaduk, S. Lahm, E. Langelahn, F. Neumann, O. Schliemann, K. Schlingmann, T. Strulik & J. Witt (2016). „richtig einsteigen.“ mit literalen Kompetenzen an der Universität Bielefeld. In Dagmar Knorr (Hg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*, 39–45. Universitätskolleg-Schriften Band 13, Halbband 1.
- Honegger, B. D. & M. HIELSCHER (2014). Tagungsbände als Diskussionsräume? Social Reading als erster Schritt zur flipped conference. In K. Rummel (Hg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, 272–279. Münster: Waxmann.
- Hutchings, P., M. T. Huber & A. Ciccone (2011). The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact. San Francisco: JosseyBass.
- Monroe, J. (Hg.) (2006): Local Knowledges, Local Practices: Writing in the Disciplines at Cornell. Pittsburgh: University Press.
- Norton, L. S. (2009): Action Research in Teaching & Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities. London: Routledge.
- Scharlau, I., & Klingsieck, K. B. (2019). Zur Positionierung der Forschung an Schreibzentren. In A. Hirsch-Weber, C. Loesch & S. Scherer (Hg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?*, 207–226. Weinheim: Beltz.

Herausgeberinnen und Herausgeber

Swantje Lahm (M. A.) ist Mitarbeiterin des Schreiblabors im Zentrum für Lehren und Lernen an der Universität Bielefeld. Im LitKom-Projekt, das zum Jahresende 2020 ausläuft, arbeitet sie zusammen mit einer Gruppe von Lehrenden aus vierzehn Fachbereichen an der sinnvollen Integration von Schreibaufgaben in die fachliche Lehre. Sie forscht zu Praktiken der Bewertung und Benotung von Studierendentexten in der Philosophie und Soziologie. Kontakt: swantje.lahm@uni-bielefeld.de

Frank Meyhöfer (M. A.) war ab 2018 Koordinator des LitKom-Projekts im Rahmen des Programms „richtig einsteigen.“ im Zentrum für Lehren und Lernen und ist seit Oktober 2020 Doktorand am Graduiertenkolleg „World Politics“ der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Kontakt: frank.meyhoefer@uni-bielefeld.de

Dr. Friederike Neumann ist Historikerin. Sie lehrt und forscht in der Abteilung Geschichtswissenschaft der Universität Bielefeld. Von Oktober 2012 bis Ende 2020 war sie in dieser Abteilung Mitarbeiterin im Programm „richtig einsteigen.“. Kontakt: friederike.neumann@uni-bielefeld.de

Improving Writing, Teaching, and Learning in Higher Education

Reflections from WAC and SoTL in the U.S.

PAUL ANDERSON, PETER FELTEN

Kurzfassung

In diesem Beitrag reflektieren wir die Entwicklung von „Writing Across the Curriculum“ (WAC) und „Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL) in den Vereinigten Staaten und schildern Beobachtungen sowohl zu den gemeinsamen als auch zu den unterschiedlichen Elementen dieser beiden Bildungsreformbewegungen. Wir präsentieren diese Analyse in aller Bescheidenheit und erkennen an, dass Lehre und Wissenschaft immer in institutionellen und disziplinären Normen und auch in nationalen, kulturellen und historischen Kontexten verwurzelt sind. Wir beschreiben dann, wie die Beiträge in diesem Band Wege aufzeigen, wie WAC und SoTL an deutschsprachigen Universitäten produktiv zusammengeführt werden können. Aufgrund der entstehenden Brücken zwischen diesen beiden Bewegungen in Deutschland glauben wir, dass deutsche Lehrende und Wissenschaftler*innen wichtige Stimmen in der zunehmend pluralistischen und globalen SoTL- und WAC-Praxis sein können – und sollten. Wir schließen mit Vorschlägen zu möglichen Beiträgen, die jede der beiden Bewegungen zum gemeinsamen Ziel leisten könnte, das Schreiben und Lernen von Studierenden an Hochschulen zu verbessern.

Schlagworte: WAC; SoTL; Schreiben; Lernen; Disziplinen

Abstract

In this paper, we reflect on the evolution of Writing Across the Curriculum (WAC) and the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) in the United States and offer observations about both the shared and the distinct elements of these two educational reform movements. We present this analysis humbly, recognizing that teaching and scholarship are always rooted in institutional and disciplinary norms and also in national, cultural, and historical contexts. We then describe how the papers in this volume, taken together, illustrate ways WAC and SoTL are productively joining forces in German-speaking universities. Because of the emerging bridges between these two movements in Germany, we believe that German instructors and scholars can – and should – be important voices in increasingly plural and global SoTL and WAC practices. We conclude by suggesting possible contributions each movement might make

towards the common goal of improving students' writing and learning in higher education.

Keywords: WAC; SoTL; writing; learning; discipline

1 Introduction

Funded by the Quality Pact for Teaching, in 2013 Bielefeld University hosted "Writing in the Disciplines", a conference where faculty and writing center staff from German-speaking countries were invited to reflect on ways to make writing an explicit, continuous, and regular experience for students from any discipline. Seven years later, Bielefeld organized a second conference, "Concepts for Teaching Writing in Higher Education: Case Studies and Reports", which aimed at harvesting and reflecting upon what has been achieved.

This collection's 21 papers from the latter conference are authored or coauthored by instructors in 13 disciplines at 14 German-speaking Universitäten and Fachhochschulen (hereafter *universities*). They describe a wide variety of projects that employ the assumptions, aims, and strategies of two international pedagogical reform movements in higher education: Writing Across the Curriculum (WAC) and the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). These papers display the creativity and intellectual verve that German instructors and scholars have invested in the effort to 1) provide evidence-informed guidance for investigating and improving the teaching of writing in the disciplines, as well as learning more broadly, and 2) suggest the intellectual and pedagogical synergy that could be generated by bringing together WAC and SoTL, movements that developed separately in the U.S.

In this paper, we aim to foster the integration of WAC and SoTL by first describing their separate evolutions in the United States. We are not suggesting that scholars and instructors in German-speaking countries should emulate or adapt U.S. practices. Every successful SoTL or WAC project, program, or initiative is firmly anchored not only in its institutional and disciplinary location but also in its national, cultural, and historical contexts (Chng & Mårtensson 2020). The international maps of WAC and SoTL describe a multidimensional landscape. Looking at other locations than one's own requires both alertness to commonalities and a sensitivity to differences that, while often subtle, are nevertheless consequential. Our brief histories of WAC and SoTL in the U.S. invite instructors and scholars in German-speaking countries to view the distinctive incarnations of these two movements in their locations, possibly sparking new or revised ways of conceptualizing and enacting their own work. We then describe how the papers in this volume, taken together, illustrate ways WAC and SoTL are productively joining forces in German-speaking universities. We conclude by suggesting additional contributions each movement might make in their united effort to improve students' writing and learning.

2 The Evolution of Writing Across the Curriculum in the United States

Writing Across the Curriculum sprouted from the fertile ground of *dissatisfaction*—a century of frustration with the weak writing abilities of college students and graduates.

Early in U.S. history, all students at a college followed the same curriculum, taking the same classes as a cohort through their years of study. There were no departments. A faculty member might teach any subject. Students practiced written and oral communication (declamation) in most courses. However, as the country's population gradually moved west and universities grew much larger, newer schools developed courses of study aligned with professions and disciplines. By the 1880s, the German model of a university arranged in departments populated with specialists began to dominate U.S. higher education. In this new version of American universities, writing instruction was delegated to English departments, which developed the first-year composition course that is now required for almost all undergraduate students, a course with no parallel in Germany then or now (Bazerman, Little, Bethel et al. 2005; Brereton 1995; Russell 1991).

Many in U.S. higher education believed that writing in any field or context required the same fundamental writing competencies, which the first-year composition course would teach. However, faculty in the disciplines often found that students who had completed the composition course could not write effectively in their programs. Employers complained, too. English departments at many schools faced stinging criticism for failing to teach the essential writing competencies.

English departments replied that disciplinary departments should take partial responsibility by including writing instruction in their programs. Writing, they argued, is an ability that develops over years. A single course in the first year is not enough to develop students' writing abilities to the level desired inside the university or outside after graduation. However, nationwide the proportion of disciplinary faculty who included direct writing instruction in their courses remained low for many years.

In the 1960s and 1970s, new understandings of the relationship between communication and cognitive development emerged, producing the foundation for the WAC movement as it exists today in the U.S. Innovative British research on school-age students indicated that writing can help students learn the subject matter they are writing about (Britton 1970), and similar research soon confirmed this finding in the U.S. (Emig 1971, 1977). The belief that writing could promote learning—*writing to learn*—provided the emerging grassroots WAC movement with a rejoinder to faculty in the disciplines who asserted that addressing writing would take time away from essential course content (Russell 2006). On the contrary, writing could help students learn that content.

Later developments in writing theory argued that the distinctive features of writing in a discipline—its characteristic genre, style, etc.—reveals its intellectual structure (Carter 2007). Learning to write like a biologist or an economist means learning

how to think like one, thereby becoming enculturated into the field. Including writing in disciplinary courses—*writing in the disciplines*—helps students learn more than factual content; it helps them develop and perform the identity of a member of their disciplinary communities.

Building on this intellectual foundation, early WAC in the U.S. concentrated on increasing the amount of writing in courses by offering interdisciplinary workshops that attracted faculty already desiring to improve student writing. The workshops often suggested short, generalized assignments and exercises, such as keeping journals and writing one-minute papers in which students recorded at the end of a class period what they learned or did not understand.

Throughout WAC's history, the development of practical strategies for incorporating writing into disciplinary classes paralleled the development of research and theory, which gradually moved to the foreground, where it more powerfully shaped the strategies advocated to disciplinary instructors.

As WAC scholarship evolved, proponents advocated deeper attention to writing in the disciplines. Eager to find an institution-wide response to complaints about student writing, many schools established writing-intensive (WI) course programs that require students to take one to three courses offered by any department that include a substantial amount of writing and writing instruction. More recently, WAC has emphasized the development of more advanced writing abilities in students' fields of study (Cox & Melzer, 2018). Some institutions require departments to identify the writing abilities their graduating students should possess and then create curricular plans to help students progressively develop these higher level abilities over their years of study (Elon University 2020a, 2020b).

3 The Evolution of the Scholarship of Teaching and Learning in the United States

By the 1990s, 20 years after its sprouting, WAC had developed a prominent but still-evolving presence in U.S. higher education. Its general claims and methods were widely known. It had established itself in the organizational structure of many universities, secured places at professional conferences, developed its own conferences, and published its own journals. At this time, another educational reform movement appeared in the U.S., the Scholarship of Teaching and Learning, which became a second powerful force for making writing a core component of teaching in the disciplines and professions. Depending on institutional culture and organization, SoTL can serve as a partner, surrogate, or means through which WAC expresses itself in scholarship, pedagogy, and institutional policy and action.

SoTL developed to address a fundamental problem in U.S. higher education. Since the beginning of the twentieth century, most colleges and universities hired and promoted instructors based on their research quality and production, teaching effectiveness, and service to the institution and external communities. During that century

—especially after the second world war—the emphasis on research grew dramatically, often eclipsing the recognition given to teaching. Despite cries for better teaching from inside and outside the academy, research became the overwhelming force in faculty reward systems, academic status, and the socialization of graduate students.

Ernest Boyer, a leading voice in U.S. higher education, addressed this fraught situation in his highly influential book *Scholarship Reconsidered* (1990), urging faculty and institutions “to move beyond the tired old ‘teaching versus research’ debate and give the familiar and honorable term ‘scholarship’ a broader, more capacious meaning, one that brings legitimacy to the full scope of academic work” (p. 16).

The concept of a “scholarship” of teaching and learning emerged out of Boyer’s call for rethinking the priorities of the professorate. In a foundational article of the nascent SoTL movement, Bass (1999, p. 1) contrasted the nature of research and teaching “problems” for faculty in American higher education:

“In scholarship and research, having a problem is the heart of the investigative process; it is the compound of the generative questions around which all creative and productive activity resolves. But in one’s teaching, a ‘problem’ is something you don’t want to have, and if you have one, you probably want to fix it. Asking a colleague about a problem in his or her research is an invitation; asking about a problem in one’s teaching would probably seem like an accusation. Changing the status of the problem in teaching from terminal remediation to ongoing investigation is precisely what the movement for a scholarship of teaching is all about. How might we make the problematization of teaching a matter of regular communal discourse? How might we think of teaching practice, and the evidence of student learning, as problems to be investigated, analyzed, represented, and debated?”

As Bass described, from its origins SoTL has aimed to enhance the position of teaching in the academy by re-conceptualizing the work of teaching as scholarly activity. Enacting this lofty aspiration has been difficult because of the immense scale and diversity of higher education in the U.S. Indeed, SoTL has never achieved a single definition in the U.S., but across its many variations SoTL tends to share at least three characteristics outlined in these early years.

SoTL in the U.S. is a form of scholarly *inquiry*. As Hutchings and Shulman explain, SoTL “requires a kind of ‘going meta’ in which faculty frame and systematically investigate questions related to student learning” (1999, p. 13). The most common form of SoTL inquiry is a three-step cycle that begins with a question about student learning that launches and guides the inquiry—what Bass called a “teaching problem”. The SoTL scholar then gathers and analyzes evidence related to that question, often by focusing on the writing or other demonstrations of student learning being produced in a course. Lastly, the SoTL scholar analyzes the evidence to inform and improve their teaching related to their original question—and the scholar also shares what they have learned from their inquiry with colleagues so that others can benefit from and critique this work.

SoTL scholars in the U.S. often draw on their *disciplinary* training to conduct that inquiry. In other words, SoTL is not simply a form of educational or social science research applied in university classrooms. Instead, SoTL has “disciplinary styles”

(Huber & Morreale 2002) that reflect and build on the expertise and research methodologies of the faculty who are inquiring into student learning. SoTL scholars in the U.S. typically ask questions rooted in their fields and draw on disciplinary research tools to analyze student learning (for example, historians doing SoTL tend to ask questions about students' historical thinking and then analyze student-generated written texts as evidence). Recently U.S. SoTL increasingly involves interdisciplinary teams of faculty combining their expertise to pursue lines of inquiry, such as a historian and an educational psychologist using "think aloud" interviews from psychology to study how students read primary source documents (e.g., Calder 2018).

SoTL scholars in the U.S. aim to use their inquiry to *improve their own teaching* and their own students' learning. SoTL is a form of applied research that tends to be classroom- and practice-oriented rather than theory- or hypothesis-driven (Felten 2013). SoTL scholars share their work with peers for critical review and to enhance teaching practice more broadly, but the driving motivation for most SoTL activity is the improvement of teaching and learning in the scholar's own classroom.

These shared characteristics have seeded the widespread flowering of SoTL practice across U.S. higher education in the past twenty years. SoTL has become a signature feature of many educational development centers in America, using classroom-based inquiry to support pedagogical improvement initiatives (Felten & Chick 2018). This campus-based activity has generated a growing number of local, disciplinary, and general SoTL journals, and SoTL articles now routinely appear in some of the leading U.S. scholarly journals in a variety of disciplines (Deslauriers et al. 2019; Sandrone & Schneider 2020; Westhoff & Johnston 2020). Recently, prominent SoTL voices in the U.S. (e.g., Chick 2019) have called for more public-facing forms of SoTL that speak directly to the concerns of students and the broader community about the purposes, effectiveness, and outcomes of teaching and learning in higher education.

The focus of SoTL inquiries in the United States also has evolved over the past two decades. Early SoTL research often emerged from questions about student learning of specific disciplinary knowledge, skills, or capacities. Although many of these pioneering studies began as highly contextual inquiries, both their research methods and their results influenced SoTL scholars in many other disciplines. For example, the History Learning Project at Indiana University started as an inquiry into questions about first-year student learning in history courses, yet this project spawned the Decoding the Disciplines SoTL research methodology that has been adapted to explore questions far from its original disciplinary home (Middendorf & Shopkow 2017; Pace 2017). These early SoTL studies also underscored how learning is not a purely disciplinary process; instead, affective, social, and meta-cognitive factors powerfully influence student learning, and SoTL scholars now frequently focus their inquiries on these factors (Ciccone 2018). More recently, SoTL scholars have begun to systematically integrate students as partners with faculty into the entire inquiry process, providing new perspectives into learning and teaching (e.g., Cook-Sather, Bovill & Felten 2014).

4 Like and Unlike

The impetus for this book involves the ways WAC and SoTL resemble one another. In the U.S., both share the assumption that teaching can be improved and that the improvements will increase student learning. Both assume that by using systematic inquiry, faculty can identify the strategies and curricula that work best in their courses and programs. Many WAC and SoTL projects employ the same fundamental process. This harmony may not be obvious at first because WAC is sometimes viewed as a movement that offers a practice (use writing in your courses) while SoTL offers a procedure (identify a teaching problem and then investigate a potential solution).

Actually, in the U.S. both employ the same basic process: 1) pose a question, 2) gather evidence, and 3) systematically interpret the evidence in light of the question. Their inquiry paradigms are distinguished only by a small difference in the typical way questions are developed. For both an underlying question is whether instructors can increase the effectiveness of teaching a particular concept or process by replacing their current approach with a new one. To frame this question, WAC most often begins by identifying the new strategy, which typically involves some use of writing. A WAC workshop for instructors may describe many strategies for incorporating writing into a course; participants are invited to choose one to make an assignment that would improve a particular student learning outcome—this agenda is reflected in Bean’s (2011) popular guide. A SoTL workshop may begin by asking the participating instructors to identify a “bottleneck”—a learning outcome that a significant portion of their students have difficulty achieving. Participants then identify a new teaching strategy, such as one described in the literature, conference presentations, or conversations with colleagues. For both WAC and SoTL, the new strategy is tried out to determine whether it produces results superior to those achieved previously. To conduct their inquiries, WAC and SoTL draw on the same pool of methods, which range from informal investigations (“I personally felt the results were better based on my reading of student papers”) to rigorously designed, specialized research techniques.

Ashwin & Trigwell (2004) use audience and purpose to classify SoTL studies according to the comparison methods they use. The classification works equally well for WAC.

Level 1: Inquiry to inform *myself*, so the purpose is to generate knowledge useful to *me*; the inquiry methods should be persuasive to *me*.

Level 2: Inquiry to inform *colleagues in a context we share*, so the purpose is to produce *local* knowledge and the methods should be valued *within that context*.

Level 3: Inquiry to inform a *wider audience*, so the purpose is to generate *widely useful knowledge* and the methods must be considered *valid by that general audience*.

From the viewpoint of “Schreiblehrkonzepte an Hochschulen”, the key point is that in the U.S. the two curricular and pedagogical reform movements share aims and methods that converge dramatically in their focus on the teaching of writing in disciplinary courses—and writing as both a method and an outcome of learning. For WAC, the focus is in the name itself. For SoTL, the interest arises because students encounter substantial learning bottlenecks when writing. Also, SoTL solutions often involve writing instruction where its efficacy is determined by examining the evidence of written products by students. The boundary between the two movements is so porous that, for instance, any WAC study could be classified as SoTL and most SoTL projects that involve writing could be counted as WAC endeavors.

Nevertheless, in the United States SoTL and WAC have lived side by side for years like neighbors in a large apartment building. In the elevator, they say hello and occasionally they have a friendly (and not too critical) conversation over a drink, but they spend most of their time behind closed doors in their own homes. Their different histories have landed WAC and SoTL in different locations in institutional structures. As a grassroots movement, WAC has built its own locales in institutions, sometimes in an English department, sometimes in a student writing center, sometimes as its own independent unit. SoTL, in contrast, did not emerge from a single academic department but rather tended to arise from a multi-disciplinary group of interested faculty, and often it has been taken up by Teaching Development Centers as one effective approach to supporting teaching improvement. Consequently, WAC and SoTL activities are housed in separate locations with separate reporting lines and separate budgets. Further, while WAC focuses on writing and learning through writing, SoTL addresses a wider range of teaching and learning issues. Each tends to concentrate largely on its own literature, conferences, and traditions. The same separation occurs at German universities such as Paderborn.

Bielefeld University stands as an exception, at least from the U.S. perspective. WAC and SoTL initiatives are located together in its “Zentrum für Lehren und Lernen”. For its Quality Pact for Teaching project, Bielefeld hired a cadre of 17 faculty in 14 departments, who were responsible for teaching subject courses in which they developed and modeled for their departmental colleagues the means and benefits of integrating best practices in teaching writing instruction into first-year disciplinary courses. The training, guidance, and mentoring for these instructors, called LitKoms, were initially drawn from the WAC tradition. In the final phase of the Pact project, Bielefeld introduced SoTL literature, practices, and projects into LitKom training. At other universities, some instructors have also learned from both the WAC and SoTL movements.

This book places WAC and SoTL papers alongside each other, enabling readers from either tradition to see how the work done in the other can advance their own goals. Some papers draw on both movements, hinting at the benefits of a deep and robust interchange.

5 Examples of WAC and SoTL in Action in This Book

We know that in Germany both WAC (Lahm 2016) and SoTL (Schmohl 2018) are developing their identities. Mindful of the caution we described at the beginning of our paper, we will identify studies that, from our outsiders' perspective, represent work in each tradition.

Ehls, Stahlberg and Podleschny test a variation of a WAC strategy that is very widely used in the U.S. Students were asked to write short reflective papers at home about topics discussed in class. Qualitative analysis of two implementations showed that students achieved high levels of reflective thinking and made new connections among different aspects of course content. *Jacoby* reports on the positive effects of providing instructors in an introductory, interdisciplinary course in social economics with training in Writing Enriched Curriculum (WEC) course design on topics including writing assignment design, peer review, and group work. Surveys, group discussions, and a partially standardized questionnaire reveal that instructors were able to integrate writing with subject matter learning and that teaching became more active and interactive after the training.

In the SoTL tradition, *Hippchen* begins with a question about the bottlenecks experienced by students during the introductory phase of their history studies. To answer his own question, he adopts a SoTL inquiry method, Decoding the Disciplines interviews with students and teachers, as well as surveys and statistical analyses. Like much of the recent SoTL in the United States that considers both disciplinary considerations and affective factors in learning, he finds that students not only "struggle with the genre and text type, and with the (sometimes unspoken) rules governing academic writing" but that students also "feel intimidated by the task of writing seminar papers". *Everke Buchanan and Oberzaucher* describe a long-term project (2013–2019) pursuing the SoTL goals of achieving institutionalized commitment and continuous improvement (Hutchings, Huber & Ciccone 2011) to the teaching of writing in the Sociology and Ethnology program at Konstanz. Using focus groups and qualitative interviews, the project explores the perceptions of students, lecturers, and department heads of writing pedagogies that have been adopted. The authors conclude that although students appreciated some of the new teaching strategies, instructors seemed to lose interest in writing instruction over time: "Our article is less a plea for using projects described elsewhere and assuming that they will lead to an institutional change in a different context, but rather for a precise observation and a deeper understanding of the specific technical situation and to act and proceed gradually."

6 What's Next for SoTL and WAC?

The varied papers gathered in this volume outline one answer to the question "What's next?" They foretell that the foci, breadth, and depth of future projects and programs in each movement will evolve in creative ways. Indeed, one of the most significant

next steps might be to expand many of the studies included in this volume into new contexts (e.g., from Level 1 to 2, or from Level 2 to 3), building on what has already been done and adapting research methods to suit an even wider audience.

We cautiously suggest another “next”, namely that the SoTL and WAC movements in German higher education might be particularly well positioned to explore collaborative opportunities to meet larger pedagogical goals, such as integrating writing into subject teaching. As we mention above, in the United States SoTL and WAC have lived side by side for years without forming strong connections—which represents a significant missed opportunity for U.S. higher education. In contrast, several authors in this collection demonstrate that they are well aware of both movements, suggesting that in the German context, mutually supportive SoTL-WAC interchanges are much more likely than in the United States. What are some ways these two might reinforce one another?

First, the presence of either a SoTL or a WAC program at an institution helps create a favorable environment for establishing and sustaining the other. Even if SoTL or WAC activity remains at Inquiry Level 1, it illustrates to potential participants that inquiries into teaching and learning can enhance student learning. Where both programs exist, each can complement the other as a partner in improving teaching and in helping students gain the most from their educations.

Second, SoTL programs can encourage participants to design inquiries that, like the majority of papers in this volume, draw their data from student writing. That is a logical data source for many SoTL inquiries. By focusing on the content and qualities of student writing, these SoTL inquiries will resonate with ongoing WAC work, forging new connections within an institution (such as bringing WAC specialists into many SoTL studies) and with the WAC literature (see WAC 2020). At the same time, WAC programs that support faculty inquiry can help participants find relevant SoTL literature, further linking WAC and SoTL.

Third, whether at individual institutions or through broader discussions of writing’s role in subject teaching, WAC could help SoTL by awakening its awareness of what “disciplinary writing” is—and, by extension, what disciplinary epistemologies are. While any type of writing exercise or assignment can be included in a department’s courses, *disciplinary* writing means teaching students to write the way that specialists in their field write. To teach disciplinary writing means teaching not only the terminology and kinds of evidence presented but also argumentative structure, rhetorical devices, genre conventions, ways readers will use the communication, and much more. Even for faculty in the disciplines, this point may not be obvious. To help faculty learn to teach disciplinary writing, SoTL practitioners could employ WAC theory and practice to help the faculty distinguish between general writing effectiveness and the distinct factors that characterize effective writing in their discipline.

Lastly, bringing WAC’s attention to departments and institutions into SoTL can magnify the influence of any inquiry. As WAC scholars have demonstrated, learning to write is a long-term process. WAC-informed curricula have specific writing goals, and courses are coordinated to progressively build students’ abilities toward those

goals. With help from WAC specialists, departments can learn how to coordinate the writing goals of individual courses to serve degree outcomes. This same approach holds for other complex aspects of student learning, too. Students cannot be expected to develop expertise in any significant area of a discipline in a single course, so any SoTL study on student learning might benefit from looking at a longer time span than one course; SoTL scholars could learn from WAC about how to conduct such longer term research and use the results to enhance teaching and learning throughout the curriculum.

This volume suggests the Quality Pact for Teaching has established a firm foundation for both individual and collective inquiry into student learning in German higher education. We are inspired by the ways the authors in this volume ask critical questions, gather and analyze evidence, and then use what they learn to improve their courses and curricula. By bridging SoTL and WAC divides, this collective work could foster collaborations to meet larger pedagogical goals, with integrating writing into subject teaching as just one example. Because of the emerging bridges between SoTL and WAC in Germany, we believe that German instructors and scholars can be an important voice in increasingly plural and global SoTL and WAC practices.

Bibliography

- Ashwin, P., & Trigwell, K. (2004). Investigating Staff and Educational Development. *Enhancing Staff and Educational Development*, 117–131.
- Bass, R. (1999). The Scholarship of Teaching: What's the Problem? *Inventio*, 1(1), 1–10.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Bean, J. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brereton, J. (1995). Ed., *The Origins of Composition Studies in the American College, 1875–1925: A Documentary History*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Britton J. (1970). *Language and Learning*. London: Allen Lane.
- Calder, L. (2018). Student Think-Alouds: Making Thinking and Learning Visible. In N. Chick (Ed.), *SoTL in Action: Illuminating Critical Moments of Practice*, 109–116. Sterling, VA: Stylus.
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418.
- Chick, N. (2019). SoTL as Public Scholarship. Available under <https://nancychick.wordpress.com/2019/03/28/sotl-as-public-scholarship/>.

- Chng, H. H., & Mårtensson, K. (2020). Leading Change from Different Shores: The Challenges of Contextualizing the Scholarship of Teaching and Learning. *Teaching & Learning Inquiry*, 8(1), 24–41. Available under <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.1.3>. Accessed on March 26, 2020.
- Ciccone, A. (2018). Learning Matters: Asking Meaningful Questions. In N. Chick (Ed.), *SoTL in Action: Illuminating Critical Moments of Practice*, 15–22. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A guide for Faculty*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Cox, M., Galin, J. & Melzer, D. (2018). *Sustainable WAC: A Whole Systems Approach to Launching and Developing Writing Across the Curriculum Programs*. Champaign, IL: NCTE.
- Deslauriers, L., McCarty, L., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring Actual Learning Versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116 (39), 19251–19257.
- Elon (2020a). <https://www.elon.edu/u/academics/writing-excellence/writing-excellence-initiative/>
- Elon (2020b). <https://www.elon.edu/u/academics/writing-excellence/writing-excellence-initiative/accomplishments/>
- Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, IL: NCTE.
- Emig, J. (1977). “Writing as a Mode of Learning.” *College Composition and Communication*, 28, 122–8.
- Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121–125. Available under <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.1.1.121>. Accessed on March 26, 2020.
- Felten, P., & Chick, N. (2018). Is SoTL a Signature Pedagogy of Educational Development? *To Improve the Academy*, 37(1), 4–16.
- Huber, M. T., & Morreale, S. P. (2002). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. Sterling, VA: Stylus.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15.
- Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2011). *The scholarship of teaching and learning reconsidered: Institutional integration and impact*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Lahm, S. (2016). Stories We Live By: A Review of Writing Center Work in Higher Education in Germany. In D. Knorr (Ed.), *Akademisches Schreiben Vom Qualitätspakt Lehre 1. Geförderte Schreibprojekte Universitätskolleg-Schriften Band 13*, 29–38. Available under <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:20a663ce-6f15-463f-99d4-c6e7740c8fb2>. Accessed on Oct 25, 2020.
- Middendorf, J., & Shopkow, L. (2017). *Overcoming Student Learning Bottlenecks: Decode the Critical Thinking of Your Discipline*. Sterling, VA: Stylus.
- Pace, D. (2017). *The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning*. Bloomington: Indiana University Press.

- Russell, D. (1991). *Writing in the Academic Disciplines, 1870–1990: A Curricular History*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Russell, D. (2006). “WAC’s Beginnings: Developing a Community of Change Agents”. In S. McLeod (Ed.), *Inventing a Profession: WAC History*, 3–15. Anderson, SC: Parlor Press.
- Sandrone, S., & Schneider, L. (2020). Active and Distance Learning in Neuroscience Education. *Neuron*, 106 (6), 895–898.
- Schmohl, T. (2018). Inquiry-Based Self-Reflections: Towards a New Way of Looking at the Scholarship of Teaching and Learning within German Higher Education. In B. Janssen-Schulz & T. Tantau (Ed.), *Excellent Teaching: Principles, Structures and Requirements*, 75–90. Bielefeld: wbv.
- WAC Clearinghouse (2020). <https://wac.colostate.edu>. Accessed on 26.03.2020.
- Westhoff, L., & Johnston, R. (2020). Peculiar Partners: Historians, Data, and the Search for Student Success in the Introductory History Course. *Journal of American History*, 106 (4), 985–988.

Authors

Paul Anderson is Professor Emeritus at Miami University (Ohio), where he was founding director of the Howe Center for Writing Excellence; he publishes on WAC, integrating writing in STEM majors, research methods and ethics, and technical and scientific communication.

Peter Felten is professor of history and executive director of the Center for Engaged Learning at Elon University (U.S.) and the author of several books including, with Leo Lambert, *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College* (Johns Hopkins University Press, 2020).

Fachlehrende erkunden ihre Lehre

Wirksame Maßnahmen zur Verbesserung von Schreibkompetenzen – ein soziologischer Blick

BARBARA KUCHLER

Kurzfassung

Wie können die Schreibkompetenzen von Studierenden verbessert werden? Ein Pilotprojekt an der Universität Bielefeld zeigt die Wirksamkeit von drei Faktoren. (1) Überforderung tut gut. Wenn man die Studierenden etwa in der ersten Semesterwoche ein nicht-triviales Paper schreiben lässt, das eigenes Denken erfordert und nicht im Modus der mechanischen Reproduktion erledigt werden kann, gewöhnt man sie an einen universitären Stil des Arbeitens und bricht schulische Arbeitsgewohnheiten, die sonst eine fatale Trägheit entwickeln können. (2) Textarbeit muss live vorgeführt werden. Die Papers der Studierenden werden Woche für Woche korrigiert und teilweise „live“ auf PowerPoint besprochen. Nur das performative Durchgehen und Ernstnehmen studentischer Schreibprodukte vermittelt ernsthaft die Botschaft, dass Schreiben wichtig ist, dass Schreiben schwierig ist, dass man an Sätzen, Absätzen, Formulierungen, Thesen usw. arbeiten muss und kann, und dass ein guter, klarer, durchdachter Text die Arbeit lohnt, die in ihn hineingesteckt wurde. (3) Lernen braucht sozialen Kontext und emotionalen Halt. Die Erhöhung der Stundenzahl und die Intensivierung der Angewiesenheit auf eine*n Dozent*in führt zu einer Verdichtung des sozialen Zusammenhangs, im Idealfall zu einem Vertrauensverhältnis und Meister-Schüler-Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden. Lernen ist nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Prozess und muss mit einem sozialen Kontext gestützt werden, der Qualitäten wie Mut, Neugier, Vertrauen, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen fördert.

Schlagworte: Soziologiestudium; Schreiben; Lern- und Arbeitshaltung

Abstract

How can the quality of students' writing be improved? A pilot project at Bielefeld University, Department of Sociology, suggests the effectiveness of three factors or three lines of procedure. (i) Engage in controlled overstraining of students' capacities. E.g., have them write a non-trivial paper in the very first week of the very first semester, which requires them to think things through for themselves and which cannot be completed "mechanically" with familiar school skills. Deliberately try to break work habits acquired at school. (ii) Comment on students' papers every week, and work on their papers "live" on PowerPoint. The art of writing cannot be learned through general rules and handbooks. Students must be offered live examples of someone work-

ing on a text: on a sentence, a paragraph, a thesis, the best wording for a given idea, etc. The teacher's commitment will transmit "performatively" the significance and difficulty of the task ahead, while mere verbal assertions to the effect that writing is hard work will wither without effect. (iii) Create a dense social context in which students' intellectual experiences are embedded. Increase the hours spent in class, offer personal commitment and contact, encourage the formation of informal contacts among students, and act as a role model that provides inspiration and guidance. Learning is not only an intellectual but also a social endeavor; it requires not only cognitive skills, but also emotional qualities such as courage and curiosity, trust and bonding, ambition and endurance.

1 Einleitung

Die Frage, um die es geht, ist so unoriginell wie essentiell: Wie kann die Qualität der Essays und Hausarbeiten von Studierenden, speziell Studienanfänger*innen, verbessert werden? Hintergrund ist das langjährige Leiden an den Essays von Erstsemester-Studierenden in der Soziologie: Nachdem man während des Semesters das Gefühl hatte, dass es gut läuft, dass die meisten Studierenden interessiert sind und gut mitarbeiten, kommt regelmäßig nach Semesterende der Schock und die Enttäuschung, wenn man ihre Schreibprodukte sieht.

2 Beschreibung des Projekts

Um hier gegenzuarbeiten, wurde an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld ein Pilotprojekt zu einer intensiven Einführungsphase gestartet, das mittlerweile die dritte Testrunde hinter sich hat und der Verfestigung entgegengeht. Erstsemester-Studierenden werden Schreibkompetenzen in Verbindung mit Fachinhalten vermittelt. Dafür wurde die Stundenzahl des Grundkurses von 2 SWS auf 4 SWS erhöht. (Zusätzlich ist eine Vorlesung von 2 SWS zu besuchen.) Ein Kernelement sind wöchentliche Schreibaufgaben in teils innovativen Formaten, die im Projekt entwickelt wurden und laufend weiterentwickelt werden. Die originellsten und wirkungsvollsten dieser Formate sind:

- „Was würde ein Soziologe zu diesem nicht-soziologischen Textstück (Zeitungsaufgabe, Website) sagen?“ Diese Aufgabe trainiert eigenes Denken und den Transfer zwischen Soziologie und „echtem Leben“.
- „Tabu: Formulieren Sie in eigenen Worten die Grundaussage des Textes, ohne die folgenden Begriffe zu verwenden: ...“ (= im Text verwendete Fachbegriffe, die in einem mechanisch geschriebenen Excerpt auftauchen würden). Diese Aufgabe trainiert freies Formulieren und Tiefenverständnis von Texten und Gedanken.
- „Schreiben Sie zwei/drei Zusammenfassungen desselben Textes, die aus verschiedenen Problemperspektiven verfasst sind und in verschiedene (vorgege-)

bene) Textumgebungen passen.“ Diese Aufgabe trainiert den selektiven Zugriff auf Texte und das Herausziehen der jeweils relevanten Aspekte.

- „Setzen Sie zwei Texte in Beziehung zueinander“ – nämlich zwei Texte, die nur indirekte, nicht sofort erkennbare Bezüge aufeinander haben. Diese Aufgabe trainiert den eigenständigen Umgang mit Texten und das Formulieren stringenter Gedanken über mehrere Quellen hinweg.

Das Projekt wurde teils mit subjektiven Erfahrungsberichten und Einschätzungen ausgewertet, teils mit quantitativer, vergleichender Evaluation von Pilotübungen einerseits und „konventionellen“ Übungen andererseits. Daraus lassen sich mit einiger Vorsicht Schlussfolgerungen über die wirksamen Faktoren ziehen. Ich fasse diese in drei Hypothesen oder drei Empfehlungen zusammen: 1. Kontrollierte Überforderung von Studierenden tut gut. 2. Textarbeit muss live auf PowerPoint vorgeführt werden. 3. Es braucht einen dichten sozialen Kontext als tragenden sozial-emotionalen Untergrund für das intellektuelle Projekt Soziologiestudium.

3 Hypothese 1: Überforderung tut gut.

In den Übungen des Pilotprojekts wird von der ersten Woche an eine maßvolle Überforderung der Studierenden mittels nicht-trivialer, nicht-reproduktiver Schreibaufgaben praktiziert. Bereits vor der ersten Sitzung wird die oben erwähnte Aufgabe zum „Selbstdenken“ gestellt: „Was würde ein Soziologe zu diesem nicht-soziologischen Textstück sagen?“ Als ein solches Textstück wird ein Lebensratgeber verwendet, der auf mantraartige Weise den Glauben an sich selbst als Rezept für Erfolg im Leben beschwört: „Wenn du es wirklich willst, kannst du alles erreichen!“ Diese Botschaft soll mit soziologischen Einsichten (aus einem parallel zu lesenden soziologischen Text) zur sozialen Determiniertheit von Lebenswegen und zur begrenzten Gestaltungsmacht des Einzelnen kontrastiert und dekonstruiert werden.

Dieser Einstieg soll in den Köpfen der Studierenden die Einstellung verankern oder anlegen, dass es beim Studium einer Sozialwissenschaft – anders als in der Schule – nicht um brave Reproduktion und mechanische Wissensaneignung geht. Die Studierenden müssen erfahren, dass hier eine ganz andere Art und Tiefe der intellektuellen Auseinandersetzung gefordert ist: dass man Dinge *durchdenken* und nicht nur wiedergeben muss, dass Transfers über weite Strecken der geistigen Landschaft zu leisten sind und dass man permanent (auch unaufgefordert) mit eigenem Denken und Urteilen präsent sein muss.

Entscheidend ist der Kontrast zum schulischen Arbeiten. In der Schule gewöhnt man sich unvermeidlich an das oberflächliche Erfüllen von Aufgaben, das oberflächliche Zusammentragen von Wissensstückchen und das schnelle Niederschreiben von klug klingenden Stellungnahmen zu beliebigen Themen. Den Studierenden muss in den ersten Semesterwochen die Botschaft vermittelt werden, dass sie sich an der Universität in einem ganz anderen Lern- und Arbeitsumfeld bewegen und dass sie ihre

jahrelang einverseelten Gewohnheiten *verlernen* müssen. Verlernen („unlearning“) ist eine Fähigkeit oder ein Prozess, dem in der Hochschuldidaktik viel zu wenig Beachtung geschenkt wird (siehe aber Cerbin 2000). Wir wissen aber aus der soziologischen Forschung, dass Verlernen manchmal genauso wichtig ist wie Lernen. Es kann beispielsweise vorkommen, dass Organisationen an ihrem eigenen Erfolg scheitern, weil sie zu sehr an ihren zeitweise erfolgreichen Strategien und Routinen festhängen und diese nicht schnell genug verlernen können, wenn sie unter geänderten Umweltbedingungen irgendwann nicht mehr passen (Guttieri 2006; Paquet 2009, S. 234ff.).

Studienanfänger*innen übertragen, wenn nicht explizit dagegengearbeitet wird, die Arbeitshaltung, die sie sich in der Schule angeeignet haben, auf das Studium. Mit einer schulischen Lern- und Arbeitshaltung kommt man aber niemals zu einer Orientierung in einem so komplexen und multiparadigmatischen Fach wie der Soziologie, wo Wissenselemente nicht einfach additiv gelernt und angesammelt werden können, sondern in ihren Bezügen aufeinander durchschaut und in ein intellektuelles Kraftfeld sortiert werden müssen. Soziologie ist so unübersichtlich, dass man ohne eigenes Denken, eigene Urteilskraft und die Fähigkeit, Texte auf „deep messages“ und ihren Platz in der intellektuellen Landschaft hin zu befragen, gar nicht erst anzufangen braucht, weil dann von vornherein klar ist, dass man im Sumpf steckenbleiben wird (Collins 2001; Davis 2001; Kuchler 2020). Dieser Kontrast mag in anderen Studienfächern schwächer ausfallen, wo mehr reine Lern- und Memorierleistung gefordert ist und stärker technisierbare, sequenzierte Lerninhalte definiert werden können. In der Soziologie aber gilt, dass die Kontinuität der schulischen Arbeitshaltung so früh wie möglich gebrochen werden muss.

Im weiteren Verlauf des Semesters kann kontrollierte Überforderung insbesondere durch Übungen im Texte-Auswerten praktiziert werden, d. h. durch Schreibaufgaben vom Typ „Schreiben Sie zwei/drei Zusammenfassungen desselben Textes“ und „Setzen Sie zwei Texte in Beziehung zueinander“. Diese Aufgaben erfordern ein Maß an eigener Selektivität, Urteilskraft und eigenständigem „Jonglieren“ von Wissenselementen, das Studienanfänger*innen schlechterdings unbekannt und zunächst unbegreiflich ist. Die Konfrontation mit dieser Anforderung erzeugt Überraschung und Verstörung – aber eine gesunde und heilsame Verstörung. Wir müssen zuerst eine Verstörung erzeugen, bevor wir mit Lehr- und Lernangeboten bei den Studierenden landen können. Andernfalls schleicht sich allzu leicht die Haltung ein: „Soziologie ist nicht schwer, jeder kann ja irgendwas zu Rollen oder zu Konflikten sagen, jeder kann doch irgendeinen Kommentar zu diesem Text schreiben“ – eine Haltung, die sich langfristig fatal auf den Studienerfolg und die Aneignung des Faches auswirkt.

Hier steht im Hintergrund das Problem der *Unsichtbarkeit* der Schwierigkeit von Soziologie als Fach. Wir wissen (und: wir wissen soziologisch), dass die schiere Sichtbarkeit vs. Unsichtbarkeit von Sachverhalten – nicht per se identisch mit Relevanz vs. Irrelevanz, Wichtigkeit vs. Unwichtigkeit – einen großen Unterschied für ihr weiteres soziales Schicksal bewirken kann. Das gilt etwa für den Unterschied zwischen sichtbaren Sexualorganen und sichtbarer sexueller Erregung bei Jungen und unsichtbaren Sexualorganen und unsichtbarer sexueller Erregung bei Mädchen, für den Unter-

schied zwischen dem sichtbaren Elend von Slumbewohner*innen in Indien und dem unsichtbaren Elend von Niedrigverdiener*innen in Deutschland oder für den Unterschied zwischen sichtbar unfertigen Schülerarbeiten im Fach „Werken und Gestalten“ und unsichtbar unfertigen Schülerarbeiten in Fächern wie Deutsch, Englisch oder Mathematik.¹

Was Studienfächer angeht, so haben viele wissenschaftliche Disziplinen und Studienfächer sichtbare, auf den ersten Blick auffallende Schwierigkeiten, etwa eine abschreckende Formelsprache wie die Chemie oder eine unverständliche Paragraphensprache wie die Jurisprudenz. Soziologie hat das alles nicht, ihre Texte wirken auf den ersten Blick durchaus lesbar und zugänglich, allenfalls langweilig. Die tatsächliche Schwierigkeit dieser Texte – etwa die theorieabhängige Bedeutung aller Begriffe und die komplexe Kontextsituiertheit aller Aussagen – erschließt sich nicht sofort, sie ist unsichtbar und für unkundige Leser*innen leicht zu übersehen. Wenn wir nicht gezielte, kontrollierte „Shockeffekte“ in den Unterricht der ersten Semester einbauen, bleibt dieser Eindruck unwidersprochen und kann den weiteren Studienerfolg dauerhaft vergiften und verhindern.

4 Hypothese 2: Textarbeit muss live vorgeführt werden.

Die Studierenden des Pilotprojekts schreiben im Prinzip jede Woche ein Paper zu einer jeweils neu ausgegebenen Aufgabenstellung. (In manchen Wochen wird auf das Paper verzichtet, als pragmatische Erleichterung und Anerkennung geleisteter harter Arbeit.) Die Papers werden Woche für Woche korrigiert und kommentiert zurückgegeben. Dabei empfiehlt es sich, die Papers hinreichend „einzuröten“, d. h. schlampige Formulierungen und schief konstruierte Sätze zu unterringeln, überzählige Wörter wegzustreichen und fehlende Wörter einzufügen usw., so dass die Qualität des Textes schon an der Menge der Korrekturen optisch zu erkennen ist. Zusätzlich wird ein kompaktes inhaltliches Feedback gegeben, etwa „Die wesentlichen Punkte sind richtig identifiziert“ oder „Ich erkenne hier keinen klaren Gedanken“.

Allein das Austeiln der korrigierten Hausaufgaben hat eine hohe performative Wirkung. Es signalisiert: „Jemand nimmt unsere Schreibprodukte ernst und gibt sich Mühe, daran zu arbeiten.“ In manchen Sitzungen werden Auszüge aus Papers per PowerPoint an die Wand geworfen und kommentiert: gute und schlechte Beispiele, bessere und schlechtere Lösungen einer Aufgabe, aber auch fehlerhafte Sätze, qualvoll zu lesende Satzkonstruktionen usw. Eine Lehrende, die mit viel Aufwand an Zeit und Mühe an den Texten ihrer Studierenden arbeitet, demonstriert unmissverständlich, dass Schreiben wichtig ist und dass Schreibenlernen ein großer und schwieriger Schritt im Studium ist. Üblicherweise versuchen Lehrende dies durch verbale Appelle

1 Hierzu folgende Beobachtung: „Could it be that the material objects being produced in most of the craft-type activities reveal very obviously the differential progress and the folly of supposing that pupils can start and finish everything at the same time? [...] Would it were the case [sic] that the waste and distortion of minds, the incompletely conceptual framework, the as-yet-ungrasped logical relationship frequently occurring in the class teaching of the intellectual subjects could be similarly obvious, standing about the room for all to see!“ (Bailey & Bridges 1983, S. 54)

zu vermitteln wie „Nehmen Sie sich Zeit zum Schreiben!“, „Nehmen Sie die Anforderungen ernst!“ usw. Der Effekt von solchen Appellen ist gleich null, wie generell Moral und Appellieren die Waffe der Schwachen sind, die keine stärkeren strukturellen Faktoren auf ihrer Seite haben (Böhme 2004).

Tatsächlich kann die Kunst des Schreibens Studienanfänger*innen nur *performativ* vermittelt werden. Der Begriff der Performativität, der seit einigen Jahren in der Soziologie in Mode ist, besagt, dass wissenschaftliche Modelle der Realität durch ihre schiere Existenz in ebendieser Realität wirksam werden und in ihrem Anwendungsbereich Veränderungen hervorrufen (Vollmer 2004; MacKenzie 2006; MacKenzie, Muniesa & Siu 2007). In unserem Fall gilt, dass die Botschaft „Nehmen Sie das Schreiben ernst“ nur durch den performativen Vollzug dieses Ernstnehmens „rübergebracht“ werden kann, nämlich indem man selbst mit „Blut, Schweiß und Tränen“ an den Schreibprodukten der Studierenden arbeitet. (Das Churchill-Zitat „Es erwarten uns nur Blut, Schweiß und Tränen“ gebe ich meinen Studierenden am Anfang des Semesters mit, und im Laufe des Semesters begreifen sie seine Wahrheit.)

Den Studierenden muss *gezeigt* werden, was ein verständlicher Satz ist und was ein unverständlicher oder was ein grammatisch korrekter Satz und was ein grammatisch verkorkster; was ein Absatz mit einem durchgehenden Fokus ist und was ein mäandernder Absatz, der die Leser*innen verliert; was eine passende Konjunktion zur Verbindung zweier Sätze oder eine passende Wendung zur Verbindung zweier Absätze ist und was eine irreführende; was ein guter, kompakter Zugriff auf einen referierten Text ist, der den Leser*innen Führung bietet, und was ein vager, wahlloser Zugriff, der Verwirrung stiftet und Aufmerksamkeit in falsche Richtungen lenkt; was der Unterschied ist zwischen zwei *verschiedenen Thesen* und derselben These in zwei *verschiedenen Formulierungen* usw. usf.

Ich arbeite mit meinen Studierenden oft auch an der rein sprachlichen Form von Texten, was ihnen regelmäßig den Stoßseufzer entlockt „Sind wir denn hier im Deutschunterricht?“. Ich halte es aber für wichtig, ihnen zu zeigen, dass auch das allgemeine Schreibniveau an der Universität ein anderes ist als das, das sie aus der Schule gewöhnt sind. Das gilt natürlich erst recht für inhaltliche Dinge. Den Studierenden muss am „lebenden Objekt“, d. h. an aktuell im Kurs geschriebenen Hausaufgaben vorgeführt werden, dass es gute, klare, durchdachte Texte gibt und schlechte, schlampige, lieblos geschriebene Texte und dass dieser Unterschied sich für den Leser unmittelbar hilfreich oder qualvoll bemerkbar macht. Sie haben von sich aus kein Bewusstsein für diesen Unterschied, und dieses Bewusstsein kann nicht anders als in geduldiger Live-Arbeit aufgebaut werden.

Reine Appelle vom Typ „Nehmen Sie sich Zeit fürs Schreiben!“ nützen hier schon deshalb nichts, weil die Studierenden schlicht *nicht wissen*, was mit „sorgfältigem Schreiben“ gemeint ist, und keine Vorstellung von dem Niveau an inhaltlicher und sprachlicher Genauigkeit haben, das an einer Universität erwartet wird. Sie kennen nur das Niveau von Abiturklausuren und Internetseiten, wo hochgradig schnelle und schlampige Textprodukte die Norm sind. Es nützt deshalb auch nichts, ihnen zu sagen (wie es oft in Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben steht), dass „eine

Hausarbeit logisch aufgebaut“ sein muss und „Argumente logisch aneinanderge-reiht“ werden müssen. Denn niemand wird sagen: „Ich reihe lieber unlogisch“, aber das nützt nichts, wenn man nicht weiß, wie hoch die Ansprüche an Logik, Konsistenz, Durchdachtheit sind, die in der Wissenschaft gelten. Man muss etwa wissen, dass die Logik bricht, wenn man von Abschnitt zu Abschnitt zwar denselben Begriff „Rolle“ oder „Institution“ oder „Konflikt“ verwendet, aber mit leicht unterschiedlichen Be-deutungen, wie sie ihm von verschiedenen Autor*innen gegeben werden, oder wenn man Thesen, die in verschiedenen Problemkontexten formuliert wurden, ohne sorg-fältige Übersetzungsarbeit einfach aneinanderreihst.

All diese Dinge müssen in geduldiger Kleinarbeit vorgeführt und geübt werden. Dafür reicht ein Semester nicht aus; meinem Eindruck nach braucht man mindestens zwei Semester, um die basalen Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben ein-mal (einmal, nicht auf Meisterniveau) einzuführen und durchzusprechen.

5 Hypothese 3: Lernen braucht sozialen Kontext und emotionalen Halt.

Die Veranstaltungen des Pilotprojekts sind so gestaltet, dass sie eine gewisse Verdich-tung des sozialen Zusammenhangs mit sich bringen, ein engeres Zusammenrücken der Seminargruppe und der Dozentin. Dazu trägt allein die 4-Stündigkei der Ver-anstaltung bei (mit Pause in der Mitte, als Gelegenheit zu Kontakt). Außerdem werden die Studierenden gelegentlich aufgefordert, untereinander Papers zur gegen-seitigen Kontrolle auszutauschen, was sie dazu zwingt, Kontakt miteinander aufzu-nehmen. Die Verbesserung gegenüber konventionellen Veranstaltungen ist hier noch nicht allzu groß und könnte sicher noch ausgebaut werden. Jedoch genügt bereits eine Erhöhung auf 4 Stunden, damit sich eine höhere Verbindlichkeit und ein engerer Kontakt zwischen Dozentin und Studierenden sowie den Studierenden untereinan-der entwickelt.

Das beginnt bei simplen Dingen wie Personenkenntnis: Die Dozentin kennt alle Teilnehmenden namentlich und kann sie zu bestimmten Punkten gezielt ansprechen („Hier fragen wir Yannis, unseren Marx-Experten“). Das Engagement, das Studie-rende wie Lehrende in die Veranstaltung stecken, steigt und die Motivation zum regel-mäßigen Besuch steigt, weil man mehr verpasst, wenn man nicht da ist. Zudem wird über die Thematisierung der „technischen“ Aspekte oder der How-to-do-Aspekte des Studiums eine neue Relevanzebene und eine neue Kontaktbene zwischen Studieren-den und Lehrenden eingeführt. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden steigt regel-mäßig spürbar an, wenn die (notenrelevanten!) technischen Dinge thematisiert wer-den. Die Absicht ist, die Veranstaltung als intensive, ernst gemeinte Einführung aus der üblichen Zersplitterung des Studiums in zahllose verstreute Einzelveranstaltun-gen mit je divergierenden Anforderungen herauszunehmen und als Bezugspunkt für ein ernsthaft betriebenes Studium aufzuwerten.

Im Idealfall entsteht auf diese Weise ein Vertrauensverhältnis zwischen Studierenden und Dozentin sowie eine Vorbildfunktion der Dozentin, eine Art Meister*in-Schüler*innen-Verhältnis. „Meisterschaft“ kann etwa demonstriert werden durch das Vorführen der Fähigkeit, schnell gute Formulierungen zu finden und Wischiaschisätze in klare Sätze zu verwandeln – eine Fähigkeit, die Studierende sehr wohl erkennen und anerkennen. Den Studierenden wird Führung angeboten: eine Kombination aus Fördern und Fordern, freundlicher Willkommensgeste und harter Hand, und die Erfahrung ist, dass die Mehrheit von ihnen das Angebot annimmt. Manche sind ausdrücklich dankbar für die Chance, aus der Beliebigkeit, der sozialen und inhaltlichen Anomie des Massenstudiums in gewissem Maß entkommen und irgendwo andocken zu können.

Insbesondere die Thematisierung der technischen Aspekte des Studiums schafft eine neue und fruchtbare Kontaktfläche zwischen Studierenden und Lehrenden. Die Studierenden haben das Gefühl, dass hier die „wirklich wichtigen“ Dinge besprochen werden, wie: Warum ist dies eine gute Hausaufgabe und jenes nicht? Warum leide ich so am Schreiben einer Hausarbeit? Wie soll man mit dem multiparadigmatischen Fach Soziologie zurechtkommen? Denn das sind die Probleme, die die Studierenden wirklich umtreiben, während Webers Handlungsbegriff und Luhmanns Kommunikationsbegriff sie normalerweise nicht umtreiben. Wenn man sich auf solche Fragen einlässt, gewinnt man auf einer neuen Ebene Zugang zu ihnen. Es sind dies die Schwierigkeiten, die sie täglich haben, aber nicht formulieren können, vor denen sie lieber die Augen verschließen oder die sie für persönlich verursachte Probleme, Pannen und Defizite halten (Ruhmann 2000; Salvatori 2000). Wenn man diese Probleme für sie verbalisiert und ihnen Hilfen dafür an die Hand gibt, reagieren sie fast immer interessiert und oft dankbar.

Hier erweist sich die Wahrheit der basalen Einsicht, dass Lernen nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein sozialer Prozess ist und einen sozialen Kontext erfordert, in dem er gehalten und getragen wird. Mit Luhmann (1984, S. 111 ff.) kann man sagen: Lernen findet nicht nur in der Sachdimension, sondern auch in der Sozialdimension statt. Für einen erfolgreichen Lernprozess braucht es einen Kontext, in dem die Teilnehmenden sich untereinander kennen, sich einigermaßen wohlfühlen und Anreiz, Antwort und Bestätigung erfahren. Ebenso braucht es für ein erfolgreiches Studium nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch emotionale Fähigkeiten oder Qualitäten: Mut, Neugier, Sich-Einlassen auf Herausforderungen, Ehrgeiz, Ausdauer, Aushalten von Frustration und Verunsicherung, auch Ehrlichkeit und Selbstkonfrontation, bis hin zur Konfrontation mit der im jungen Erwachsenenalter permanent relevanten Frage „Wer bin ich und was will ich im Leben?“. All diese Dinge können durch das Format einer universitären Veranstaltung gefördert oder vernachlässigt, ermutigt oder entmutigt werden.

In diesem Sinn kann durch das äußere Format einer Lehrveranstaltung der Lernerfolg wahrscheinlicher gemacht werden – oder aber eine kontrollierte Studienabbruchsentscheidung, was ebenfalls ein Erfolg ist im Vergleich zu den vielen verschleppten und diffusen Abbruchsentscheidungen oder Non-Entscheidungen, die das

Soziologiestudium derzeit produziert. Die Energie und Ausdauer, die nötig ist, um sich ein wissenschaftliches Fach anzueignen, kann nur entweder durch unbezwingbare intellektuelle Neugier mobilisiert werden (die nur eine Minderheit der Studierenden mitbringt) oder eben durch Einfügung in einen sozialen Kontext, inklusive Dingen wie Gruppenzusammenhalt und Gruppendruck, sozialem Vergleich, Vertrauen zu und Bindung an eine*n Lehrende*n. Die soziale Anomie, die wir unseren Studierenden in großen Studiengängen an großen Universitäten derzeit zumuten, spiegelt sich eins zu eins in der intellektuellen Anomie, die uns dann in ihren Schreibprodukten entgegentritt. Das kann man wissen, und dem kann man entgegenwirken.

6 Diskussion

Das Pilotprojekt ist nach den bisher vorliegenden Evaluationen und Erfahrungen überwiegend als Erfolg anzusehen. Auch einige „benchmark“-Formate von Einführungsvoranstaltungen mit guter Reputation – etwa die Soziologie-Einführung in Hamburg und die Geschichtswissenschaft-Einführung in Bielefeld – bestätigen die Marschrichtung hin zur Intensivierung des Erstkontakts mit dem Fach und zur Verdichtung des sozialen Kontextes.

Allerdings wirft das Intensivformat auch Probleme auf. Auf der praktischen Seite liegt das Kernproblem darin, dass die Durchführung solcher Veranstaltungen hohes Engagement und eine gewisse Leidenschaft auf Seiten der Lehrenden erfordert. Gefordert ist die wöchentliche (oder fast wöchentliche) Korrektur von Hausaufgaben und die Fähigkeit, sich für Mikroprobleme von Textgestaltung und Formulierung – im Extremfall bis hin zu Kommasetzung – zu begeistern. Die Bereitschaft hierzu kann nicht bei allen Lehrenden vorausgesetzt werden, und sie ist abhängig von äußeren Parametern wie Hoch- oder Niedrigdeputatstellen. Ein äußerlich erzwungenes Abarbeiten eines Programms ist hier nicht sinnvoll, da die Lehrenden in diesem Format eben als Vorbild wirken sollen und ihre innere Haltung von den Studierenden übernommen werden soll.

Eine Lösung für dieses Problem könnte eventuell darin liegen, dass das Format der intensiven Einführung inhaltlich offener gestaltet wird und den einzelnen Lehrenden hohe Freiheit gelassen wird in der Frage, *was* sie ihren Studierenden im Intensivformat beibringen. Wer Feinheiten der Textarbeit wichtig findet, arbeitet an Feinheiten der Textarbeit; wer Theoriegeschichte und Theoriehintergründe wichtig findet, arbeitet an Theorien; wer empirische Konkretion wichtig findet, baut Empiriebezüge ein und lässt die Studierenden selbst ins Feld gehen usw. Entscheidend wäre nur, dass die Lehrenden eine Verantwortung übernehmen, ihren Kurs in *irgendeiner* wissenschaftlich wichtigen Kompetenz intensiv auszubilden und mit ihm auf eine harte, alle Beteiligten stark beanspruchende Reise zu gehen. Es würde dann nicht mehr, oder nicht mehr so ausdrücklich, um *Schreibenlernen* gehen, aber das ist ja vielleicht auch nicht unbedingt erforderlich angesichts der Tatsache, dass man verschiedene Dimensionen wissenschaftlichen Arbeitens in verschiedener Reihenfolge erlernen kann und

dass ein intensiver Anfang in Theoriearbeit oder Empirieerkundung oder was immer, der die Studierenden abholt und mitnimmt, diese dann eben in späteren Semestern auf die Kunst des Schreibens führen würde.

Auf der konzeptionellen Ebene wird gelegentlich kritisch gefragt, ob die Studierenden hier nicht mit einer zu harten Haltung in Empfang genommen werden: Ist es wirklich nötig, sie ausdrücklich zu „verstören“ und ihre schulische Arbeitshaltung zu „brechen“? Kann man wirklich sagen, dass es „gute“ und „schlechte“ Schreibprodukte gibt und diese klar voneinander unterscheiden werden können? Ist das nicht zu abschreckend und zu wenig einladend? Hier besteht eine grundsätzliche Differenz der Herangehensweisen, die sich nicht ein für alle Mal wird auflösen lassen. Die „Schockstrategie“, die ich hier propagiere, hat aber neben ihren uneinladenden Seiten auch Vorteile. Wie viele Studierende sich dadurch abgeschreckt fühlen und die Pilotübung oder auch das Soziologiestudium insgesamt verlassen, ist nicht bekannt und kann schwer erhoben werden. Sicher ist aber, dass *manche* Studierende dadurch wirklich erreicht werden und eine echte Bindungswirkung bei ihnen erzeugt wird, und zwar sowohl gute, intellektuell hungrige Studierende (ca. 3 pro Übung) als auch manche schwächeren Studierenden, die das Betreuungsangebot ernst nehmen und annehmen.

Es kommt manchmal auch vor, dass Studierende nach einigen auffallend schlechten Hausaufgaben und einem Problemgespräch mit der Dozentin nicht mehr wiederkommen und entweder die Übung oder die Universität verlassen. Man kann das bedauern, wenn man das Ziel verfolgt, möglichst alle mitzunehmen und niemanden abzuhängen. Man kann es aber auch für einen Erfolg halten und sagen: Es ist besser, wenn solche Personen früher gehen und früh gesagt bekommen, dass es ein Problem gibt, als wenn sie sich jahrelang durchs Studium schleppen und dann irgendwann, diffus und schlechend, feststellen, dass die Uni vielleicht doch nicht das Richtige für sie ist. Dergleichen dürfen Lehrende natürlich nur machen, wenn sie wirklich sicher in ihrem Urteil sind, und natürlich darf Studierenden im Problemgespräch nicht gesagt werden: „Sie gehören nicht an die Uni“, sondern: „Sie werden hart arbeiten müssen, ganz viel lesen, ganz viel schreiben müssen, wenn Sie hier mitkommen wollen“. Der letztere Satz ist aber nach der Lektüre von drei eindeutig unterdurchschnittlichen und ungenügenden Kurztexten durchaus vertretbar. Die Universität muss sich auch trauen, Selektionsfunktionen auszuüben. Und es gibt dafür kein besseres Format als eines, wo Lehrende ihre Studierenden nach einem halben Semester individuell einschätzen können.

Letztlich muss hier jede*r Lehrende seine oder ihre eigene Strategie finden. Es ist auch wichtig, dass er oder sie die eigene Haltung authentisch vermittelt – denn was sich in einem Intensivformat überträgt, ist die innere Haltung und Einstellung des/der Lehrenden. Weiche, einladende Formate mögen hier gute Effekte erzielen, aber harte, fordernde Formate können dies ebenso.

Literatur

- Bailey, C. & Bridges, D. (1983). *Mixed Ability Grouping: A Philosophical Perspective*. London: Taylor & Francis.
- Böhme, G. (2004). Die Moralisierung der Wissenschaftspolitik. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 13, 15–21.
- Cerbin, W. (2000). Investigating Student Learning in a Problem-Based Psychology Course. In P. Hutchings (Hg.), *Opening Lines: Scholarship of Teaching and Learning*, 11–22. Menlo Park: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Collins, R. (2001). Why the Social Sciences Won't Become High-Consensus, Rapid-Discovery Science. In S. Cole (Hg.), *What's Wrong with Sociology?*, 61–84. New Brunswick: Transaction Press.
- Davis, J. (2001). What's Wrong with Sociology? In S. Cole (Hg.), *What's Wrong with Sociology?*, 99–120. New Brunswick: Transaction Press.
- Guttieri, K. (2006). Unlearning War. US Military Experience with Stability Operations. In M. Leann Brown, M. Kenney & M. Zarkin (Hg.), *Organizational Learning in the Global Context*, 217–235. Aldershot: Ashgate.
- Kuchler, B. (2021). Der Sumpf der Soziologie. Über eine Disziplin ohne sicheren Grund. In S. Lahm & T. Hoebel (Hg.), *Kleine Soziologie des Studierens*. Stuttgart: UTB.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- MacKenzie, D. (2006). *An Engine, Not a Camera. How Financial Models Shape Markets*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- MacKenzie, D., Muniesa, F. & Siu, L. (Hg.) (2007). *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics*. Princeton: Princeton University Press.
- Paquet, G. (2009). *Crippling Epistemologies and Governance Failures: A Plea for Experimentalism*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Ruhmann, G. (2000). Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn. *Deutschunterricht*, 53, 43–50.
- Salvatori, M. A. (2000). Difficulty: The Great Educational Divide. In P. Hutchings (Hg.), *Opening Lines: Scholarship of Teaching and Learning*, 80–93. Menlo Park: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Vollmer, H. (2004). Folgen und Funktionen organisierten Rechnens. *Zeitschrift für Soziologie*, 33, 450–470.

Autorin

PD Dr. Barbara Kuchler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Sie forscht zu den Themen Soziologische Theorie, Gesellschaftstheorie, Finanzsoziologie, Geldsoziologie, Familiensoziologie. Sie ist seit vielen Jahren in der soziologischen Grundausbildung tätig und hat das Pilotprojekt „Intensive Soziologie-Einführung“ geleitet. Kontakt: barbara.kuchler@uni-bielefeld.de

Die Zusammenfassung als basale Übung für Studienanfänger*innen der Philosophie: Hilfe auf dem Weg zu verständlichen Texten?

ANKE FEHRING

Kurzfassung

Der Aufsatz stellt die Konzeption eines verpflichtenden Methodikseminars für Philosophiestudierende im ersten Semester vor, in dem als Textsorte für die Prüfungsleistungen die Zusammenfassung gewählt wurde und die Studierenden ausführliches Feedback auf zwei der drei zu schreibenden Texte erhielten. Im ersten Teil wird die Wahl der Textsorte begründet: Um zu verdeutlichen, dass und warum Schreibkompetenz an der Universität weiterentwickelt werden muss, wurde eine aus der Schule bekannte und vergleichsweise gut definierte Textsorte gewählt. Der Darstellung des Vorgehens im Seminar und der relevanten Daten folgt die exemplarische Analyse von Teiltexten von zwei Studierenden, die zeigt, dass auch durch wiederholtes und ausführliches Feedback nur in Ausnahmefällen Fortschritte hinsichtlich der Textverständlichkeit und -explizitität erreicht werden können. In den meisten Fällen waren Verbesserungen nur an oberflächlichen Textphänomenen sichtbar. Die Beobachtungen werden am Schluss zu einigen Befunden aus der Schreibforschung in Beziehung gesetzt, und es wird betont, dass die Aneignung der Wissenschaftssprache ein langfristiger Prozess ist.

Schlagworte: Philosophie; Wissenschaftssprache; Schreiben

Abstract

This paper describes the concept of a mandatory introductory course to philosophical methods for freshmen who had to write three texts – two of them summaries – and were given feedback on two of them. In the first part of the paper the summary is introduced as the text type of choice. This text type, the students definitely know from school, not only poses a sufficiently demanding challenge but also is especially promising because in contrast to, for example, an essay it is relatively well-defined. Subsequent to the description of the proceeding during the seminar and the presentation of the key data of the sample, an exemplary analysis of parts of texts composed by two students illustrates that clarity of writing can usually not be achieved even by detailed and repeated text feedback. In the majority of cases improvements were visible only at the level of superficial textual phenomena. These observations are compared to some results of writing research and it is emphasized that the acquisition of academic writing skills is a long-term process.

1 Einleitung

Auch wenn die Frage nach gutem Stil in der Philosophie kontrovers diskutiert wird, halten die meisten akademisch lehrenden Philosophen neben Problemorientierung und strukturierter Argumentation die Klarheit der Darstellung für essentiell (vgl. Filius & Mischer 2018, S. 8).

Rosenberg weist darauf hin, „dass der größte Teil der laufenden Arbeit eines philosophischen Praktikers in der kritischen Beurteilung von Positionen und Argumenten anderer Philosophen besteht“ (Rosenberg 1993, S. 23). Der erste Schritt zu einer kritischen Beurteilung eines Textes ist der Nachvollzug der Textstruktur und -aussage; deren schlüssige und klare schriftliche Darstellung ist Gegenstand der Textsorte Zusammenfassung.

Im Fach Philosophie werden zu universitären Übungs- und Prüfungszwecken häufig freie und wenig bestimmte Textsorten wie der argumentative Essay gewählt. Dabei bleibt bisweilen unberücksichtigt, dass ein Großteil der Studienanfänger*innen nicht imstande ist, Thesen eines Textes eigenständig zu identifizieren und sprachlich angemessen zu reproduzieren (vgl. Ladenthin 2018) – geschweige denn aus sich selbst heraus Argumente zu entwickeln und einen argumentativ stringenten Text zu verfassen. So neigen viele (Philosophie-) Studierende der ersten Semester beim Schreiben zu unklaren und inhaltsleeren Formulierungen, denen häufig ein unzureichendes Verständnis des bearbeiteten Themas bzw. Textes zugrunde liegt. Deshalb ist die gründliche Besprechung der Lektüre die Basis auf dem Weg zu klaren Formulierungen und verständlichen Schreibprodukten.

Dieser Aufsatz stellt die Konzeption eines verpflichtenden Einführungsseminars vor, das in dieser Form im WS 17/18 und WS 18/19 gehalten wurde. An der Universität Duisburg-Essen ist das Seminar „Schreiben und Präsentieren“¹ eine von zwei Veranstaltungen des Basismoduls „Philosophische Methodik“, das alle Studierende im ersten Fachsemester besuchen sollen. Im meinem Seminar habe ich zur Förderung der Schreibkompetenz die Zusammenfassung als Textsorte der Prüfungsleistungen gewählt.

Dieser Text geht der Frage nach, ob ein einsemestriges Fachseminar, in dem schreibfördernd gearbeitet wird, die Schreibkompetenz der Teilnehmenden verbessern kann. Zunächst werden die Vorteile, die die Zusammenfassung gerade für einen fach- und wissenschaftssprachlichen Erstkontakt bietet, thematisiert. Im Anschluss an die Darstellung des Vorgehens im Seminar und der quantitativen Eckdaten zu den beiden untersuchten Seminargruppen wird anhand zweier Teiltexte der Studierenden AB und XY erörtert, inwieweit sich – besonders hinsichtlich klarer und verständlicher Formulierungen – qualitative Veränderungen erkennen lassen. Sowohl die Texte von AB als auch die von XY wurden ausgewählt, weil sie einerseits überhaupt eine nennenswerte Verbesserung von mindestens einer Notenstufe beobachtbar machen und andererseits viele Fehler in den Texten charakteristisch für die untersuchten Texte

1 Im WS 18/19 wurde das Seminar in „Werkzeuge der philosophischen Analyse“ umbenannt.

sind. Während die Verbesserungen von XY, die lediglich Oberflächenphänomene wie Layout, Zitationskonventionen und Rechtschreibung betrafen, als repräsentativ gelten können, waren die Texte von AB insofern eine Ausnahme, als sich hier die Art zu formulieren verändert hat. Diese Texte zeigen also, dass Verbesserungen hinsichtlich der Klarheit der Darstellung prinzipiell möglich sind.

Die Ergebnisse des empirischen Teils deuten aber darauf hin, dass auch gründliche gemeinsame Lektüre und ausführliches Feedback – zumindest kurzfristig – in den allermeisten Fällen nur moderate Entwicklungen in Gang setzen können. Diese Beobachtungen werden am Schluss mit Befunden aus der Schreibforschung abgeglichen.

2 Die Textsorte Zusammenfassung

Da die eigenständige und korrekte Wiedergabe von Texten nicht nur in den Wissenschaften, sondern in vielen Berufen eine grundlegende Fähigkeit ist (vgl. Pospiech & Bitterlich 2007, S. 29), sollte die Beherrschung der Textsorte Zusammenfassung eigentlich für alle Studierenden obligatorisch sein. Besonders Studierende der Geisteswissenschaften müssen in der Lage sein, „wesentliche Aussagen, zentrale Argumente und Grundaufbau [ein]es Textes in knapper Form darzustellen“ (Brun & Hirsch Hadorn 2014, S. 73).

Grundsätzlich hat die Zusammenfassung sowohl eine interne erkenntnisfördernde als auch eine externe kommunikative Funktion: Schreibende generieren eigenes Wissen, das so versprachlicht werden muss, dass es auch für andere nachvollziehbar ist (vgl. Berkemeier 2010, S. 213). Steinhoff identifiziert verschiedene Kompetenzen der Textproduktion und -rezeption, die mit der Aneignung dieser Textsorte einhergehen: Schreibende müssen die Bedeutung der einzelnen Wissenselemente einschätzen, mental ein stimmiges Bild des Textinhaltes entwerfen, die Argumentationsstruktur des Textes erkennen und zitierend auf den Text Bezug nehmen (können) (vgl. Steinhoff 2014, S. 317).

Während der Fachdidaktiker Pfister die Zusammenfassung aufgrund des vorgegebenen Inhalts als „vielleicht einfachste Textsorte“ (Pfister 2014, S. 64) bezeichnet, erweist sich für Steinhoff mit Blick auf dessen Komplexität „das schriftliche Referieren, das wegen des ihm fehlenden schöpferischen Moments häufig gering geschätzt wird, als anspruchsvoller als manche Formen des freien, entäußernden Schreibens“ (Steinhoff 2014, S. 317). Pfister weist darauf hin, dass anhand dieser Textsorte basale philosophische Kompetenzen eingeübt werden können, da sie eine gründliche Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Text und die Abstraktion von Nebensächlichem voraussetzt (vgl. Pfister 2014, S. 64). Somit hat diese Textsorte auch und insbesondere im universitären Fach Philosophie ihre Berechtigung.

3 Empirische Beobachtungen

3.1 Vorgaben und Vorbereitung der Prüfungsleistungen

Das Seminar „Schreiben und Präsentieren“ ist eine von zwei Veranstaltungen des Basismoduls „Philosophische Methodik“. Gemäß den Vorgaben des philosophischen Instituts müssen in jedem der beiden Seminare zwei Prüfungsleistungen erbracht werden. Zum Bestehen des Moduls muss in beiden Seminaren jede der beiden Prüfungsleistungen mit mindestens 4,0 bewertet werden. Damit Progression gewürdigt werden kann, wird zur Ermittlung der Gesamtnote der erste Text mit 40 %, der zweite mit 60 % gewichtet (vgl. Institut für Philosophie an der Universität Duisburg-Essen 2019, S. 1). Die Studierenden sollen die Möglichkeit erhalten, vor der ersten Prüfungsleistung einen unbenoteten Probetext zu verfassen.

In meinen Seminaren wurden drei kurze Textauszüge – zwei bis maximal vier Seiten – bearbeitet. Den Einführungstext bildeten Auszüge aus einem platonischen Dialog; die Texte, deren Auszüge den Prüfungsleistungen zugrunde lagen, gehören den Bereichen Sprachphilosophie (Frege) und angewandte Ethik (Singer) an.²

Alle Texte wurden im Seminar gemeinsam gelesen, der erste Text war zwei, die anderen beiden jeweils drei Sitzungen lang Thema. Nicht nur Begriffe und Zusammenhänge wurden erklärt, sondern auch die Argumentationsstruktur der Texte wurde Schritt für Schritt rekapituliert, erklärt und darüber hinaus auf Folien stichpunktartig festgehalten. Die Textsorte Zusammenfassung wurde den Studierenden im Seminar in der dritten Semesterwoche mit Hilfe von Erläuterungen vorgestellt und anhand eines Beispiels veranschaulicht.

Der Probetext, der zwei Fragen zu dem platonischen Dialog zum Gegenstand hatte, wurde inhaltlich und sprachlich Korrektur gelesen. Im Seminar wurden anhand von Auszügen aus anonymisierten Texten der Teilnehmenden sowohl inhaltliche Missverständnisse als auch Regeln der Orthographie, Probleme im Bereich der Formulierungen und Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens wie z. B. Zitierregeln besprochen. Ebenso wurde mit der ersten Prüfungsleistung verfahren.³ Die Prüfungsmodalitäten, aufgrund derer das Bestehen der ersten Prüfungsleistung zum Bestehen des Seminars zwingend notwendig ist, sowie die Kriterien der Textbeurteilung wurden den Studierenden bekannt gemacht.

Nicht zuletzt angesichts der gründlichen Auseinandersetzung mit den den Prüfungsleistungen zugrundeliegenden Texten, der detaillierten Darlegung dessen, was geschrieben werden sollte, und der Rückmeldung auf die ersten Schreibaufgaben im Rahmen des Seminars sind die Ergebnisse als überwiegend enttäuschend zu bezeichnen.

2 Platon: Menon; Frege, Gottlob: Über Sinn und Bedeutung; Singer, Peter: Rassismus und Speziesismus; alle Texte in: Pfister (Hg.) 2011, S. 13–16; S. 117–118; S. 158–161.

3 Dieses Verfahren stieß im ersten Seminar auf großen Widerstand, weil die Studierenden sich trotz der Anonymisierung der Textauszüge kompromittiert fühlten. Dies könnte mit der falschen Einschätzung der eigenen Leistungen zusammenhängen: Die meisten Studierenden meinen, über eine hohe Sprachkompetenz zu verfügen, unterscheiden aber nicht zwischen Kompetenz als Kenntnis einer Sprache und der Kompetenz, Texte zu verfassen. Viele Studierende haben tatsächlich eine große Kompetenz des Deutschen, aber eine geringe Kompetenz, (wissenschaftliche) Texte zu produzieren (vgl. Coseriu 2007, S. 38–39).

3.2 Prüfungsergebnisse

Insgesamt gaben 54 Studierende mindestens die erste Prüfungsleistung ab. Zwei Drittel (35) der Studierenden schrieben einen Probetext. Aufgrund der Prüfungsmodalitäten gaben diejenigen Teilnehmenden, die die erste Prüfungsleistung nicht bestanden, nur den ersten prüfungsrelevanten Text ab, sodass nur 40 Studierende beide Prüfungsleistungen erbrachten. Die Texte wurden mittels eines modifizierten Beurteilungsrasters⁴ bewertet, das auf einem teilstandardisierten Erwartungshorizont basiert, wie er häufig in der Sekundarstufe II benutzt wird.

Von den ursprünglich 54 Studierendentexten wurden 21 (39 %) mit einer Endnote schlechter als 4,0 bewertet – 14 Studierende bestanden die erste, 7 weitere die zweite Prüfungsleistung nicht –, ebenfalls 21 (39 %) erhielten Noten zwischen 3,0 und 4,0 und 12 (22 %) wurden mit 1,3 bis 2,7 benotet.⁵

Von den 40 Studierenden, die beide prüfungsrelevanten Texte schrieben, konnten 14 (35 %) ihre Note verbessern, weitere 14 (35 %) blieben in der Benotung gleich und 12 (30 %) verschlechterten sich.

Die im Rahmen der beiden Seminare abgegebenen Zusammenfassungen zeigen jenseits sprachlicher Unzulänglichkeiten, dass die Inhalte der zugrunde liegenden Texte von vielen Studierenden nicht bzw. nicht hinreichend verstanden worden sind. Das ist für den Text Frege's vielleicht noch nachvollziehbar, weil sprachphilosophische Fragen üblicherweise weder in der Schule noch im Alltag diskutiert werden. Bei dem deutlich zugänglicheren Text von Singer jedoch sind die Verständnisprobleme nicht recht nachvollziehbar.

Den zum Teil massiven beobachteten Verständnisschwierigkeiten ist offensichtlich nicht durch ein einsemestriges schreibförderndes Seminar beizukommen.

3.3 Exemplarische Textanalysen

In jeweils zwei Textanfängen der Studierenden AB und XY werden Wort-, Ausdrucks- und Bezugsfehler sowie die Benutzung redeeinleitender Verben analysiert. Der Gebrauch dieser Verben zeigt, ob Struktur und Argumentation eines Textes nachvollzogen worden sind.

4 Es werden maximal 100 Punkte vergeben; für eine 4,0 müssen 50 Punkte erreicht werden. Der Inhalt zählt 50 %, die anderen 50 Punkte entfallen auf die Bereiche wissenschaftliches Arbeiten, Form und Darstellungsleistung.

5 An dieser Stelle sind einige Anmerkungen zu den Kriterien der Textbeurteilung notwendig. Die Texte wurden von nur einer Person beurteilt, die auch diejenige ist, die die Seminare leitete, die Beurteilungskriterien entwickelte und Textfeedback gab. Dieses Vorgehen entspricht in keiner Weise den Gütekriterien empirischer Forschung. Wenn Seminarleitung, Aufgabenstellung und Prüfen in Personalunion stehen, kann erstens von Objektivität keine Rede sein. Da hier nur eine Person die Texte einmal beurteilt, sind zweitens die Ergebnisse – höchstwahrscheinlich – nicht reproduzierbar. Die Interrater-Reliabilität ist für die Textbeurteilung von besonderer Bedeutung. Da sie ihrerseits Voraussetzung der Validität ist, ist drittens diese auch nicht gegeben (vgl. Lindauer & Sommer 2018, S. 5, 6). Die Beobachtungen liefern deshalb in Bezug auf die Schreibkompetenz Studierender keine empirisch belastbaren Ergebnisse, sondern sind als Indizien zu verstehen.

In dem Auszug aus dem Werk „Über Sinn und Bedeutung“¹ von Gottlob Frege beschäftigt sich der Autor mit der Frage, inwieweit Gleichheit, im Sinne von Identität, einen Erkenntnisgewinn darstellt. Um diese Frage zu beantworten, muss jedoch zunächst geklärt werden, ob Gleichheit „eine Beziehung zwischen Gegenständen? oder zwischen Namen oder Zeichen für Gegenstände ist“².

Die Sätze $a = a$ und $a = b$ unterscheiden sich dadurch, dass sie einen unterschiedlichen Erkenntniswert haben. Dass eine Person mit sich selbst identisch ist, bringt keine Erkenntnis hervor. Dies „gilt a priori“³, ist uns also bereits bewusst, bevor wir Erfahrung erlangen, wie die Aussage: „es regnet, oder es regnet nicht“. Es ist jedoch erkenntnisreicher zu erfahren, dass es sich bei einem Kometen, der vor einhundert Jahren an der Erde vorbeigezogen ist, um denselben Kometen handelt, der im Vorjahr gesichtet wurde. Somit ist der Wert der Erkenntnis eines Satzes der Form $a = b$ höher als der eines Satzes $a = a$.

Abbildung 1: Textbeispiel AB I; Note 3,0 (Quelle: Eigene Darstellung.)

Der Einleitungssatz von AB I ist inhaltlich unvollständig, es fehlen die Bezugsgrößen der *Gleichheit*. Im zweiten Satz ist der Bezug von *jedoch* unklar bzw. nicht gegeben, zudem sind die Textebenen unklar: Wer *muss die Frage beantworten*, wer *muss klären*? Ist es AB oder Frege? Im weiteren Textverlauf wird drei weitere Male auf den Autor des referierten Textes Bezug genommen, allerdings zweimal mit unpassenden Verben (*Frege wirft ein**; *Frege erwähnt ebenfalls die Begriffe Morgenstern und Abendstern*.*). Der vierte Satz ist insofern falsch, als nicht gesagt wird, dass es Frege um die Aussage geht, *dass eine Person mit sich selbst identisch ist*. Im fünften Satz ist der Bezug von *dies* und *wie* unklar. Außerdem übernimmt AB mit der Verwendung der 1. Person Plural die Formulierungen Freges. Wie in Satz 4 wird auch in Satz 6 nicht deutlich, dass es Frege um Aussagen und nicht um Sachverhalte geht. Im siebten Satz ist der Bezug von *somit* nicht klar.

Bezugs- und Satzverknüpfungsfehler sind ein universales Phänomen studentischer Texte. Der Schwierigkeit der Erzeugung von Kohärenz liegt für Adorno ein mangelhaftes Verständnis des Textgegenstandes zugrunde:

„Pseudologische und pseudokausale Beziehungen werden durch Partikeln hergestellt, die auf der sprachlichen Oberfläche die Sätze zusammenkleistern, beim Durchdenken der Sache selbst jedoch gegenstandslos sind.“ (Adorno 2019, S. 42)

Dieser Fehlertypus ist auch in AB II zu finden: Das *Dabei*, das die Verbindung zwischen dem ersten und dem zweiten Satz herstellen soll, hat keinen erkennbaren Bezug. Allerdings tritt diese Art von Fehler hier in geringerer Frequenz als in AB I auf. Auch auf anderen Ebenen lassen sich Verbesserungen erkennen. Der Einleitungssatz ist inhaltlich richtig, allerdings wäre eine *sollen*-Aussage besser als *Forderung* anstatt als *These* zu bezeichnen. In den Sätzen 2 und 3 werden im Gegensatz zu AB I die Textebenen durch Gebrauch von *Singer* und des Konjunktivs I deutlich gemacht, es

finden sich allerdings ein Ausdrucksfehler (*heutige Ausgangslage**) und ein falscher Konjunktiv I (*bliebe**). Im weiteren Textverlauf wird bei insgesamt neun Bezugnahmen auf den Autor nur einmal ein unpassendes bzw. falsches Verb (*Singer appelliert für**) verwendet.

In dem Textauszug aus seinem Werk „Praktische Ethik“¹ vertritt Peter Singer die These, dass das Prinzip der Gleichheit auch auf nichtmenschliche Tiere ausgedehnt werden solle.² Dabei beschreibt Singer zunächst die heutige Ausgangslage und die Argumentation derer, die dem Thema keine Bedeutung beimessen. So sähen diese nicht ein sich für die Gleichheit für Tiere einzusetzen, wenn immer noch vielen Menschen das Recht auf Gleichbehandlung verwehrt bliebe.³

Diese Haltung vergleicht Singer mit den Ansichten der Sklavenhalter, welche ihre Interessen aufgrund der eigenen Herkunft vor die der Sklaven setzten. Es handelt sich hierbei um eine Ansicht, die wir in heutiger Zeit ablehnen. Allerdings sei es für die heutigen Generationen einfach diese Ansichten zu verurteilen. Das Schwierige jedoch sei, die eigenen Ansichten in Frage zu stellen. Aus diesem Grund appelliert Singer für ein „leidenschaftslos[es]“⁴ Betrachten der Argumente, die für die Gleichheit für Tiere sprechen.⁵

Abbildung 2: Textbeispiel AB II; Note 1,3 (Quelle: Eigene Darstellung.)

Im Vergleich von AB I und AB II lassen sich deutliche Verbesserungen bezüglich der Textverständlichkeit erkennen. AB ist eine*r der wenigen, die augenscheinlich von Textkorrektur und -feedback merklich profitiert haben, was daran liegen könnte, dass es sich um eine Person handelt, die im Studium schon relativ weit fortgeschritten war, also schon Erfahrung mit dem Verfassen wissenschaftlicher Texte hatte.

Im Vergleich von XY I und XY II lassen sich Verbesserungen im Bereich der Formulierungen eher nicht ausmachen, wenn man davon absieht, dass XY für Text II immerhin keine unsinnige Überschrift mehr ersinnt. Er*sie kennt und nutzt zwar verschiedene redeeinleitende Verben, allerdings ist das, was dem Verb folgt, also die Aussagen der Autoren, fast immer sinnentstellend wiedergegeben. Deshalb ist es in diesen Texten auch schwieriger, einzelne Fehler auszumachen. Die Einleitungssätze beider Texte sind gleich unverständlich bzw. falsch.

In XY I lassen sich beispielhaft folgende weitere eklatante Formulierungsprobleme nennen: Im ersten Satz ist die Bedeutung von *man* unklar; der zweite Satz ist inhaltlich falsch, denn Frege beschäftigt sich keinesfalls mit der Frage, *als was man sprachliche Bedeutung definieren kann*. Der dritte Satz ist grammatisch unvollständig, es fehlt das Nomen des Genitivattributs. Der vierte Satz ist unverständlich bzw. grammatisch falsch (worauf bezieht sich *dieses? Identität welcher Größen?*) bzw. inhaltlich falsch. Auch der fünfte Satz ist inhaltlich nicht korrekt, es finden sich Bezugs- (*also:* Die Aussage dieses Satzes folgt mitnichten aus der des vorangehenden Satzes) und Ausdrucksfehler (*bisherige These*).

Die Venus unter verschiedenen Gegebenheiten

Sinn und Bedeutung von Zeichen nach Frege

Wovon man spricht, wenn von **Gleichheit** die Rede ist, erläutert GOTTLÖB FREGE in seiner Schrift *Über, Sinn und Bedeutung*. Sprachphilosophisch setzt sich der Aufsatz mit der Frage auseinander, als was man sprachliche Bedeutung definieren kann.

Hierüber schrieb er bereits in seiner 1897 veröffentlichten Begriffsschrift, die er zu Beginn des referiert.

In dieser Begriffsschrift, ein fundamentales Werk in der Logik, hatte FREGE angenommen, dass Gleichheit - bei ihm entspricht dieses der Identität - eine Beziehung zwischen Namen oder **Zeichen** für Gegenstände darstellt. Die Aussagen $a = a$, welche a priori ist, und $a = b$ können nicht gleichgesetzt werden, da $a = b$ erkenntnisweiternd ist. Gleichheit besteht also nur, wenn die Zeichen für einen Gegenstand identisch sind, so FREGEs bisherige These.

Er nennt beispielhaft die Erkenntnis, dass nicht jeden Tag eine neue Sonne aufgeht, sondern immer dieselbe. Hiermit möchte er verdeutlichen, dass $a = a$ gilt und Gleichheit herrscht, da das Zeichen sich immer auf denselben Gegenstand bezieht.

Abbildung 3: Textbeispiel XY I; Note 4,0 (Quelle: Eigene Darstellung.)

In dem vorliegenden Auszug aus seinem Werk „Praktische Ethik“ behandelt Peter Singer die Berücksichtigung von Interessen aller Wesen in Bezug auf die Fähigkeit zu leiden. Einleitend erwähnt er, dass die Befreiung aller Minderheiten und Frauen von Unterdrückung heutzutage viel diskutiert wird und ein Thema ist, dessen sich jeder annehmen sollte.

Daraufhin schließt Singer Tiere aus dieser Debatte um Gleichstellung aus. Er gibt in seiner Antithese vor, Tiere seien es nicht wert, wie Menschen behandelt zu werden. Das Tierwohl sei nur für „Hunde- und Katzenarren“¹ von Belang und die Zeit der Menschen sollte dafür genutzt werden, Gleichheit zwischen Menschen zu schaffen.

Nun distanziert Singer sich von dieser Aussage. So ist die Benachteiligung von Tieren für ihn ein Vorurteil, in dem davon ausgegangen wird, dass die Interessen von Tieren nicht so wichtig sind wie die von Menschen. Dieses Vorurteil befindet er für genauso willkürlich wie die Vorurteile der früheren Generationen. Als Beispiel zieht er die Sklavenhaltung heran, bei der das Wohl der afrikanischen Sklaven unter dem der weißen Bevölkerung stand.

Abbildung 4: Textbeispiel XY II; Note 2,3 (Quelle: Eigene Darstellung.)

Im zweiten Satz von XY II ist *aller* unpassend; im dritten Satz ist mit *Daraufhin* ein falscher Konnektor gewählt, der Bezug von *dieser* ist unklar. Im vierten Satz ist das Wort *Antithese* sowohl inhaltlich als auch sprachlich falsch, denn die Kollokation *in der Antithese etwas vorgeben* existiert nicht. Im fünften und sechsten Satz sind der Konjunktiv-Gebrauch bzw. die Textebenen unklar. Im siebten Satz müsste das *ist* durch *basiert* ersetzt werden, darüber hinaus kann nicht *in einem Vorurteil von etwas ausgegangen* werden, wahrscheinlich ist gemeint: *Das Vorurteil besagt*.

Obwohl in XY II nicht ganz so viele sinnentstellende Formulierungen wie in XY I verwendet werden, kommt doch die Verbesserung der Note⁶ vor allem dadurch zu stande, dass hier im Gegensatz zu XY I Vorgaben hinsichtlich des Layouts eingehalten wurden und zitiert wurde. Auch die meisten der anderen Studierenden, die ihre Note verbessern konnten, erreichten die Verbesserungen auf diese Weise oder durch eine verminderte Anzahl orthographischer Fehler.

3.4 Wirkung von Textfeedback

Neben der umfassenden schriftlichen Korrektur jedes einzelnen Textes erhielten die Studierenden zum Probetext und zur ersten Prüfungsleistung ein allgemeines mündliches Feedback im Rahmen der Seminarsitzung.

In den Texten kamen Verbesserungen vor allem entweder im Bereich der schriftsprachlichen Korrektheit oder – wie bei XY – durch (andere) formale Kriterien wie Layout und Zitationskonventionen zustande.

Diese Ergebnisse korrespondieren mit denen von Fischer & Hänze (2016), die in einem Einführungsseminar der Hälfte der Studierenden wöchentlich ein schriftliches Feedback auf kurze Texte gaben. Zwar waren in dieser Gruppe Verbesserungen zu verzeichnen, aber diese Verbesserungen betrafen ausschließlich den Bereich der schriftsprachlichen Korrektheit (vgl. Fischer & Hänze 2016).

Es sind also vor allem die Bereiche, die regelhaft gestaltet sind, in denen Verbesserungen stattfinden. Diejenigen Aspekte von Texten, die keinen eindeutigen Regeln unterliegen, sondern inhaltliche und sprachliche Logik, Textzusammenhang und Stil betreffen, sind grundsätzlich nur äußerst schwer vermittelbar. In einem Gruppenfeedback gestaltet sich ihre Vermittlung noch diffiziler, denn sobald es nicht um den eigenen Text geht, scheinen viele Studierende nicht mehr interessiert. Zudem werden in einem allgemeinen Textfeedback nur diejenigen Verständnisschwierigkeiten eruiert, die viele Schreibende hatten, individuelle hermeneutische Probleme bleiben meist unerkannt. Abgesehen davon ist die Metasprache des Textfeedbacks für viele Studierende nicht verständlich. Denn sowohl das mündliche Textfeedback als auch die schriftliche Rückmeldung mittels Korrekturzeichen setzen ein Grundwissen über sprachliche Strukturen und basale Kenntnisse linguistischer Terminologie voraus, die viele nicht besitzen.

⁶ Die Leser*innen können sich zu Recht fragen, warum die Texte von XY noch mit 4,0 bzw. sogar 2,3 bewertet wurden. Bei XY wurde die vergleichsweise geringe Anzahl an Orthographie- und Grammatikfehlern positiv bewertet. Von anderen Studierenden wurden Texte abgegeben, in denen kein einziger Satz schriftsprachlich korrekt war, vom Inhalt ganz zu schweigen.

4 Perspektive der Schreibforschung

Die Schreibforschung betont, dass die Aneignung der Wissenschaftssprache ein Prozess ist, der viel Zeit benötigt.

Steinhoff (2007) merkt an, dass Studienanfänger*innen die in der Domäne Wissenschaft erforderliche Kommunikations-, Text- und Sprachkompetenz nicht besitzen. Sie haben in der Schule u. U. erste Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten gemacht, echte Schreiberfahrungen, die notwendig sind, um die domänentypischen Fähigkeiten auszubilden, fehlen ihnen jedoch. Sie sind also Schreibanfänger*innen (vgl. Steinhoff 2007, S. 131, 132). Unter Verwendung von entwicklungspsychologischer Terminologie beschreibt Steinhoff drei Stufen, in denen die Entwicklung vom kontextinadäquaten bzw. präkonventionellen zum kontextadäquaten bzw. konventionellen Sprachgebrauch verläuft:

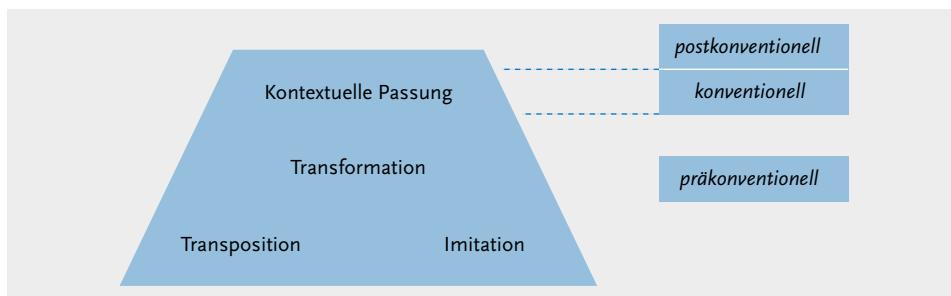


Abbildung 5: Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz (Quelle: Steinhoff 2007, S. 138.)

Auf der ersten Stufe finden sowohl Imitations- als auch Transpositionsprozesse statt: Die wissenschaftliche Sprache wird nachgeahmt, und/oder es wird versucht, die neue Herausforderung mit bekannten alltagssprachlichen Mitteln zu meistern, was sich häufig in einem journalistischen Stil niederschlägt. Die Zwischenstufe der Transformation ist durch die Bewusstwerdung der Eigenart des wissenschaftlichen Schreibens geprägt. Auf dieser Stufe kommt es noch zu Brüchen, bis die kontextuelle Passung erreicht ist (vgl. Steinhoff 2007, S. 137–139).

In den für diesen Aufsatz untersuchten Prüfungsleistungen sind eher Ergebnisse von Transpositions- als von Imitationsprozessen zu erkennen; allerdings wurde ebenso wenig in journalistischem Stil geschrieben wie Wissenschaftssprache imitiert wurde. Die Texte erwecken vielmehr den Eindruck, dass die Studierenden weder wissenschaftliche noch journalistische Texte rezipieren.

Im Unterschied zu Steinhoff fokussiert Pohl nicht den Sprachgebrauch, sondern die verschiedenen Ebenen des wissenschaftlichen Textes. Er versteht den Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenz als ontogenetischen Prozess, der quasi natürlich abläuft, wenn den Studierenden genug Zeit zur Entwicklung gegeben wird. Sukzessive eignen sie sich erst das gegenstandsbezogene, dann das diskursbezogene und schließlich das argumentationsbezogene Schreiben an.

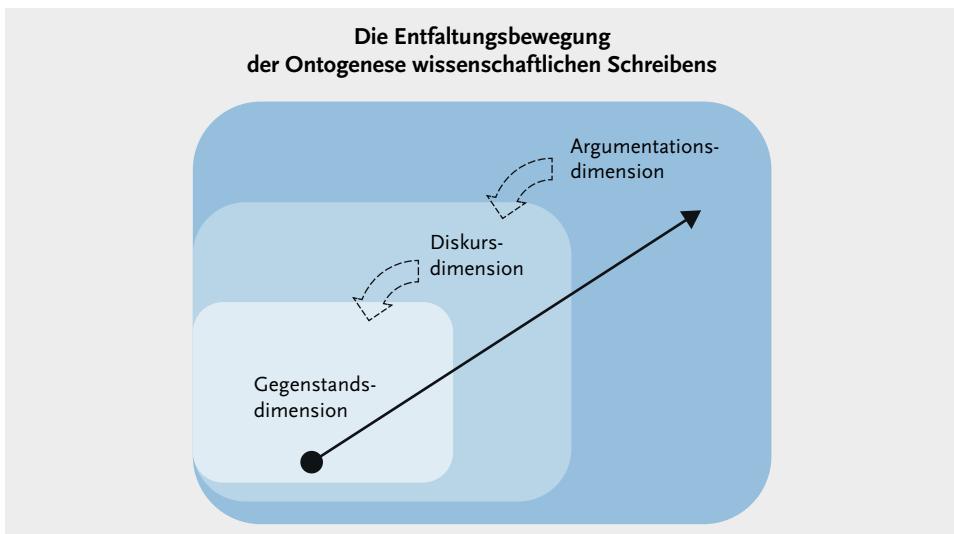


Abbildung 6: Dimensionen des wissenschaftlichen Textes (Quelle: Pohl 2007, S. 488.)

Pohl ordnet den einzelnen Dimensionen Textsorten zur Rezeption und Produktion zu; als für die Textproduktion geeignet nennt er auf der Gegenstandsebene das Protokoll, auf der Diskursebene Excerpt und Zusammenfassung. Essay und Hausarbeit sind erst auf der letzten Stufe zu finden (vgl. Pohl 2007, S. 537, 583).

Die Studierenden der untersuchten Seminare befinden sich als Studienanfänger*innen auf der Gegenstandsebene, sodass auch die Textsorte Zusammenfassung eigentlich als zu anspruchsvoll angesehen werden muss.

Der Schwierigkeit der Auswahl einer Textsorte – sowohl zur Rezeption als auch zur Produktion – liegt für die Philosophie die Tatsache zugrunde, dass es kaum philosophische Texte gibt, die sich vor allem auf der Gegenstandsebene bewegen; hier wären höchstens philosophiegeschichtliche Texte zu nennen. Auch die Diskursebene wird in vielen philosophischen Texten nicht expliziert, sondern schwingt unausgesprochen mit; von besonderer Bedeutung ist stets die Argumentation. Da die meisten Studierenden diese aber sowohl inhaltlich als auch sprachlich (noch) nicht bewältigen können, sind sie notwendigerweise mehr oder weniger überfordert.

Die Krux beim Umgang mit philosophischen Texten ist, dass nicht nur die bei Pohl und Steinhoff angesprochenen Probleme der Adaption an die Fach- und Wissenschaftssprache zum Tragen kommen, sondern darüber hinaus mannigfaltige Verständnisschwierigkeiten, die sich aus der hermeneutischen Differenz ergeben: Bei der Lektüre philosophischer Texte stehen Interpretierende in einer mehr oder weniger großen sprachlichen und sachlichen Distanz zu ihnen. Die erste Bedingung des Verstehens ist „das Vorverständnis, das im Zu-tun-haben mit der gleichen Sache entspringt. Von ihm her bestimmt sich, was als einheitlicher Sinn vollziehbar wird“ (Gadamer 1975, S. 278). Je weniger Allgemeinwissen und Texterfahrung die Studierenden

haben, desto geringer ist dieses Vorverständnis, desto schwieriger gestaltet sich der Verstehensprozess und desto unklarer sind die produzierten Texte.

Wrobel weist auf die Bedeutung des (Vor-)Wissens hin. Er identifiziert vier Kompetenzfelder – Sach-/Fachwissen, Diskurs-, Prozess- sowie Sprach- und Textkompetenz –, die die Schreibfähigkeit ausmachen. Obwohl diese Kompetenzen als interdependent bezeichnet werden, ist doch unmittelbar ersichtlich, dass Sach-/Fachwissen vorhanden, also die Frage: „Was schreibe ich?“ beantwortet sein muss, bevor die anderen Kompetenzen überhaupt genutzt werden können (vgl. Wrobel 2014, S. 85).

Wenn also die den Zusammenfassungen zugrundeliegenden Texte nicht verstanden worden sind, mithin die Frage nach dem Was mehr oder weniger ungeklärt ist, ist es nicht verwunderlich, dass die Schreibenden scheitern und die Ergebnisse unerfreulich sind. Was allerdings jenseits von wiederholten Erklärungen und dem Bieten von Schreibgelegenheiten seitens der Lehrenden getan werden kann, um Verstehensprozesse zu initiieren, bleibt offen. Letztlich müssen die Studierenden selbst durch intensive, breitfächerte Lektüre ihre Verständnislücken schließen.

Die Auswertung der Texte zu den beiden Philosophieseminaren weist – trotz der methodischen Limitationen – darauf hin, dass es nicht ausreicht, in einem Seminar ein Semester lang sprachfördernd zu arbeiten, um den mannigfaltigen Sprach- und Verständnisproblemen der Studierenden, die gerade im Fach Philosophie gravierende Folgen zeitigen, zu begegnen. Bei einigen Studienanfänger*innen scheint die Lücke zwischen dem Status quo und den minimal zu erreichenden Fähigkeiten so groß zu sein, dass zu fragen bleibt, ob sie überhaupt zu schließen ist.

Literatur

- Adorno, T. W. (2019). Philosophie und Lehrer 1962. In ders., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. hgg. v. Gerd Kadelbach, 27. Aufl., 29–49. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berkemeier, A. (2010). Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen. In Pohl, T. & Steinhoff, T. (Hg.): *Textformen als Lernformen*, 211–232. Duisburg: Gilles & Franck Verlag.
- Brun, G. & Hirsch Hadorn, G. (2014). *Textanalysen in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. 2., überarbeitete Aufl., Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Coseriu, E. (2007). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Herausgegeben und bearbeitet von Jörn Albrecht, 4., unveränderte Aufl., Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Filius, A. & Mischer, S. (2018). *Philosophische Texte schreiben im Studium*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag/UTB.
- Fischer, E. & Hänze, M. (2016). Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen durch semesterbegleitendes Feedback zu Studienbeginn. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 63–79. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/f-rderung-schriftsprachlicher-kompetenzen-durch-semesterbegleitendes-feedback-zu-6756> (Zugriff am 14.07.2020).

- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. Aufl., unveränderter Nachdruck der 3., erweiterten Aufl., Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Institut für Philosophie an der Universität Duisburg-Essen (2019): *Merkblatt für Studierende*. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/philosophie/2019-01-merkblatt_ba_gyge.pdf (Zugriff am 14.07.2020).
- Ladenthin, V. (2018). Da läuft etwas ganz schief. *Forschung und Lehre* 06.08.2018. Verfügbar unter <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/da-laeuft-etwas-ganz-schief-894> (Zugriff am 14.07.2020).
- Lindauer, N. & Sommer, T. (2018). Verfahren der Textbeurteilung. Merkmale und Vorzüge eines holistischen Benchmarkratings. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 5. Jg. 2018 (5), 1–14. Verfügbar unter <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-erg-2018-2-Lindauer-Sommer.pdf> (Zugriff am 14.07.2020).
- Pfister, J. (Hg.) (2011). *Klassische Texte der Philosophie. Ein Lesebuch*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, J. (2014). *Fachdidaktik Philosophie*. 2., korrigierte und aktualisierte Aufl., Bern: Haupt Verlag/UTB.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Pospiech, U. & Bitterlich, A. (2007) „Alle wollen sie es schriftlich!“. Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. *Der Deutschunterricht*, 59 (1), 19–30.
- Rosenberg, J. F. (1993). *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Klostermann.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Steinhoff, T. (2014). Schriftliches Referieren. In Feilke, H. & Pohl, T. (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. 316–330. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohenlohe.
- Wrobel, A. (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, H. & Pohl, T. (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. 85–100. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohenlohe.

Autorin

Anke Fehring ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen und Lehrbeauftragte am philosophischen Institut.
Kontakt: anke.fehring@uni-due.de

Textfeedback als Tutorium

Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fachlehre

BARBARA WOLBRING

Kurzfassung

Um Studierende beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu unterstützen, setzt das Historische Seminar der Frankfurter Goethe-Universität seit dem Sommersemester 2017 Texttutor*innen ein. Das Programm wurde auf der Grundlage des Writing-Fellows-Projekts entwickelt und fachspezifisch adaptiert. Ebenso wie Writing Fellows geben die Texttutor*innen Feedback auf im Seminarverlauf zu schreibende Texte und bieten ein Beratungsgespräch an. Sie werden aber vom Fach rekrutiert (und bezahlt), nicht vom Schreibzentrum, zu dem der Kontakt gleichwohl sehr eng ist. Der Beitrag schildert auf der Grundlage mehrerer Befragungen die Ausgangssituation und den Unterstützungsbedarf der Studierenden, stellt das Programm vor und präsentiert die Ergebnisse wiederum auf der Grundlage umfangreicher Erhebungen.

Schlagworte: Textfeedback; wissenschaftliches Schreiben; Tutorium; Schreibtutor*innen; Geschichte; Fachlehre

Abstract

To support students' writing, the Historical Institute of Frankfurt University established a program of *texttutoring*. It is based on the model of writing fellows, but is adapted according to the specific needs of the History Department. The main difference consists in the recruiting and financing of the tutors. Both is not done by the writing centre, as is the case for the writing fellows, but by the History Department itself. The fact that tutors and students both study history has turned out to be helpful for new students, as they are familiar with conventions and terms in history. Contact to the writing centre is close though, as the tutors receive their training in the writing centre. Like writing fellows, the tutors give feedback on two writing assignments during the course. The article describes the situation and the increasing diversity of students at the beginning of their programme, based on a poll of new students. The article then explains the way *texttutoring* is integrated into the first courses and shows the benefits for students, for the tutors themselves and for the teachers.

1 Einleitung

Das Geschichtsstudium beginnt an der Frankfurter Goethe-Universität mit Proseminaren in den drei großen Epochen Alte, Mittlere und Neuere Geschichte, in denen die wissenschaftliche Propädeutik im Mittelpunkt steht. Der historische Gegenstand ist jeweils vor allem das Beispiel, an dem die propädeutischen Inhalte konkretisiert werden. Die Studierenden schreiben am Ende des Semesters ihre erste kürzere wissenschaftliche Hausarbeit. Während des Semesters lernen sie zur Vorbereitung hierauf die relevanten wissenschaftlichen Arbeitsschritte und Hilfsmittel kennen: die relevante wissenschaftliche Grundlagenliteratur, Nachschlagewerke und Recherchewege, den Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und mit historischen Quellen. In der Hausarbeit sollen sie mit einer geeigneten Fragestellung einen Gegenstand untersuchen. Ziel des Proseminars ist die Einführung in das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten. Aufgrund des hohen Propädeutik-Anteils ist das Proseminar dreistündig, es werden 8 Credit Points angerechnet.

Diese Lernziele zu erreichen, stellt dabei für einen erheblichen Anteil der Studierenden eine große Herausforderung dar. Bereits während des Semesters brechen teilweise bis zu 50 % der Teilnehmer*innen das Proseminar ab, melden sich entweder nicht zur Modulprüfung an oder bestehen sie nicht. In diesem Beitrag gehe ich zunächst möglichen Gründen für die hohe Drop-out-Rate nach, indem ich auf empirischer Grundlage die Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung, Motivation und Lebenssituation der Studierenden und den Erwartungen und Einschätzungen der Lehrenden aufzeige. Dann stelle ich das Texttutorenprogramm vor, das in fachspezifischer Adaptation des Writing-Fellows-Programms als ergänzendes Tutoring die Studierenden mit Feedback auf zwei Schreibaufgaben unterstützt. Die Diskussion der Wirksamkeit dieser Intervention erfolgt auf der Grundlage der Befragungen, die ab Beginn des Programms im Sommersemester 2017 bis zum Sommersemester 2019 gesondert an Studierende, Lehrende und beteiligte Tutor*innen gerichtet war. Auf dieser Grundlage werden die Chancen und die Herausforderungen einer Implementierung erörtert.

2 Fachspezifische Herausforderungen für Studienanfänger*innen

Warum scheitern so viele Geschichtsstudierende in den Proseminaren? Eine Hypothese ist, dass es an Erwartungen an das Studium insbesondere dieses Fachs liegen könnte, die nicht den auf sie zukommenden Anforderungen entsprechen. Da Geschichte in der Schule ein Nebenfach ist, das als weniger anspruchsvoll gilt, könnten sie diese Erwartung auf das Studium übertragen. Mit einer Befragung der Studienanfänger*innen zu Beginn des Wintersemesters wollten wir hierüber Aufschluss gewin-

nen.¹ Die Ergebnisse haben zunächst gezeigt, dass eine große Mehrheit der Studierenden sich für Geschichte aus Interesse am Fach entschieden hat: 50,6 % der Befragten äußerten „sehr großes“, weitere 33,5 % „großes“ Interesse am Fach (mw 5,2). Das Interesse an einer guten wissenschaftlichen Ausbildung kommt hingegen mit erheblichem Abstand erst an zweiter Stelle. Nur ein knappes Drittel der Studierenden (29,9 %) bezeichnete diese als „sehr wichtig“ und weitere 39,6 % als „wichtig“ (mw 4,8). Auch die Berufsvorbereitung steht für Geschichtsstudierende nicht an erster Stelle: Jeweils etwas mehr als 20 % nannten dies „sehr wichtig“ oder „wichtig“ für ihre Fachwahl.² Immerhin 17,7 % der Befragten bezeichneten es als „sehr wichtig“ oder „wichtig“, dass das Fach zulassungsfrei ist.

Wie wichtig ist den Studierenden ihr Studium? In der Befragung gibt mit 51,2 % die Mehrheit der Studienanfänger*innen an, dass es für sie nicht im Mittelpunkt steht, sondern gleich wichtig ist wie andere Interessen und Aktivitäten außerhalb der Hochschule. Eine Minderheit von 6,2 % betreibt das Studium eher nebenbei, weil anderes wichtiger ist.

Zu diesen außeruniversitären Aktivitäten gehört bei einem erheblichen Anteil der Studierenden die Notwendigkeit zu jobben, um zum Lebensunterhalt beizutragen oder ihn sogar ganz zu bestreiten. 56 % der Studienanfänger*innen jobben für ihren Lebensunterhalt. Der Großteil von ihnen, 80 %, arbeitet auch während der Vorlesungszeit mehr als 5 Stunden pro Woche.³

Ganz offenbar beginnt also ein großer Teil der Studierenden im Fach Geschichte das Studium in der Erwartung, ihm nur einen Teil der Aufmerksamkeit und folglich der Zeit zu widmen. Diese Haltung der Studierenden entspricht jedoch nicht den in Modulbeschreibungen fixierten Anforderungen und auch nicht den Erwartungen der Lehrenden. Fast drei Viertel von diesen beklagen denn auch in einer Online-Befragung der Lehrenden in den Geisteswissenschaften, dass ein erheblicher Teil der Studierenden zu wenig Zeit zum Selbststudium aufbringe.⁴ Die Studierenden der Geschichtswissenschaften beginnen ihr Studium also in der Erwartung, dass es ihnen Raum für außeruniversitäre Aktivitäten lässt, während die Lehrenden ein stärkeres Engagement erwarten und voraussetzen.

Um diese Diskrepanz aufzulösen und den Studierenden zu einem frühen Zeitpunkt Gelegenheit zu geben, ihre Studiengestaltung (also etwa die Zahl der besuchten Lehrveranstaltungen) und ihre außeruniversitären Pläne in Einklang zu bringen, scheint es wichtig, den Studierenden die an sie gestellten Anforderungen nicht nur zu kommunizieren, sondern sie ihnen auch erfahrbar zu machen. Dies ist ein Grund,

1 Befragung der Studienanfänger*innen am Historischen Seminar zu Beginn des Wintersemester 2019/20, Online-Befragung in Präsenz während der Orientierungswoche und in den Proseminaren, n = 164.

2 20,9 % „sehr wichtig“; 20,2 % „wichtig“, mw 3,9, n = 163.

3 Erstsemesterbefragung Geschichte im Wintersemester 2019/20, n = 163.

4 Online-Befragung der Lehrenden in den Geisteswissenschaften der Goethe-Universität 2018. Angeschrieben wurden 1.253 Lehrende aller geisteswissenschaftlichen Fächer (Jura, katholische und evangelische Theologie, Sprachwissenschaften, Kulturwissenschaften, Literaturwissenschaften, Philosophie, Ethnologie, Geschichte), erreicht wurden 1.160 Lehrende, teilgenommen haben 253 Lehrende, was einer Rücklaufquote von 22 % entspricht. Befragungszeitpunkt war August bis Oktober 2018. – Auf die Frage, bei wie vielen Studienanfänger*innen sich nach eigener Einschätzung Probleme bei der Bereitschaft, Zeit zum Selbststudium aufzuwenden, zeigen würden, antworteten 45,2 % „sehr viele“ und „viele“, weitere 27 % „mittelviele“ (mw 3,2 auf einer Fünferskala).

weshalb in den Grundlagenmodulen der Hausarbeit als der Modulabschlussprüfung mehrere kleinere schriftliche Studienleistungen während des Semesters vorangehen.

Diese schriftlichen Studienleistungen adressieren eine weitere Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden und dem Urteil der Lehrenden: Die Mehrheit der Lehrenden sieht Probleme der Studierenden beim sprachlichen Ausdrucksvermögen, 40 % bei „vielen“ oder sogar „sehr vielen“, weitere 38 % bei „etwa der Hälfte“ der Studierenden.⁵ Die Studienanfänger*innen in Geschichte schätzen ihre Ausdrucksfähigkeit im Deutschen demgegenüber grundsätzlich als gut ein, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Ausdruck.⁶ Ähnlich unterschiedlich beurteilten Lehrende und Studienanfänger*innen deren Englischkenntnisse: Während 72 % der Lehrenden bei mindestens der Hälfte der Studierenden hier Probleme sehen,⁷ bescheinigen sich fast 80 % der Studierenden⁸ gute bis sehr gute Englischkenntnisse. Dass die Studienanfänger*innen dabei eine subjektiv ehrliche Einschätzung ihrer Kompetenzen abgeben, wird an der Selbsteinschätzung ihrer Lateinkenntnisse deutlich: Hier bescheinigen sich 63,8 % der Studierenden „(sehr) schlechte“ Kenntnisse, nur etwas mehr als 1 % der Studienanfänger*innen hält die eigenen Lateinkenntnisse für „sehr gut“. Diese Gegenüberstellung macht deutlich, dass die Studierenden sich selbst durchaus ehrlich beurteilen, wobei diese Beurteilung nach den bisherigen, schulischen Maßstäben und Kriterien erfolgt. Umgekehrt wird deutlich, dass die Lehrenden Erwartungen haben, die den Kompetenzen, die die Studienanfänger*innen mitbringen, in weiten Teilen nicht entsprechen. An dieser Stelle wird die Diskrepanz zwischen schulischem und wissenschaftlichem Schreiben sichtbar. Sie betrifft die Anforderungen und die Texte, die Schüler*innen zu lesen und zu schreiben gewohnt sind und die sich in Umfang und Komplexität von wissenschaftlicher Literatur unterscheiden, sowohl in Deutsch wie auf Englisch. Hinzu kommt die neue Lernsituation mit großen Veranstaltungsgruppen und langfristigeren Arbeitsaufträgen, die ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstorganisation verlangt. Wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliches Schreiben ist den Studienanfänger*innen unbekannt, ebenso wie die Universität als Lernort. Universitäre Lehre sollte Angebote machen, die den Studierenden helfen, diese Stufe zwischen ihrem schulischen Wissen und den universitären Anforderungen zu überwinden.

Hinzu kommt, dass die Studierenden eine zunehmend heterogene Gruppe sind. Ein Drittel der Geschichtsstudierenden kommt aus Nichtakademikerhaushalten, fast 15 % kommen mit einer anderen Hochschulzugangsberechtigung als dem Abitur zum Geschichtsstudium nach Frankfurt. In einer Stadt wie Frankfurt ist der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund hoch: Mehr als 20 % der Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer gaben in der allgemeinen Studierendenbefragung

5 Fünferskala, 37,6 % sehen bei „der Hälfte“, 31,4 % bei „vielen“, 8,3 % bei „sehr vielen“ Studierenden des 1. und 2. Semesters Probleme beim adäquaten sprachlichen Ausdrucksvermögen.

6 Sechterskala; schriftliche Ausdrucksfähigkeit: 21,5 % „eher gut“, 40,5 % „gut“, 35,6 % „sehr gut“ (mw 5,1); mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen: 18,3 % „eher gut“, 46,3 % „gut“, 31,1 % „sehr gut“ (mw 5,0).

7 37,4 % bei „etwa der Hälfte“ der Studierenden, 23,6 % bei „vielen“, 21,0 % bei „sehr vielen“ Studierenden; s. Lehrendenbefragung 2018.

8 Erstsemesterbefragung Geschichte im WS 2019/20: 36,5 % halten die eigenen Englischkenntnisse für „gut“, 42,3 % für „sehr gut“.

einen familiären Migrationshintergrund an. Von den Studienanfänger*innen in Geschichte sprechen 12% privat eine andere Sprache als Deutsch. Der Anteil der mehrsprachigen Studierenden, der Studierenden ohne Abitur und der neben dem Studium erwerbstätigen Studierenden ist gegenüber dem Wintersemester 2016/17 gestiegen. Auch künftig ist von einer zunehmenden Diversität der Studierenden auszugehen.

Der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz (zum Begriff: Kruse & Chitez 2014) stellt eine Herausforderung dar, die mit den herkömmlichen Methoden universitärer Lehre von einer erheblichen Zahl der Studierenden nicht zufriedenstellend bewältigt wird. Aus Sicht der Lehrenden haben im 3. und 4. Semester – also nach der Studieneingangsphase – „(zu) viele“ Studierende Probleme bei zentralen wissenschaftlichen Kompetenzen. Mehr als die Hälfte der Lehrenden sieht das Entwickeln von Fragestellungen, Thesen und Argumenten bei „(sehr) vielen“ Studierenden als problematisch an. Nicht sehr viel besser steht es um die Fähigkeit, wissenschaftliche Literatur zusammenzufassen, den Forschungsstand zu recherchieren oder eine wissenschaftliche Ausdrucksweise zu verwenden. Selbst bei Rechtschreibung und Grammatik sehen 40,2 % der Lehrenden erhebliche Defizite bei „(sehr) vielen“ Studierenden in der mittleren Studienphase.⁹

Der Erwerb literaler Kompetenzen stellt damit die zentrale Herausforderung für Studierende dar, die bislang in der Einschätzung der Lehrenden insgesamt in den Geisteswissenschaften nicht befriedigend gemeistert wird. Die produktive Rezeption von wissenschaftlicher Literatur und das eigene wissenschaftliche Schreiben, das Entwickeln von Fragestellungen, Thesen und Argumenten müssen in der Studieneingangsphase besser und von mehr Studierenden erlernt werden. Dass der Verweis auf Ratgeber nicht genügt, wissen auch die Lehrenden. Nur 17,8 % der Lehrenden halten Schreibratgeber für ein entscheidendes Hilfsmittel beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen. Als entscheidend sehen vielmehr 89 % von ihnen häufig Schreibgelegenheiten früh im Studium und 91 % Textfeedback an.¹⁰

3 Intervention: Fachspezifisches Feedback durch Texttutor*innen

Um den Studierenden Schreibgelegenheiten mit Textfeedback zu ermöglichen, werden am Historischen Seminar der Frankfurter Goethe-Universität seit dem Sommersemester 2017 Texttutor*innen eingesetzt. Bisher konnten pro Semester zwischen zwei und vier Proseminare durch Texttutor*innen begleitet werden. Die Finanzierung erfolgte jeweils zur Hälfte aus den hessischen Studiengebührenersatzmitteln (sogenannte QSL-Mittel) und Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre (das Frankfurt Programm „Starker Start ins Studium“). Die Organisation des Programms sowie die Entwicklung und Durchführung der Befragung erfolgten ebenfalls im Rahmen des

⁹ Lehrendenbefragung 2018.

¹⁰ Lehrendenbefragung 2018.

Programms „Starker Start ins Studium“. Das Programm ist angelehnt an das Konzept der Writing Fellows (vgl. Voigt 2018; Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018), das fachspezifisch adaptiert und den Möglichkeiten des Seminars angepasst wurde. Um die Unterschiede deutlich zu machen, wurde deshalb statt des Begriffs „Writing Fellow“ die Bezeichnung „Texttutoren“ für die feedbackgebenden Tutor*innen eingeführt.

Wie die Writing Fellows geben diese Feedback auf zwei kleinere Schreibaufgaben, die im Seminarverlauf gestellt werden. Die Schreibaufgaben sind so gewählt, dass sie propädeutisch auf die erste Hausarbeit hinführen, die im Proseminar Neuere Geschichte geschrieben wird. Bei den Schreibaufgaben kann es sich um eine Biographie, die Zusammenfassung eines wissenschaftlichen Textes oder die Rezension eines Aufsatzes, um einen kürzeren Essay oder auch um eine kommentierte Bibliographie handeln. Die Texttutor*innen geben schriftliches Feedback und führen ein persönliches Feedbackgespräch; dieses wird zeitlich so gelegt, dass die Studierenden über die bisherigen Schreibaufgaben sprechen und darüber hinaus Fragen zu weiteren Schreibaufgaben oder zur Hausarbeit besprechen können. Gegenüber bisher im Fach angebotenen Tutorien besteht der Unterschied darin, dass die Texttutor*innen keine Zusatzveranstaltung anbieten. Anbieter*innen freiwilliger Tutorien beklagen immer wieder, dass diese vor allem von den ohnehin motivierten und leistungsstärkeren Studierenden besucht werden statt von denjenigen Studierenden, die besonders auf Unterstützung angewiesen wären. Das Texttutorenmodell vermeidet bewusst auch das Vorgehen in verpflichtenden Tutorien, in die häufig propädeutische Lerninhalte aus der Lehrveranstaltung ausgelagert werden. Vielmehr wird die Propädeutik thematisch integriert von den Lehrenden eingeführt und mit den Schreibaufgaben verknüpft. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit eines individuellen Feedbacks bereits vor der Prüfung, was Lehrende aus Kapazitätsgründen nicht leisten könnten. Die Zusammenarbeit mit den Texttutor*innen ist für die Studierenden verpflichtend. Wie Writing Fellows arbeiten auch die Texttutor*innen eng mit den Lehrenden zusammen. Die Schreibaufgaben sollen vor Semesterbeginn ausformuliert vorliegen, so dass die Lehrenden von den Tutor*innen Hinweise auf mögliche Verständnishürden erhalten können. Wie bei den Writing Fellows sollen die Tutor*innen ihren Kommiliton*innen ein Peer-Feedback geben, nicht korrigieren oder gar bewerten.

In drei Punkten unterscheidet sich das Texttutorenprogramm vom Writing-Fellows-Programm (in der Form, wie es 2017 an der Goethe-Universität durchgeführt wurde): Der wichtigste Unterschied zu Writing Fellows besteht darin, dass die Texttutor*innen aus dem gleichen Fach kommen. Während Writing Fellows meist bewusst fachfremd eingesetzt werden, um deutlich zu machen, dass sie keine fachliche Bewertung vornehmen, hat sich in der Neueren Geschichte bewährt, dass die Tutor*innen Fachbegriffe und spezifische Arbeitsweisen, relevante Grundlagenliteratur und Zitierweisen kennen. Gerade Studienanfänger*innen fällt es häufig schwer, die Relevanz von Unterschieden zwischen Fachkonventionen einzuschätzen. Zweitens erfolgen Rekrutierung und Bezahlung der Texttutor*innen durch das Fach, während Writing Fellows von Schreibzentren bezahlt und damit von dort in die Fachlehre entsandt werden. Die Texttutor*innen ermöglichen daher im Fach eine größere Kontinuität. Statt

eine einmalige Intervention zu sein, kann das Programm längerfristig durchgeführt werden und somit eine größere Wirkung auf die Gestaltung der Lehre entfalten. Dennoch ist die Zusammenarbeit mit dem Schreibzentrum sehr eng, neben der Beratung der Lehrenden vor allem durch die schreibdidaktische Qualifizierung der Texttutor*innen, die dort erfolgt. Allerdings ist die Ausbildung nicht so umfangreich wie bei Writing Fellows des Schreibzentrums üblich. Die Texttutor*innen nehmen verpflichtend an einem zweitägigen Workshop des Schreibzentrums zum Thema „wissenschaftliches Schreiben und Schreibdidaktik“ teil, in dem sie grundlegende Fragen erörtern und den Schreibprozess reflektieren. Hinzu kommt ein Workshop zu schriftlichem und mündlichem Feedback auf Texte, der von ihnen als besonders hilfreich gewertet wird. Darüber hinaus werden die Tutor*innen ermuntert, weitere Workshops zu besuchen oder sich auch am Schreibzentrum als Peer-Tutor*innen für Schreibberatung zu bewerben. Tatsächlich kombinieren die meisten die Tätigkeit als Texttutor*innen entweder hiermit oder mit weiteren Tätigkeiten als studentische Hilfskräfte im Historischen Seminar.

Die Proseminare mit derzeit ca. 30 Studierenden werden jeweils von einer Texttutorin oder einem Texttutor betreut. Organisatorisch hat es sich dabei bewährt, jeweils Teams aus zwei Tutor*innen zu bilden, die gemeinsam zwei Veranstaltungen und damit in der Regel auch zwei Lehrende begleiten. So können sie sich untereinander absprechen und auch Arbeitsspitzen besser ausgleichen, da die Abgabefristen der beiden Seminare in der Regel nicht gleichzeitig sind.

Die Abgabe der Schreibaufgaben und auch das Feedback erfolgen elektronisch über die Lernplattform. Dieser Weg hat mehrere Vorteile: Upload-Ordner auf Lernplattformen lassen sich mit einem elektronischen Zeitschloss versehen. Ein solches Zeitschloss führt sehr effektiv zu pünktlicher Abgabe der Aufgaben durch die Studierenden. Da nach dem festgelegten Termin ein Hochladen nicht mehr möglich ist, muss jede Verspätung persönlich angefragt werden, so dass sie in der Praxis nur noch in tatsächlichen Ausnahmefällen vorkommt. Dieser Weg hat zudem den Vorteil, dass die abgegebenen Schreibaufgaben gleichermaßen für die beiden Tutor*innen der Veranstaltung und für den Lehrenden sichtbar sind, so dass umständliches Hin- und Hermailen entfällt und der Bearbeitungsstand sowohl für die jeweiligen Tutor*innen als auch für die Lehrenden einsehbar ist.

Primäre Adressat*innen des Konzepts sind die Studierenden. Sie werden durch persönliches Feedback bereits vor der Prüfung unterstützt und so individuell beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen begleitet mit dem Ziel, dass sie den Übergang vom schulischen zum wissenschaftlichen Schreiben besser bewältigen. Das persönliche Feedbackgespräch soll die Enkulturation in die Universität und das Einüben studentischer, stärker selbständiger Arbeitsweisen unterstützen und die Studierenden mit der Bedeutung von Feedback und Überarbeitung als Bestandteil des Schreibprozesses vertraut machen. Zugleich werden sie auf die Angebote des Schreibzentrums hingewiesen, insbesondere auf die Möglichkeit, sich in den Schreibberatungen weiteres Feedback einzuholen oder an Workshops teilzunehmen, falls größere sprachliche Schwierigkeiten deutlich werden.

4 Wirkungen des tutoriellen Textfeedbacks

Die Tutor*innen sind bei dem Konzept mehr als bezahlte Dienstleister*innen. Vielmehr sollen sie auch selbst für ihr Studium und ihren eigenen Schreibprozess profitieren, zunächst durch die Teilnahme an den schreibdidaktischen Workshops im Schreibzentrum, sodann durch das Feedbackgeben selbst, das den reflektierten Blick auf Texte und Schreibprozesse schult und das Explizieren von Beobachtungen am Text trainiert. Sie lernen auch für ihr eigenes Schreiben, indem sie den analytischen Blick auf wissenschaftliche Texte trainieren.

Die Lehrenden profitieren vom Programm zunächst durch das Feedback der Tutor*innen auf die Formulierung der Schreibaufgaben. Bereits im Vorfeld können die Tutor*innen auf mögliche Missverständnisse hinweisen und so dazu beitragen, dass die Schreibaufgaben präzise und verständlich schriftlich kommuniziert werden. Das Konzept, allen Studierenden Feedback auf Schreibaufgaben zu geben, wäre ohne tutorielle Unterstützung eine zu große Arbeitsbelastung und nicht leistbar.

Um den Erfolg des Programms zu ermitteln, wurden die drei an dem Programm beteiligten Gruppen Studierende, Lehrende und Tutor*innen in jeweils eigenen Online-Befragungen um ihre Einschätzung gebeten. Die folgenden Ergebnisse sind kumuliert aus den Befragungen vom Wintersemester 2017/18 bis zum Sommersemester 2019.

Die Studierenden bewerten das Programm insgesamt mit einer Schulnoten entsprechenden 1,9.¹¹ 78 % der Studierenden vergeben eine 1 oder eine 2. Der Großteil der Studierenden sieht am Ende des jeweiligen Seminars einen erheblichen Lernfortschritt: 77 % schätzen diesen auf einer Sechterskala „eher hoch“ bis „hoch“ ein, 40 % sogar „hoch“ bis „sehr hoch“ (mw 2,8). Beim analytischen Lesen wissenschaftlicher Texte ist der Lernzuwachs etwas höher: 76 % schätzen hierbei ihren Lernerfolg als „eher hoch“ bis „hoch“ ein, 48 % als „hoch“ bis „sehr hoch“ (mw 2,6). Noch etwas höher ist der Lernerfolg nach Einschätzung der Studierenden beim Recherchieren wissenschaftlicher Literatur (mw 2,4).

Fast alle Studierenden bezeichneten die Schreibaufgaben (94%) und das Feedback der Texttutor*innen (91%) als „hilfreich“ oder „sehr hilfreich“, um den Lernzuwachs zu erreichen.¹² Das Feedback der Texttutor*innen liegt sogar vor dem Feedback der Lehrenden, das lediglich 80 % als „hilfreich“ und „sehr hilfreich“ bewerten. Die Studierenden bestätigen damit, dass Lernzuwachs wesentlich durch das Bearbeiten gezielter Schreibaufgaben und ein qualifiziertes Feedback erfolgt (vgl. Kellogg 2014). Dieses kann durchaus von geschulten Tutor*innen kommen und muss nicht zwingend durch die Lehrperson erfolgen. Die Texttutor*innen geben ein nicht-direktives Feedback (Girgensohn & Liebetanz 2010; Bräuer 2014), das den Schreiber*innen in erster Linie spiegeln soll, wie ihr Text verstanden wird. Was hat der/die Leser*in wahrgenommen, an welchen Stellen ergeben sich möglicherweise Verstehenshindernisse, und worauf lassen sich diese zurückführen (etwa Textstruktur, Grammatik, Wort-

11 Kumulierte Bewertungen durch die Studierenden vom WS 2017/18 bis zum SoSe 2019, n = 200.

12 Ebd., Viererskala, 50 % „sehr hilfreich“, 44 % „hilfreich“. Niemand nannte die Schreibaufgaben „nicht hilfreich“.

wahl)? Das Textfeedback ist kein Lektorat und vor allem keine inhaltliche Korrektur, es erfolgt keine Bewertung. Für die Texte, die unmittelbar auf die Hausarbeit vorbereiten, etwa Exposé, Fragestellung oder Gliederung, hat es sich deshalb als weniger geeignet erwiesen. Hier bleibt die ggf. korrigierende Rückmeldung der Lehrenden erforderlich.

Die Frage nach den Eigenschaften und Verhaltensweisen der Tutor*innen,¹³ die diesen Lernzuwachs ermöglicht haben, macht deutlich, dass die Studierenden deren fachliche und Schreibkompetenz besonders schätzen und klare Hinweise erwarten. 80 % der Studierenden nennen deren Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben „sehr wichtig“, weitere 18 % nennen sie „wichtig“. Das Fach- und Methodenwissen der Tutor*innen bezeichnen 62 % als „sehr wichtig“ und weitere 31 % als „wichtig“. Auf Schwachstellen und Defizite hingewiesen zu werden, ist für 78 % der Studierenden „sehr wichtig“, für weitere 20 % „wichtig“. Geduld der Tutor*innen und Ermutigung ist demgegenüber auch, aber insgesamt nicht im gleichen Maße bedeutsam: Geduld nennen 54 % „sehr wichtig“, weitere 32 % „wichtig“; Ermutigung ist sogar nur für 47 % der Studierenden „sehr wichtig“, weitere 36 % bezeichnen dies als „wichtig“. Dass sie ihr Feedback von Studierenden erhalten, schätzt die große Mehrheit der Studierenden. 51 % bezeichnen dies als „sehr wichtig“ und weitere 38 % als „wichtig“.

Auch die Freitextantworten der Studierenden bezeugen den Gewinn, den sie aus dem Peer-Feedback gezogen haben: „Gewinnbringende Anmerkungen auf sachlichem Niveau haben mir weitergeholfen“, lautet ein beispielhafter Kommentar, „sehr nette Atmosphäre. Wertschätzend und wertvolles Tutorium, bin ein Fan davon geworden“ ein anderer. Ein*e Studierende*r äußert sich „super zufrieden“, das Feedback der Tutor*innen sei „viel hilfreicher als mein Dozent!“. Einige Stimmen vermerkten explizit positiv, dass diese Form der tutoriellen Unterstützung für sie weniger zeitintensiv sei als ein Tutorium als wöchentliche Zusatzveranstaltung. Kritisiert wird von einigen Studierenden, dass das mündliche Feedbackgespräch verpflichtend ist. Eine kritische Anmerkung fordert bessere Absprachen zwischen den Dozierenden und den Tutor*innen, um widersprüchliche Aussagen zu vermeiden. Damit wird ein wichtiger Punkt angesprochen, denn der Einsatz von Texttutor*innen ist nur dann erfolgreich, wenn Schreibaufgaben präzise formuliert und Erwartungen transparent kommuniziert werden. Da präzise Schreibaufgaben und transparent formulierte Erwartungen aber unabhängig von der Mitarbeit der Texttutor*innen den Studierenden das Bearbeiten von Schreibaufgaben erleichtern, trägt das Programm schon dadurch zu einer Verbesserung der Lehre bei.

Die Lehrenden äußern sich durchweg „sehr zufrieden“ (62 %) oder „zufrieden“ (38 %).¹⁴ Sie sehen einen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Studierenden und auf

13 Ebd., Viererskala von „sehr wichtig“ bis „sehr unwichtig“.

14 Befragung der mit Texttutor*innen arbeitenden Lehrenden in den Proseminaren Neuere Geschichte, kumuliert vom WS 2017/18 bis zum WS 2018/19, n = 13.

den der Texttutor*innen. Dabei schätzen sie besonders, dass diese Effekte nicht zu einer höheren Arbeitsbelastung für sie selbst führen.¹⁵

Genau hierin liegt sicherlich eine besondere Chance des Projekts: Es ermöglicht eine schreibintensive Lehre mit mehreren Schreibaufgaben und individuellem Feedback, das von den Lehrenden allein nicht zu leisten ist. Von den Lehrenden erfordert es die Bereitschaft, das Feedback tatsächlich bei den Tutor*innen zu belassen. Mit diesen können Anforderungen, Lernziele und auch deren Feedback besprochen werden. Dem tutoriellen Feedback eine Dozentenkorrektur hinterherzuschicken, würde die Arbeit der Tutor*innen diskreditieren und entwerten. Die Tutor*innen können allerdings nicht die Sprechstundenberatung im Vorfeld von Referat oder Hausarbeit ersetzen. Inhaltliches Feedback muss von der Lehrperson kommen. Doch zur Einübung wissenschaftlicher Arbeitsweisen, insbesondere einer Feedbackkultur und des Überarbeitens von Texten ist diese Form der tutoriellen Unterstützung von Lehrveranstaltungen ein sehr geeigneter Weg.

Literatur

- Biggs, J. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Berkshire, NY: McGraw-Hill.
- Bräuer, G. (2014). Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagen-
texte zu Theorie, Didaktik und Beratung*, 257–282. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxis-
handbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Girgensohn, K. & Liebetanz, F. (2010). Schreibberatung für in- und ausländische Promovierte als institutionelles Angebot. In K. Girgensohn (Hg.), *Kompetent zum Doktor-
titel. Konzepte zur Förderung Promovierender*, 179–197. Wiesbaden: VS Verlag für Sozial-
wissenschaften.
- Kellogg, R. T. (2014). Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Er-
kenntnispsychologie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagen-
texte zu Theorie, Didaktik und Beratung*, 127–167. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle
und Assessment. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagentexte zu
Theorie, Didaktik und Beratung*, 107–126. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Voigt, A. (Hg.) (2018). *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluierung und Adaption*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

¹⁵ Ebd., Frage nach dem Effekt des Texttutorenprogramms, Siebenerskala von 7 „sehr positiv“ bis 1 „sehr negativ“. „Lern-
erfolg der Studierenden“ mw 5,9, „Kompetenzzuwachs der Texttutor*innen“ mw 6,2, „meine Arbeitsbelastung“ mw 6,2,
„Gestaltung der Lehrveranstaltung“ mw 5,5.

Autorin

Barbara Wolbring lehrt Neuere Geschichte an der Frankfurter Goethe-Universität. Sie leitet das dortige Zentrum Geisteswissenschaften zur Zusammenarbeit in der Lehre. Kontakt: wolbring@em.uni-frankfurt.de

Argumentieren lehren in der Anglistik

Ein Erfahrungsbericht

ERHAN ŞİMŞEK

Kurzfassung

Eine der zentralen literalen Kompetenzen in der anglistischen Literaturwissenschaft ist Argumentieren. Von Studierenden wird erwartet, dass sie am Ende ihres Studiums in der Lage sind, zu literarischen, kulturellen und linguistischen Phänomenen Stellung zu beziehen und ihren Standpunkt durchdacht und anspruchsvoll zu vertreten. Die argumentative Rhetorik zu erwerben ist jedoch nicht einfach: Es wird in der Anglistik oft beklagt, dass Studierende Probleme mit den Feinheiten des Argumentierens haben. Angesichts dieser Tatsache habe ich im Sommersemester 2019 das Seminar „Great Debates in the Humanities“ konzipiert, in dem die Studierenden aufgefordert wurden, zu geisteswissenschaftlichen Themen systematisch Stellung zu nehmen.

In diesem Beitrag geht es im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning um die theoriegeleitete Selbstreflexion meiner Lehrpraxis innerhalb dieser Lehrveranstaltung. Ich werde zuerst darstellen, was Lehrende in der Anglistik von Studierenden erwarten, wenn sie von Argumentieren sprechen. Zweitens werde ich die studentischen Schwierigkeiten bezogen auf diese Erwartungen beschreiben. Dann werde ich schildern, warum sich (geistes-)wissenschaftliche Debatten als Seminargegenstand und damit verbundene Schreibaktivitäten besonders dafür eignen, argumentatives Schreiben zu lehren. Abschließend werde ich die Ergebnisse der Umsetzung des Seminar-Konzepts evaluieren und in einen größeren Kontext einordnen.

Schlagworte: Argumentation; These; Literaturwissenschaften; Geisteswissenschaften; Dialog

Abstract

Argumentative writing is one of the dominant genres in English Studies. A degree in the field can be seen as an extensive argumentation training: Throughout their studies, students are expected to take a position on literary and cultural works and support their stance with evidence. This is, however, not easy. Not only instructors but also students themselves think that they have difficulties with the intricacies of argumentation. In order to encourage and enable students of English to practice argumentative writing, I offered a writing-intensive seminar entitled „Great Debates in the Humanities“ at Bielefeld University in the summer semester of 2019.

In this article, I will reflect systematically on my teaching practice in this seminar. First, I will outline what instructors expect when they assign essays or research papers – that is, conventions of argumentative writing. Second, I will outline the common difficulties and misunderstandings students have with argumentation. After that, I will explain why concentrating on debates in the humanities is an instrumental strategy in teaching argumentative writing. Subsequently, I will reveal how I organized the course, what kind of activities I used for writing instruction, and how I actually taught argumentation during the semester. After evaluating the results, I will end my paper with the broader conclusions I drew from this course.

1 Argumentieren in der Anglistik

Argumentieren in der anglistischen Literaturwissenschaft heißt, eine These zu entwickeln und diese in der Arbeit ausführlich zu begründen. Idealerweise hat eine These zwei Komponenten: *topic* und *controlling idea*,¹ die in der Linguistik auch Thema und Rhema genannt werden. *Topic* enthält das Thema der Arbeit. *Controlling idea* oder das Rhema ist der Ansatz des*der Autor*in oder seine*ihr* Stellung zum Thema. Zum Beispiel:

Through its contrasting river and shore scenes, Twain's Huckleberry Finn suggests that to find the true expression of American democratic ideals, one must leave „civilized“ society and go back to nature. (The Writing Center at the University of North Carolina at Chapel Hill o. J.)

Mark Twains Roman *The Adventures of Huckleberry Finn* ist das Thema in diesem Satz. Die Idee, dass die gegensätzlichen Fluss- und Küsten-Szenen zeigen, dass man die „zivilisierte“ Gesellschaft verlassen muss, um den wahren Ausdruck der amerikanischen demokratischen Ideale zu finden, ist das Rhema. In einer Arbeit mit dieser These würden Studierende mit zahlreichen Zitaten begründen, wie der Roman suggeriert, dass jene demokratischen Ideale in der Natur zu finden sind.

Wichtig in dieser Thema-Rhema-Struktur ist, dass das Thema von allein – ohne Autor*in – vorhanden ist, während das Rhema unbedingt mit Autor*innen und deren Positionen verbunden ist. Ein Gedankenspiel: Wenn Studierende diese These nicht explizit ausgesprochen hätten, würde das Thema trotzdem existieren. Der Roman existiert also unabhängig von den Studierenden und ihren Stellungnahmen. Eine gute *controlling idea* würde hingegen ohne deren Autor*innen gar nicht existieren. Der Gedanke, dass es in dem Roman eine Beziehung zwischen der Natur und Demokratie gibt, gehört den dazu Stellung nehmenden Autor*innen. Gute Anglist*innen sind diejenigen, die starke Rhemas entwickeln, die nicht vorstellbar sind, bevor sie

1 Für weitere Informationen siehe Krisher 1995; Hogue 1996; Spangler & Werner 2002; Brandon & Brandon 2015; Scarry & Scarry 2018.

diese explizit ausdrücken. Genauso werden erfolgreiche Aufsätze in der Anglistik oft gelesen und zitiert, weil die *controlling idea* und nicht unbedingt das Thema originell ist.

Außerdem muss eine starke These in Fachdiskussionen situiert werden. Wenn man überlegt, dass in der Wissenschaft über verschiedenste Gegenstände diskutiert wird, ist es verständlich, dass die Ideen von Studierenden auch einen latenten oder ihnen unbewussten Bezug zu Ideen von Wissenschaftler*innen haben. Es ist die Aufgabe von Studierenden, diesen Bezug in der Arbeit explizit darzustellen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihren Standpunkt auf der Karte der Wissenschaft einordnen und Stellung zu anderen Positionen nehmen. Eine gute Arbeit entsteht also durch ihre „soziale Existenz“ – ihren Bezug zum bereits Vorhandenen.

Diese Struktur ist allgegenwärtig im Anglistik-Studium. Je umfangreicher die studentische Arbeit, desto komplexer und länger wird die These. Aber es besteht kein Zweifel daran, dass grundsätzlich eine These in einer schriftlichen Arbeit in der anglistischen Literaturwissenschaft erwartet wird. Dasselbe gilt für die Begründung der These, die den größten Teil der Hausarbeit darstellen soll.

Die These und ihre Begründung sind aber nicht das Einzige, was von Studierenden in puncto Argumentieren erwartet wird. Idealerweise führen Studierende sie auch in einer bestimmten Art und Weise vor. Die These wird üblicherweise in den ersten Absätzen der Arbeit formuliert. Diese These-Evidenz-Struktur sieht man idealerweise auch in der Absatzstruktur: Jeder Absatz hat einen *Topic Sentence*, der die Ideen darin umfasst, gefolgt von Erklärung oder Begründung.

Außerdem sind Konzepte wie *Coherence* und *Cohesion* – der Zusammenhang auf Absatz- und Satzebene – wichtig. Die Ideen müssen so präsentiert werden, dass sie kohärent und sinnvoll verbunden sind. Es gibt noch einige andere Konventionen, die man berücksichtigen muss, die in jeder Broschüre mit Hinweisen zum Verfassen einer schriftlichen Arbeit in der Anglistik zu finden sind, aber die bereits dargestellten sind die wichtigsten Erwartungen im Fach.

2 Studentische Probleme mit dem Argumentieren

Allerdings ist das Erfüllen dieser Anforderungen nicht einfach. Ich habe im Jahr 2017 eine Umfrage unter 169 Anglistik-Studierenden durchgeführt. Die Mehrheit hat gesagt, dass sie Probleme mit den Grundsteinen des argumentativen Schreibens haben. Dazu gehören in erster Linie die folgenden Schwierigkeiten: eine These zu formulieren, die Ideen logisch zu entwickeln und zu verteidigen, eine passende Einführung zu schreiben, Texte zusammenzufassen, zwischen eigenen und fremden Ideen zu unterscheiden und zu zitieren.

Wenn ich meine eigene Erfahrung als Writing-Center-Mitarbeiter, Literaturwissenschaftler und Lehrkraft im Fachbereich und die Selbsteinschätzung der Studierenden und den Kommentaren von anderen Lehrenden zusammen betrachte, sehe ich zwei entscheidende Schwierigkeiten, die bewältigt werden müssen: sich eine eigene Meinung zu bilden und andere Meinungen akkurat wiederzugeben. Diese zwei Kom-

ponenten sind Schlüsselqualifikationen im Fach. Wenn Studierende diese beiden erwerben, werden sie größtenteils so schreiben, dass sie näher an der Schreibkultur in der Anglistik sind.

Diese zwei Komponenten sind auch diejenigen, die Lehrende erwarten, auch wenn sie das nicht immer explizit sagen. Verlangt ein*e Anglistik-Dozent*in, dass die Studierenden eine Hausarbeit schreiben, verlangt sie eigentlich, dass die Studierenden zu einem Roman oder zu einem literarischen Phänomen Stellung beziehen und dabei diese Stellungnahme in den Fachdiskussionen situieren. Ganz unabhängig davon, ob die Lehrenden diese Erwartungen explizit machen, ist das Ergebnis jedoch oft anders als erwartet.

Studierende weichen unterschiedlich von dem Ziel ab. Was in solch einer Arbeit oft herauskommt, ist eine sehr lange Zusammenfassung entweder vom Roman oder von den fachwissenschaftlichen Texten und eine schwache eigene Stellungnahme. Die eigene Meinung ist nur am Rande sichtbar. Entweder erscheint sie in Form von gelegentlichen Sätzen im Laufe der Arbeit oder ganz am Ende in Form einer *Conclusion*. Viele Lehrende im Fachbereich, wahrscheinlich auch in anderen Geisteswissenschaften, kennen diese Verschiebung eigener Stellungnahmen ans Ende der Arbeit.

Die fehlende Stellungnahme in einer Hausarbeit ist ein häufiger, aber nicht der einzige Fall. Die Breite der Fälle ist weitaus größer. Aus praktischen Gründen ist es schwierig, für alle verschiedenen Probleme eine individuelle Lösung zu finden, aber in dem Seminar „Great Debates in the Humanities“ habe ich versucht, die Grundzüge des argumentativen Schreibens zu vermitteln, indem ich geisteswissenschaftliche Debatten thematisiert habe. Dieses Seminar war meine Antwort auf die obengenannten Schreibprobleme und einige andere offene Fragen in der Lehre im Fachbereich Anglistik.

3 Das Seminar „Great Debates in the Humanities“

Man kann viel über Geisteswissenschaften sagen. Das Erste ist, dass sie breit gefächert sind – wahrscheinlich zu breit, um in einem einzigen Seminar behandelt zu werden. Ja, Geisteswissenschaften umfassen ein vielschichtiges und verwobenes Spektrum von Themengebieten, Gegenstandsbereichen und Autor*innen. In der Anglistik kommen noch die englischsprachigen Diskussionen dazu. Trotz deren Breite kann man die geisteswissenschaftlichen Debatten als Thema im Seminar einsetzen, weil sie sowohl aus einer inhaltlichen als auch aus schreibdidaktischer Sicht von Nutzen sind.

Verwobener „Stoff“

Inhaltlich sind viele geisteswissenschaftliche Debatten für die Fachdiskussionen in der Anglistik von zentraler Relevanz. Viele geisteswissenschaftliche Einzelwissenschaften wie Philosophie, Geschichte und Theologie haben die anglistische Literaturwissenschaft geprägt. Dementsprechend hängt die Disziplin sehr stark mit den Debatten in den Geisteswissenschaften zusammen, die die Anglistik-Studierenden

kennen müssen, um in der Schreibkultur des Faches erfolgreich zu agieren. Gute Anglist*innen wissen viel über englischsprachige Länder – sie kennen nicht nur deren Sprache und Kultur, sondern auch ihre Geschichte, ihre Politik und sogar ihr Rechtssystem.

Ebenso bestimmen viele philosophische Debatten die zentralen Fragen in der Anglistik. Besser gesagt: Viele Annahmen im Fach haben ihren Ursprung in der Philosophie. Man kann sogar so weit gehen zu sagen, dass philosophische Paradigmen Literaturkritik gestalten. Wer Kant versteht, wird die Rezeptionstheorie besser verstehen. Oder andersherum: Wer literarische Werke besser und systematischer durch rezeptionstheoretische Ansätze analysieren will, muss die Kant'schen Konzepte von Kunst wie „interesseloses Wohlgefallen“ (Zima 2005, S. 41) kennen. Denn nur durch eine Annahme über den polysemischen Charakter von Kunst und Literatur, den Kant postuliert hat, kann man rezeptionsästhetische Ansätze systematisch auf literarische Werke anwenden.

Ein konkretes Beispiel: Eine Aussage wie „Ein literarisches Werk bedeutet, was dessen Autor beabsichtigt hat“ beinhaltet Annahmen über Sprache und Sprechakte. Eine Diskussion über diese Begriffe wird wiederum von Sprachphilosoph*innen geführt. Während John Searle meint, es gebe keine Sprache ohne einen Sprechakt und somit ohne eine Intention (1977, S. 202), sagen viele andere wie Paul de Man, dass die Sprache als eine Sammlung von „free signifier[s]“ vor dem Sprechakt und der Intention kommt (1979, S. 288).

Was bedeutet das konkret für eine Hausarbeit in der Anglistik? Wer dafür argumentieren will, dass wir F. Scott Fitzgeralds Intentionen herausfinden müssen, um *The Great Gatsby* zu verstehen, geht eigentlich davon aus, dass die Absicht des Verfassers oder der Verfasserin die Bedeutung des Werkes bestimmt. Durch so eine Perspektive grenzen die Studierenden sich von vielen anderen, alternativen Sichtweisen ab. Eine verständliche Herangehensweise für solch eine Arbeit wäre, auf den Schriftsteller zu fokussieren und z. B. zu versuchen, durch (auto-)biographische Quellen herauszufinden, was er mit dem Roman „mitteilen“ wollte.

Ansätze, die Lesende ins Zentrum stellen, wären für solch eine Arbeit nicht nur uninteressant, sondern möglicherweise auch kontraproduktiv, denn die Gefahr wäre groß, dass die Argumentation dann auf einer tieferen Ebene widersprüchlich wird. Um den roten Faden nicht zu verlieren und konsequent zu bleiben, ist es ratsam, die oben beschriebene Annahme über Sprache und Intention zu kennen. Für die Studierenden in der Studieneingangsphase kann diese Annahme noch überfordernd sein, aber dieses systematische Vorgehen zeigt eine Vertiefungsrichtung, die Anglistik-Studierende im Studium stets brauchen werden, um die Erwartungen des Faches zu erfüllen.

Dialog

Der verwobene „Stoff“ ist nur einer von mehreren Vorteilen eines solchen Seminars in der Anglistik. Hochschuldidaktisch gesehen eröffnen die Geisteswissenschaften auch sehr nützliche Wege, um fachspezifisches Argumentieren besser zu lehren. Vor

allem hilft das Kennenlernen der Verfahrensweise in den Geisteswissenschaften – also wie Geisteswissenschaften „betrieben“ werden – den Studierenden dabei, sich die Feinheiten des argumentativen Schreibens anzueignen.

Wenn man geisteswissenschaftliche Debatten liest, stellt man eines fest: Geisteswissenschaften sind eine dialogische Praxis. Ideen entstehen nicht im Vakuum, sondern als Teil einer sozialen Interaktion (vgl. Ferretti & Graham 2019, S. 1346). Für jedes Argument gibt es Kontra-Argumente; für jeden Ansatz gibt es einen Gegenansatz. Das ist auch der Fall in der Anglistik. Ein gutes Beispiel ist die Debatte zwischen Stanley Fish und Wolfgang Iser in den 1980er Jahren, die in der Zeitschrift *diacritics* geführt wurde. Obwohl beide überzeugte Rezeptionsästhetiker waren, hatten sie in grundlegenden Hinsichten – wie z. B. der Rolle des*der Leser*in und der Gesellschaft beim Konstruieren der Bedeutung – erhebliche Kontroversen.

Im Gegensatz zu solchen Debatten bleiben viele geisteswissenschaftliche Kontroversen oft implizit. Thesen und Begründung, Pro- und Kontra-Argumente oder Uneinigkeiten sind nicht immer mit allen Details formuliert. Den Erfahrenen in einer wissenschaftlichen Community sind implizite Konversationen „in Fleisch und Blut“ übergegangen. Vieles in einem Aufsatz wird von erfahrenen Leser*innen durch Vorkenntnisse hergestellt.

Studierende hingegen haben verständlicherweise Probleme, an dieser impliziten Welt teilzunehmen. Sie müssen das erst einmal üben. „Great Debates“ war konzipiert, um genau dies zu ermöglichen: Das Seminarformat zeigte nicht nur die Existenz des wissenschaftlichen Dialogs durch einen durchdachten Vorgang, sondern ermutigte die Studierenden auch, aktiv an Debatten teilzunehmen. Mit anderen Worten: Anders als die Verwobenheit des Stoffes öffnet der dialogorientierte Charakter der Geisteswissenschaften den Weg, das Argumentieren authentisch in die Lehre zu integrieren. Ich habe diese Lehrveranstaltung nach diesem dialogorientierten Charakter gestaltet und die Sitzungen dementsprechend geplant.

Im folgenden Teil beschreibe ich zuerst die organisatorischen Details des Seminars, bevor ich näher darstelle, wie ich Argumentieren vermittelt habe und wie das Seminar die argumentativen Fähigkeiten der Studierenden verbessert hat.

Das Organisatorische

Im Sommersemester 2019 gab es insgesamt 14 Termine für das Seminar „Great Debates“. Für die erste und die letzte Woche hatte ich keine Lese- und Schreibaufgaben vorgesehen, sondern nutzte die Zeit für organisatorische Anliegen wie das Syllabus und die Evaluation. Die restlichen 12 Wochen unterteilte ich in Einheiten von zwei Wochen. Jede Einheit umfasste eine Debatte mit zwei gegensätzlichen Meinungen und jede wöchentliche Sitzung war einer Position in der Debatte gewidmet.

Zum Beispiel war *Orientalism* unser Thema in der vierten Einheit. In der ersten Sitzung beschäftigten wir uns mit Edward Saids Ideen zum Orientalismus. In der folgenden Woche wurde Bernard Lewis und seine Said widersprechende Position zum gleichen Thema besprochen. Die nächste Einheit war dem Thema *authorial intention* gewidmet. In der Debatte sah man, dass Roland Barthes und das Autorenduo

Steven Knapp und Walter Benn Michaels sich zu dem Thema ganz unterschiedlich äußerten. Wir hatten wieder jeweils eine Woche für das Lesen und Diskutieren der Aufsätze. Die Sitzungen nutzte ich nicht nur, um die Texte der Debatte zu explizieren, sondern auch, um ihren historischen, philosophischen und theoretischen Hintergrund zu beleuchten.

Um die Studienleistung zu erbringen, haben die Studierenden jede Woche vor der Sitzung den ausgewählten Aufsatz oder Artikel zu dem Thema gelesen. Außerdem mussten sie am Ende der Einheiten jeweils ein „Response Essay“ schreiben, in dem sie in ca. 500–600 Wörtern die Debatte zusammenfassten und zu der Diskussion Stellung nahmen. Die Anforderung war, dass sie zumindest zu vier der sechs Einheiten ein solches „Response Essay“ schrieben. Somit durften sie wählen, zu welchen der vier Debatten sie Stellung beziehen, und hatten die Freiheit zu entscheiden, in welchen Wochen sie intensiver arbeiten. Für die Erledigung der Arbeit hatten sie im Semester eine gleichbleibende Frist – fünf Tage nach dem Ende der Einheit.

Nachdem die „Response Essays“ in die Lernplattform hochgeladen wurden, habe ich sie gelesen und den Teilnehmenden in der folgenden Sitzung schriftliches Feedback gegeben. Die Studierenden mussten dann ihre Essays überarbeiten und einen kurzen Kommentar zu der Überarbeitung schreiben, in dem sie reflektierten, was sie verändert hatten und warum. Dafür hatten sie sieben Tage Zeit. Durch diese Taktung mussten sich die Studierenden mit einer Debatte intensiv beschäftigen, bevor sie den Stoff vergessen oder die Aufgabe verschieben konnten.

Am Ende des Semesters mussten die Studierenden ein Portfolio einreichen, das ihre ursprünglichen Essays, mein Feedback, die überarbeiteten Essays und ihre Kommentare umfasste. Dazu schrieben sie einen Cover Letter, in dem sie über das Seminar und den Schreibprozess frei reflektierten. Die überarbeiteten Essays in dem Portfolio mussten insgesamt mindestens 3.000 Wörter enthalten.

Die „Response Essays“, verbunden mit einer Feedback-und-Überarbeitung-Struktur, konstituierten die primäre Methode der Vermittlung des Argumentierens in meinem Seminar.

Vermittlung des Argumentierens

Ich habe in der ersten Sitzung nicht nur ausführlich begründet, warum ich im Seminar „Response Essays“ verwende, sondern auch erklärt, was die Anforderungen an die Essays waren. Alle Informationen wurden auch schriftlich zur Verfügung gestellt. Die Essays mussten zwei Komponenten aufweisen: eine Zusammenfassung der Debatte (ca. 100 Wörter) und eine Stellungnahme (ca. 400–500 Wörter). Die Zusammenfassung sollte z. B. keine „eigenen Gedanken“ der Studierenden enthalten, aber in eigenen Worten verfasst sein.

Die Stellungnahme hingegen sollte die eigene Perspektive der Studierenden reflektieren, die am Anfang des Textes mit einer These oder einem *Thesis Statement* anzukündigen war. Sie sollten Kontra-Argumente vorstellen und diese widerlegen. Es war den Studierenden überlassen, wie sie ihren Text strukturieren, solange diese Komponenten im Text vorhanden waren.

Außer dem Handout zu Schreibaufgaben habe ich ein anderes Handout zum *Thesis Statement* verteilt, in dem ich erklärt habe, wie man eine These entwickelt.² Mein Semesterapparat enthielt auch viele Ressourcen zum argumentativen Schreiben, die die Studierenden nutzen konnten. Somit hatten sie während des Semesters ausreichend schreibdidaktische Referenzmaterialien für die Erledigung der Schreibaufgaben.

Die ersten „Response Essays“ waren unbefriedigend. Die meisten wurden zwar zweiteilig – mit Zusammenfassung und Stellungnahme – geschrieben. Allerdings war das nur eine förmliche Unterteilung. Erstens beschrieben die Zusammenfassungen die Debatte nicht umfassend. Nur Teile der Diskussion, die ich im Seminar betont hatte, waren sichtbar. Problematischer war die Stellungnahme: Es gab oft nur einen kurzen Standpunkt am Rande des Essays, ein Problem, das ich eingangs beschrieben habe.

Die Vermittlung schriftlicher Argumentationstechniken musste also anders laufen. Ich nutzte dann die Feedbacks, um die Grundlagen des Argumentierens individuell zu vermitteln, weil das die Entwicklung von Schreibfähigkeiten erheblich beeinflusst (vgl. Hyland & Hyland 2006, S. 207). In meinem Feedback stellte ich hauptsächlich Fragen, deren Beantwortung die Studierenden zur Stellungnahme führen sollte. Oft hatten meine Fragen die folgende Struktur:

In your essay, you argue „X“. However, the author A makes a similar argument by saying „Y“. What makes your position unique?

Ich verlangte in meinem Feedback auch oft, dass die Studierenden einige Beispiele aus literarischen Werken für ihre Argumente nennen. Mein Gedanke war, dass die frei gewählten Beispiele das Thema für die Studierenden nicht nur konkretisieren würden, sondern sie auch in erster Linie zu Argumenten führen würden.

Ich entschloss mich dann, die Vermittlung des Argumentierens auch in die Sitzungen zu integrieren, damit die Seminarteilnehmenden besser argumentieren lernen. Ich zeigte jede Woche in den ersten 30 Minuten der Sitzung einige Essays per Beamer. Am Anfang waren es gute Beispiele von Wissenschaftler*innen und Erfahrenen aus dem Fach. Ab der vierten Woche zeigte ich dann auch anonym die Essays von Studierenden und wir diskutierten, was gut war und wie die Argumentation verbessert werden könnte. Auf diese Art und Weise wurden Essays von allen Studierenden besprochen und verbessert, was auch den Umgang mit Kritik erleichterte.

Ich vermittelte die Argumentation aber auch auf einer Mikroebene. Die Leseaufgaben für die Sitzungen umfassten oft komplexe Ideen, die für die Studierenden teilweise schwer zugänglich waren. Ich setzte im Seminar kleine Schreibaufgaben ein, in denen die Studierenden entweder einzelne Auszüge von Aufsätzen wiedergeben (Zusammenfassung oder Paraphrase) oder dazu Stellung beziehen mussten. Die Ergebnisse wurden unmittelbar im Seminar ausführlich diskutiert.

² Unabhängig vom spezifischen Veranstaltungsformat berate ich Studierende zum Schreiben in der Anglistik und Amerikanistik. Ich hatte das Handout ursprünglich für Studierende vorbereitet, die zur Beratung kommen.

Im Laufe des Semesters haben wir uns somit jede Woche immer etwas länger mit dem Argumentieren beschäftigt, sodass wir am Ende für die Diskussion der Debatten nur 50 oder 55 Minuten hatten. Dementsprechend wurden im Seminar nicht alle, sondern nur die wichtigsten Teile der Aufsätze diskutiert. Die Studierenden lasen die Aufsätze dann zu Hause intensiver, während sie das Essay schrieben. Angesichts der Probleme beim Argumentieren ging die studentische Rückmeldung auch in die Richtung: Die Vorgehensweise wurde als fruchtbar empfunden.

Ergebnisse

Eine genaue Bilanz zu ziehen ist schwierig, da im Seminar keine Kontrollgruppe vorhanden war und unzählige Variablen nicht ausgeschlossen werden konnten. Überdies ist es schwer zu erfassen, wie hilfreich die Handouts, Diskussionen in Sitzungen und das schriftliche Feedback jeweils waren. Es gibt aber zahlreiche Indikatoren, die bestätigen, dass viele motivierte Studierende sich hinsichtlich Argumentieren verbessert haben.

Zum einen sind die Ergebnisse, subjektiv gesehen, jede Woche besser geworden. Vor allem bei den Studierenden, die an den Sitzungen regelmäßig teilgenommen und die Schreibaufgaben erledigt haben, war zu sehen, dass sie schrittweise zu den Debatten immer klarer Stellung bezogen haben. Die Essays legten nicht nur dar, dass die Studierenden ihre eigene Perspektive stärker zum Ausdruck brachten, sondern dementsprechend auch, dass die Positionen der Studierenden und die, die sie ausgearbeitet hatten, einfacher zu unterscheiden waren.

Die Portfolios, die einen Überblick über ihre Entwicklung bieten, bestätigen diesen Verbesserungsprozess. Sie zeigen, dass die Studierenden stufenweise mehr und mehr Beispiele von literarischen Werken in ihre Essays integriert haben. Es ist verständlicherweise einfacher, sich mit Themen auseinanderzusetzen, wenn man (auch) über die Romane oder Phänomene schreibt, die man gelesen oder betrachtet hat und von denen man beeindruckt war. Die Standpunkte waren dann nicht nur präziser vorgetragen, sondern auch enthusiastischer, mit mehr Details und Engagement.

Je fortgeschritten im Semester, desto länger wurden die Essays auch. Ich habe das Gefühl, dass die Studierenden die tiefere Auseinandersetzung hilfreich fanden und deswegen mehr Details genutzt haben, um ihre eigene Perspektive darzustellen. In Sitzungen war mir immer wichtig, die wissenschaftlichen Debatten auf aktuelle soziale, politische und kulturelle Ereignisse zu übertragen. Die Portfolios haben in ähnlicher Weise gezeigt, dass die Essays im Laufe der Zeit mehr und mehr zu Themen wie Nationalismus, Religion oder Klima Stellung genommen haben.

Einige Studierende haben in der anonymen Evaluation am Ende des Seminars bestätigt, dass ihre Schreibfähigkeiten sich positiv verändert haben. Obwohl sie nicht genau definiert haben, inwiefern sie nach dem Seminar besser schreiben, bekundeten sie, ein gutes Gefühl und mehr Kontrolle über ihre eigenen Schreibfähigkeiten entwickelt zu haben. Sie schrieben z. B.:

- a) *It was a lot of reading & writing, so the course required a lot of time, nevertheless I do not feel that this time was wasted but rather well invested.*
- b) *Not only that my writing improved gradually over the course of the seminar, also my understanding of important texts was deepened.*
- c) *I think that I profited a lot from the feedback that we were given on our response papers not only because it improved my writing but also because I kept the feedback in mind and tried to avoid making the mistakes I made in one paper again.*

Außerdem haben die informellen Interviews, die ich bei der Rückgabe von Portfolios durchgeführt habe, mir die Möglichkeit gegeben, mich mit den Studierenden über das Seminar und die Schreibaufgaben zu unterhalten. Viele haben offenbart, dass sie noch nie in einem Seminar während des Semesters so viel geschrieben hatten. Einige sagten auch, dass das, was geübt wurde, für andere Seminare auch relevant war. Vor allem kannten sie die Erwartungen und Anforderungen des Faches besser.

4 Fazit

Das Seminar „Great Debates“ hat meine bisherigen Erfahrungen in vielen Hinsichten bestätigt. Was folgt, sind Schlüsse, die ich aus diesem und vorherigen schreibintensiven Seminaren gezogen habe. Manche sind selbstverständlich für Lehrende, die sich mit Schreiben in der Lehre beschäftigen. Manche sind eher spezifischer Natur und können den Lehrenden, die ähnliche Probleme sehen und nach Lösungen suchen, eine Richtung zeigen. Mit diesen allgemeineren Überlegungen möchte ich meine Lehrpraxisreflexion abschließen.

Erstens: *There is no such thing as free lunch.* Wenn Lehrende wollen, dass die Studierenden besser schreiben, müssen sie dafür hart arbeiten. Wer keine Zeit für intensive Begleitung von Schreibaufgaben hat, steht am Ende des Semesters Studierenden gegenüber, deren Kompetenzen sich wenig verändert haben. Deshalb wird es schwierig, Schreiben zu lehren, wenn ein Fachbereich zu wenige Lehrende oder nur Lehrende mit Hochdeputat hat. In „Great Debates“ war die strukturelle Verknüpfung von Essay, Feedback und Überarbeitung essentiell für den Erwerb der Fähigkeit, schriftlich zu argumentieren. Dies wäre nicht möglich gewesen, wenn ich zusätzliche Lehrveranstaltungen hätte unterrichten müssen. Sprich: Erst wenn die strukturellen Voraussetzungen gegeben sind, kann man sich über weitere Methoden, Erfahrungsberichte und Ratgeberliteratur Gedanken machen, die helfen, das Schreiben besser zu lehren.

Wenn dies der Fall ist, folgt daraus der zweite Punkt: Schreiben muss nicht am Ende, sondern im Laufe des Semesters vermittelt werden. Der Erwerb rhetorischer Kompetenzen ist wie der Spracherwerb ein Prozess. Dafür ist die intensive Arbeit von Studierenden mit Lehrenden ausschlaggebend – nicht nur im Seminar, sondern auch in anderen *writing spaces* wie z. B. Schreibzentren. In der Tat kann man davon ausgehen, dass die Ergebnisse in meinem Seminar hervorragender gewesen wären, wenn

die Studierenden für ihre Essays die Beratungsangebote des Schreibzentrums in Anspruch genommen hätten. Obwohl sie auf die Angebote mehrfach aufmerksam gemacht wurden, nutzten sie diese Möglichkeit – meines Wissens – nicht so oft.

Drittens: Die schreibintensive Lehre muss die Individualität der Studierenden anerkennen. Nicht alle Studierenden haben die gleiche Motivation, Erfahrung und Kompetenz für das Schreiben. Während einige schon in der Schule ein Auslandsjahr in englischsprachigen Ländern absolviert haben, in denen das Argumentieren traditionell stärker in Curricula eingebettet ist, beginnen die anderen erst im Studium damit, argumentatives Schreiben zu lernen. Demzufolge wäre es nicht praktisch, wenn in Lehrveranstaltungen gleiche Ziele für alle gesetzt würden. Studierende können sich in puncto Schreiben verbessern, aber sie beginnen und enden mit unterschiedlichen Schreibniveaus. Diese Annahme bestimmt, wie das Schreiben in die Lehre integriert wird: Ein Seminar muss den Studierenden genug Freiraum bieten, um sich im Einklang mit ihren Schreibniveaus entfalten zu können. In „Great Debates“ wurden hauptsächlich Zusammenfassungen und Stellungnahmen geübt; alles andere war den Studierenden überlassen, auch die Umsetzung des Feedbacks.

Viertens: Das Schreiben in der Lehre muss in der Fachkultur „organisch“ eingebettet werden. Schreibaufgaben haben einen Sinn, wenn sie den Zugang zum Fach vereinfachen und erlauben, die Schreibkultur im Fach einzuüben. Dafür muss das Schreiben im Fach situiert sein: Die Lehrenden müssen für die Studierenden genau explizieren, welche Rolle das Schreiben im Fach hat und wie die wissenschaftliche Community im Fach schreibt. Es ist nützlich, sich dann die Schreibaufgaben als Simulation vorzustellen, wie das in meinem Seminar der Fall war. Die Aufgabe der Lehrenden ist dann, diesen Prozess zu begleiten, denn sonst werden die Studierenden Schwierigkeiten haben (z. B. mit impliziten Diskursen im Fach). Wir wollen alles *organic* essen, lässt uns die Schreiblehre auch *organic* gestalten – als Teil der Fachkultur und in Harmonie mit deren Schreibkonventionen.

Folglich lehrt man argumentatives Schreiben am einfachsten durch Modelle. Wenn die Lehrenden in der Anglistik von Konventionen sprechen, sprechen sie von Tendenzen. In der Anglistik gibt es also die Tendenz, beim Schreiben Thesen zu entwickeln und zu begründen. Es gibt immer Ausnahmen, aber für die Studieneingangsphase ermöglicht ein Fokus auf solche Tendenzen die Enkulturation der Studierenden ins Fach. Eine Alternative wäre es, die Publikationen im Fach als einzelne Schriften zu betrachten und sie nicht als Modelle zu nutzen. In diesem Fall würde den Studierenden eine Orientierung fehlen, was die Schreiblehre und die Kompetenzentwicklung deutlich erschweren würde.

Schließlich ist es für die Lehre des wissenschaftlichen Schreibens von enormer Bedeutung, wo diese Tendenzen herkommen. Es gibt mehrere Ursprünge, die die Konventionen des argumentativen Schreibens in der Anglistik geprägt haben. Es gibt soziale, kulturelle und philosophische Gründe, warum wir das erwarten, was wir im Fach erwarten. Viele Faktoren sind in den englischsprachigen Ländern zu suchen – selbst das angelsächsische Rechtssystem gibt Hinweise für die Entwicklung jener Konventionen. Lehrende sind, in ihrer Rolle als Wissensvermittler*innen, in gewisser

Weise gleichzeitig ein Stück weit Wissenschaftstheoretiker*innen. Demgemäß ist es wegweisend, dass man systematisch die eigene Lehrpraxis reflektiert und nach Antworten sucht, wie und warum man lehrt, was man lehrt.

Literatur

- Brandon, L. & Brandon, K. (2015). *At a Glance: Writing Paragraphs and Beyond with Integrated Readings*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- De Man, P. (1979). *Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*. New Haven: Yale University Press.
- Ferretti, R. P. & Graham, S. (2019). Argumentative Writing: Theory, Assessment, and Instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1345–1357.
- Hogue, A. (1996). *First Steps in Academic Writing*. White Plains, NY: Longman.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Interpersonal Aspects of Response: Constructing and Interpreting Teacher Written Feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Hg.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, 206–224. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krisher, T. (1995). *Writing for a Reader*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scarry, S. & Scarry, J. (2018). *The Writer's Workplace with Readings: Building College Writing Skills*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Searle, J. R. (1977). Reiterating the Differences: A Reply to Derrida. *Glyph*, 1(2), 198–208.
- Spangler, M. S. & Werner, R. R. (2002). *The Structured Essay: A Formula for Writing*. Eugene, OR: Wipf and Stock.
- The Writing Center at the University of North Carolina at Chapel Hill (o. J.). *Thesis Statements*. Verfügbar unter <https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/thesis-statements> (Zugriff am: 22.10.2020).
- Zima, P. V. (2005). *Ästhetische Negation: Das Subjekt, Das Schöne und Das Erhabene von Mallarmé und Valéry zu Adorno und Lyotard*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Autor

Dr. Erhan Simsek lehrt und forscht an der Universität Bielefeld.
Kontakt: erhan.simsek@uni-bielefeld.de, erhsim@gmail.com

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.

Schlagworte: 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 content-edness 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 Spöerhase 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 Le-seworkshop, 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 (erstmals) 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 historiografischer 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 Rezessor*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 mangelt 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 Unterstrichen 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

Textkorpus 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, Missverständnisses und Ungenaues 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 gemäßigt 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 Grundkurssitzung 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 anzu bringen, 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 ange sprochen 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 schiefen Ausdrücke, gelegentlich Zeichensetzung- 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 expliziter [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 Aufsatzzanalyse (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. Getrenntschreibung, 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 Aufsatzzanalysen aus der Prüfungsleistung habe ich als bestanden bewertet: Die Aufgabe der kritischen Analyse haben Sie im Großen 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 Aufsatzzanalyse, 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 Aufsatzzanalyse 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

Aktiver Einstieg in facheigene Textsorten

Werkstattbericht eines schreibintensiven juristischen Tutoriums

SIMON GAUSEWEG

Kurzfassung

Juristische Arbeit ist Textarbeit. Studierende müssen nicht nur viel lesen, sondern auch hochwertige Texte produzieren. Die deutsche Rechtslehre verwendet eine eigene, hochstrukturierte Textsorte, das (*Rechts-)**Gutachten*. Von Studierenden wird erwartet, dass sie dessen sehr strenge Formalia einhalten. Sie lernen das *Schreiben* selten direkt. Der Beitrag berichtet von Versuch und Auswertung der Fokussierung einer Erstsemesterveranstaltung auf die Gutachtenerstattung. Neben die übliche Falldiskussion traten in der Arbeitsgemeinschaft Schreibübungen mit steigenden Anforderungen. In Anlehnung an das *peer-assisted learning* haben die Studierenden ihre Texte gemeinsam angefertigt und überprüft. Die Übungen begannen damit, im Vergleich mit bereits bekannten Textsorten Aufmerksamkeit für die Eigenarten des Gutachtens zu wecken. Die besondere Struktur des Gutachtens wurde visualisiert. Es wurden sodann Definitionen abstrakter Begriffe *ad hoc* formuliert, eine notwendige Fähigkeit für die Gutachtenerstattung. Die Studierenden begannen dann mit der Arbeit an Fällen und durchliefen den Schreibprozess in separaten Fallstudien. Hierzu fassten sie zunächst den Fall zusammen und ermittelten die zentralen Rechtsprobleme. Sodann schrieben sie in Kleingruppen jeweils Teile eines Gutachtens, die schließlich zusammengefügt wurden. Weitere Übungen mit Fokus auf Struktur und Argumentation konnten zu Hause geschrieben und die Ergebnisse in der Arbeitsgemeinschaft verglichen werden. Für die Semesterabschlussklausur, die aus einer Gutachtenerstattung bestand, wurde eine Notenverbesserung erwartet. Diese konnte in der statistischen Auswertung lediglich deskriptiv abgelesen werden. Die Studierenden gaben eine höhere Arbeitsbelastung an, fühlten sich aber besser auf ihre Abschlussklausur vorbereitet.

Schlagworte: Schreibdidaktik; Rechtsdidaktik; Gutachtenstil; juristische Arbeitsgemeinschaft; Methodik der Falllösung

Abstract

Lawyers work with texts. Law students do not only need to read them, but also have to produce high-quality texts to pass their exams. The German legal education system uses a very distinct, highly structured type of texts called *Gutachten* (legal expertise). Students have to adhere to the strict formal rules of writing of this type of texts, but are seldom taught how to actually *write* it correctly. This article reports on tentatively

changing the focus of a first-semester tutorial towards writing. During the course, besides the usual discussion of legal cases, students do exercises with increasing complexity and difficulty that train writing parts of or whole *Gutachten*. Links to *peer-assisted learning* are used when these texts are produced in collaboration with a fellow student or within small groups. The exercises start with raising awareness for the characteristics of the *Gutachten* by pointing out similarities and differences to types of texts students already know and visualising the *Gutachten*'s distinct internal structure. They proceed with *ad hoc* formulating definitions for abstract terms, a skill key to writing *Gutachten*. Then, they start writing *Gutachten* as case studies by first summarising the case and identifying its central legal problems, and then writing the case study's *Gutachten* in small groups, putting together the outcomes as a final text. This is repeated throughout the weekly sessions of the tutorial. Results of homework focusing on structure and argumentation are discussed in class. Since students need to write *Gutachten* within their end-of-semester exams, better exam results were expected. This held true in a descriptive data analysis. Students perceived a higher workload (statistically significant). They felt better prepared, though.

1 Einführung

Juristische Arbeit ist Textarbeit. Realität wird zu Text abstrahiert. Dieser wird anhand der Gesetzestexte auf eine juristische Folgerung (etwa, ob A von B etwas fordern kann, ob C bestraft wird oder ob D eine staatliche Maßnahme dulden muss) hin bewertet. Dabei unterstützen Texte anderer Urteile sowie Kommentar- und allgemein Fachliteratur (Morlok 2016, S. 14, 25, *passim*). Dieser Prozess führt in eine Entscheidung (ebd., S. 16); das ist häufig ein Urteil, fast immer ein Text. Schreibkompetenz ist daher eine berufliche Kernkompetenz für Jurist*innen.

Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, bereits im Studium sicher qualitativ hochwertige Fachtexte zu formulieren: Nahezu sämtliche universitären Prüfungen erfolgen schriftlich.¹ Der Großteil der ersten juristischen Prüfung („1. Staatsexamen“) wird schriftlich abgelegt,² zur mündlichen Prüfung kommt es erst, wenn das Ergebnis des schriftlichen Teils eine bestimmte Notenschwelle überschreitet.³

Gleichzeitig unterscheiden sich die schriftlichen Prüfungsleistungen untereinander nur marginal nach Fachgebiet und hinsichtlich der steigenden Anforderungen vom Grundstudium über das Hauptstudium bis ins Examen meist nur in der Komplexität der zugrunde liegenden Sachverhalte und der Prüfungsdauer. Abgesehen von Seminar- und Schwerpunktarbeiten, die als Themenarbeiten (Mann 2015, Rn. 340; Mix 2011, S. 141ff.) ausgestaltet sind, wird die Textsorte von Klausuren und Hausarbeiten als *Gutachten* bezeichnet.

1 An der Europa-Universität Viadrina alle mit Ausnahme einer mündlichen Prüfung; §§ 9 Abs. 1 S. 1, 30 Abs. 1 S. 2 Studien- und Prüfungsordnung des Studiengangs Rechtswissenschaft (SPO-ReWi) vom 23.10.2019.

2 In Brandenburg ca. 63 %, § 10 Abs. 2 S. 2 Brandenburgische Juristenausbildungsordnung (BbgjAO).

3 Vgl. etwa § 7 Abs. 1 S. 4 des Gesetzes über die Juristenausbildung im Land Brandenburg (BbgjAG).

Studierende der Rechtswissenschaft müssen also bereits vom ersten Semester an diejenigen Texte schreiben (lernen), die auch in den Abschlussprüfungen von ihnen gefordert werden. Trotz der Tatsache, dass diese Sorte dem Jurastudium eigen ist und kaum außerhalb deutscher⁴ Jura-Fakultäten zu finden ist, wird den Studierenden das Schreiben oft nicht aktiv oder nur „nebenbei“ vermittelt,⁵ was sich auch immer wieder in sprachlich falschen und stilistisch unzureichenden Arbeitsergebnissen widerspiegelt (Wieduwilt 2010; ebenso bereits, lesenswert launig, Schneider 1986; aktueller Schimmel 2020). Die Studierenden reagieren auf die darauf unausweichlich folgende schlechte Benotung laut ganz überwiegender anekdotischer Evidenz aus dem Kreise der Kolleg*innen (und) des Verfassers vornehmlich mit Unverständnis und Frustration (so auch Wieduwilt 2010, S. 288). Verstärkt wird dieser Effekt zuweilen durch fehlende oder für Studierende unverständliche Anmerkungen aus der Klausurkorrektur.

Derlei Ungemach ist aber unnötig und kann nach Überzeugung des Verfassers⁶ leicht vermieden werden, wenn bereits ganz zu Beginn des Studiums die Erwartungen an ein juristisches Gutachten (dazu 2) klar kommuniziert und die Studierenden gezielt an das Schreiben herangeführt werden. Das schließt auch, besonders in der Anfangsphase, häufige und qualifizierte Rückmeldungen (vgl. Hattie & Yates 2014) ein.

Der vorliegende Werkstattbericht zeichnet einen entsprechenden Versuch (3) und dessen empirische Überprüfung durch den Verfasser nach (4), bevor die Ergebnisse zusammengefasst werden (5).

2 Das juristische Gutachten

Zunächst einige Anmerkungen zur Textsorte des juristischen Gutachtens als solcher: Ein *Gutachten*

„gibt [...] Antwort auf [eine] Frage und nennt die für diese Antwort maßgebenden Gründe, indem [es] schrittweise den ‚Weg‘ des Denkens wiedergibt, der von nachprüfbarer Voraussetzungen ausgehend zu Einzelergebnissen führt. [...] Der Bearbeiter [...] mu[ss] daher darlegen und begründen, welche Lösung er aufgrund ihrer logischen Ableitung aus den [Gesetzen] und dem Sachverhalt ‚für gut erachtet‘.“ (Wolf 1987, S. 57f.; später erneut ders. 1996, S. 30)

Kern des juristischen Gutachtens ist die logische Ableitung; seine grundlegende Aufbauform besteht im syllogistischen Schluss (eingängig: Hildebrand 2017, S. 5 ff.): An einer allgemeinen Regel (Obersatz) wird ein konkreter Sachverhalt geprüft (Unter-

4 Ausführlicher etwa zu den Unterschieden zwischen der deutschen und der österreichischen Methodik Lagodny 2013, S. 19 m. w. N., *passim*.

5 So beklagt etwa Hildebrand (2017, S. XI), bis zum Examen werde kaum Wissen über die Gutachtenmethode vermittelt und ebenso wenig Möglichkeit gegeben, sie zu trainieren.

6 Diese Überzeugung stützt sich auch auf vorhergehende, gute Erfahrung anderer; statt aller Hildebrand 2016.

satz) und somit vom Allgemeinen auf das Spezielle logisch geschlossen. Nach dieser Methode wird jedes Einzelproblem⁷ des Sachverhalts analysiert.

Im „gutachterlichen Viererschritt“ (Hildebrand 2017, S. 5 ff.) bedeutet dies, dass zunächst eine Hypothese aufgeworfen wird (erster Schritt; oft als „Obersatz“, besser jedoch als „Einstieg“⁸ bezeichnet). Deren abstrakte Voraussetzungen (zweiter Schritt, tatsächlicher Obersatz des Syllogismus, oft aber als „Definition“ bezeichnet) werden sodann dargestellt. Daraufhin wird in der „Subsumtion“ (dritter Schritt) ein konkreter Sachverhalt auf Vorliegen oder Fehlen der zuvor genannten Voraussetzungen geprüft. Abschließend wird das Ergebnis des Prüfungsvorgangs festgehalten (vierter Schritt). Dieser Weg ist als „Gutachtenmethode“ zu bezeichnen; leider hat sich im allgemeinen Sprachgebrauch die etwas unpräzisere (Lagodny, Mansdörfer & Putzke 2014, S. 157 f.) Bezeichnung „Gutachtenstil“ eingebürgert.

Beispielhaft zur Prüfung, ob E im Sachverhalt „E schlägt F die Nase blutig“ den Tatbestand der Körperverletzung gem. § 223 Abs. 1 StGB erfüllt hat:

1. Einstieg: E hat den Tatbestand erfüllt, wenn sie F körperlich misshandelt oder an der Gesundheit geschädigt hat.
2. Definition: Eine körperliche Misshandlung ist eine „üble und unangemessene Behandlung“ (z. B. Eschelbach 2020, § 223 Rn. 18 m. w. N.), eine Gesundheitsbeschädigung das „Herbeiführen einer pathologischen Verfassung“ (ebd., Rn. 24 m. w. N.).
3. Subsumtion: E hat F geschlagen, was eine üble und unangemessene Behandlung darstellt. F blutete daraufhin, befand sich also aufgrund des Schlagens in einer pathologischen Verfassung.
4. Ergebnis: E hat den Tatbestand somit nach beiden Varianten erfüllt.

Zum Gutachtenschreiben gehört jedoch mehr (konzise: Hattenhauer 2017; ausführlicher Schnapp 2004): Es folgt vor allem den Grundsätzen der Neutralität (zum Teil auch: Objektivität) und der Ökonomie (Hildebrand 2017, S. 2).

Aus Letzterem folgt ein „Gebot der Knappeit“ (Wieduwilt 2010, S. 289), das verbietet, den o. g. Viererschritt bis in die allerletzte Konsequenz durchzuhalten: Ist im strafrechtlichen Klausursachverhalt festgehalten, dass G auf H schoss und H daraufhin verstarb und nun die Strafbarkeit von G wegen Mordes oder Totschlages (§§ 211 f. StGB) zu prüfen ist, dann ist es richtig darzulegen, dass G nur dann wegen Mordes oder Totschlages strafbar sein kann, wenn ein Mensch (nicht etwa ein Tier) zu Tode gekommen ist. Völlig überflüssig ist dagegen, ausführlich zu überprüfen, ob H nun ein Mensch („jedes geborene, unabhängig vom Leben der Mutter lebende [...] menschliche Wesen vom Beginn der Geburt bis zum Eintritt des Hirntods“; Eschelbach 2019, § 211 Rn. 7) war und nun tot ist (also seine Hirnaktivität gänzlich zum Erliegen gekommen ist). Stattdessen genügt es, lapidar zu schreiben, mit H sei ein Mensch gestorben (mit eben diesem Beispiel auch Lagodny, S. 56).⁹

7 Zur Methode der Problemzerlegung siehe etwa Morlok 2016, S. 17.

8 Wieduwilt 2010, S. 289; Valerius (2017, S. 38) spricht vom „Einleitungssatz“.

9 Übrigens ausdrücklich ohne expliziten Verweis auf den Sachverhalt, vgl. Hildebrand 2017, S. 38; ebenso Hattenhauer 2017, S. 46, Schnapp 2004, S. 57 f.

Diese Technik, entweder nur den Subsumtionsschritt (ggf. mit Teilen der Definition) darzustellen (mit Hildebrand – 2017, S. 43 f. – „langes“ Abkürzen benannt) oder gar sämtliche Prüfungsschritte wegzulassen und lediglich das Ergebnis zu nennen (mit Hildebrand „kurzes“ Abkürzen benannt, ebd., S. 44), wird oft als *Feststellungsstil* bezeichnet (so etwa Wieduwilt 2010, S. 290). Mit guter Begründung schlagen Lagodny, Mansdörfer & Putzke die Terminologie *Behauptungsstil* für die verkürzende Feststellung und *Begründungsstil* für den ausführlichen Viererschritt vor (dies. 2014, S. 157, 159 f.). Unabhängig von der Bezeichnung ist diese Art der Schwerpunktsetzung innerhalb juristischer Gutachten nicht nur zulässig, sondern ausdrücklich Prüfungsgegenstand (deutlich etwa Mann 2015, Rn. 221; ebenso Wieduwilt 2010, S. 290 f.): Nur Probleme müssen ausführlich, Selbstverständlichkeiten und Offensichtliches aber in gebotener Kürze abgehandelt werden (eindrücklich OVG Münster, Urt. v. 27.8.2009 – 14 A 313/09).

Entscheidend ist die Beibehaltung der *Gutachtenmethode*, bei der auf die Begründung das Ergebnis folgt (Wieduwilt 2010, S. 290; Mann 2015, Rn. 204; Valerius 2017, S. 42). Die *Urteilmethode*, die zuerst das Ergebnis darstellt und es dann begründet, hat in einem Gutachten nichts verloren (dagegen allerdings Valerius 2017, S. 42; Mann 2015, Rn. 210).

3 Die schreibintensive juristische Arbeitsgemeinschaft

Die vorgenannten Inhalts- und Gestaltungsregeln des Gutachtens sind zwar theoretisch leicht zu erlernen. Die Anwendung ist jedoch schon sprachlich durchaus anspruchsvoll. Auch die Anordnung und Darstellung der Abfolge logischer Zusammenhänge fällt Studierenden oft schwer. Sie sollten daher mehr Raum zum Üben und qualifizierte Rückmeldungen zu ihrer Arbeit erhalten. Die zur Wiederholung und Vertiefung „unter Anleitung eines erfahrenen wissenschaftlichen Mitarbeiters im relativ kleinen Kreise“ (Mann 2015, Rn. 7) dienenden Arbeitsgemeinschaften (AG, je nach Fakultät auch: Tutorium) sind der dafür geeignete Ort.

3.1 Veranstaltungskonzept

Im Wintersemester 2019/2020 wurde an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) der Versuch unternommen, die Klausurleistungen der Studierenden durch gezieltes Einüben der Gutachtenmethode zu verbessern.

Die AG „mittlerer Art und Güte“ betreibt jedoch vorwiegend Falllösung im Lehrgespräch (Zimmermann & Aksoy 2019, Tool 3 Rn. 75–77). Insbesondere Methoden wie (Klein-)Gruppenarbeiten und andere aktivierende Sozialformen, die in größeren Veranstaltungen wie Vorlesungen und Übungen nicht zielführend eingesetzt werden können, bieten sich für AGs an, werden aber selten genutzt. Hieran knüpfte der Versuch methodisch an. Während die inhaltliche Fallbearbeitung weiterhin im Mittelpunkt der wöchentlichen Veranstaltung im Umfang von 2 SWS bzw. 3 ECTS stand, wurde die Methodik als weiterer ausdrücklicher Schwerpunkt aufgenommen. In Be-

zug auf Fachtextproduktion bedeutet das auch – und gerade – Beherrschung der richtigen Denk- und Darstellungsmethoden. Diese sollten in (Klein-)Gruppen erarbeitet und geübt werden. Die Studierenden gaben sich dabei ständig gegenseitig Rückmeldung. Die Ergebnisse wurden schließlich im Plenum diskutiert und von der Lehrkraft kommentiert (und ggf. korrigiert).

Es wurden hauptsächlich Schreibübungen verwendet, was auch die Schreibkompetenz verbessern sollte. Da Letztere für ein Jurastudium essentiell ist, stand zu erwarten, dass sich mit steigender Schreibkompetenz auch die Prüfungsleistungen verbessern würden.

Eine eigene Prüfung war für das „Bestehen“ der AG nicht vorgesehen. Der entsprechende Schein ist ein „Sitz-Schein“. Die begleitete Vorlesung sieht eine schriftliche Aufsichtsarbeit über die Dauer von 2 Zeitstunden (Semesterabschlussklausur) vor, auf die auch die AG vorbereiten soll.

3.2 Lernziele

Die AG dient als Ergänzung zur Vorlesung und soll die dort bzw. durch Seminare und Literaturstudium erworbenen Kenntnisse wiederholen und vertiefen (so etwa beinahe wörtlich § 5 Abs. 9 der SPO-ReWi; s. o.). Eigenständig Fachwissen vermitteln soll sie allenfalls im Bereich wissenschaftlicher Arbeitstechniken (ebd.).

Der fachliche Kanon, den die Studierenden verstehen und behalten sollen, bemisst sich daher zunächst an der jeweils begleiteten Vorlesung. Für den vorliegenden Versuch war dies die Vorlesung zum Staatsorganisationsrecht als Grundkurs I im Öffentlichen Recht. Die Studierenden sollten daher nach Besuch der Veranstaltung im Grundgesetz orientiert sein und insbesondere die zentralen Normen zu Struktur- und Werteentscheidungen des deutschen Staates kennen.

Dieses Wissen sollte in der AG wiederholt werden. Zudem sollten die Studierenden die Grundzüge juristischer Methodenlehre¹⁰ erlernen und ihre Anwendung einüben.

Die wesentliche Kompetenz, die in der AG vermittelt und geübt werden sollte, war das Verfassen juristischer Falllösungen.¹¹ Die hierzu verwendete Textart ist das juristische Gutachten bzw. die Gutachtenmethode. Eng damit verbunden ist die formale (Aussagen-)Logik, insbesondere der syllogistische Schluss (s. o.). Es sollten alle Arbeitsschritte trainiert werden, die vom Erfassen eines juristischen Problems zu seiner schriftlichen Lösung führen (hierzu Mix 2011, S. 10).

Sowohl Fachwissen als auch Fähigkeiten sollten langfristig gesichert werden.

3.3 Verwendete Lehr- und Lernmethoden

Während die Veranstaltung bewusst schreibintensiv gestaltet ist, bleibt der Fokus auf der Fallanalyse bestehen. Das Lehrgespräch bleibt die dominierende Lehrmethode. Durch einzelne Schreibaufträge als gezielte Interventionen soll die Veranstaltung auf-

¹⁰ Diese „setzt sich mit der Frage auseinander, wie das Recht entsteht, angewendet und weiterentwickelt wird“ (Zimmermann & Aksoy 2019, Tool 1 Rn. 4).

¹¹ In Form von sog. Richterklausuren (zur Urteilsvorbereitung), Mix 2011, S. 80 f.

gelockert und erweitert werden. Diese Interventionen sollen inhaltlich den Denk- und Schreibprozessen in praktischer juristischer Arbeit (mindestens aber der Klausursituation) möglichst nahe kommen. Auch *Peer-Assist*-Effekte sollen genutzt werden; viele Methoden nutzen daher den *Think-Pair-Share*-Ansatz (Zimmermann & Aksoy 2019, Tool 5 Rn. 29) oder sog. Murmelgruppen (ebd., Rn. 27). Schließlich sollen die einzelnen Interventionen über den Verlauf der Veranstaltung wiederkehrend eingesetzt werden, sodass sich ein Gewöhnungs- und Übungseffekt einstellen kann.

Einsatzabfolge

Die konkrete Einsatzabfolge folgt den Grundmustern „vom Bekannten zum Unbekannten“ und „vom Kleinen zum Großen“. Einzig die einleitenden Übungen brechen aus diesen Mustern aus; sie sollen in Anlehnung an „advanced organizer“ (vgl. etwa Lehner 2020, S. 158 ff.) den Studierenden einen ersten Überblick verschaffen. Zu diesem Überblick zählen die Textsortensensibilisierung und die Strukturvisualisierung. Sie wurden zum ersten bzw. zweiten Termin durchgeführt.

Die erste wiederkehrende Intervention ist die Definitionsfindung. Sie leitet mit ihrem „Blick auf das Wesentliche“ in die Sachverhaltszusammenfassung über. Erstere nimmt indes ein Einzelpunkt, Letztere einen Gesamttext in den Blick. Beide Übungen wurden über etwa die erste Hälfte der Veranstaltung zu jedem Termin mindestens einmal durchgeführt.

Die Übung zur Schwerpunktsetzung übernimmt das Thema der Abstraktion, betrachtet aber nun abschnittsweise den Lösungsweg. Sie leitet daher in der AG unmittelbar in die parallele schriftliche Falllösung über. Diese beiden Übungen wurden daher unmittelbar hintereinander durchgeführt, und zwar im späteren Verlauf der Gesamtveranstaltung.

Zu jedem Termin bestand die Möglichkeit, die zur Verfügung gestellten Arbeitsblätter zu besprechen.

Ursprünglich war für den Verlauf der AG auch die Anfertigung einer Studierendenklausur (Musumeci 2014) sowie die Durchführung einer kollegialen Korrektur (Frenzel 2017) geplant. Beides musste wegen Zeitmangels entfallen. Gleichwohl fügen sich beide Übungen stimmig in das Gesamtkonzept.

Die folgenden Abschnitte skizzieren die einzelnen Interventionen.

Textsortensensibilisierung

Das juristische Gutachten ist eine fachspezifische Textsorte eigener Art. Um die Studierenden für dessen eigene, starre Regeln zu sensibilisieren, sollen sie zunächst in Kleingruppenarbeit die Regeln bereits (etwa aus der Schule) bekannter Textsorten reflektieren. Ihre Erkenntnisse sollen sie sodann gezielt auf die Anforderungen des Gutachtens transferieren.

Strukturvisualisierung

Das juristische Gutachten folgt, wie dargestellt, einem (mehr oder minder) strengen Viererschritt, der sich ständig wiederholt und zum Teil ineinander geschachtelt¹² ist. Die (wiederkehrende) Abfolge der vier Arbeitsschritte in unterschiedlichen Farben zu markieren (Wieduwilt 2010, S. 292) soll das „Grundgerüst“ des Gutachtens visualisieren. Ebenso wird der „Rhythmus“ anschaulich, nach dem das Gutachten ineinander geschachtelt wird.

Definitionsfindung

Die Subsumtion stellt das Herz des Gutachtens dar (Valerius 2017, S. 40). Sie kann jedoch ohne eine gute Definition nicht geschrieben werden, da sonst nichts existiert, unter das subsumiert werden könnte. Abgesehen von ständig gebrauchten „Standard-Definitionen“ ist Auswendiglernen eine Sisyphusarbeit. Besser ist, wenn eine Definition aus dem Stegreif formuliert werden kann. Daher wird in der Schreibübung „Definitionsfindung“ die abstrakte Beschreibung konkreter Begriffe geübt. Bereits das Ausformulieren schult auch den Blick auf die wesentlichen Eigenschaften eines Gegenstands. Gleichzeitig ermöglicht es den Studierenden die Reflexion eines Teilschritts der Gutachtenmethode und kann ihnen für Prüfungssituationen Sicherheit geben.

Sachverhaltszusammenfassung

Eine zentrale gedankliche Leistung der Gutachtenmethode ist es, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und Überflüssiges wegzulassen (Hildebrand 2016, S. 146; vgl. auch dies. 2017, S. 41 f.). Studierende müssen – in Klausuren unter Zeitdruck – in der Lage sein, aus dem Sachverhalt diejenigen Angaben zu isolieren, die für die Lösung des vorliegenden Falles relevant sind. Das ist aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus nicht immer einfach.

Die Zusammenfassung des Sachverhalts ist ein erster Schritt der Klausurlösung und kann bereits in den Einstieg des Gutachtens überleiten. Die Gestaltung dieses Schrittes als gezielte Schreibintervention soll die Fähigkeit fördern, aus dem Sachverhalt diejenigen Elemente herauszufiltern, auf die es ankommt.

Problemschwerpunkte ermitteln

In das gleiche Horn wie die Sachverhaltszusammenfassung stößt die Ermittlung der Problemschwerpunkte. Die Studierenden analysieren den Sachverhalt anhand des einschlägigen Prüfungsschemas; Abschnitte, die Schwerpunktsetzung erfordern, sollen markiert und ihrer Bedeutung nach gewichtet werden. Richtige Schwerpunktsetzung bedeutet, an den maßgeblichen Stellen ausführlich, an allen anderen Stellen aber so knapp wie möglich zu formulieren (zum daraus für Studierende wie Lehrende entstehenden Dilemma eindrücklich Lagodny, Mansdörfer & Putzke 2014, S. 160 ff.).

¹² So kann etwa eine Definition, d. h. der Obersatz eines Schlusses, mehrere Merkmale haben, die ihrerseits zur Überprüfung jeweils eines eigenen gutachterlichen Vierschrittes bedürfen usw.

Als Schreibintervention kann die Übung mit der Anfertigung einer sog. Lösungsskizze verbunden werden, die viele Studierende auch in ihren Klausuren aus einem oder mehreren passenden Prüfungsschemata einzelner Regelungen oder Verfahren anfertigen.

Parallele schriftliche Falllösung

Die parallele schriftliche Falllösung führt den Gedanken der Problemschwerpunkttermittlung fort. Die Studierenden fertigen hier in Kleingruppenarbeit jeweils unterschiedliche Teile eines Gutachtens, die sie am Schluss der Übung zu einem Gesamtgutachten zusammenfügen.

Diese Übung veranschaulicht, dass die hohe Strukturierung des Gutachtens am Ende erlaubt, viele kurze und vergleichsweise einfache Texte zu verfassen, die „nur“ in der richtigen Reihenfolge angeordnet werden müssen, damit eine Fallbearbeitung zum Erfolg führt.

Arbeitsblätter

Neben all diesen Methoden bestand die Möglichkeit, außerhalb der Veranstaltung in Gruppen- oder Einzelarbeit begleitende Arbeitsblätter zur Gutachtenmethode anzufertigen. Diese wurden in der AG besprochen. Entgegen der Erfahrung aus der Vergangenheit wurde diese Möglichkeit im Versuchszeitraum wenig angenommen.

4 Evaluation

Zur Evaluation wurden Selbsteinschätzungen der Studierenden eingeholt (4.1). Zudem wurden die Ergebnisse sowohl der im Verlauf gestellten Übungsklausur (4.2) als auch der Semesterabschlussklausur (4.3) ausgewertet. Das theoretische Feld von bis zu 120 Teilnehmenden reduzierte sich leider deutlich aufgrund hoher Fehlzeiten bzw. Nichtteilnahme an den Klausuren.

4.1 Selbsteinschätzung der Studierenden

Die Selbsteinschätzung der Studierenden wurde anonymisiert durch Fragebögen erhoben. Sie wurde zwischen einer Versuchsgruppe, in der die neuen Inhalte und Methoden erprobt wurden, sowie einer Kontrollgruppe, deren Veranstaltung denen der Vorsemester entsprach, verglichen.

Neben Fragen zu Stoffumfang und Arbeitsgeschwindigkeit wurde jeweils auf die Übungen zur Definitionsfindung und Sachverhaltszusammenfassung und die parallele schriftliche Falllösung bezogen gefragt, ob sie die Studierenden „dem Schreiben von Falllösungen nähergebracht“ hätten bzw. ob die Studierenden sich gut auf die Klausur vorbereitet fühlten. Die Fragen sind an lernzielorientierte Evaluation (vgl. die Darstellung bei Hildebrand 2016, S. 151) angelehnt, geben jedoch nur ein allgemeines Lernziel vor und fragen stattdessen vorwiegend nach der Zufriedenheit mit denjenigen Methoden, die jeweils mehr als zweimal eingesetzt wurden. Mit der Abfrage der

Selbsteinschätzung war das Ziel verbunden, sich einer Ermittlung des Anteils einzelner Methoden am (subjektiven) Gesamtlernerfolg zu nähern.

Insgesamt wurden 62 Fragebögen ausgewertet, 34 in der Versuchs- und 28 in der Kontrollgruppe. Für Stichproben dieser Größe stellte der t-Test für unabhängige Stichproben zur Überprüfung eines Mittelwertunterschieds zwischen zwei unabhängigen Stichproben das Mittel der Wahl dar. Einschlusskriterien waren die Erlangung des AG-Scheins sowie Anwesenheit zum Termin der Erhebung.

Nennenswerte Unterschiede waren bei den Fragen zur wahrgenommenen Arbeitsbelastung (1) sowie der Zufriedenheit mit der Erreichung des Lernziels „juristisches Gutachten verfassen“ (2) messbar. Zusätzlich kann deskriptiv die Zufriedenheit mit einzelnen Methoden betrachtet werden (3).

(1) Arbeitsbelastung

Auf dem Fragebogen konnte der Satz „Der Stoffumfang, der in der Veranstaltung behandelt wird, ist für mich ...“ auf einem 6-teiligen Gradienten von 1 = „viel zu niedrig“ bis 6 = „viel zu hoch“ vervollständigt werden. Während die Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von 3,61 nur knapp überdurchschnittlichen Aufwand (Mittel auf dem Gradienten = 3,5) angab, empfand die Versuchsgruppe die Arbeitsbelastung im Mittel als „eher zu hoch“ (Mittelwert = 4,09). Der t-Test wies diese Werte als statistisch signifikant aus ($T = 2,21$; $df = 60$, $p = 0,03$). Die Unterschiede sind vermutlich auf die unterschiedlichen Lehrmethoden zurückzuführen, d. h. die Studierenden der Versuchsgruppe nahmen den Stoffumfang und die damit wahrgenommene Arbeitsbelastung als bedeutsam höher wahr.

(2) Lernzielorientierung

Die Aussage „Der juristische Gutachtenstil wurde für mich in angemessenem Umfang erläutert und eingeübt“ konnte auf einem 6-teiligen Gradienten von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ bewertet werden. Beide Gruppen tendieren zur Zufriedenheit (die Mittelwerte liegen jeweils über dem Gradientenmittel), in der Versuchsgruppe (Mittelwert = 4,56) fällt die Zustimmung allerdings deutlich höher aus als in der Kontrollgruppe (Mittelwert = 3,86). Der t-Test scheitert knapp ($T = 1,98$; $df = 60$, $p = 0,052$). Deskriptiv lässt sich aber eine Tendenz dahin ableSEN, dass sich die Studierenden in der Versuchsgruppe näher am Lernziel unterrichtet fühlten.

(3) Zufriedenheit mit einzelnen Schreibinterventionen

Die Zufriedenheit mit einzelnen Schreibinterventionen wurde nur in der Versuchsgruppe erhoben, da nur diese die Übungen durchführte. Die Aussage „Die (Übung) hat mich dem Schreiben von Falllösungen nähergebracht“ konnte jeweils auf einem erneut 6-teiligen Gradienten von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ bewertet werden.

Die meiste Zustimmung (Wert > 3,5, dem Gradientenmittel) erreichte die Zusammenfassung des Sachverhalts mit einem Mittelwert von 4,26 (Standardabweichung 1,4) aus 34 Antworten. Es folgt die parallele schriftliche Falllösung mit ebenfalls

einem Mittelwert von 4,26 (Standardabweichung 1,46) aus 34 Antworten. Ebenfalls positiv bewertet wurden die Arbeitsblätter mit einem Mittelwert von 4,09 (Standardabweichung 1,33) aus 33 Antworten. Weniger gut, doch noch immer positiv wurde das Stegreif-Formulieren von Definitionen bewertet (Mittelwert 3,91 bei Standardabweichung 1,4 aus 33 Antworten).

Die Übungen treffen im Mittel eher auf Zustimmung. Mit zunehmendem Abstraktionsgrad vom Schreibauftrag „Gutachten“ hin zu dessen Teilaufgaben nimmt die Zustimmung leicht ab.

4.2 Übungsklausur

Für den Gesamterfolg aussagekräftiger erscheint das Klausurergebnis (vgl. auch 4.3). Als Indikator wurden zunächst die Ergebnisse der Probeklausur im letzten Semesterdrittel erhoben. Die Ergebnisse ließen hoffen: Während aus der Kontrollgruppe nur ca. 29 % bestanden (Bestehensgrenze auf ganzzahliger Skala von 0–18 bei 4,0; Mittelwert 3,71 bei Standardabweichung 2,29), lag die Bestehensquote der Versuchsgruppe mit ca. 89 % deutlich höher (Mittelwert 7,0; Standardabweichung 2,12). Mit nur 9 Teilnehmenden in der Versuchs- und 7 in der Kontrollgruppe sind die Stichproben für eine statistische Analyse der Mittelwertunterschiede jedoch zu klein. Die Teilnahme an der freiwilligen Probeklausur bewegten sich im üblichen, leider immer sehr geringen Maße.

4.3 Semesterabschlussklausur

Zentraler Indikator für den Erfolg der Veranstaltung war der Erfolg der Teilnehmenden in der Abschlussklausur der begleiteten Vorlesung. Je größer der Lernerfolg in der Veranstaltung, desto besser die Vorbereitung auf die Klausur, in der maßgeblich die in der Veranstaltung trainierte Methodik abgeprüft wird. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte anonymisiert und gruppenbezogen; von einer Zuordnung der Klausuren zu einzelnen Fragebögen (s. o. 4.1) wurde aus organisatorischen Gründen abgesehen.

Einschlusskriterium für Klausuren aus beiden Gruppen war wiederum das Erlangen des AG-Scheins. Eine Reihe Studierender „schob“ die Klausur auf den Wiederholungstermin (der aufgrund der COVID-19-Pandemie zunächst entfiel und letztlich unberücksichtigt bleiben musste); 20 Klausuren konnten nicht berücksichtigt werden, weil zwischen unentschuldigtem Ausbleiben und inhaltlicher Fehlleistung nicht unterschieden werden konnte. Die Stichprobe umfasste letztlich 15 Teilnehmende in der Versuchs- und 17 Teilnehmende in der Kontrollgruppe. Abbildung 1 stellt die Notenverteilung nach Punkten dar:

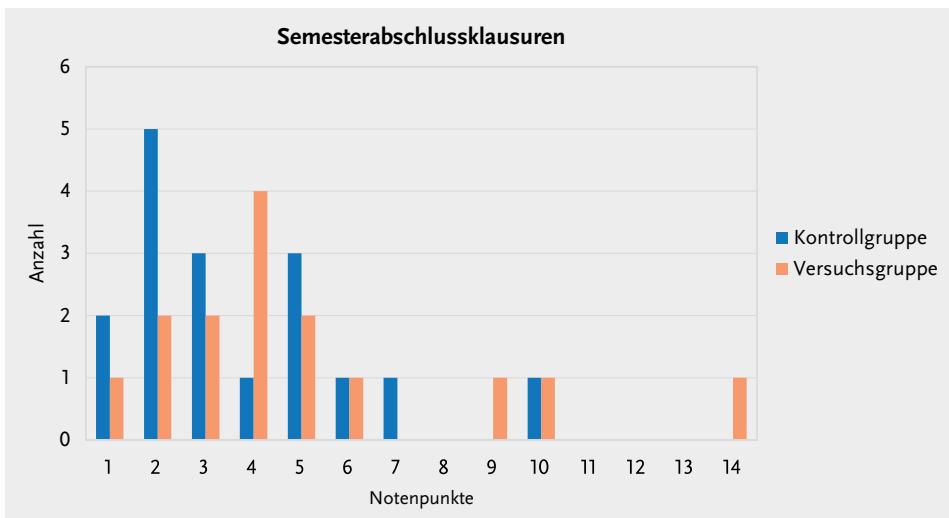


Abbildung 1: Notenverteilung in Notenpunkten nach Gruppen

Teilnehmende der Versuchsgruppe schrieben häufiger bessere Noten. Ihr Notendurchschnitt liegt mit 5,07 (Standardabweichung 3,47) um 1,36 Punkte über dem der Kontrollgruppe (3,71, Standardabweichung 2,39). Der t-Test ermittelte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Klausurleistungen der Versuchs- und der Kontrollgruppe ($T = 1,30$; $df = 30$, $p = 0,20$).

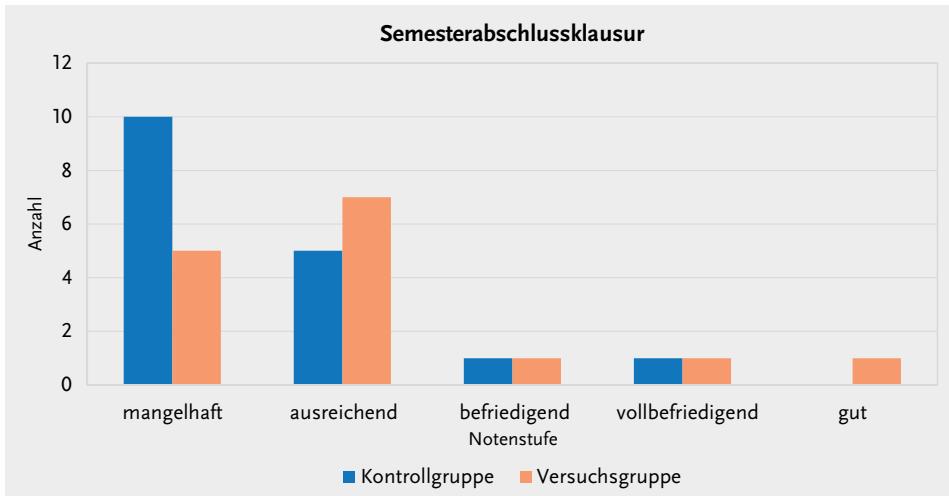


Abbildung 2: Notenverteilung in Notenstufen nach Gruppen

Auf rein deskriptiver Ebene indes sind insbesondere die unterschiedlichen Beste-hensquoten auffällig: Die der Versuchsgruppe liegt mit 66,67 % um 25,49 Prozentpunkte deutlich über der der Kontrollgruppe von 41,18 %. Hier ist der Übergang zwi-

schen mangelhaft und ausreichend, mithin zwischen 3 und 4 Punkten besonders ausgeprägt. Abstrahiert man die Punktwerte auf Notenstufen, so bleibt (unabhängig vom Ausreißer der „guten“ Klausur) die deskriptive Beobachtung, dass gerade um die für die Studierenden bedeutsame Schwelle von mangelhaft zu ausreichend (ausreichend: Ergebnis $\geq 4,0$) ein deutlicher Unterschied in der Verteilung zu erkennen ist (vgl. Abb. 2).

5 Fazit

Die These, dass eine Arbeitsgemeinschaft, die ihren methodischen Inhalt zum Teil auf Schreibinterventionen verlagert, die Leistungen der Studierenden in der Semesterabschlussklausur verbessert, konnte mit der vorliegenden Untersuchung statistisch nicht belegt werden.

Gleichwohl lässt sich festhalten:

1. Die veränderte Durchführung der AG hat nicht zu einem Leistungsabfall aufseiten der Studierenden geführt. Im schlimmsten Fall hatte die Methodik auf die Leistungen der Studierenden gar keine Auswirkungen.
2. Die erprobten und einzeln evaluierten Methoden wurden von den Studierenden angenommen. In der vom Versuch unabhängigen Gesamtevaluation nahmen sie auf die Übungen ausschließlich positiv Bezug (entweder lobend oder mit der Kritik, sie sollten häufiger durchgeführt werden). Auf die allgemeine Zufriedenheit hatten sie allerdings nur wenig feststellbare Auswirkungen: Die Zufriedenheit insgesamt und auch der wahrgenommene Lernfortschritt unterschieden sich nicht signifikant.
3. Signifikant war allerdings ein Unterschied in der wahrgenommenen Arbeitsbelastung: Die Studierenden in der Versuchsgruppe empfanden die Arbeitsgemeinschaft als fordernder. Sie stimmten jedoch auch der Aussage, dass die Gutachtenmethode in angemessenem Umfang erläutert und eingeübt worden sei, eher zu als ihre Kommiliton*innen.
4. In der Probeklausur schnitten die Teilnehmenden aus der Versuchsgruppe besser ab als die der Kontrollgruppe. Die Stichprobe ist zu klein, um hieraus belastbare Schlüsse zu ziehen. Die Tendenz zeigt aber, dass die These weiter überprüft werden sollte.
5. In der Semesterabschlussklausur schnitten die Teilnehmenden aus der Versuchsgruppe ebenfalls im Mittel besser ab als die der Kontrollgruppe.
6. Indes hat eine nennenswerte Anzahl der Studierenden nicht an der Semesterabschlussklausur teilgenommen. Das könnte die Ergebnisse derart verändert haben, dass etwaige Effekte sich ggf. nur unterhalb der Nachweisgrenze ausprägten. Ob es einen Effekt gab, dieser aber vorliegend nicht messbar war, oder ein solcher tatsächlich nicht vorhanden ist, müsste eine weitere, ggf. größer angelegte Studie überprüfen.

Zusammengefasst sind zur Überprüfung der These, dass eine schreibintensive juristische Arbeitsgemeinschaft die Leistungen der Studierenden verbessert, Materialien und Methoden erstellt worden, die von den Studierenden angenommen wurden und dazu führten, dass diese die Gutachtenmethode als Thema der Arbeitsgemeinschaft deutlicher wahrnehmen. Damit einher ging aber auch die Wahrnehmung höherer Leistungsanforderungen.

Um aussagekräftigere Ergebnisse zu erlangen, sollte die Studie in deutlich größerem Umfang wiederholt werden.

Literatur

- Eschelbach, R. (2020). § 211, 223. In B. von Heintschel-Heinegg (Hg.), *BeckOK StGB* (46. Ed., Stand 01.05.2020). München: Beck.
- Frenzel, E. M. (2017). Kollegiale Korrektur. *ZDRW*, 210–217.
- Hattenhauer, C. (2017). Stilregeln für Juristen. *JA Sonderheft*, 43–46.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). Using Feedback to Promote Learning. In V. A. Benassi, C. E. Overton & C. M. Hakala (Hg.), *Applying the Science of Learning in Education: Infusing Psychological Science into the Curriculum*, 45–58. Washington DC: Society for the Teaching of Psychology. Verfügbar unter <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php> (Zugriff am: 15.02.2021).
- Hildebrand, T. (2016). Fraglich ist, ob und wie der Gutachtenstil lehrbar ist – Eine Antwort aus der Praxis. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hg.), *Recht sprechen lernen*, 141–154. Baden-Baden: Nomos.
- Hildebrand, T. (2017). *Juristischer Gutachtenstil*. Tübingen: A. Francke.
- Lagodny, O. (2013). *Juristisches Begründen*. Baden-Baden: Nomos.
- Lagodny, O., Mansdörfer, M. & Putzke, H. (2014). Im Zweifel: Darstellung im Behauptungsstil. *ZJS*, 157–164.
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt.
- Mann, T. (2015). *Einführung in die juristische Arbeitstechnik*. München: Beck.
- Mix, C. (2011). *Schreiben im Jurastudium*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Morlok, M. (2016). Das Jurastudium als Einübung der juristischen Fachsprache. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hg.), *Recht sprechen lernen*, 11–26. Baden-Baden: Nomos.
- Musumeci, L. (2014). Prüfungsvorbereitung durch Perspektivwechsel: Studierende erstellen Klausuren. *ZDRW*, 376–379.
- Schimmel, R. (2020). *Juristendeutsch?* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Schnapp, F. E. (2004). *Stilfibel für Juristen*. Münster: Lit.
- Schneider, E. (1986). Das erkennende Beschlüß-Gericht und der vermaledeite Konjunktiv. *DRiZ*, 383–384.
- Valerius, B. (2017). Der Gutachtenstil in der juristischen Fallbearbeitung. *JA Sonderheft*, 36–42.
- Wieduwilt, H. (2010). Die Sprache des Gutachtens. *JuS*, 288–292.

-
- Wolf, G. (1987). Zur Methode der Lösung eines Strafrechtsfalles. *JuS-L*, 57–60, 73–77.
- Wolf, G. (1996). Methodik der Fallbearbeitung für Studenten. *JuS*, 30–36.
- Zimmermann, A. & Aksoy, D. (2019). *Kompetenztrainer Rechtsdidaktik*. Baden-Baden: Nomos.

Autor

Simon Gauseweg ist akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Öffentliches Recht, insbesondere Völkerrecht, Europarecht und ausländisches Verfassungsrecht an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Besonderer Dank gilt Dr. André Albrecht, Leiter Stabsstelle Qualitätsmanagement an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Kontakt: gauseweg@europa-uni.de

**Ko-Autor*innenschaft von Fachlehrenden
und Schreibzentrumsmitarbeiter*innen sowie
Beiträge von Expert*innen für das Schreiben-
lehren in den Disziplinen**

Ein Schreiblehrkonzept für interdisziplinäre Module in den Ingenieurwissenschaften

KRISTINA RZEHAK, ANDREA KAIMANN

Kurzfassung

In diesem Beitrag wird ein Schreiblehrkonzept zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens im interdisziplinären Modul Gender und Diversity am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik (Fachhochschule Bielefeld) vorgestellt. Das Konzept basiert auf drei Prinzipien: Fachspezifik, Bedarfsorientierung und stufenweiser Kompetenzerwerb. Diese drei Prinzipien sind auf andere Schreiblehr-Settings übertragbar.

Die Studierenden des Kurses werden mit Inputs, Materialien und formativem Feedback unterstützt, das auf ihre Bedürfnisse und die interdisziplinäre Schreibaufgabe abgestimmt ist. Die Studierenden verfassen bereits während des Kurses eine Bibliographie, ein Exposé und eine Gliederung und erhalten innerhalb von 1–2 Wochen ein individuelles Feedback auf jeden dieser Textteile.

Trotz methodischer Vorbehalte werden in diesem Beitrag einige Überlegungen zur Wirksamkeit des Schreiblehrkonzepts präsentiert. Zunächst wird mit einem Ausschnitt einer Befragung zur Selbsteinschätzung gezeigt, dass die Studierenden ihre Schreib- und Recherchekompetenzen nach dem Kurs höher einschätzen als vorher. Danach wird die Benotung unter Hinzunahme einer Kontrollgruppe, die nicht zum Schreiblehrkonzept gehörte, betrachtet. Es wird gezeigt, dass sich die Durchschnittsnoten nicht veränderten. Es verringerte sich aber die Zahl derer, die in dem Kurs durchfielen.

Schlagworte: Fachspezifik; MINT-Fachsprechdidaktik; Bedarfsorientierung; stufenweiser Kompetenzerwerb; Interdisziplinarität

Abstract

This paper presents a teaching concept of academic writing for the interdisciplinary course gender and diversity at the faculty of engineering and mathematics (University of Applied Sciences Bielefeld). The concept is based on three main principles: disciplinary specialization, needs orientation and progressive acquisition of competencies. These principles are seen as transferable to other courses.

The students of the course are supported by lectures, materials and formative feedback that is tailor-made for their needs and their interdisciplinary writing task. Already during the course, the students produce certain text parts of their writing

tasks such as a bibliography, an exposé and a structure. Within 1 or 2 weeks, they will receive individual written feedback on each of these text parts.

Despite methodical reservations, the paper presents some considerations with regard to the effectiveness of the concept. Firstly, a self-assessment survey shows that the students feel they have acquired competencies in writing and literature research after the completion of the course. Secondly, the grading was analysed by comparison to a control group of students who were not part of the teaching concept. Whereas the grade point average does not differ, the percentage of texts that do not meet the minimum requirements dropped within the group of students who completed the course.

1 Einleitung

Interdisziplinarität ist ein Trend in den Wissenschaften, der sich in den letzten Jahren vermehrt auch in der Studiengangs- und Modulkonzeption beobachten lässt. Das Entstehen hybrider Studiengänge wie z. B. des Wirtschaftsingenieurwesens, der apparativen Biotechnologie oder der Biomechatronik lässt sich auch an den berufspraktisch orientierten Hochschulen beobachten. Ebenso werden öfter Module – auch in den klassischen Studiengängen – interdisziplinär angelegt. An der Fachhochschule (FH) Bielefeld können alle Studierenden des Fachbereichs Ingenieurwissenschaften und Mathematik im fünften Semester das Wahlmodul „Gender und Diversity: Erfolgsfaktoren für Unternehmen“ wählen, das mit der Prüfungsform einer Hausarbeit abschließen ist.

Generell ist für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge festzustellen, dass nicht viele Texte im Laufe des Studiums geschrieben werden müssen. Das gilt auch für die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge an der FH Bielefeld. Dem stehen Studien gegenüber, die die Bedeutung des Schreibens im Ingenieurberuf hervorheben (Karras 2017; Lievens 2012; Jörissen & Lemmenmeier 2011; Göldi 2001). Im Ingenieurberuf werden also oft Schreibkompetenzen erwartet, die im Studium nur bei wenigen Gelegenheiten eingeübt werden können.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie Schreiblehre auf die Bedürfnisse der Studierenden auf Modulebene angepasst und an neuralgischen Stellen des Schreibprozesses unterstützend angesetzt werden kann, um modulspezifischen Schreibunsicherheiten zu begegnen. Das vorgestellte Schreiblehrkonzept ist das Ergebnis eines mehrjährigen Entwicklungsprozesses einer modulintegrierten Recherche- und Schreibbegleitung (RuS), die sich vor allem an drei Prinzipien orientiert: Fachspezifität, Bedarfsorientierung und stufenweiser Kompetenzerwerb. Diese Prinzipien lassen sich auch auf andere Fachkontakte übertragen. Ziel des Beitrags ist es, die Potentiale des Schreiblehrkonzepts vorzustellen und seine Wirksamkeit zu überprüfen. Der Frage nach der Wirksamkeit nähert er sich sowohl aus Studierenden- als auch aus Lehrendenperspektive. Im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Hutchings, Huber & Ciccone 2011; Hutchings 2000; Bass 1999) wird anschließend nach Verbesserungsmöglichkeiten gefragt.

2 Schreibdidaktische Angebote am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik

Die Unterstützungsangebote zum wissenschaftlichen Schreiben an der FH Bielefeld sind dezentral organisiert: Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Netzwerks Informations- und Schreibkompetenz¹ sind den verschiedenen Fachbereichen zugeordnet. Sie bieten u. a. individuelle Schreibberatungen an und führen Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben durch. Im Vergleich etwa zu den Angeboten an der benachbarten Universität sind die Unterstützungsangebote an der FH Bielefeld vergleichsweise jung: Mit Beginn der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre 2012 wurden die erwähnten Stellen geschaffen.

Aufgrund der großen Nachfrage nach Schreibberatung sind die Kapazitäten der 1,5 Mitarbeiterstellen und der zwei (vom Fachbereich finanzierten) wissenschaftlichen Hilfskräfte am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik voll ausgelastet. Der Fokus im Bereich der Lehre wird auf modulintegrierte Angebote gerichtet, damit Studierende das wissenschaftliche Schreiben als integralen Bestandteil der Fachlehre kennenlernen. Mit dieser Art von Angebot wird außerdem angestrebt, möglichst viele Studierende zu erreichen.

3 Schreibaufgabe und spezifische Schreibunsicherheiten im Modul Gender und Diversity

Bei dem Modul Gender und Diversity handelt es sich um ein relativ junges Modul im Curriculum des Fachbereichs. Die Hausarbeit, die darin geschrieben wird, unterscheidet sich inhaltlich, aber nicht formal von den technischen Berichten in anderen Modulen. Eine modulintegrierte Unterstützung der Studierenden erscheint sinnvoll, um auf die Besonderheiten des spezifischen Schreibens in dem Modul aufmerksam zu machen, diesbezüglichen Unsicherheiten zu begegnen und den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden, die vor der Abschlussarbeit das wissenschaftliche Schreiben üben möchten.

Die Hausarbeit soll einen Umfang von 15 bis 20 Seiten erreichen. Das Thema ist von den Studierenden frei wählbar, soll jedoch im Fokus des Moduls liegen. Das bedeutet, dass die gewählte Thematik sowohl Gender- und Diversity-Aspekte aufgreifen als auch im Unternehmenskontext verortet sein soll.

Das Modul findet immer im Wintersemester statt. Die Abgabe der Hausarbeit wird daher für den ersten Prüfungszeitraum (Ende Januar bis Anfang Februar) oder den zweiten Prüfungszeitraum (Ende März bis Anfang April) erwartet.

1 Das Netzwerk Informations- und Schreibkompetenz ist ein Teilprojekt des hochschulweiten Projekts „Optimierung von Studienverläufen“ (OvS), das seit 2012 im Rahmen des „Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ (Qualitätspakt Lehre) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL17044 gefördert wird.

Unsicherheiten, die bei der Hausarbeit gehäuft auftreten, resultieren z. T. aus der Sonderstellung des Moduls: Nicht immer fällt es den Studierenden leicht, ein eigenes Thema zu finden, das im begrenzten Rahmen der Hausarbeit bearbeitbar ist und über die Zusammenfassung von Grundlagenliteratur hinausgeht. Auch zeigt sich in den Texten bisweilen eine emotionale Involviertheit in Bezug auf das Thema, die bei technischen Berichten üblicherweise eher nicht zu beobachten ist. Diese emotionale Involviertheit ist grundsätzlich positiv zu sehen, weil sie auf eine Motivation hindeutet, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen; sie führt jedoch bisweilen dazu, dass keine ausgewogene und objektiv geführte Argumentation stattfindet.

Es treten auch Schwierigkeiten zutage, die nicht auf modulare Unterschiede, sondern eher auf fehlende Schreibpraxis zurückzuführen sind und Themen wie die Gliederung, die Wahl der Quellen oder die Zitationspraxis betreffen.

4 Schreiblehrkonzept im Modul Gender und Diversity

Um die Studierenden bei modulspezifischen und -unspezifischen Schreibunsicherheiten zu unterstützen und mit ihnen das wissenschaftliche Schreiben einzuüben, wurde ein umfassendes Schreiblehrkonzept erstellt. Die Grundidee dazu stammt von Jan Weisberg, der bis 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der FH Bielefeld war. Nach seinem Weggang wurde das Konzept sukzessive bedarfsoorientiert modifiziert, bis es seinen heutigen Stand erreichte.

4.1 Übergreifende Prinzipien

Das Schreiblehrkonzept basiert auf drei übergreifenden Prinzipien, die als Erfolgsfaktoren für die Schreiblehre identifiziert wurden und auf andere Fachkontakte übertragbar sind: Fachspezifitk, Bedarfsoorientierung und stufenweiser Kompetenzerwerb.

Fachspezifitk

In der Schreibdidaktik, die an der FH Bielefeld verfolgt wird, wird im Sinne des „Writing in the Disciplines“ (Lahm 2016; Bean 2011) eine fachspezifische Vermittlung von Schreibkompetenz favorisiert. Der Vorteil daran ist, dass Studierende das wissenschaftliche Schreiben als integralen Teil der Fachlehre wahrnehmen und disziplinspezifisch erlernen. Die Studierenden, die das Modul Gender und Diversity belegen, haben bis zu diesem Zeitpunkt vor allem technische Berichte zu vorgegebenen Themen verfasst. Die Herausforderung für sie besteht darin, vor dem Hintergrund ihrer noch nicht vollständig abgeschlossenen Sozialisation in die Diskursgemeinschaft der Ingenieurwissenschaften eine Hausarbeit zu schreiben, auf die die ingenieurwissenschaftliche Schreibpraxis nicht vollständig zu übertragen ist, sondern für die auch Anforderungen wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlichen Schreibens gelten. Die modulintegrierten Schreiblehreinheiten sind daher nicht nur fachspezifisch, sondern z. T. sogar modulspezifisch zugeschnitten. Der Besuch des Moduls ermöglicht den Studierenden damit nicht nur die Auseinandersetzung mit einem interdisziplinären

Thema, sondern auch das Erlernen einer für sie neuen Art des fachspezifischen Schreibens.

Bedarfsorientierung

Die Studiengänge des Fachbereichs Ingenieurwissenschaften und Mathematik sehen in unterschiedlichem Ausmaß das Verfassen wissenschaftlicher Texte als Prüfungsform vor. Generell werden allerdings relativ wenige Texte geschrieben: Im Laufe des Studiums sind es manchmal nur zwei bis drei technische Berichte bzw. Projektarbeiten und Praxisberichte. Zudem bezeichnen die Studierenden des Fachbereichs sich selbst oft nicht als schreibaffin. Einige sehen jedoch Bedarf, sich in Vorbereitung der Bachelorarbeit mit den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens auseinanderzusetzen. Dies äußert sich etwa in der Motivation, zum Ende des Studiums hin das Wahlmodul Gender und Diversity mit der Prüfungsform Hausarbeit zu wählen, um das wissenschaftliche Schreiben zu üben. Bei der Wahl dieses Moduls spielen vor allem das thematische Interesse, z. T. aber wohl auch studentaktische oder praktisch-organisatorische Überlegungen eine Rolle.

In einem stark durchgeplanten Stundenplan gehört es zu den Bedürfnissen der Studierenden, außerhalb der Seminare keine zusätzlichen Schreibaufgaben bewältigen zu müssen. Aus diesem Grund wird bei der RuS mit Textteilen als Schreibaufgaben gearbeitet, die notwendige Vorarbeiten für die Hausarbeit darstellen.

Stufenweiser Kompetenzerwerb

Wissenschaftliche Texte stellen komplexe Anforderungen an die Studierenden. Wenn die Schreibnovizinnen und -novizen alle Anforderungen zur selben Zeit erfüllen wollen, kann es zu Überforderung kommen (Ludwig 1983, S. 71). Um das zu vermeiden, spricht Weisberg (2017, S. 97) drei Empfehlungen aus: 1. die Staffelung von Lernthemen, 2. die Schaffung von Handlungsanlässen zum individuellen Problemlösen mit dem Ziel, Routinen einzuüben, und 3. eine Unterstützung der Übungspraxis durch wertschätzende Rückmeldungen. Diese Empfehlungen sind im Schreiblehrkonzept berücksichtigt worden.

Die positive Wirkung von Feedback im Schreibprozess auf Schreibentwicklung und fachliches Engagement ist belegt (Anderson, Gonyea, Anson & Paine 2015, S. 224; Sommers 2006). Formatives Feedback spielt zudem eine wichtige Rolle in der lernendenzentrierten Lehre (Higgins & Hartley 2002). Studierende beklagen jedoch, dass sie wenig Feedback erhalten und wenn, dann oft erst nach Abgabe der Arbeit (Schneider-Ludorff & Vode 2017, S. 77 f.). Vor diesem Hintergrund wird das formative Feedback als wichtiges Element des Schreiblehrkonzepts angesehen und ist darin mehrfach vorgesehen.

Die genannten drei Prinzipien bilden die Grundlage für ein Schreiblehrkonzept, welches aus den Sitzungen zu Schreib- und Recherchethemen nebst Übungen, Handreichungen und Leitfaden sowie individuellem Feedback besteht.

4.2 Ablauf und Lernziele der Schreibbegleitung

Der Ablauf des Moduls Gender und Diversity sieht vor, dass zunächst einige thematische Sitzungen erfolgen, in denen die Studierenden von der Fachlehrenden (A. K.) eine Einführung in die Thematik erhalten. Dann setzen ab Ende Oktober die Veranstaltungen zum Recherchieren und Schreiben ein.

Tabelle 1 zeigt die Ablaufpläne der RuS in den vier Wintersemestern seit 2016. Die weiß hinterlegten Felder zeigen die Termine, an denen die angegebenen Schreib- und Recherchethemen in der Lehrveranstaltung (jeweils im Umfang zwischen 45 und 90 Minuten) behandelt wurden. Dies erfolgte durch Inputs, verschiedene Übungen und Diskussionen im Plenum. Die rot hinterlegten Felder markieren die Termine, an denen ein individuelles Feedback erfolgte: Im Ablauf integriert sind drei² formative Rückmeldungen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen sollen, dass die Studierenden 1. mit adäquater (zitierfähiger, relevanter) Literatur, 2. mit einer thematisch und vom Umfang her passenden Fragestellung und 3. mit einer logischen Gliederung, an der die Bearbeitung der Fragestellung nachvollzogen werden kann, die Hausarbeit beginnen.³ Die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden sich diese formativen Rückmeldungen auch wirklich einholen und die entsprechenden Texte vorab formulieren, wird dadurch erhöht, dass Texte eingereicht werden sollen, die in der Hausarbeit verwendet werden können bzw. sowieso notwendiger Bestandteil der Hausarbeit sind. Das ist auch beim Exposé insofern der Fall, als es zentrale Bestandteile einer Einleitung enthält.

Tabelle 1: Ablaufpläne für die RuS in vier Semestern

Wintersemester 2016/2017	Wintersemester 2017/2018	Wintersemester 2018/2019	Wintersemester 2019/2020
V ₁ ⁴ Literaturrecherche	V ₁ Themenklärung, Entwicklung einer Fragestellung	V ₁ Themenklärung, Entwicklung einer Fragestellung	V ₁ Themenklärung, Entwicklung einer Fragestellung
Bis V ₂ annotierte Literaturliste einreichen → individuelles Feedback	V ₂ Literaturrecherche	V ₂ Literaturrecherche	V ₂ Literaturrecherche
V ₂ Themenklärung, Entwicklung einer Fragestellung	Bis V ₃ annotierte Literaturliste einreichen → individuelles Feedback	Bis V ₃ annotierte Literaturliste einreichen → individuelles Feedback	V ₃ Einleitung, Fazit und Exposé schreiben
Bis V ₃ Anfertigung einer Themenskizze → individuelles Feedback	V ₃ Literaturverwaltung/ Einleitung, Fazit und Exposé schreiben	V ₃ Literaturverwaltung/ Einleitung, Fazit und Exposé schreiben	Bis V ₄ Exposé und Literaturliste erstellen → individuelles Feedback

2 Im Wintersemester 2016/2017 wurden vier formative Rückmeldungen gegeben. Dann wurde das Konzept für die Wintersemester 2017/2018 und 2018/2019 umgestellt auf drei Rückmeldungen, bevor im Wintersemester 2019/2020 aus Kapazitätsgründen nur zwei Rückmeldungen gegeben wurden.

3 Diese drei Punkte gehören zu den Aspekten, die Studierende oft als schwierig und bei denen sie Unterstützung als hilfreich empfinden (Dreo & Huber 2017, S. 113).

4 Mit „V“ ist eine Veranstaltung gemeint. Der Index gibt die Nummerierung gemäß der Reihenfolge im Semester an.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Wintersemester 2016/2017	Wintersemester 2017/2018	Wintersemester 2018/2019	Wintersemester 2019/2020
V ₃ Zitation	Bis V ₄ Exposé schreiben → individuelles Feedback	Bis V ₄ Exposé schreiben → individuelles Feedback	V ₄ Zitation
V ₄ Einleitung schreiben	V ₄ Zitation	V ₄ Zitation	V ₅ Gliederung erstellen
Bis V ₅ erste Fassung einer Einleitung schreiben → individuelles Feedback	V ₅ Gliederung erstellen	V ₅ Gliederung erstellen	Bis V ₆ eine erste Gliederung erstellen → individuelles Feedback
V ₅ Gliederung erstellen	Bis V ₆ eine erste Gliederung erstellen → individuelles Feedback	Bis V ₆ eine erste Gliederung erstellen → individuelles Feedback	V ₆ Überarbeitung, Formalia
Bis V ₆ eine erste Gliederung erstellen → individuelles Feedback	V ₆ Überarbeitung, Formalia	V ₆ Überarbeitung, Formalia	
V ₆ Überarbeitung, Formalia			

Die Veranstaltungen zur Literaturrecherche werden von Kolleg*innen aus der Hochschulbibliothek durchgeführt. Das Feedback zur annotierten Literaturliste wurde in den ersten drei Semestern (2016 bis 2018) ebenfalls von einem Kollegen aus der Hochschulbibliothek übernommen. Aufgrund eines Personalwechsels wurde dieses individuelle Feedback im Wintersemester 2019/2020 von der Schreibberatung übernommen und aus Kapazitätsgründen mit dem individuellen Feedback auf das Exposé zusammengefasst.

Den angestrebten Ablauf der RuS bilden die Wintersemester 2017/2018 und 2018/2019 ab: Nach der thematischen Einführung im Oktober durch die fachlerende Professorin findet Ende Oktober eine Veranstaltung zum Entwickeln einer Fragestellung statt. Darin werden Tipps zur inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung der Hausarbeit gegeben und durch Übungen wie Freewriting, Fokusprint und Elevator Pitch ein möglicher Themenbereich für die Hausarbeit erarbeitet. In der darauffolgenden Woche können die Studierenden in der Rechercheschulung Literatur zu diesem Themenbereich recherchieren und eine annotierte Literaturliste erstellen. Auf diese Literaturliste erhalten sie ein erstes Feedback. In der nächsten Sitzung erfahren sie, wie typischerweise Einleitung, Fazit und Exposé aufgebaut werden und welche Inhalte darin enthalten sein sollten. Mit der Erkenntnis, dass sich Einleitung und Exposé in vielen Punkten ähneln, werden sie um die Bearbeitung der nächsten Schreibaufgabe gebeten: die Erstellung eines Exposés. Auf dieses Exposé erhalten sie wieder ein individuelles Feedback. In einer weiteren Sitzung wird das Thema Zitation behandelt und auf die Unterschiede zwischen ingenieurwissenschaftlichem und wirtschafts-/sozialwissenschaftlichem Zitieren aufmerksam gemacht. In der darauffolgenden Woche werden die Anforderungen an das Erstellen einer nachvollziehbaren Gliederung zu-

nächst in der Lehrveranstaltung besprochen, bevor dies als Schreibaufgabe an die Studierenden gegeben wird. Auch auf die Gliederung erhalten die Studierenden wieder ein individuelles Feedback. In der abschließenden Sitzung wird auf Einzelheiten der Überarbeitungsphase eingegangen.

Änderungen in der Konzeption fanden vor allem zwischen den Wintersemestern 2016/2017 und 2017/2018 statt: Da die Beteiligung an den Aufgaben zum individuellen Feedback und damit die Anzahl der Abgaben zum Ende hin stark nachließ und daher bei den Lehrenden der Eindruck entstand, dass die Schreibaufgaben die Studierenden überlasteten, wurde die Anzahl der Feedbacks in den Folgejahren auf drei beschränkt. Die Planungstexte Themenskizze und Einleitung wurden ab dem Wintersemester 2017/2018 zusammengefasst zu der Aufgabe, ein Exposé zu verfassen.

Außerdem wurde die Sitzung zur Themenklärung und Entwicklung einer Fragestellung der Literaturrechercheschulung vorangestellt, damit die Studierenden sich bereits ein Themengebiet erarbeitet haben, zu dem sie dann während der Rechercheschulung Literatur recherchieren können.

5 Wirksamkeit des Schreiblehrkonzepts

Generell ist die Wirksamkeit eines Schreiblehrkonzepts aufgrund der Vielfalt der eingesetzten Mittel und der Komplexität des Schreibkompetenzerwerbs schwierig festzustellen. Um dennoch schlaglichtartig einige Fragen zur Wirksamkeit zu diskutieren, wird die Frage nach der Wirksamkeit der RuS aus zwei Perspektiven betrachtet, der Studierenden- und der Lehrendenperspektive, und das jeweils dazu passende empirische Material herangezogen: Es werden einige Aspekte zum Schreibkompetenzerwerb aus studentischen Befragungen zur Selbsteinschätzung aus zwei Semestern betrachtet und es wird danach gefragt, ob es in der Zeit der Umsetzung des Schreiblehrkonzepts zu einer Notenverbesserung gekommen ist.

5.1 Befragung zur Selbsteinschätzung

Um die Wirksamkeit des Schreiblehrkonzepts aus Studierendenperspektive betrachten zu können, wird eine Vorher-Nachher-Befragung ausgewertet.

Methode

Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie die Studierenden selbst ihren Kompetenzzuwachs einschätzen, wird ein Ausschnitt aus einer Befragung herangezogen, die in den beiden Wintersemestern 2017/18 und 2018/2019 durchgeführt wurde.⁵ In der Befragung wurden die Studierenden gebeten, ihre Kompetenzen im Recherchieren und im Schreiben von wissenschaftlichen Texten vor und nach der RuS einzuschätzen.

⁵ Für das Zur-Verfügung-Stellen der Daten, die Erläuterungen dazu und ihr hilfreiches Feedback danken wir Sylke Hempelmann, die die Projektevaluationen des Projekts Optimierung von Studienverläufen (s. Anm. 1) auswertet.

zen.⁶ Die Befragung erfolgte in beiden Wintersemestern und wurde als Bestandteil der Projektevaluationen des OvS-Projekts (s. Anm. 1) durchgeführt. Das bedeutet, dass die Befragung nicht spezifisch auf die RuS im betrachteten Modul zugeschnitten war, jedoch Fragen enthielt, die zu den Lernzielen der RuS in dem betrachteten Modul passen. Für die Zwecke dieses Artikels wurden die Antworten der Studierenden zu diesen Fragen zusammengefasst ausgewertet. Die Überprüfung der Wirksamkeit des Schreiblehrkonzepts müsste allerdings wohl, um den didaktischen Überlegungen der Fachspezifizität (s. 4.1) vollständig gerecht zu werden, ebenfalls spezifisch auf die durchgeführten Maßnahmen zugeschnitten sein und sowohl den Schreibkompetenzerwerb bei den Studierenden in diesem interdisziplinären Modul fokussieren als auch deren finales Textprodukt.

Da das Schreiblehrkonzept in beiden Semestern auf dieselbe Weise durchgeführt wurde (s. Tab. 1), wurden für die Auswertung die beiden Befragungen zusammengefasst.

Auswertung

An der Vorher-Befragung haben 53 Studierende teilgenommen, an der Nachher-Befragung 17. Das durchschnittliche Alter der Studierenden beträgt 24,6 (25,0 bei der Nachher-Befragung). Alle Studierenden, die diese Frage beantworteten (N = 44), studieren im 4. oder einem höheren Fachsemester.

Der Schwund von Studierenden zwischen Vorher- (53) und Nachher-Befragung (17) wird nicht als außergewöhnlich angesehen: In vielen Modulen kommt es im Laufe der Zeit dazu, dass Studierende nicht mehr in den Präsenzveranstaltungen erscheinen. Das hängt möglicherweise mit der fehlenden Anwesenheitspflicht zusammen oder damit, dass Studierende zunächst mehrere Module belegen und sich dann für eines entscheiden. Beim Modul Gender und Diversity führt außerdem die Randzeit im Stundenplan (mittwochs 17.30 bis 20 Uhr) vermutlich dazu, dass das Modul nicht immer gut in den Wochenablauf der Studierenden zu integrieren ist.

Aufgrund des Teilnehmerinnen- bzw. Teilnehmerschwunds haben an der Nachher-Befragung deutlich weniger Studierende teilgenommen, sodass die Aussagekraft des Ergebnisses als nicht besonders hoch einzuschätzen ist. Dazu kommt, dass bei der Nachher-Befragung eventuell gerade die besonders motivierten Studierenden befragt wurden, die auch die späteren Sitzungen noch besucht haben. Auf der anderen Seite ist das Schreiben oft ein eher unbeliebtes Thema unter Studierenden von Ingenieurwissenschaften und Mathematik und stellt auch leistungsstarke Studierende vor Herausforderungen. Das könnte bedeuten, dass zwar motivierte Studierende an der Nachher-Befragung teilgenommen haben, dass dies aber nicht zwangsläufig auch schreibkompetente Studierende gewesen sein müssen.

Mit der Befragung wird nicht der eigentliche Schreibkompetenzerwerb gemessen, sondern die Selbsteinschätzung der Studierenden zu einigen Aspekten von Schreibkompetenz. Ob dies Aussagen über den Schreibkompetenzerwerb zulässt,

⁶ Fachlehrer und -lehrende wurden nicht evaluiert. Dies ging aus dem Fragebogen eindeutig hervor und wurde in der Veranstaltung so kommuniziert.

wird unterschiedlich gesehen: Während Sturm (2009) auf eine Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und realem Leistungsstand hinweist, kommt Pajares (2003) zu dem Schluss, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durchaus mit den Ergebnissen des Schreibens in Zusammenhang stehen.

Bei den Angaben der Gründe zur Teilnahme an der RuS waren Mehrfachnennungen möglich. 24-mal wurde als Grund angegeben „um meine Fähigkeiten in dem Bereich zu verbessern“ und 20-mal „aus Interesse“. 14 Nennungen wurden für „Veranstaltung ist verpflichtender Teil der Lehre“ und 11 für „auf Empfehlung einer Dozentin oder eines Dozenten“ abgegeben, 8 nannten einen nicht näher ausgeführten „anderen Grund“.

Die angegebenen Gründe für die Teilnahme an der RuS lassen sich in zwei Gruppen aufteilen: Die Gründe der einen Gruppe spiegeln eine eher intrinsische Motivation wider („um meine Fähigkeiten in diesem Bereich zu verbessern“ und „aus Interesse“), in der anderen Gruppe werden Gründe genannt, die einer eher extrinsischen Motivation zugeordnet werden können („Veranstaltung ist verpflichtender Teil der Lehre“ und „auf Empfehlung einer Dozentin oder eines Dozenten“). Auffällig ist hier, dass die insgesamt 44 Nennungen aus dem Bereich der intrinsischen Motivation gegenüber den 26 Nennungen aus dem Bereich der extrinsischen Motivation deutlich überwiegen. Das passt zu der Annahme, dass das Modul Gender und Diversity z. T. aufgrund der darin stattfindenden RuS auch als Übungsmodul für das wissenschaftliche Schreiben wahrgenommen wird.

Tabelle 2 zeigt, wie die an der Nachher-Befragung teilnehmenden Studierenden selbst ihren Kompetenzerwerb im Bereich des Recherchierens und Schreibens einschätzten. Die Fragen gehören zu den drei Bereichen Kompetenz (rot hinterlegt), Zutrauen (grün hinterlegt) und Einstellung (blau hinterlegt). Die Zustimmung dazu, dass durch die Teilnahme an der RuS (in der Tabelle OvS-Angebot genannt) Kompetenzen und Zutrauen in diesen Bereichen insgesamt gestiegen sind, ist hoch. Lediglich die abgefragte Einstellung zum Interesse an Fachartikeln (blau hinterlegt) erhält mit 67% keine große Zustimmung.

Tabelle 2: Selbst eingeschätzter Kompetenzerwerb nach Teilnahme an der OvS-Maßnahme⁷

Durch die Teilnahme an dem OvS-Angebot ...					
	N	Mittelwert	Median	SD	% Zustimmung*
... habe ich gelernt, wie ich Literatur finden kann.	15	5,3	5	0,7	100 %
... fühle ich mich für anstehende Hausarbeiten (oder andere schriftliche Ausarbeiten) besser vorbereitet.	17	5,1	5	0,7	100 %
... kenne ich mich mit Zitationsregeln aus.	18	5,1	5	0,7	100 %

⁷ Die Abkürzung „OvS“ steht für „Optimierung von Studienverläufen“ (s. Anm. 1). Mit dem Mittelwert ist das arithmetische Mittel gemeint, „SD“ steht für „Standard Deviation“.

(Fortsetzung Tabelle 2)

Durch die Teilnahme an dem OvS-Angebot ...					
	N	Mittelwert	Median	SD	% Zustimmung*
... habe ich gelernt, wie ein Text aufgebaut sein muss.	18	4,9	5	0,9	94 %
... habe ich größeres Zutrauen in meine Fähigkeiten mit wissenschaftlichen Texten zu arbeiten.	17	4,8	5	0,8	94 %
... ist meine Schreibkompetenz insgesamt gestiegen.	17	4,8	5	0,7	100 %
... kann ich meinen Lernprozess besser organisieren.	18	4,7	5	0,9	89 %
... kann ich die Qualität von Fachartikeln meines Studienfachs beurteilen.	17	4,7	5	1,2	83 %
... habe ich mehr Interesse an wissenschaftlichen Fachtexten gewonnen.	18	3,7	4	1,1	67 %

Die in Tabelle 2 aufgeführten Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Studierenden, die an der RuS teilgenommen haben, ihren Erwerb von Kompetenzen positiv evaluieren und sich danach mehr zutrauen. Sollte es also das Lernziel der Studierenden gewesen sein, u. a. ihren Kompetenzerwerb im Bereich des Recherchierens und Schreibens durch den Besuch des Moduls zu steigern, so schätzen sie selbst dieses Lernziel als erreicht ein. Das Item zur Einstellung erhält die niedrigste Zustimmung und unterstützt den Eindruck, dass ein umfassendes Schreibinteresse nicht vorausgesetzt werden kann und auch durch die RuS nicht geweckt wurde.

Insgesamt kann für die Studierendenperspektive, für die hier eine Befragung zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen zugrunde gelegt wurde, festgestellt werden, dass die Studierenden bei sich einen Kompetenzerwerb feststellen. Die Prinzipien der Bedarfsorientierung und des stufenweisen Kompetenzerwerbs, die in 4.1 als Charakteristikum des Schreiblehrkonzepts bezeichnet wurden, können also von Studierendenseite als bestätigt angesehen werden.

5.2 Benotung

Die Kooperation zwischen der Fachlehrenden und der Schreibberatung besteht seit 2015. Damals kam sie zustande, weil für den Bereich des wissenschaftlichen Schreibens zusätzlich Expertise für die Begleitung der Studierenden beim Verfassen der Hausarbeit gewünscht und als notwendig erachtet wurde.

Ziele

Aus Sicht der Fachlehrenden betreffen Ziele der Kooperation sowohl die Studierenden als auch deren Texte: Für die Studierenden wünscht sich die Fachlehrende, dass sie in

ihren Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben gestärkt werden und in diesem Modul eine gute Vorbereitung für das Schreiben größerer wissenschaftlicher Texte erfahren. Zudem sollen sie für den Umgang mit fremden Texten sensibilisiert werden. Plagierte Hausarbeiten sollen vermieden werden. Die zusätzliche Unterstützung soll nach Möglichkeit auch in den Texten sichtbar werden: Wünschenswert ist es für die Fachlerende u. a., dass in den Texten eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit der Thematik erkennbar wird, die Texte gut gegliedert sind und allgemein den Konventionen wissenschaftlichen Schreibens entsprechen.

Die Plagiatsprävention hat für die Fachlerende große Bedeutung, weil es sich bei der Hausarbeit im Gender-und-Diversity-Modul um eine reine Literaturarbeit handelt, die sich damit von den anderen ingenieurwissenschaftlichen Texten unterscheidet, die meist einen praktischen Teil beinhalten. Dies sieht sie als neue Herausforderung für die Studierenden und als eine Besonderheit ihres Moduls an.

Methode

Der zweite Aspekt, der im Rahmen der Wirksamkeitsüberlegungen betrachtet wird, ist die Bewertung der Hausarbeiten. Dafür verwendet die Fachlerende ein Bewertungsraster. Dies trägt dazu bei, Bewertungen zu objektivieren und transparent zu gestalten, doch vollständige Objektivität ist bei der Bewertung von Texten schwierig herzustellen.

Um die Wirksamkeit der RuS aus Sicht der Lehrenden einzuschätzen, wird – als messbares Kriterium – die Benotung betrachtet und es wird der Eindruck der Lehrenden im Hinblick auf die Plagiatsprävention geschildert. Um Unterschiede bei den Noten für die Prüfungsleistung der Hausarbeit zwischen Studierenden, die keine RuS erfahren haben, und solchen, die daran teilgenommen haben, herauszufinden, werden zum Vergleich die Hausarbeiten der Studierenden des Wintersemesters 2014/2015 herangezogen: In diesem Semester fand das Modul ohne Veranstaltungen zum Recherchieren und Schreiben statt und es wurde kein formatives Feedback auf einzelne Textteile gegeben.⁸ Dieser Kontrollgruppe gegenübergestellt werden die Noten der Studierenden, die an der RuS teilgenommen und mindestens ein Feedback auf Literaturliste, Themenskizze, Exposé oder Gliederung erhalten haben.

Auswertung

Der Vergleich der Noten zwischen der Kontrollgruppe der Studierenden aus dem Wintersemester 2014/2015 und den Studierenden, die an der RuS teilgenommen haben, ergibt keinen Unterschied. Die Durchschnittsnote bleibt gleich.

Ein Unterschied kann jedoch beim Anteil der Arbeiten festgestellt werden, die den Anforderungen nicht genügen: Während in der Kontrollgruppe 7,9 % der Hausarbeiten durchfielen, sind es in den Semestern mit der RuS nur 4,5 %.

⁸ Allerdings gab es die (extracurriculare) Möglichkeit, sich bei der Schreibberatung ein Feedback auf die Hausarbeit einzuholen. Ob dies von den Studierenden der Kontrollgruppe in Anspruch genommen wurde, kann nicht nachvollzogen werden.

Als Ziel der Zusammenarbeit mit der Schreibberatung hatte die Fachlehrende ihren Wunsch nach Plagiatsprävention betont. Diesen Wunsch sieht sie als erfüllt an: Ihrem Eindruck nach hat es bei den abgegebenen Arbeiten deutlich seltener Versuche gegeben, mit z. T. plagierten Texten das Modul zu bestehen.

Aus Lehrendenperspektive kann insofern von einer Zielerreichung gesprochen werden, als mehr Arbeiten den Anforderungen genügen, wenn sich auch insgesamt gesehen die Durchschnittsnote nicht veränderte.

6 Optimierungspotential des Schreiblehrkonzepts

Vor dem Hintergrund der bisherigen Umsetzung des Schreiblehrkonzepts und der unterschiedlichen Perspektiven auf seine Wirksamkeit sind im Sinne der SoTL verschiedene Optimierungsansätze denkbar. Diese werden im Folgenden – nach Perspektiven aufgeteilt – vorgestellt.

Studierendenperspektive

Die unter 5.1 ausschnitthaft präsentierte Befragung bot den Studierenden wenig Freiraum, um eigene Vorstellungen zur RuS zu äußern. Im Sinne der Bedarfsorientierung wäre es wünschenswert, in den Fragebögen ein Freitextfeld einzurichten, in dem die Studierenden ihre individuellen Bedürfnisse ausformulieren können.

Der Abwesenheit der Studierenden in der Präsenzlehre, die teilweise auf die zeitliche Randlage des Moduls zurückzuführen ist (s. 5.1), kann eventuell durch eine verstärkte Online-Betreuung begegnet werden: Zwar werden das Feedback und alle Materialien auch bisher schon online zur Verfügung gestellt, jedoch könnte das Schreiblehrkonzept so überarbeitet werden, dass es passgenau auf die Online-Lehre zugeschnitten wird und bei zeitlicher Entzerrung ein stärkeres Engagement der Studierenden bewirkt.

Lehrendenperspektive

Um den formulierten Zielen der Fachlehrenden ein weiteres Stück näher zu kommen, bietet das Bewertungsraster einen Ansatzpunkt. Es könnte stärker in eine Überarbeitung des Schreiblehrkonzepts einbezogen werden, indem es ggf. so operationalisiert wird, dass es von den Studierenden als eine Art Checkliste verwendet werden kann, um ihre Texte mit den an sie gestellten Anforderungen abzugleichen.

Schreibberatungsperspektive

Ein Erfolgsfaktor für wirksames Feedback ist die zeitliche Nähe. Diese Bedingung konnte für das formative Feedback im Rahmen der modulintegrierten RuS eingehalten werden. Da die Hausarbeiten aber oft erst in der vorlesungsfreien Zeit weiterbearbeitet und dann im zweiten möglichen Prüfungszeitraum (März/April) abgegeben werden, wäre zu überlegen, auch ein abschließendes summatives Feedback in das Schreiblehrkonzept zu integrieren.

7 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde ein Schreiblehrkonzept vorgestellt, das im Modul Gender und Diversity des Fachbereichs Ingenieurwissenschaften und Mathematik der FH Bielefeld durchgeführt wurde, um modulspezifischen und -unspezifischen Schreibunsicherheiten zu begegnen. Das Schreiblehrkonzept basiert auf den drei Grundprinzipien Fachspezifitik, Bedarfsorientierung und stufenweiser Kompetenz-erwerb, die auf andere Fachkontakte übertragen werden können.

Die angestellten Überlegungen zur Wirksamkeit des Schreiblehrkonzepts zeigen, dass die Studierenden bei ihrer Selbsteinschätzung davon ausgehen, dass ihre Schreibkompetenz im Verlauf der Lehrveranstaltung gestiegen ist. Aus Lehrenden-sicht ist zu vermerken, dass es weniger Hausarbeiten gab, die den Anforderungen nicht genügten.

Aus den Überlegungen zur Wirksamkeit des Schreiblehrkonzepts lassen sich Optimierungspotentiale im Sinne der SoTL ableiten, die z. B. die Konstruktion der Fragebögen, die Inhalte der Lehre, das Einbinden des Bewertungsrasters und die Or-ganisation des Feedbacks betreffen. Auch die Erstellung eines begleitenden Online-Konzepts ist denkbar.

Literatur

- Anderson, P., Gonyea, R. M., Anson, C. M. & Paine, C. (2015). The Contributions of Writing to Learning and Development: Results from a Large-Scale Multi-Institutional Study. *Res. Teach. English*, 50(2), 199–235.
- Bass, R. (1999). The Scholarship of Teaching: What's the Problem? *Inventio – Creative Thinking about Learning and Thinking*, 1(1), o. S.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dreö, K. & Huber, B. (2017). Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden – eine quantitative Studie. *Journal der Schreibberatung*, 14, 107–116.
- Göldi, S. (2001). *Kommunikative Ingenieure. Bedeutung der sozialen Kommunikation im beruflichen Alltag von Ingenieuren und Ingenieurinnen und Folgen daraus für die Ingenieurausbildung*. Fachhochschule Solothurn, Reihe A: Discussion Paper 2001-T6.
- Higgins, R. & Hartley, P. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53–64.
- Hutchings, P. (2000). *Opening Lines: Approaching the Scholarship of Teaching and Learning*. Menlo Park: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hutchings, P., Huber, M. T. & Ciccone, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning. Institutional Integration and Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jörissen, S. & Lemmenmeier, M. (2011). *Schreiben in Ingenieurberufen. Praxishandbuch für Ausbildung und Arbeitswelt*. Bern: hep.

- Karras, S. (2017). *Wie schreiben Ingenieure im Beruf? Ein arbeitsplatzbezogenes Kommunikationsprofil*. Münster/New York: Waxmann.
- Kessel, E. (2016). Quellen zitieren. In A. Hirsch-Weber & S. Scherer (Hg.), *Wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeit in Natur- und Ingenieurwissenschaften. Grundlagen – Praxisbeispiele – Übungen*, 66–91. Stuttgart: Eugen Ulmer.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Lievens, J. (2012). Debunking the ‚Nerd‘ Myth: Doing Action Research with First-Year Engineering Students in the Academic Writing Class. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 74–84.
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In S. Grosse (Hg.), *Schriftsprachlichkeit*, 37–73. Düsseldorf: Schwann.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139–158.
- Schneider-Ludorff, A. & Vode, D. (2017). Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. *Journal der Schreibberatung*, 14, 69–83.
- Sommers, N. (2006). Across the Drafts. *College Composition and Communication*, 58(2), 248–257.
- Sturm, A. (2009). Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift Schreiben*. Online publiziert am 12.6.2009. Verfügbar unter <https://zeitschrift-schreiben.eu/> (Zugriff am: 13.02.2020).
- Weisberg, J. (2017). Skizze zur akademischen Fachschreibdidaktik. *Journal der Schreibberatung*, 14, 95–101.

Autorinnen

Dr. Kristina Rzehak ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Netzwerk Informations- und Schreibkompetenz am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der FH Bielefeld. Kontakt: kristina.rzehak@fh-bielefeld.de

Prof. Dr. Andrea Kaimann vertritt das Lehrgebiet Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften, ist Prodekanin für den Campus Gütersloh, Studiengangsleiterin des praxisintegrierten Bachelorstudiengangs Wirtschaftsingenieurwesen sowie Prüfungsausschussvorsitzende für die praxisintegrierten Bachelorstudiengänge am Campus Gütersloh der FH Bielefeld. Kontakt: andrea.kaimann@fh-bielefeld.de

Schreiben an der Schnittstelle von Theorie und Praxis in „Marketing und Handel“ – die sprachliche Darstellung fachlicher Probleme

Claudia Spanier, Hendrik Schröder

Kurzfassung

Gemäß dem Motto „Eine Theorie ist nur so gut, wie sie praktisch anwendbar ist“ verbindet der Lehrstuhl für Marketing und Handel wissenschaftliche Forschung mit praktischer Anwendung, was auch Studierende beim Verfassen einer Fallstudie leisten sollen. Doch die daraus abzuleitenden Anforderungen stellen Studierende offensichtlich vor Probleme, die sie ohne Unterstützung nicht selbstständig lösen können. Es fehlen Schreibanlässe, um grundlegende Kompetenzen zu entwickeln, die sie – zur Vorbereitung auf das Verfassen der Bachelor-Arbeit – in die Lage versetzen, ein Thema fachlich angemessen sowohl schriftlich darzulegen als auch mündlich zu präsentieren, denn in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen dominiert die Prüfungsform Klausur.

Seit 2014 unterstützt daher der Lehrstuhl Studierende mit einem kooperativen Lehrkonzept, das gezielt die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz fördert. In diesem Beitrag wird anhand von Studierendentexten veranschaulicht, wie sich die Entwicklung von Schreibkompetenz am Schreibprodukt nachvollziehen lässt. Eine Besonderheit des Lehrkonzepts ist der Wechsel von Seminarformen, Individual- und Plenarfeedback, dem in Bezug auf die Wirksamkeit des Lehrkonzepts zentrale Bedeutung zukommt. Im sogenannten „student life circle“ befinden sich Studierende eher fern des Fachdiskurses; hier ermöglicht der interaktive Charakter des Seminars mit diskursiver Erkenntnisproduktion Verständnis für wissenschaftliches Arbeiten im Fach. Rückblickend konnte seither nicht nur eine Verbesserung des methodischen Vorgehens der Studierenden beobachtet werden, sondern vor allem eine Steigerung der Aussagekraft der Texte, die das Ankommen in der Fachkultur dokumentiert.

Schlagworte: sprachsensibles Lehrkonzept; wissenschaftliches Schreiben; Schreibpraxis im Fach

Abstract

Academic disciplines that seldom require students to write papers are facing the problem that although academic writing skills are an important competence to be acquired, students rarely can practice them. Instead, they are thrown upon their own resources when they eventually compose decisive papers towards the end of their studies. Against this backdrop, in 2014 a cooperation of the business studies chair Marketing and Commerce at the University Duisburg-Essen and the local writing centre was

initiated. Following Knorr (2018, S. 145) it is the aim of this paper to show that this instructional format accounts for a heterogenous student body, because it meets the demands to provide language sensitive instruction and a professional approach to writing processes and the handling of texts. As concerns business studies, the seminar requires students to investigate the interplay between business theory and practice and is completed by a seminar paper that is also meant to acquaint them with the demands of a pending bachelor thesis. With respect to the development of writing skills, the aim is to support students in the composition of texts that realize the technical and stylistic demands posed by genre and discipline. Stated in more detail, two types of feedback help students to professionally reflect on their assignments and to gain insights into conventions of academic writing in their discipline. While an individual feedback focuses on readability with respect to the wording and topical structure of the writing assignment, a plenary feedback reflects on demands posed by the particular assignment in question. As a result, not only an improvement of the methodological approach to the topics could be observed but also are the texts becoming increasingly conclusive, thus documenting the adaption of the discipline's writing conventions.

1 Einleitung

Im Allgemeinen ist der Prozess der akademischen Wissensaneignung und Wissensverarbeitung mit dem Beitritt der Studierenden in die Diskursgemeinschaft verbunden. Dementsprechend ist für die Entwicklung von Schreibkompetenzen nicht nur die Domäne (Wissenschaft), sondern auch die Disziplin (Fach) von Bedeutung, die entsprechende Diskurstraditionen und -praktiken vorgibt (vgl. Ehlich 2003, S. 13). Kommt noch eine ausgeprägt heterogene Studierendenschaft hinzu, muss das Seminarkonzept auch diesem Umstand Rechnung tragen und müssen Maßnahmen noch differenzierter und adaptiver angeboten werden. Ein solches Seminarkonzept entspricht einer zeitgemäßen sprachsensiblen akademischen Schreibkultur, „die sich durch einen professionellen Umgang mit Texten und dem Schreibprozess auszeichnet, [...] Anforderungen an Schreibprodukte transparent dar[stellt] und Studierende darin [unterstützt], ihre Schreibfähigkeiten und ihre wissenschaftliche Textkompetenz (weiter) zu entwickeln“ (Knorr 2018, S. 145). Die Vermittlung des akademischen Schreibens wird hier daher bewusst in das Fachseminar implementiert, als den Ort, an dem der fachspezifische Umgang mit Theorie und Praxis erlebbar ist und schriftsprachliche Konventionen gepflegt werden.

In wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen dominiert meist die Prüfungsform Klausur. Folglich kommt der Prüfungsform Hausarbeit eine besondere Bedeutung zu, weil sie während des Studiums meist die einzige Gelegenheit bietet, das akademische Schreiben einzüben. Spätestens in der Abschlussarbeit sollen Studierende nachweisen, dass sie wissenschaftlich arbeiten und schreiben können. Unstrittig ist, dass der Aufbau wissenschaftlicher Schreibkompetenz ein länger andauernder Prozess

ist, der eine bewusste Auseinandersetzung und Übung erfordert (vgl. Steinhoff 2007, S. 131). Kruse beschreibt ihn als „einen höchst anspruchsvollen Selbstmanagementprozess“, in dem „intellektuelle, sprachliche, motivationale und kommunikative Ressourcen zu mobilisieren sind“. Studierende müssen lernen, die Sprache ihres Faches zu identifizieren und zu reproduzieren – „die rhetorischen Gepflogenheiten, die Argumentationsmuster, die stilistischen Besonderheiten und die Präsentation von bestehendem Wissen, die von der Diskursgemeinschaft des Faches geprägt sind“ (Kruse 2003, S. 95). Das gelingt selten im ersten Versuch und führt daher zu nicht ausreichenden Prüfungsleistungen, einem hohen Drop-out in den Veranstaltungen, längeren Studienzeiten oder sogar zum Studienabbruch. Zudem beklagen Lehrende den hohen Betreuungsbedarf von schriftlichen Ausarbeitungen und suchen Wege der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens im Fachseminar, um diesen Bedarf aufzufangen.

Das in diesem Beitrag erläuterte Lehrkonzept des Fachseminars „Category Management und Shopper Marketing – die Fallstudien“ des Lehrstuhls für Marketing und Handel an der Universität Duisburg-Essen profitiert seit 2014 mit jedem Semester von dem wertvollen Austausch aller beteiligten Akteur*innen. Die Perspektive des Faches wird im Folgenden herausgestellt, indem Hendrik Schröder einzelne Aspekte der Zusammenarbeit im Seminar kommentiert.

Am Lehrstuhl Marketing und Handel stellte man fest, dass es den Studierenden schwerfiel, sich wissenschaftliche Texte zu erschließen und dann selbst einen wissenschaftlichen Text zu verfassen, sei es als Hausarbeit, sei es als Abschlussarbeit. Wesentliche Aspekte waren den Studierenden nicht klar: In welchen Hintergrund ist der Text eingebettet? Welche Problemstellungen greift er auf? Mit welchen Methoden werden sie behandelt? Zu welchen Erkenntnissen gelangt der Text? Die Studierenden waren größtenteils überfordert und in der Folge frustriert. Auch für die Dozent*innen des Lehrstuhls waren die Ergebnisse letztlich unbefriedigend, weil wenig aussagekräftig. Daher wurde die Zusammenarbeit mit der Schreibwerkstatt aufgenommen und das Lehrkonzept entwickelt.

Ziel dieses Lehrkonzepts ist, sowohl Schreibprozesse als auch fachliche und sprachliche Konventionen sichtbar und damit vermittelbar zu machen. Anhand von Studierendentexten wird veranschaulicht, wie im Seminarkontext schreibend gelernt wird und sich die Wirksamkeit des Lehrkonzepts hinsichtlich der Akkulturation in die Fachkultur nachvollziehen lässt. Die Besonderheit dieses Lehrkonzepts liegt zum einen im Wechsel der Seminarformate, zum andern in der Kombination von Individual- und Plenarfeedback.

2 Das Seminarkonzept

Der Lehrstuhl für Marketing und Handel an der Universität Duisburg-Essen bietet in jedem Wintersemester im Bachelor-Studiengang BWL Studierenden, die sich beruflich in die Richtung Category Management und Shopper Marketing orientieren möchten,

mit dem Seminar „Category Management und Shopper Marketing – die Fallstudien“ eine Ausbildung an, die durch die Zusammenarbeit mit Unternehmen aus der Konsumgüterbranche verdeutlichen kann, inwiefern Strategien und Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens auch in der Praxis des angestrebten Berufs hilfreich sind.

Voraussetzung für die Teilnahme ist der erfolgreiche Abschluss der Module „Category Management und Shopper Marketing in Theorie und Praxis“, „Angewandte Marktforschung“ und eines der Vertiefungsmodule. Das Angebot richtet sich an interessierte Studierende im vierten Semester, die das Schreiben der BA-Arbeit am Lehrstuhl Marketing und Handel anstreben. Da es sich um eine Wahlpflichtveranstaltung handelt, entsteht meist ein kleines Seminar, mit etwa 12 bis 16 Studierenden.

2.1 Verlauf des Seminars

Die folgende Tabelle führt die einzelnen Termine des Lehrkonzepts chronologisch auf und soll das Zusammenspiel der verschiedenen Seminarformate sowie des Individual- und Plenarfeedbacks veranschaulichen.

Tab. 1: Übersicht über das Lehrkonzept nach Terminen geordnet

Sept.	Einführungsveranstaltung (Lehrstuhl, Schreibberaterin) im Plenum	Schreibaufgabe 1: Kurzprofil der Theorie
	Schreibworkshop (Schreibberaterin) im Plenum/Einzelgespräch	Schreibaufgabe 2: Grobkonzept und Problemstellung
Okt.	Zwischenpräsentation (Lehrstuhl, Schreibberaterin) im Plenum	Schreibaufgabe 3: Exposé
	Schreibworkshop (Schreibberaterin) im Plenum/Einzelgespräch	
	Sprechstunde (Betreuer*in) im Einzelgespräch	
Nov.	Schreibworkshop (Schreibberaterin) im Plenum/Einzelgespräch	Rohfassung Hausarbeit Textproben
	Sprechstunde (Betreuer*in) im Einzelgespräch	
Dez.	Abgabe der Hausarbeit im Einzelgespräch	
Jan.	Abschlusspräsentation (Firmenvertreter*in, Lehrstuhl, Schreibberaterin) im Plenum	

In der *Einführungsveranstaltung* erfahren die Studierenden, welche Anforderungen beim Verfassen der Hausarbeit zu berücksichtigen bzw. umzusetzen sind und in welchem Verhältnis die Note der Endpräsentation zur Gesamtnote beiträgt. An diesem Termin sind alle Beteiligten anwesend: der Lehrstuhlinhaber, die Betreuer*innen und

die Schreibberaterin der Schreibwerkstatt. Die Studierenden lernen also alle Beteiligten persönlich kennen und erfahren, wer welchen Arbeitsschritt betreut. Die Veranstaltung endet mit der Vergabe der Fallstudien und der Anleitung der ersten Schreibaufgabe (Kurzprofil der Theorie) durch die Schreibberaterin.

Im *Schreibworkshop*, an dem nur die Studierenden und die Schreibberaterin teilnehmen, erfolgt ein allgemeines Feedback auf typische Formulierungsprobleme anhand der vorher von den Studierenden eingereichten Kurzprofile, und es werden spezifische Herausforderungen dieser Schreibaufgabe diskutiert. Die zweite Schreibaufgabe (Grobkonzept und Problemstellung) wird gestellt, ihre Funktion für die Zwischenpräsentation betont und grundlegende Aspekte einer Präsentation erläutert. Im Anschluss erhalten alle Studierenden ein individuelles Feedback auf ihr Kurzprofil sowie konkrete Hinweise zur Weiterarbeit.

Die *Zwischenpräsentation* findet wieder im Plenum statt. Alle Studierenden präsentieren dem Lehrstuhl und der Schreibberaterin die Problemstellung und das grobe Konzept ihrer Fallstudie und erhalten konkrete Rückmeldung zu allen Aspekten ihres Vortrags. Vor allem werden Missverständnisse aufgeklärt und bei Schwierigkeiten, die sich aus der Datenlage ergeben oder der Vorgehensweise geschuldet sind, wird im Gespräch nach Lösungen gesucht. Zum einen können diese konkreten Anregungen direkt in die Hausarbeit einfließen, zum anderen erproben die Studierenden das Ausarbeiten und das Präsentieren einer Hausarbeit. Der Termin schließt mit dem Erteilen der dritten Schreibaufgabe (Exposé).

Im darauf folgenden *Schreibworkshop* werden anhand der eingereichten Exposés typische Formulierungsprobleme im Plenum besprochen und gemeinsam überprüft, ob die Anregungen aus der Zwischenpräsentation umgesetzt wurden. Im persönlichen Feedback werden am Text konkrete Hinweise zur Überarbeitung gegeben.

In dieser Arbeitsphase sind die Studierenden angehalten, eine *Sprechstunde* mit dem*der Betreuer*in zu vereinbaren, in der auf Grundlage des Exposés die Erarbeitung der Fallstudie besprochen wird, Schwierigkeiten thematisiert und eventuelle Mängel aufgezeigt werden können.

Im letzten *Schreibworkshop* wird anhand von Textproben gemeinsam erörtert, welche Funktion Satzbau und Wortarten in einem argumentativen Text übernehmen und welche sprachlichen Mittel zur Textverknüpfung genutzt werden. An Ausschnitten aus den Textproben werden alternative Formulierungen erarbeitet, die konkrete Ansatzpunkte für die Überarbeitung der eigenen Texte bieten. Da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt häufig schon die Rohfassung ihrer Hausarbeit geschrieben haben, bringen sie selbst zahlreiche Fragen in den Workshop ein.

Vor der Abgabe der Hausarbeit können in einer weiteren *Sprechstunde* mit dem*der Betreuer*in letzte Fragen geklärt werden.

Zur *Abschlusspräsentation* sind auch die Firmenvertreter*innen eingeladen, die sich für ihre zur Verfügung gestellte Fallstudie interessante Anregungen für die Praxis erhoffen und nach erfolgtem Vortrag ihre Perspektive in das Feedback einbringen. Den Abschluss des Seminars bildet die Evaluation des Lehrkonzepts und es findet

eine letzte Feedback-Runde statt, in der die Studierenden nach ihren persönlichen Eindrücken gefragt werden.

Das Fachseminar bietet den Rahmen für die Erarbeitung der Hausarbeit und der Präsentation. Es gibt Orientierung über alle notwendigen Arbeitsschritte und begleitet den gesamten Schreibprozess, angefangen bei der konkreten Beschreibung der Anforderungen der zu erbringenden Prüfungsleistung bis hin zur Beurteilung einzelner Teilleistungen, und wird nicht nur in Form einer Gesamtnote abgeschlossen, sondern durch ein individuelles Feedback.

2.2 Die Schreibaufgaben und typische Schwierigkeiten der Studierenden

Im Rahmen des Lehrkonzepts werden im Seminar drei aufeinander aufbauende Schreibaufgaben verfasst, besprochen und überarbeitet. Ziel ist es, Studierenden erfahrbar zu machen, dass und wie das Verfassen von Texten in einen Diskurs eingebunden ist, und sie so dafür zu sensibilisieren, was Schreibkompetenz ausmacht: „Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft“ (GefSuS 2018). Die angestrebte Akkulturation in die Fachkultur lässt sich mithilfe der drei Dimensionen des Entwicklungsmodells von Thorsten Pohl nachvollziehen, der den Erwerb wissenschaftlichen Schreibens als Entwicklungsbewegung von „Gegenstandsdimension über Diskursdimension zu Argumentationsdimension“ (Pohl 2007, S.487) beschreibt und entsprechende Entwicklungsphasen ableitet.

Das individuelle Feedback auf die drei Schreibaufgaben erfolgte schriftlich mittels Korrekturzeichen im Text der Studierenden, die im persönlichen Gespräch kommentiert und im Hinblick auf das weitere Vorgehen erläutert wurden. Es zielte auf drei Kriterien für Textqualität¹ der studentischen Kurztexte: (1) Textkohärenz und logische Argumentation, (2) Ausdruck und Fachsprachlichkeit sowie (3) schriftsprachliche Korrektheit. Das erste Kriterium bezieht sich auf die Textstruktur (z. B. Einleitungssatz, logischer Aufbau, sinnvolle Gliederung) und die Leserführung durch Metakommunikation oder Kohäsionsmittel. Das zweite Kriterium umfasst Lexik, einen dem Wissenschaftskontext angemessenen Ausdruck, die korrekte Verwendung fachsprachlicher Begriffe und die Reflexion der eigenen Ergebnisse mit Bezug zu wissenschaftlichen Erkenntnissen. Das dritte Kriterium betrifft die Bereiche Rechtschreibung (z. B. Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung) und Grammatik (z. B. Wortwahl und Satzgefüge). Die folgenden Textbeispiele stammen aus den drei Schreibaufgaben verschiedener Studierender des Seminars von 2018 und wurden als typisch für den Kurs ausgewählt. Bei ihrer Analyse wird ersichtlich, dass diese drei Kriterien für Textqualität geeignet sind, typische Phänomene sichtbar zu machen, und eine Zuordnung zu den Entwicklungsniveaus nach Pohl ermöglichen.

1 Angelehnt an das FöBesS-Beurteilungsraster wurden diese drei Kriterien für Textqualität für das Individualfeedback formuliert, mit dem Hinweis auf erläuternde Texte zum Selbststudium unter <http://udue.de/foebess>.

Schreibaufgabe 1: Kurzprofil der Theorie

Das Kurzprofil soll einen Fließtext von 1–2 Seiten ergeben, der die zentralen Gedanken der gewählten Theorie nachzeichnet und idealerweise so darstellt, dass eine spätere Anwendung auf das Fallbeispiel gut vorbereitet ist. Das bedeutet, dass Inhalte nicht nur sachlich richtig wiedergegeben, sondern auch mit Bezug auf das Thema und die Fragestellung logisch gegliedert werden müssen; beispielsweise müsste der Gedanke, auf dem der Ansatz basiert, deutlich herausgestellt werden, um die Anwendbarkeit auf den Gegenstand (z. B. Kaufentscheidungen der Kunden im Zusammenhang mit der Warenpräsentation in einer Apotheke) begründen zu können.

Textbeispiel 1

„Damit die Skripttheorie nach Schank und Abelson besser verstanden wird, muss als erster Schritt der Begriff ‚Skript‘ erklärt werden. Schank bemerkt hierzu, dass Skripte eine konkrete kontextunabhängige Wissensform sind und dabei helfen, Sätze zu verstehen, die in ihrem Bezug nicht vollständig sind. Nachdem die Definition erklärt wurde, liegt der Grundgedanke der Skripttheorie nach Schank und Abelson (1977) in der Existenz von komplexen Ereignisabfolgen bzw. Sequenzen, die das Verständnis für gewöhnliche Handlungen erklären.“

Anhand dieser Formulierungen wird deutlich, dass der*die Studierende eine Theorie nicht als abstraktes Konstrukt versteht und daher nicht zwischen Aussage/These und Sachverhalt unterscheidet. Im ersten Satz scheint er*sie zwar schon zu wissen, dass er*sie für die Ausarbeitung zentrale Begriffe einführen muss (Methodik), wählt aber mit *verstehen* das falsche Verb. Die Formulierung *damit [...] verstanden wird* lässt außerdem im Unklaren, wer etwas verstehen soll. Die unpassende Wahl des redeeinleitenden Verbs *bemerkt* bestätigt den Eindruck, dass der*die Studierende noch keine konkrete Vorstellung vom wissenschaftlichen Diskurs entwickelt hat und zeigt das Bemühen, Bezüge herzustellen, durch ein typisches Verweiswort wie *hierzu*. Die falsche Verwendung von Konnektoren (*nachdem [...] erklärt wurde, liegt der Grundgedanke*) ist ein typischer Fehler, der in nahezu jedem studentischen Text zu finden ist, ebenso wie die falsche Verwendung von Präpositionen (*Verständnis für*) und fester Fügungen/Kollokationen (*der Grundgedanke liegt in*). Pohl bezeichnet diese Phänomene als typisch für das gegenstandsbezogene Schreiben auf dem 1. Entwicklungsniveau: Da wissenschaftsspezifische Formulierungsbestände nicht vorhanden sind, wird allgemeinsprachlich formuliert. In Verbindung mit starker Nähe zum Original kommt es relativ häufig zu „idiomatischen und grammatischen Formulierungsverstößen“ (Pohl 2007, S. 489).

Die Vorgabe der Fragestellung/Fallstudie und der Theorie, die zur Untersuchung herangezogen wurde, sowie die Einteilung des Schreibprozesses in Teilschritte sollten die Studierenden während des gesamten Schreibprozesses entlasten. Als erste Schreibaufgabe war ein rein beschreibender Text zu verfassen, bei dem sie sich am Original orientieren konnten. Trotzdem waren die meisten Studierenden mit der schriftlichen Umsetzung überfordert.

Schreibaufgabe 2: Grobkonzept und Problemstellung

Als Vorbereitung auf die Zwischenpräsentation sollen in der zweiten Schreibaufgabe die Problemstellung ausgearbeitet und die Vorgehensweise mit Bezug auf die gegebene Fragestellung erläutert werden. Auch diese Schreibaufgabe ist als Fließtext (1 Seite) auszuformulieren, um beispielsweise das Ableiten der Fragestellung von der Problemstellung in der Zwischenpräsentation in vollständigen Sätzen vortragen zu können.

Textbeispiel 2

„Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie Skripte zum Zeitpunkt der Suche in Online-Shops für Bekleidung zur Orientierung verwendet werden. Aus der Analyse wird erwartet, dass die Skripte eine wichtige Unterstützung der Kunden beim Suchen in Online-Shops für Bekleidung bringen. Außerdem wird erwartet, dass das Suchverfahren der Kunden in Online-Shops für Bekleidung mithilfe der Skripte dargelegt wird.“

In diesem Beispiel wird eine typische Textprozedur verwendet, die der Leserführung dient: *Ziel dieser Arbeit ist es*. Auch der Anschluss mittels Konnektor *wie* ist gelungen, so entsteht ein (topikalisierter) aussagekräftiger Satz. Dieser Satz zeigt eine „deutlich gewachsene idiomatische Formulierungssicherheit“ (Pohl 2007, S. 490), die dem diskursbezogenen Schreiben auf dem 2. Entwicklungs niveau nach Pohl entspricht, das durch wissenschaftsspezifische Formulierungen gekennzeichnet ist.

Die unübliche Formulierung (falsche Kollokation) *Aus der Analyse wird erwartet* ist möglicherweise die stark verkürzte Form der typischen Formulierung *die zu erwartenden Ergebnisse der Analyse sind*. Im nächsten Satz zeigt die Wahl des Verbs *bringen* die Unsicherheit des*der Schreibenden. Außerdem ist es falsch (in dieser Verwendung umgangssprachlich) und besonders in Verbindung mit dem abstrakten Konstrukt *Skript* unpassend. Im letzten Satz ist unklar, wer von wem etwas erwartet, richtiger wäre, dies als Ziel des*der Schreibenden auszuweisen.

In der zweiten Schreibaufgabe bemühen sich die Studierenden, wissenschaftsspezifische Formulierungen zu verwenden. Vermutlich durch das deutliche Feedback zur ersten Schreibaufgabe motiviert, sind die zweiten Texte insgesamt sorgfältiger geschrieben.

Schreibaufgabe 3: Exposé

Im Anschluss an die Zwischenpräsentation soll das zu diesem Zeitpunkt hinreichend geklärte Konzept der Hausarbeit in die Textsorte Exposé überführt werden. Auf 1–2 Seiten soll ein durch Absätze gegliederter Fließtext zum Thema hinführen, die Problemstellung, Fragestellung und Vorgehensweise zusammenführen sowie eine grobe Gliederung der Arbeit vorstellen.

Textbeispiel 3

„Vroom definiert motiviertes Handeln als freiwillig, d. h., ein Individuum hat die Möglichkeit, sich für oder gegen eine Handlung zu entscheiden. Unfreiwilliges Handeln gilt somit als unmotiviert. Im Folgenden werden vier Hauptaspekte zur Klärung des Begriffs Motivation definiert.“

Dieser kurze Auszug lässt sich dem argumentationsbezogenen Schreiben auf dem 3. Entwicklungs niveau nach Pohl (2007) zuordnen. Der*die Studierende benutzt Textprozeduren (*definiert als*), die typisch für wissenschaftliche Texte sind. Konnektoren wie *d. h.* und *somit* kennzeichnen den argumentativen Aufbau. Durch gelingende inhaltliche Verknüpfung (Rekurrenz: eine Handlung, unfreiwilliges Handeln) wird Kohärenz erzeugt und mithilfe des Textkommentars *im Folgenden* Leserführung. Gezeigt wird ein „Spektrum an wissenschaftsspezifischen Formulierungen, das es [...] ermöglicht, verschiedenste Konzepte der wissenschaftlichen Alltagssprache nicht nur als *kognitive Instrumente*, sondern auch als *kommunikative Instrumente* idiomatisch sicher“ (Pohl 2007, S. 490, Hervorh. im Original) einzubinden. Bei einem in diesem Stil formulierten Exposé ist zu erwarten, dass das Einlösen des beschriebenen Vorgehens im Hauptteil der Seminararbeit auch gelingt.

2.3 Feedbackprozesse

Da die Feedbackprozesse und die sich anschließenden Überarbeitungsprozesse zentral für die Wirksamkeit des Lehrkonzepts sind, wird hier kurz ihre Bedeutung in der Schreibdidaktik angerissen.

Ausgehend von der Grundannahme, dass die „zentrale Funktion von Feedback [ist], lernende Personen darin zu unterstützen, Lücken zwischen ihrem aktuellen und dem angestrebten Wissens- bzw. Kompetenzzustand zu schließen“ (Narciss 2018, S. 11), verlangt der Umstand, eine schriftliche Prüfungsleistung zu erbringen, dass über die Markierung von Fehlern (evaluative Informationen) hinaus strategische Informationen zur Korrektur oder „zur Überwindung von Hürden im Lernprozess“ (Narciss 2018, S. 11) angeboten werden.

Vorgehensweisen der Textplanung, Strategien des Lesens und Bearbeitens von Bezugssquellen können je nach Schreib erfahrung stark individuell geprägt sein. In einem mündlichen Feedback kann dieses individuelle Vorgehen der Studierenden reflektiert, als Prozess begleitet und somit als Muster für künftige Schreibvorhaben gesichert werden (vgl. Schüler & Lehn 2014, S. 226). Herausforderungen wie die Aufbereitung der Bezugstexte in Form einer Strukturneubildung stellen eine Hürde im Schreibprozess dar und sind deswegen aus didaktischer Perspektive einschlägig. Doch die Fähigkeit, sich selbst zu anderen und zu vorhandenem Wissen in Beziehung zu setzen, erfordert ein Minimum an Autorenidentität (vgl. Kruse & Chitez 2012, S. 61). Im persönlichen Feedback erzeugt das gemeinsame Sprechen über die Funktion von Formulierungen im Zusammenhang mit dem Textaufbau und dem konkreten Anliegen (Fallstudie) das Verständnis von wissenschaftlichem Arbeiten im Fach und ermöglicht die allmähliche Aneignung wissenschaftlichen Sprachgebrauchs, der

Schreibende nach und nach dazu befähigt, für den wissenschaftlichen Diskurs ange-
messen zu schreiben (vgl. Pohl 2007; Steinhoff 2007).

Für die Integration von Feedback auf Texte in die Lehre bedeutet dies ein Umden-
ken. Weingardt fordert eine Fehleroffenheit in Bildungsprozessen und auch, sprach-
liche Fehler als Hinweis auf Denkprozesse der jeweiligen Lernenden zu verstehen
(vgl. Weingardt 2014, S. 25). Denn die Trennung zwischen Lern- und Leistungsstan-
dards ist eine künstliche und es sollte sowohl beim Lernprozess (Kompetenzaufbau)
als auch bei der Leistungsprüfung (Kompetenzdarstellung) beides gefordert und posi-
tiv bewertet werden. Für Lehr- und Lernkonzepte bedeutet dies, dass die „Polarität von
Fehlervermeidung und Fehleroffenheit [...] als Grundspannung ausgehalten sowie di-
daktisch gestaltet werden [muss] und [...] nicht einseitig aufgelöst werden“ (Weingardt
2014, S. 29) sollte.

Im Lehrkonzept wird sowohl in der Gruppe (Zwischenpräsentation/Schreib-
workshop) als auch im Einzelgespräch (persönliches Feedback/Sprechstunde) der
konstruktive Umgang mit „Fehlern“ (formal, inhaltlich) angeleitet und im Sinne der
Qualitätssicherung konsequent bis zum abschließenden Feedback der Abschlussprä-
sentation gepflegt.

2.4 Wirkung des Wechsels der Formate „Präsentation“ und „Schreibworkshop“

Im Studium entwickelt sich das Verständnis des akademischen Schreibens entlang
der Lehre im Fach, die vor allem auf Wissensvermittlung abzielt. Dementsprechend
befinden sich Studierende im Studienalltag tatsächlich weit weg vom Fachdiskurs.
Wird die Vermittlung des akademischen Schreibens im Seminar von „ihrer diskursi-
ven Erkenntnisproduktion her [gedacht, dann] hat Lehre die Aufgabe, Studierenden
beizubringen, wie man fachlich relevante Fragen stellt, wie man sie bearbeitet und
wie man die Ergebnisse für andere anschlussfähig darstellt“ (Lahm 2016, S. 19). Im
Seminar Kontext ist darüber hinaus didaktisch zu lösen, wie die sehr unterschied-
lichen Voraussetzungen der Studierenden in solchen Vermittlungsprozessen zu be-
rücksichtigen sind. Hier hat sich der Wechsel der Formate „Präsentation“ und
„Schreibworkshop“ bewährt. Die Präsentation von Zwischen- und Endergebnissen er-
möglicht den Studierenden die Teilhabe an häufig lebhaft geführten Diskussionen
zwischen Studierenden und Professor*innen oder den Mitarbeiter*innen des Lehr-
stuhls untereinander.

Das bedeutet für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenzen von Studieren-
den, dass sie das fachlich angemessene Erörtern von Themen durch das Beobachten
von Fachangehörigen erlernen können und sich erstmals selbst an einem authen-
tischen Fachdiskurs beteiligen. Schreiben ist hier für alle erfahrbar ein wesentlicher
Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens. Mithilfe der Schreibaufgaben
werden während des Seminars Inhalte erarbeitet und somit trägt Schreiben zum Ver-
stehen bei; Ergebnisse aus Arbeitsprozessen werden schriftlich festgehalten und wer-
den in der Abschlusspräsentation geteilt. „Schreiben hat also eine doppelte Funktion:
Es ist Denkwerkzeug und Präsentationsmedium“ (Knorr & Brinkschulte 2019, S. 1).

Das Konzept bietet Raum für die Entwicklung akademischer Schreibkompetenzen, indem Studierende sich in die spezifischen Denkweisen und Methoden des Faches einschreiben (vgl. Preußner & Sennewald 2012, S. 12). Sie gewinnen Sicherheit für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch und erfahren den Nutzen von Textkonventionen.

Diesbezüglich führt Hendrik Schröder aus, dass der akademische Diskurs auch helfen sollte, Fragestellungen in der beruflichen Praxis besser erfassen und lösen zu können. Denn auch und gerade dort kommt es auf Lösungen an, die in keinem Lehrbuch stehen, sondern aktiv erarbeitet werden müssen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund ist es hilfreich und zweckmäßig, dass das Lernkonzept mit wechselnden Personenkreisen und Orten arbeitet. Die Studierenden sehen sich wechselnden Situationen gegenüber, deren Ergebnisse sie in den einzelnen Arbeitsschritten einfließen lassen müssen. Zu der Komplexität der Aufgabe kommt die Dynamik des Geschehens. Die Studierenden sind an jeder Stelle, sei es im Plenum, sei es mit den Betreuer*innen des Lehrstuhls, sei es mit der Schreibberaterin im Einzelgespräch oder in der Gruppe, sei es mit den Firmenvertreter*innen, gefordert, sich auf die jeweilige Situation und Aufgabe einzulassen und einzustellen. Auch damit simuliert Lehre praktische Anwendung.

2.5 Evaluation

In der Evaluation des Seminars von 2018 beschrieben Studierende² den direktiven Charakter des Lehrkonzepts als förderlich für das erfolgreiche Abschließen des Seminars, denn man sei „gezwungen, am Ball zu bleiben“. Den sanften Zwang, die vorgegebenen Schritte des Erarbeitungsprozesses der Prüfungsleistung (Hausarbeit und Präsentation) gemeinsam zu durchlaufen, beschrieben Studierende nicht nur für ihr eigenes Zeitmanagement als hilfreich, sondern haben auch die „kontinuierliche Lernkontrolle als positiv empfunden“. Die Engführung des Erarbeitungsprozesses sorgte also für Sicherheit und führte zu der Einschätzung, dass ihnen „wissenschaftliches Arbeiten verständlich nähergebracht“ wurde und sie „von Mal zu Mal gewachsen“ sind. Besonders im persönlichen Feedback konnte Überforderung aufgefangen werden, „man fühlte sich jederzeit gut aufgehoben“. Da das Schreiben an sich im Laufe des Seminars an Normalität gewonnen hat, bemerkten auch die Studierenden selbst, dass vor allem ihr mangelndes Verstehen dem erfolgreichen Formulieren und Strukturieren von Inhalten im Wege steht, und konnten ihre Schwierigkeiten klarer beschreiben, was meist schon der erste Schritt zur Lösung ist.

So ist auch der nicht vorhandene Drop-out zu erklären. Haben sich die Studierenden nach der Einführungsveranstaltung für dieses Lehrkonzept entschieden, nehmen alle die einzelnen Termine wahr und es schließen auch alle das Seminar erfolgreich ab.

2 Bei der Evaluation (Rücklaufquote identisch mit der Zahl der Seminarteilnehmer*innen) am Ende jedes Seminars kommentieren alle Studierenden in einem Freitextfeld den Stellenwert der Beteiligung der Schreibwerkstatt am Seminar, es handelt sich bei den Zitaten also um Originale.

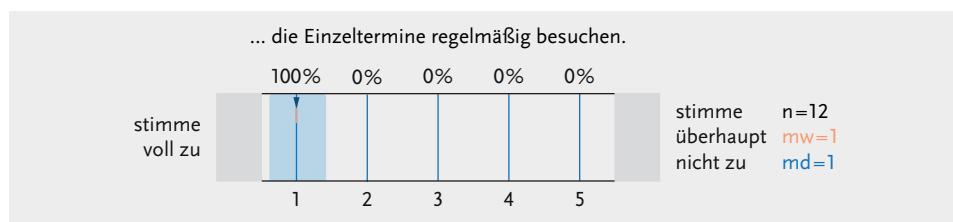


Abbildung 1: Auszug aus einem Evaluationsbogen 1

Insgesamt wurde die Zusammenarbeit mit der Schreibwerkstatt im Seminar als „*hilfreiche Stütze*“ empfunden, das Sprechen über Schreiben im Modus Instruktion wurde als „*geführter Anfang der ersten Hausarbeit*“ positiv wahrgenommen.

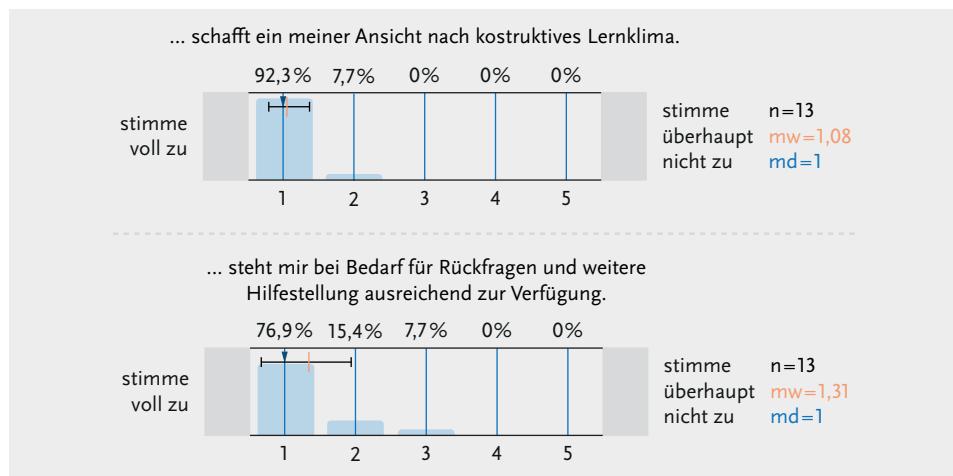


Abbildung 2: Auszug aus einem Evaluationsbogen 2

„*Gute Gespräche und konkrete Hilfestellungen*“ scheinen also der Schlüssel zu einem gelingenden Lehrkonzept zu sein.

Die ausschließlich positiven Erfahrungen mit dem Lehrkonzept führt Hendrik Schröder darauf zurück, dass Studierende ihre Rolle wechseln müssen, von passiv in Vorlesungen Konsumierenden zu aktiv im Diskurs Handelnden. Sie lernen, wissenschaftliche Texte wissenschaftlich zu rezipieren, sie sehen sich in diesem Prozess einer konstruktiven Kritik gegenüber, insbesondere in Zusammenarbeit mit der Schreibberaterin, deren Anregungen sie nutzen können, um Texte besser zu verstehen, eigene Texte besser zu strukturieren und zu formulieren.

3 Fazit

Im Studium erbringen Studierende Prüfungsleistungen in erster Linie, um Credits zu erlangen. Wenn Prüfungen überwiegend aus Klausuren bestehen, ist für Studierende nicht erfahrbar, was es bedeutet, „komplexe [...] multikausale Prozesse, wie sie heute in allen Wissenschaften üblicherweise beschrieben werden, angemessen aufzunehmen und Vorgänge streng aspektgebunden oder multiperspektivisch zu betrachten“ (Ladenthin 2018, S. 21).

Hendrik Schröder fasst zusammen, dass mit dem hier vorgestellten Lehrkonzept Hürden des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens überwunden werden können. Für die meisten Studierenden ist die Seminararbeit das erste Mal seit ihrer Schulzeit, dass sie eine schriftliche Ausarbeitung anfertigen (müssen), und dies nach wissenschaftlichen Maßstäben. Die Studierenden nehmen die Herausforderung und das Angebot der aktiven Mitarbeit an. Es zeigt sich, dass sich sowohl die Qualität der mündlichen Beiträge im Plenum als auch die Qualität der Hausarbeiten verbessert hat. Und in der Folge, das war und ist dem Lehrstuhl besonders wichtig, hat sich auch die Qualität der Abschlussarbeiten (Bachelor-Thesis, Master-Thesis) verbessert.

Wenn akademisches Schreiben vermittelt werden soll, kommt man nicht umhin, systematisch Schreibanlässe zu schaffen. Dabei bietet es sich an, bei der Vermittlung von Schreibkompetenzen von disziplinären Fragen und Problemen auszugehen, da sich nur so fachspezifische Praktiken thematisieren lassen, um „die große Bedeutung des Faches und des Fachthemas für Lehr-, Lern- und Aneignungsprozesse des wissenschaftlichen Schreibens“ (Pohl 2007, S. 511) zu berücksichtigen. Weiterhin unterstützen das Initiiieren der Teilschritte des Schreibprozesses und das Feedback – sowohl in Bezug auf fachliche Vorgehensweisen als auch zu Kriterien von Textqualität – Studierende dabei, schreibend schreiben zu lernen (vgl. Pospiech 2004). So durchlaufen Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen den gesamten Arbeitsprozess „Schreiben und Präsentieren einer Fallstudie“ gemeinsam und mit Erfolg.

Literatur

- Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In K. Ehlich & A. Steets (Hg.), *Wissenschaftliches Schreiben. Lehren und Lernen*, 13–28. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- GefSuS – Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018). *Schreibkompetenz im Studium*. Positionspapier. Verabschiedet am 29.09.2018 in Nürnberg. Verfügbar unter http://www.gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf (Zugriff am: 08.09.2019).
- Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung an der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In W. Grießhaber, S. Schmöller-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*, 135–150. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

- Knorr, D. & Brinkschulte, M. (2019). Akademisches Schreiben lehren und lernen – Spektren einer prozessorientierten Schreibdidaktik. *Journal für Psychologie*, 27(H. 1), 51–71.
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hg.), *Wissenschaftliches Schreiben. Lehren und Lernen*, 95–111. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2012). Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In U. Preußner & N. Sennewald (Hg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, 57–84. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Ladenthin, V. (2018). Da läuft etwas ganz schief. *Forschung & Lehre*, 8/18. Verfügbar unter <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/da-laeuft-etwas-ganz-schief-894> (Zugriff am: 06.08.2018).
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Narciss, S. (2018). Feedbackstrategien für interaktive Lernaufgaben. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hg.), *Lernen mit Bildungstechnologien. Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien* (Springer Reference Psychologie), 1–24. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_35-1 (Zugriff am: 01.04.2019).
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Pospiech, U. (2004). *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Preußner, U. & Sennewald, N. (Hg.) (2012). *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Schüler, L. & Lehnert, K. (2014). Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textsortenkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In T. Bachmann & H. Feilke (Hg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, 199–223. Stuttgart: Klett.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Diss. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/9783110973389> (Zugriff am: 01.04.2019).
- Weingardt, M. (2014). Wer aufhört Fehler zu machen, lernt nicht mehr dazu. Vom Verstehen und Nutzen der Fehler in Bildungsprozessen. In *Lernen und Lernstörungen*, H. 3, 23–38.

Autorin und Autor

Claudia Spanier M. A. ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Schreibwerkstatt im Institut für Optionale Studien an der Universität Duisburg-Essen und seit 2016 im Teilprojekt FöBesS (Förderndes Beurteilen schriftlicher Studienleistungen) des BMBF-Projekts ProViel.

Univ.-Prof. Dr. Hendrik Schröder leitet seit 1995 an der Universität in Essen den Lehrstuhl für Marketing und Handel. (www.marketing.wiwi.uni-due.de)

Diskutieren, Reflektieren, Schreiben – Eine Studie zum Einsatz informeller Reflexionstexte in der Lehrveranstaltung *Innovation Debates*

DANIEL EHLS, NADINE STAHLBERG, NICOLE PODLESCHNY

Kurzfassung

Eine verbreitete Herausforderung in der universitären Lehre ist, dass Studierende den fachlichen Inhalten nur mit eingeschränkter Aufmerksamkeit folgen. Dies führt oftmals zu einer geringen Wissensaufnahme oder sogar zu einem falschen Verständnis des Lehrstoffs. Fehlende Zeit für vertiefende Einheiten, für Reflexion und Hinterfragen der Inhalte und Argumentationen verstärkt das Problem. Vor diesem Hintergrund führen wir in der Lehrveranstaltung „Innovation Debates“ kurze reflexive Texte im Format des One-Minute-Papers ein. Einer der Vorteile von One-Minute-Papern besteht darin, dass sie sich sowohl für fortlaufende kurze Schreibaufgaben als auch für die Anregung zu einer tieferen Reflexion von Argumenten eignen. Wir setzen die One-Minute-Paper jedoch nicht, wie sonst üblich, in der Präsenzveranstaltung ein, sondern in der Zeit des Selbststudiums. Nach jeder Sitzung stellt der Dozent eine spezifische Frage, zu der die Studierenden in der Selbststudienzeit einen kurzen Text in ein Online-Kursforum schreiben. Die wöchentliche Reflexionsfrage wird stets geändert.

In einer qualitativen Studie untersuchen wir über den allgemeinen Nutzen von One-Minute-Papern hinausgehend, wie die Studierenden Kursinhalte aufnehmen und zusammenfassen. Wir gehen der Frage nach, welche Reflexionsebenen Studierende mit One-Minute-Papern, die in der Zeit des Selbststudiums verfasst werden, erreichen. Die qualitative Analyse der One-Minute-Paper zeigt, dass die Studierenden alle Ebenen des reflektierenden Denkens erreichen und auf der Grundlage des Lehrmaterials neue Verbindungen herstellen. Diese Ergebnisse stützen im Allgemeinen unsere Maßnahmen zur Förderung der kritischen Denkfähigkeit und der Wissensaufnahme der Studierenden und im Besonderen den Einsatz von One-Minute-Papern außerhalb der Präsenzzeit. Die Ergebnisse der studentischen Evaluation zeigen, dass die Studierenden das One-Minute-Paper als wenig aufwendige Aktivität empfinden, die daher kaum den Workload belastet.

Für Lehrende bietet dieser Beitrag Vorschläge, wie sich Studierende mit niedrig-schwelligen Schreibaktivitäten zum kontinuierlichen und vertiefenden Lernen anregen lassen und wie das reflexive Denken gefördert werden kann.

Schlagworte: informelles Schreiben; One-Minute-Paper; Schreibmethode; Reflexion; Feedback

Abstract

A widespread challenge in university teaching is students' limited attention and reflective thinking. This frequently leads to little knowledge absorption and even to false understanding of the subject matter. This challenge is further increased by little time for elaboration or asking questions.

Against this background, we introduce the concept of one-minute paper in a course setting. One of the associated benefits of one-minute papers is that they are suited for continuous short writing tasks as well as encouraging a deeper reflection of arguments. However, we do not introduce the method one-minute paper within the classroom, as it is usually done, but in the self-study time. Our approach is rather motivated by examining how students review and summarize course content. In regard to a deeper learning experience, our research question is: Which levels of reflection do students achieve with one-minute papers written in their self-study time?

For this, the concept of one-minute papers is introduced in a class: After each session, the lecturer gives a specific question for each course appointment. The students then write a short text in an online course forum. The weekly question of reflection is always different.

Results from students' course evaluation show that students perceive the one-minute paper as low effort activity not burdening them much. Qualitative analysis of one-minute papers indicates that students achieve all levels of reflective thinking and make new connections, based on the teaching material. These results contribute in general to our understanding of enhancing students' critical thinking skills and knowledge absorption, and in specific, to the application of one-minute paper outside the course room. For lecturers, this paper offers suggestions to keep students involved in learning with low threshold writing activities and amplify students' reflective thinking.

1 Einleitung

Ein verbreitetes Problem in der Hochschullehre ist, dass Studierende fachliche Inhalte kaum reflektieren und ihr Wissen eher oberflächlich oder gar von Fehlannahmen geprägt bleibt. Oft ist in Seminardiskussionen die Zeit zum Nachdenken zu kurz, um Sachverhalte in ihrer Gänze nachzuvollziehen oder zu hinterfragen. In der englischsprachigen Lehrveranstaltung „Innovation Debates“ bildet die Debatte den Kern des Seminargeschehens. Masterstudierende aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen debattieren hier jeweils in zwei kleineren Gruppen eine vom Dozenten vorgegebene Hypothese vor einem Plenum aus Kommilitoninnen und Kommilitonen. Um dabei die Rolle der „passiv Zuschauenden“ aufzulösen und zugleich die tiefere Reflexion von Argumentationen anzuregen, wurden kleinere Schreibaufgaben eingeführt, die kontinuierlich über das Semester von den Studierenden bearbeitet werden. Dies geschieht, indem die Studierenden nach jeder Lehrveranstaltungsdebatte im Online-Forum im Format eines One-Minute-Papers die Argumentationen reflektieren.

Im eher klassischen Sinne ist das One-Minute-Paper ein didaktisches Werkzeug, mit welchem Lehrende schnell und gezielt den Wissensstand der Teilnehmenden erheben und Feedback für die eigene Veranstaltung bekommen (vgl. Draper 2007, o. S.). Die übliche Vorgehensweise ist, dass sich die Studierenden am Ende der Präsenzveranstaltung eine Minute Zeit nehmen, um persönlich oder anonym über die Lehrveranstaltung nachzudenken und die Gedanken auf einem Blatt Papier niederzuschreiben, angeregt durch eine Leitfrage. Für die Veranstaltung „Innovation Debates“ wurde die Methode des One-Minute-Papers weiterentwickelt: Die Studierenden schreiben nach der Veranstaltung für alle lesbar einen Reflexionstext mit bis zu 300 Wörtern in ein Online-Forum. Damit die wöchentliche Schreibaufgabe anspruchsvoll bleibt, wird außerdem die Reflexionsfrage stets neu formuliert. Nach der aktuellen Forschung ist es nicht eindeutig, welche Wirkung solche kurzen Reflexionstexte erzielen, insbesondere im Hinblick auf die Ebenen der Reflexion. Dieser Beitrag untersucht daher, inwiefern die intendierte Reflexion der zuvor erlebten Debatten stattfindet und welche Ebenen der Reflexion die Studierenden erreichen. Für die Untersuchung wurden von den wöchentlichen Reflexionsfragen zwei exemplarisch ausgewählt (entspricht einer Stichprobe von 72 Reflexionstexten) und genauer betrachtet. Die Auswertung erfolgt inhaltsanalytisch unter Bezugnahme auf die Reflexionsebenen nach Bräuer (2014). Weiterhin werden Evaluationsdaten hinzugezogen, um zu untersuchen, wie die Studierenden die Online-Schreibaufgaben hinsichtlich ihres Lernprozesses bewerten.

2 Die Lehrveranstaltung „Innovation Debates“

Die englischsprachige Lehrveranstaltung „Innovation Debates“ ist ein Wahlpflichtfach aus der Betriebswirtschaftslehre mit zwei Semesterwochenstunden. Im Wintersemester 2018/19 nahmen 42 Masterstudierende aus verschiedenen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen teil. Neben der Anwendung von betriebswirtschaftlichen Methoden adressieren die Lernziele dieser Veranstaltung insbesondere die personalen Kompetenzen. So sollen die Studierenden lernen, in interdisziplinären Kleingruppen zu kommunizieren und gemeinsam Lösungen für komplexe Problemstellungen zu erarbeiten, sowie erforderliches Wissen durch Recherchen selbständig erschließen.

Die Veranstaltung basiert auf der Prämisse, dass Forschungsergebnisse zwar kontinuierlich zunehmen, einige Erklärungsmodelle aber auch ihre Gültigkeit verlieren und obsolet werden. Die Veranstaltung ist auf mindestens zwei Arten für die Studierenden herausfordernd: Zum einen konzentrieren sich Ingenieurinnen und Ingenieure traditionell eher auf die prinzipielle Machbarkeit und die Umsetzbarkeit von technischen Problemlösungen. In dieser Veranstaltung müssen sie nun den größeren Innovationsrahmen in den Blick nehmen, genauer: wirtschaftliche und organisatorische Aspekte. Zum anderen sind die Studierenden es nicht gewohnt, unterschiedliche Forschungsergebnisse gegenüberzustellen, verschiedene Erklärungsmodelle gegeneinander abzuwägen und sich mit Kontroversen auseinanderzusetzen. Die Veranstaltung stellt Kontroversen hingegen in den Mittelpunkt, weil diese die Basis sowohl für

die Weiterentwicklung von Theorien als auch für die Entwicklung von Führungskompetenz bilden. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, nimmt die Veranstaltung zahlreiche Kontroversen aus dem Bereich Technologiestrategien und Innovationsmanagement auf, beispielsweise die Kontroverse darüber, ob Beschränkungen bei der Problemlösung zu besseren Ideen führen. Die Literatur ist hier uneins: Einige Studien empfehlen einen Ansatz ohne Beschränkungen, wohingegen andere zeigen, dass Beschränkungen zu besseren Ideen führen können.

Im Zentrum der problembasierten Lehrveranstaltung steht die Debatte. Die Studierenden werden zu Beginn des Semesters in kleine Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält ein Thema, wobei jedes Thema zu einem bestimmten Veranstaltungstermin von jeweils unterschiedlichen Gruppen von einer „Pro“- und einer „Kontra“-Seite debattiert wird. Der Dozent moderiert die Debatte, die übrigen Studierenden bilden das Auditorium und stellen Fragen. Vorab und nach der Debatte wird mithilfe eines Audience-Response-Systems das Stimmungsbild eingefangen. Die Veranstaltung schließt mit einer schriftlichen Ausarbeitung der Präsentationen ab.

Das Konzept „Debatten“ in der Lehrveranstaltung wird bereits seit mehreren Semestern durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass die Studierenden sich zwar im Plenum beteiligen, Konzepte und Ideen aber nicht in die nachfolgenden Diskussionen der Veranstaltungen überführen. Auch fehlte den vortragenden Studierenden ein dezentriertes Peer-Feedback. Daher wurde in das Veranstaltungskonzept eine Reflexionseinheit in Form eines Online-One-Minute-Papers implementiert, in dem die Studierenden am Ende jeder Veranstaltung schriftlich ihre Eindrücke und Erkenntnisse festhalten.

3 Die Schreibaufgabe One-Minute-Paper

Ein One-Minute-Paper ist definiert als eine sehr kurze Schreibaktivität, die in der Regel innerhalb der Präsenzveranstaltung stattfindet. Die Methode dient meist dazu, dass Lehrende Feedback über den studentischen Lernprozess der Veranstaltung bekommen (vgl. Angelo & Cross 1993, S. 148 ff.). Dazu stellen die Lehrenden eine Frage, um einen Reflexionsvorgang anzuregen, z. B. „Was war das wichtigste Konzept, das Sie in dieser Vorlesung kennengelernt haben?“. Die Studierenden haben eine Minute Zeit, um auf Zetteln und meist anonym eine Antwort zu formulieren. Nach der einminütigen Reflexion sammelt die Lehrperson die Beiträge ein, sichtet diese und bespricht sie in der folgenden Veranstaltung. Das One-Minute-Paper geht damit über reine Wissens- und Verständnisabfragen hinaus. Es verlangt von den Studierenden aktive Reflexion, denn sie müssen das, was sie in der Veranstaltung gehört haben, überprüfen und bewerten. So kann aufgedeckt werden, was bei ihnen angekommen ist.

Jedoch kann das One-Minute-Paper auch lernendenzentriert gestaltet werden, indem es nicht als Feedbackmechanismus für Lehrende dient, sondern als Methode, mit der Studierende ihre erworbenen Kenntnisse und Inhalte vertiefen, Unklarheiten aufdecken und sich des eigenen Wissensstands bewusst werden (vgl. Cuseo 2015,

o. S.). Im Gegensatz zu gängigen Textsorten der Reflexion, z. B. Portfolios oder Blogbeiträgen, sind One-Minute-Paper weit weniger komplexe Schreibaufgaben. Der Zeitumfang von einer Minute ist dabei nicht festgeschrieben, sondern soll hier vor allem deutlich machen, dass es sich um eine Form des reflexiven, eher informellen Schreibens handelt, bei dem die Studierenden aus dem Debattengeschehen und eigenen daran anknüpfenden Überlegungen heraus einen kurzen Text verfassen. Dies ist ein Vorteil des Einsatzes von One-Minute-Papern: Sie stellen für Studierende wenig schreibintensiver Fächer einen niederschwülligen Einstieg in das Schreiben dar und erfordern aufseiten der Lehrperson insbesondere bei großen Kohorten einen angemessenen Moderationsaufwand (vgl. Stead 2005, S. 118).

Der konkrete Einsatz der One-Minute-Paper erfolgt in der Veranstaltung „Innovation Debates“ nun nicht wie üblich während, sondern nach der Veranstaltung. Diejenigen Studierenden, die in der Veranstaltung nicht debattiert, sondern im Plenum teilgenommen haben, schreiben verpflichtend nach jeder Lehrveranstaltungssitzung im Online-Forum der Lernplattform ein One-Minute-Paper. Aufgabe ist es, innerhalb von vier Tagen nach der Veranstaltung einen Beitrag von 150 bis 300 Wörtern Länge zu schreiben. Die Studierenden können alle Beiträge lesen.

Die in der beschriebenen Lehrveranstaltung eingesetzten Fragen der One-Minute-Paper variieren im Laufe des Semesters, um Anspruch, Aufmerksamkeit und Motivation der Studierenden aufrechtzuhalten. Cuseo (2015) unterscheidet zwischen den Fragekategorien „Student Interest“, „Student Comprehension“, „Perceived Relevance“, „Attitudes/Opinion“ und „Conceptual Connections“. Zwar gibt es keine universal akzeptierte Klassifikation des kritischen Denkens (vgl. Cuseo 2015, o. S.), jedoch adressieren die unterschiedlichen Fragetypen jeweils eine andere Form des ‚Higher-Level Thinking‘. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Fragen, die in der Veranstaltung verwendet wurden. Die Ebenen orientieren sich an Cuseo (ebd.). Die direkte Rückkopplung der Beiträge an das fachwissenschaftliche Lerngeschehen erfolgt auf mehrfache Weise. Zum einen können die Studierenden außerhalb des Klassenraumes die Reflexionen der anderen Studierenden lesen und Fragen für den nächsten Präsenztermin vorbereiten. Zum anderen greift der Dozent in der nächsten Präsenzveranstaltung die wichtigen Punkte der One-Minute-Paper auf (z. B. Fehlvorstellungen, Vorschläge) und diskutiert diese weiterführend mit den Studierenden.

Tabelle 1: Beispielfragen der One-Minute-Paper nach Ebenen

Ebene	Beispiele für Fragen
Erinnerung/ Aufmerksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> • What was the most persuasive argument (or counterargument) that you heard expressed in today's class? Please briefly explain why. • What was the most surprising or unexpected idea expressed in today's class? Please briefly explain why?
Wissen/Verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • What did you perceive to be the major purpose or objective of today's debate? Please briefly explain why?

(Fortsetzung Tabelle 1)

Ebene	Beispiele für Fragen
Relevanz	<ul style="list-style-type: none">• In your opinion, what was the most useful idea discussed in today's class?• Which argument was not suitable in today's class?• What do you think was the most important point or central concept communicated during today's debate?
Einstellungen/ Meinungen	<ul style="list-style-type: none">• What idea expressed in today's class strongly affected or influenced your personal opinions or viewpoints?
Transfer	<ul style="list-style-type: none">• What relationships did you see between today's topic and other topics previously covered in this course?

4 Datenanalyse der One-Minute-Paper

Um der Frage nachzugehen, inwiefern sich One-Minute-Paper als Methode für die Förderung einer kritischen Auseinandersetzung und Reflexion fachlicher Diskussionsinhalte eignen und welche Ebenen der Reflexion Studierende erreichen, wurden die One-Minute-Paper zu zwei Fragestellungen analysiert. Der Umfang der untersuchten Beiträge betrug im Mittelwert 162,6 Wörter. Das 0,1-Quantil liegt bei 101 und das 0,9-Quantil bei 233 Wörtern. Die Analyse des Grads der Reflexion muss vor diesem Hintergrund eingeordnet werden, denn „wie viel vom Lernpotenzial reflexiver Praxis letztlich durch die Studierenden umgesetzt bzw. entfaltet werden kann, hängt in starkem Maße von der Lehr- und Lernkultur ab, in der reflektiert wird bzw. reflektiert werden soll“ (Bräuer 2014, S. 22 f.). Das Schreiben von Texten, insbesondere reflexiver Art, ist für die Studierenden der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge eher ungewohnt.

In Anlehnung an Bräuer (2014), der Ebenen der Reflexion für die Arbeit mit Portfolios definiert hat, wurden für die Analyse der One-Minute-Paper folgende Ebenen der Reflexion unterschieden: 1) Beschreiben und Dokumentieren, 2) Analysieren und Interpretieren, 3) Bewerten und Beurteilen und 4) Planen. Da diese Ebenen sich nach einer ersten Durchsicht der Texte nur in einem weiten Sinne als Ebenen einer Reflexion von Seminarinhalten und damit auf unsere Auswertung übertragen lassen, müssen sie für die One-Minute-Paper leicht angepasst werden. So kann hier die Ebene Planen nicht in expliziter Form existieren, da es im Gegensatz zum Portfolio nicht um reflexives Handeln und Reflexion der eigenen Handlungspraxis geht. Ferner wurde nach Sichtung der One-Minute-Paper deutlich, dass auch die Ebene 3 leicht angepasst werden muss. Sie wurde um das Darstellen von Zusammenhängen, das Bilden von Schlussfolgerungen bzw. Synthesen und das Suchen nach Problemlösungen erweitert.

Auf diese Weise ergeben sich folgende aufeinander aufbauenden Ebenenbeschreibungen:

- 1. Beschreiben und Dokumentieren:** Die Studierenden geben das Gehörte wieder und formulieren ihre eigene Meinung dazu.
- 2. Analysieren und Interpretieren:** Die Studierenden erkennen darüber hinaus Probleme und können weiterführende Informationen geben, indem sie das Gehörte mit eigenem Wissen und eigenen Erfahrungen verknüpfen. Sie wägen zwischen den Argumenten der Debattierenden ab.
- 3. Beurteilen und Synthesen bilden:** Die Studierenden können darüber hinaus Zusammenhänge darstellen, Beurteilungen entwickeln und Bezüge zur eigenen Lebenswelt herstellen. Sie können für die Zukunft Schlussfolgerungen oder Ziele formulieren (Synthesen bilden) und Problemlösungen anbieten.

Entsprechend verstehen wir unter Reflexion für unseren Kontext der reflexiven Auseinandersetzung mit Debatteninhalten einen bewussten Akt, in welchem das Debattiergeschehen beobachtet wird, Aussagen und Argumente nach eigenen Kriterien analysiert, mit vorhandenem Wissen verknüpft und neu strukturiert werden und – idealerweise – neue Schlussfolgerungen gezogen (Synthesen gebildet) werden.

Exemplarisch werden im Folgenden die Texte, die Studierende in Reaktion auf zwei Fragen geschrieben haben, aus dem Wintersemester 2018/19 dargestellt:

1. In your opinion, what was the most useful idea discussed in today's class?
2. What did you perceive to be the major purpose or objective of today's debate?

In einer ersten Analyserunde wurden die Antworten in die genannten Ebenen eingeordnet. Die Studierenden waren verpflichtet, einen One-Minute-Text je Debatte zu schreiben, und jede Debatte hatte eine andere Leitfrage. Somit wurden alle 72 One-Minute-Texte (2 x 36 Texte – die Vortragenden schreiben keinen Text) von zwei verschiedenen Lehrveranstaltungssitzungen in die Analyse aufgenommen. In der Analyse wurden die Texte nach der jeweils erreichten höchsten Ebene der Reflexion kategorisiert. In einer zweiten Analyse wurden die One-Minute-Paper innerhalb ihrer erreichten Ebene der Reflexion weiter in Facetten unterteilt, um eine noch stärkere Detaillierung zu erreichen und die Reflexionsebenen besser beschreiben zu können. Die jeweiligen Ausdifferenzierungen wurden anhand von gemeinsamen sprachlichen Formulierungen gebildet, die sich dann einer Facette zuordnen lassen. Diese Facetten bauen nicht aufeinander auf, d. h. sie stellen keine Taxonomiestufen dar, sondern zeigen die vielfältigen Ausprägungen der Reflexion innerhalb einer Ebene. Das bedeutet: Ein einzelner Beitrag kann auch mehrere Facetten aufweisen.

5 Ergebnisse der Analyse der One-Minute-Paper

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass sich alle analysierten One-Minute-Paper mindestens einer der drei Ebenen der Reflexion zuordnen lassen. Zudem können acht Facetten zu den drei Ebenen differenziert werden. Die Ergebnisse einschließlich charakteristischer Formulierungen zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Ergebnisse der Auswertung

Ebene	Facette	Charakteristische Formulierungen	Beispiel
Beschreiben und Dokumentieren	Meinung	In my Opinion..., Personally, I found that..., I think...	I found it interesting how analogies can be used in a creative way to overcome fixation effects in the development process. Even though they can be used with real gains, I don't think it's practical to go for it. Because it's relies on creativity and is so unreliable. You can't just come up with an analogy. Yes, they also mentioned strategic methods to come up with. But they also don't promise any success. After all you see what's my strongest point in thinking about analogies. Analogies are just something what coincidentally comes up by wise man.
Rekurrenzen		A good point from the pro side.... As mentioned in the pro-part of the debate.... They illustrated how..., ...gave quite convincing data...	In my Opinion there wasn't THE Most useful or outstanding idea. A good point from the pro side was the growth of the GDP-Estimation for the BRICs countries. Additionally the fact that many companies are outsourcing their production lines and knowledge to BRICs underlines their statement. The third good idea from pro side was to underline the investment amount in R&D and the extend in patent portfolio in BRICs. The Contra side stressed their opinion with statements about low investments, the global innovation index and the problems with governance and leadership. The best argument in the discussion came from contra side: They pointed out, that much of the economic power rises from the selling of resources and not from innovated products.
Analysieren und Interpretieren	Kontrastieren	Both of the groups have used them to make their own point.... while the PRO side...the CONTRA side.... On the [financial] side..., In contrast to..., On the other hand I see...	The topic itself was focused on these countries only where both groups provided statistical references which caught my attention. The most effective argument in my opinion was the Middle Income Trap and the urgency of investments toward innovation. Innovation comes with investments, more specifically through long term investments in research and development sector. As the groups were discussing the possibilities of BRICs countries to be innovation leaders in next 20/50 years, I think both of them focused on investments, patents which are the most important x-factors to become an innovative country. Someone from the crowd brought up the idea of the impacts of geo-politics on those regions as well, where I think both of the groups left out a point. Still, we had a little discussion about this important topic, we sounded relevant to me.

(Fortsetzung Tabelle 2)

Ebene	Facette	Charakteristische Formulierungen	Beispiel
	Resümieren	Therefore, I believe that.... From the debate, I came to the conclusion that.... Therefore I personally think that.... confer from the debate that.... But instead of showing that ... those two points were in my opinion...	I believe the major purpose of today's debate was to clarify whether using analogies helps you to developed novel ways of thinking or might misguide you. From the debate I came to the conclusion that using analogies is clearly not the easiest task. Finding a suiting analogy is demanding as some might appear as a good analogy while actually not being one (I believe the contra-group named it surface analogies). To aid the search for analogies the pro-group presented a simple but possibly effective method. Not all knowledge might be transferable to other businesses, sciences or whatever. Therefore using analogies can be a hit or miss depending on the current problem you want to solve.
	Verknüpfen	This may be reflected in.... however the CONTRA team used the same example to...	In my opinion, the main message that I took with me after the debate was that overcoming fixation effects by analogies are easier in theory but difficult in practice. There were various case studies that were discussed in the debate and they confirmed the message above. The example of atomic structure model which was introduced by the scientist Niels Bohr, showed that electrons orbit the nucleus just like how the planets orbit the sun in the solar system. The PRO team considered this as an example on how analogies can help one overcome fixation effects, however the CONTRA team used the same example to prove that this assumption by the scientist was false and that electrons change their orbit every revolution, thereby making their point that analogies can result in misguidance and loss of time. Therefore, I personally think that analogies may not end up providing a solution but they can help us restructure our way of thinking about a specific problem
	Ergänzen	Something that could have been added..., more can be added to both parts, here is a fun little talk about.... I like to share the following paper:... some other major points could be put forward by the teams...	I feel the people who had spoken about the pro could have added much more strong points to their presentation. As an Indian, I could say there are a lot of developments going on in all the sectors in India when compared to last 20 years especially in the renewable energy, medical field and in the space technology.

(Fortsetzung Tabelle 2)

Ebene	Facette	Charakteristische Formulierungen	Beispiel
Beurteilen und Synthesen bilden eigene Rückschlüsse	Before this debate I had a thought that... which turned on to be incorrect thought..., personally, I have always felt that I am... and after the debate my views are more or less the same... today's debate helps me to realize that..., the idea which influenced me the most is... A point made by... which got me to think was... This question caught me off guard... .	From my point of view, the most useful idea discussed in this class was the wide gap between the BRICS countries regarding the discussed topics. I knew that the group was formed hypothetically by 2001 so the participating countries didn't have any commitment to the alliance until the first official summit in 2009. However, from the statistics both groups showed, we could see that gap between China and India on one side and Brazil and Russia on the other side even after the formal formation. Before this debate, I had a thought that China and India are kind of supporting the R&D education, and innovation of Brazil and Russia which turned out to be incorrect thought and apparently they would have intentions to take advantages of their resources.	
Bewerten	I think that the assumption of the PRO-group that "every human is about innovative and creative at the same level, thus more humans = more innovation" is just wrong. Firstly, the PRO-group did not back it up by any sensible arguments, but secondly I think this statement is fundamentally wrong because humans do have different capabilities and skillsets (which is a good thing!).	I think that the assumption of the PRO-group that "every human is about innovative and creative at the same level, thus more humans = more innovation" is just wrong. Firstly, the PRO-group did not back it up by any sensible arguments, but secondly I think this statement is fundamentally wrong because humans do have different capabilities and skillsets (which is a good thing!).	

Auf der Ebene „Beschreiben und Dokumentieren“ geben Studierende das Gehörte wieder und formulieren ihre eigene Ansicht dazu. Dies wird im Datenmaterial durch zwei Facetten ersichtlich: Die Facette „Meinung“ zeigt, dass eine Ansicht geäußert wird und ggf. die Wertung einer Aussage stattfindet. Die Facette „Rekurrieren“ zeigt darüber hinaus auf, dass Studierende klare Bezüge oder Verweise auf die Aussagen während der Präsentation herstellen. Sie ziehen konkrete Abgrenzungen zwischen den Gruppen und Aussagen und differenzieren somit trennschärfer.

Auf der Ebene „Analysieren und Interpretieren“ erkennen die Studierenden darüber hinaus Probleme und können weiterführende Informationen geben, indem sie das Gehörte mit eigenem Wissen und eigenen Erfahrungen verknüpfen. Sie wägen zwischen den Argumenten der Debattierenden ab, was durch die vier Facetten „Kontrastieren“, „Resümieren“, „Verknüpfen“ und „Ergänzen“ gekennzeichnet ist. Beim „Kontrastieren“ werden gehörte Argumente gegenübergestellt. „Resümieren“ meint, dass auf der Grundlage der gehörten Argumente ein Fazit gezogen wird. Beim „Verknüpfen“ stellen die Studierenden Verbindungen zwischen den verschiedenen gehörten Argumenten und Positionen her, und beim „Ergänzen“ äußern sie Ideen, die an das in der Debatte Gehörte anschließen und noch darüber hinausgehen.

Die höchste Ebene der Reflexion in unserer Analyse ist das „Beurteilen und Synthesen bilden“: Die Studierenden können Zusammenhänge darstellen, Beurteilungen treffen und Bezüge zur eigenen Lebenswelt herstellen. Sie können für die Zukunft Schlussfolgerungen oder Ziele formulieren (Synthesen bilden) und Problemlösungen anbieten. Deutlich wird dies durch die Facetten „eigene Rückschlüsse“ und „Bewerten“.

6 Ergebnisse der Studierendenbefragung

In der Lehrveranstaltungsevaluation wurden die Studierenden explizit gefragt, wie sie das Format der One-Minute-Paper wahrnehmen. Die Auswertungen der beiden Befragungen aus den Wintersemestern 2018/19 und 2019/20 deuten darauf hin, dass die Studierenden den Einsatz der One-Minute-Paper akzeptieren. Insgesamt bewerten sie sie hinsichtlich ihres Lernprozesses positiv. Von den 32 Studierenden, die im Wintersemester 2018/19 an der Befragung teilnahmen, gaben 63 % an, dass sie der Aussage *Writing in the forum and reading other contributions prepared me well for the debate* „voll zustimmen“ oder „zustimmen“. Weitere 25 % stimmten „teilweise“ zu. Es gab keine Person, die „nicht“ oder „gar nicht“ zustimmte. Der Aussage *Writing One-Minute-Papers helped me to reflect the debates* stimmten sogar 75 % der Studierenden (voll) zu und weitere 16 % teilweise. Auch hier gab es keine Person, die „nicht“ oder „gar nicht“ zustimmte. Der gleichen Frage stimmten im Wintersemester 2019/20 sogar 84 % der an der Befragung teilnehmenden Studierenden zu:¹

¹ Als drittes Item wurde hier „unentschieden“ anstatt „stimme teilweise zu“ verwendet.

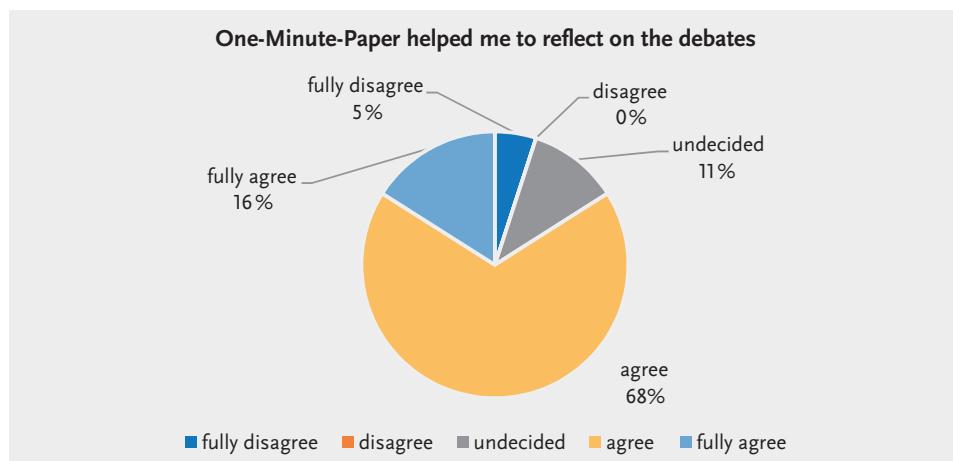


Abbildung 1: Evaluationsfrage „Writing One-Minute-Papers helped me to reflect the debates.“

Außerdem empfiehlt eine große Mehrheit von 85 % der Studierenden die Weiterführung der One-Minute-Paper für kommende Semester – 65 % in der bisherigen unbenoteten Form, 20 % sogar als benotete Schreibaufgabe.

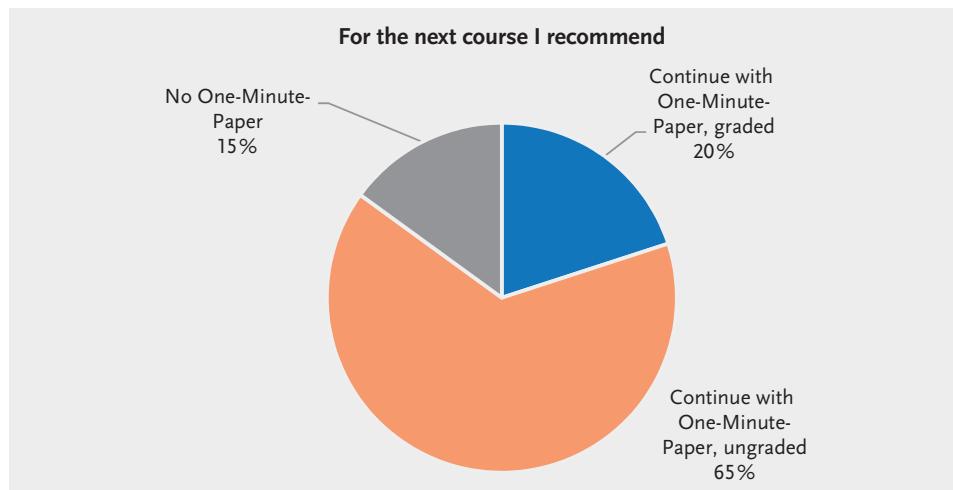


Abbildung 2: Evaluationsfrage „For the next course I recommend ...“

Des Weiteren liefert die Befragung einige Hinweise auf die konkrete Bearbeitung des Schreibauftrags. So gibt es eine sehr differenzierte Ansicht über den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe: Während ein Drittel das Verfassen der One-Minute-Paper stets schwierig fand, war ein Drittel der Auffassung, dass die One-Minute-Paper-Fragen leicht zu bearbeiten waren. Das letzte Drittel gab an, dass sich ihre Bearbeitung der Schreibaufgabe kontinuierlich verbessert habe. Die Mehrheit (68 %) investierte etwa

fünf bis zehn Minuten in das Verfassen der One-Minute-Paper. Rund ein Fünftel nahm sich mehr als zehn Minuten Zeit, 11% verbrachten weniger als fünf Minuten mit der Bearbeitung.

Von den unterschiedlichen Fragetypen kamen insbesondere die Meinungs- und Reflexionsfragen gut an. Sie wurden mit 47% bzw. 42% als Frageform favorisiert. Weniger gut wurden Transferfragen (11%) bewertet, Wissensfragen wurden von keiner Person präferiert.

Die vorgegebene Mindestwortzahl war für viele Studierende akzeptabel. 37% gaben an, dass die One-Minute-Paper jeweils zwischen 100 und 150 Wörter umfassen sollten. Eine größere Zahl von Studierenden sprach sich allerdings dafür aus, die Wortanzahl individuell bestimmen zu dürfen, mindestens aber 70 Wörter schreiben zu müssen. Jeweils 5% empfanden 100 Wörter als zu viel bzw. als zu wenig.

7 Diskussion und Ausblick

Die Auswertung der betrachteten One-Minute-Paper zeigt, dass Studierende mit der Methode alle drei Ebenen der kritischen Auseinandersetzung und Reflexion erreichen können. Mehr noch, eine genauere Analyse weist darauf hin, dass je Ebene verschiedene Facetten erreicht werden. Die Auswertung der Studierendenbefragung ergibt, dass One-Minute-Paper für Studierende weniger schreibintensiver Fächer besonders praktikabel sind, da sie einen niedrigschwierigen Einstieg in das Schreiben bieten. Der eher informelle Charakter der Schreibaufgabe äußert sich darin, dass die Beiträge spontan erscheinen und der Aufbau der Argumentation nicht immer geplant. Dies wird in manchen Beiträgen in einer zugunsten der Meinungäußerung vernachlässigten Orthographie deutlich. Beide Punkte deuten darauf hin, dass das Format des One-Minute-Papers, welches gewöhnlich von Lehrenden als Rückmeldeinstrument zu Lehrveranstaltungsinhalten und für formatives Feedback eingesetzt wird, sich von seiner Grundidee her – nämlich Impulse für die kurze schriftliche Reflexion und Rückmeldung zu liefern – gut als unkompliziertes Reflexionsinstrument für Studierende eignet, um Seminarinhalte zu vertiefen und weiterzudenken. Somit kann dieser Beitrag anderen Lehrenden Anregungen und Hinweise dafür liefern, wie fachliche Inhalte anhand von wissenschaftlichen Debatten sowie nachbereitenden Schreibübungen vertiefend vermittelt werden können. Das beschriebene Veranstaltungskonzept ist grundsätzlich für alle Fachrichtungen einsetz- bzw. anpassbar und ermöglicht auch in Lehrveranstaltungen mit großen Studierendenkohorten das Schreiben vertiefender Reflexionstexte.

Bei der Diskussion und Anwendung der Ergebnisse sind jedoch einige Limitationen zu beachten. Es ist anzumerken, dass keine quantitative Untersuchung vorgenommen wurde, insbesondere dazu, wie viele Studierende in wie vielen One-Minute-Paper-Fragen die dritte Ebene erreichen. Ebenso bedarf es weiterer Analyse, welche Fragetypen welche Reflexionsebene besonders anregen. Daher lässt sich zunächst nur aus der qualitativen Perspektive zeigen, dass die dritte Ebene („Beurteilen und Synthe-

sen bilden“) erreicht werden kann. Es lassen sich jedoch noch keine quantitativen Aussagen darüber treffen, in welchem Ausmaß eine vollständige Reflexion bis zur Ebene „Beurteilen und Synthesen bilden“ angeregt wurde. Ebenso ist unklar, wie sich die frühen Reflexionstexte von den später geschriebenen unterscheiden und inwiefern sich die Texte generell über den Verlauf einer Veranstaltung ändern. Kommt es zu einem Peer Learning, da die Studierenden voneinander lernen? Werden andere Reflexionsebenen erreicht? Als weitere Limitation ist anzumerken, dass keine Erfolgsmessung im Sinne des Lernerfolges stattgefunden hat. Dazu bedarf es einer Vergleichsgruppe sowie z. B. Klausurergebnisse, um kontrastierende Aussagen treffen zu können.

Des Weiteren stellen sich mehrere didaktische Fragen. Beispielsweise hat der Dozent den subjektiven Eindruck, dass sich die Studierenden seit Einführung der One-Minute-Paper mehr Notizen zum Lehrveranstaltungsverlauf machen als in den Durchläufen der Jahre zuvor. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie die wöchentliche One-Minute-Paper-Frage, die erst am Ende der Sitzung bekannt wird, vorbereiten wollen. Sollte diese Beobachtung zutreffen, so würden die One-Minute-Paper nicht nur eine Aktivitätssteigerung nach dem Kurs bewirken, sondern bereits während der Lehrveranstaltung zu mehr Aktivität und Aufmerksamkeit führen. Dies passt auch zur Selbstauskunft der Studierenden in der Kursevaluation, dass die One-Minute-Paper-Fragen teils recht leicht zu beantworten waren und von einigen als sehr allgemein betrachtet wurden. Es wäre somit interessant zu sehen, wie sich ein geänderter Schwierigkeitsgrad sowie auch der Fragentyp auswirken. Ebenso unklar ist, wie es sich auswirken würde – z. B. auf die Aufmerksamkeit, die Textlänge oder darauf, welcher Reflexionsebene erreicht wird –, wenn die One-Minute-Fragen bereits am Anfang einer Veranstaltung anstatt am Ende bekannt gegeben würden.

8 Fazit

Sowohl die Analyse der One-Minute-Paper als auch die Befragung der Studierenden weist darauf hin, dass die One-Minute-Paper eine sehr sinnvolle Ergänzung zum bisherigen Lehrveranstaltungsgeschehen sind. Zum einen entstehen sinnreiche Texte, in denen die Studierenden die Lehrinhalte rekapitulieren und reflektieren, zum anderen wird der reflexive Schreibauftrag von den Studierenden positiv bewertet. In den kurzen Texten erreichen die Studierenden alle drei Ebenen der Reflexion (angepasst nach Bräuer 2014). Die eingesetzten One-Minute-Paper zu den Seminardebatten können demnach zu einer Reflexion bis zur Ebene von Beurteilung und Synthesebildung anregen. Die Studie detailliert somit die bisherige Literaturfeststellung, dass die Studierenden mit dieser Methode Inhalte vertiefen (vgl. Cluseo 2015, o. S.), und zeigt konkret auf, welche Reflexionsebenen erreicht werden können.

Literatur

- Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen/ Toronto: Barbara Budrich.
- Cuseo, J. (2015). *The One-Minute Paper: Question Prompts & Learning Benefits*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2286.0243> (Zugriff am: 12.02.2020).
- Draper, S. (2007). *One minute papers*. Verfügbar unter <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/tactics/minute.html> (Zugriff am: 17.08.2020).
- Stead, D. R. (2005). A Review of the One-Minute Paper. *Active Learning in Higher Education*, 6(2), 118–131. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1469787405054237> (Zugriff am: 12.02.2020).

Autor und Autorinnen

Dr. Daniel Ehls ist Dozent im Dekanat Management-Wissenschaften und Technologie der Technischen Universität Hamburg. Kontakt: daniel.ehls@tuhh.de

Dr. Nadine Stahlberg ist Mitarbeiterin im Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) der Technischen Universität Hamburg. Kontakt: nadine.stahlberg@tuhh.de

Dr. Nicole Podleschny war Lehrkoordinatorin für das Dekanat Management-Wissenschaften und Technologie der Technischen Universität Hamburg und arbeitet inzwischen an der HafenCity Universität Hamburg im Bereich Medien & Didaktik. Kontakt: nicole.podleschny@hcu-hamburg.de

Turnen, Schreiben, Reflektieren

SoTL als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Rahmen der Fachpraxisausbildung angehender Sportlehrkräfte

ANDREA MENZE-SONNECK, ELKE LANGELAHN

Kurzfassung

In der Fachpraxisausbildung zukünftiger Sportlehrkräfte wird an der Universität Bielefeld zur Förderung der Theorie-Praxis-Verknüpfung ein Portfolio eingesetzt. Ziel ist es, die Studierenden zu einer regelmäßigen schriftlichen, veranstaltungsbegleitenden Auseinandersetzung mit den relevanten Fachinhalten zu motivieren und sie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Schreibkompetenzen zu fördern. Im Beitrag wird ein Lehrforschungsprojekt vorgestellt, in dem wir mit einer Fragebogenstudie den wahrgenommenen Nutzen des Portfolios für die Studierenden evaluierten und mittels Six-Subgroup Quality Scale (SSQS) mit einer vergleichenden Textanalyse die Wirksamkeit *effektiver Schreibaufgaben* zur Förderung der Qualität von Studierendentexten untersuchten. Die Ergebnisse der ersten Teilstudie zeigen, dass die Studierenden die regelmäßige schriftliche Auseinandersetzung mit den Inhalten der Veranstaltung aufgrund der engen Theorie-Praxis-Verknüpfung als gewinnbringend sowohl für das Studium als auch für die spätere berufliche Tätigkeit betrachten. Die zweite Teilstudie konnte zum einen typische Problembereiche des Schreibens im Fach herausarbeiten (u. a. strukturierte Argumentation und korrekten Gebrauch von Fachbegriffen) und zum anderen den Wert, aber auch die Grenzen des Einsatzes *effektiver Schreibaufgaben* zur Verbesserung der Qualität von Studierendentexten aufzeigen.

Schlagworte: Portfolio; Effektive Schreibaufgaben; Sportlehrer*innenbildung; Wissenschaftliches Schreiben; Theorie-Praxis-Verknüpfung; Schreibintensive Lehre

Abstract

Within their studies of gymnastics at the University of Bielefeld, future teachers of Physical Education (PE) are asked to work with a portfolio to integrate the benefits of regular writing into their course work. The article presents data from a SoTL project in which we used a mixed-methods approach to evaluate the portfolio. We first conducted a questionnaire study in which we analyzed the benefits and problems the students themselves combined with the portfolio and revised the portfolio in the following semester accordingly. In a following study, we used the Six-Subgroup Quality Scale (SSQS) for text analysis to investigate in how far the use of the format *effective assignment* led to an improvement of text quality for a complex writing task. The first study

reveals that the majority of students regard the regular writing and the linking of theory and practice as demanding but nevertheless beneficial for their present studies as well as for their future teaching of gymnastics as a PE teacher. The text analysis of the second study revealed typical problems of writing in the discipline (i. e. correct use of terminology, structured line of argumentation) and showed that the *effective assignment* could improve some central but not all aspects of text quality as measured by the SSQS.

1 Einleitung

Eine zentrale Herausforderung im Rahmen der Fachpraxisausbildung angehender Sportlehrkräfte besteht darin, die Studierenden nicht nur im Hinblick auf ihre motorische Eigenrealisation in den verschiedenen für den Sportunterricht relevanten Sport- und Bewegungsfeldern zu fördern. Vielmehr soll ihnen ein Kompetenzerwerb ermöglicht werden, der die Voraussetzungen dafür schafft, dass sie Schüler*innen im späteren Berufsfeld Spiel, Sport und Bewegung didaktisch-methodisch differenziert vermitteln können (vgl. KMK 2019). Da Sportstudierende in der Regel eine hohe Motivation für die Verbesserung der motorischen Eigenrealisation mitbringen und diese zudem auch in einschlägigen Prüfungsformaten nachweisen müssen, gilt es für die Lehrenden in der Fachpraxisausbildung einen nicht immer leicht durchzuführenden „Spagat“ zwischen der Vermittlung motorischen Bewegungshandelns und fachdidaktischer Reflexion aufzulösen (vgl. Neuber & Pfitzner 2017).

Zu den Pflichtveranstaltungen im Rahmen der Fachpraxisausbildung im Sportlehramtsstudium zählt auch der Praxiskurs „Turnen – Bewegen an und mit Geräten“. Andrea Menze-Sonneck ist Fachleiterin des Bereichs Turnen und Lehrende dieser Veranstaltung und setzt zur Förderung der Theorie-Praxis-Verknüpfung bereits seit mehreren Semestern ein Portfolio mit schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben ein, um die Studierenden zu einer regelmäßigen, veranstaltungsbegleitenden Auseinandersetzung mit der relevanten Fachliteratur zu motivieren und sie im Hinblick auf ihre schreibbezogenen Kompetenzen beim Verfassen fachdidaktischer Texte zu fördern. Durch die Kooperation mit Elke Langelahn, die als Kollegin im Rahmen des universitätsweiten Projekts „richtig einsteigen.“¹ für die Vermittlung literaler Kompetenzen im Fach Sport verantwortlich ist, war es möglich, die (naive) fachdidaktische Sicht auf das Schreiben im Fach mit schreibdidaktischen Erkenntnissen (vgl. z. B. Lahm 2016) zusammenzuführen und den Wert des Schreibens im Fach anhand des Turn-Portfolios genauer zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Hierzu wurde ein Mixed-Methods-Ansatz genutzt, um herauszufinden, wie die Portfolio-Arbeit organisatorisch

1 Das Projekt „richtig einsteigen.“ der Universität Bielefeld wurde von 2012 bis 2020 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre durch das BMBF finanziert. Ziel des Teilprojekts „Vermittlung literaler Kompetenzen“ ist die Entwicklung verschiedenartiger Maßnahmen zur Unterstützung von Studierenden insbesondere in der Studieneingangsphase, um sie mit den Anforderungen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens vertraut zu machen.

und inhaltlich so verbessert werden kann, dass die Studierenden beim Erwerb fachlicher und literaler Kompetenzen möglichst optimal unterstützt werden können.

2 Fachliche und schreibdidaktische Begründung des Aufgaben-Portfolios

Der Fachpraxisausbildung wird für die Durchdringung sportwissenschaftlicher Theorie eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. dvs 2019; KMK 2019). Im Rahmen der professionsbezogenen Diskussion zur Sportlehrer*innenbildung kommt deshalb den fächerübergreifend bedeutsamen Begriffen der *Theorie-Praxis-Verknüpfung* und der *reflektierten Praxis* (vgl. u. a. Neuber 2016; Thiele 2003) eine besondere, fachspezifische Bedeutung zu. Reflexionsprozesse dienen vor diesem Hintergrund auch immer dazu, dass die angehenden Sportlehrkräfte eine reflexive Distanz zum eigenen und fremden (sport-)unterrichtlichen Handeln herstellen können, um sich selbst und anderen beim Unterrichten theoriegeleitet über die Schulter zu schauen (vgl. Meyer 2018). Das von den Sportstudierenden in der Regel im Vereins- und/oder Wettkampfsport erworbene Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis (vgl. Miethling 2018) kann somit im Verlauf der Fachpraxisausbildung eine wertvolle Erweiterung erfahren.

Aufgrund dieser Anforderungen sehen sich Lehrende in der fachpraktischen Ausbildung mit der Herausforderung konfrontiert, die Theorie und Praxis der Sport- und Bewegungsfelder möglichst effektiv miteinander zu verzähnen. Dies soll im Grundkurs „Turnen – Bewegen an und mit Geräten“ mittels eines Aufgaben-Portfolios unterstützt werden. Innerhalb der Lehrer*innenbildung stellt die Portfolioarbeit eine zentrale Dokumentations- und Reflexionsmethode dar (§ 12 Abs. 1 LAGB 2009 i. d. F. v. 2016; zum *Bielefelder Portfolio Praxisstudien* vgl. Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung 2011) und soll langfristig zum Erwerb eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper 2001) beitragen (vgl. Schüssler & Schöning 2017; für das Fach Sport vgl. Uklej, Gröben, Faßbeck et al. 2019).

Das Aufgaben-Portfolio im Grundkurs „Turnen – Bewegen an und mit Geräten“ besteht aus verschiedenen Aufgabenblättern, die die Studierenden zu jedem Kurstermin erhalten, um die Inhalte des Kurses anhand der gestellten Aufgaben schriftlich vor- oder nachzubereiten (vgl. Menze-Sonneck & Langelahn 2018). Die Aufgaben sind so formuliert, dass sich die Studierenden mit den Kursinhalten auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus auseinandersetzen können und Theoriebestände aus unterschiedlichen Bereichen und Bezugsdisziplinen der Sportwissenschaft kennenlernen. Hierbei wird darauf geachtet, dass die Theorie-Praxis-Verknüpfung nicht rein affirmativ oder illustrativ erfolgt, sondern durch Hinzunahme einschlägiger Quellen auch eine theoriegeleitete kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der im Kurs erlebten Praxis erfolgt. Schreiben kann hierdurch einerseits zur Wissenswiedergabe genutzt, andererseits aber auch als Denkinstrument und wichtige Form der reflektierenden Erkenntnisgewinnung erfahren werden (vgl. Kruse 2017; Liessmann 2015).

Formal ist das Aufgaben-Portfolio als Studienleistung im Kurs verortet und am Ende des Semesters einzureichen. Hierbei wird den Studierenden gegenüber der Charakter des Portfolios als Instrument zum eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten und selbstregulierten Lernen betont (vgl. Imhof, Borsch, Hänsig et al. 2006). Eine inhaltlich schwache und unvollständige Bearbeitung der Portfolio-Aufgaben wird dementsprechend nicht negativ bewertet. Ein differenziertes Feedback zur inhaltlichen und sprachlichen Qualität der Aufgabenbearbeitung durch die Autorinnen erhalten die Studierenden aber, wie zu Beginn des Kurses ebenfalls angekündigt wird, auf die Bearbeitung einer komplexeren Aufgabenstellung zur Diskussion zweier turndidaktischer Konzepte (vgl. Langelahn & Menze-Sonneck 2020).

3 Das SoTL-Projekt zur Evaluation der Portfolio-Arbeit

Im Folgenden werden die Ergebnisse zweier Teilstudien zur Evaluation der Portfolio-Arbeit aus dem Wintersemester 2016/17 und dem Wintersemester 2017/18 vorgestellt und diskutiert. Die Evaluation erfolgte in der ersten Teilstudie mittels eines schriftlichen Fragebogens, mit dem wir die Wahrnehmung der Studierenden bzgl. des Portfolios sowie speziell der Schreibaufgaben erhoben haben. In der zweiten Teilstudie führten wir eine qualitative, kriteriengeleitete Textanalyse einer komplexeren Schreibaufgabe zur Diskussion zweier turndidaktischer Konzepte durch, um die Textqualität im Vergleich zweier Aufgabenformate zu untersuchen. Hierfür überarbeiteten wir eine im WS 2016/17 eingesetzte Schreibaufgabe, die im klassischen Aufgabenformat einer Erörterung formuliert gewesen war, im WS 2017/18 im Sinne einer *effektiven Schreibaufgabe* (vgl. u. a. Bean 2011).

Studie 1 – Nutzen und Herausforderungen der Portfolio-Arbeit

Mit der Fragebogenuntersuchung wollten wir von den Studierenden erfahren, wie sie den Nutzen des Portfolios wahrnahmen, die Qualität der Aufgaben einschätzten und mit welchen Herausforderungen die Bearbeitung für sie verbunden war. Im Wintersemester 2016/17 nahmen 42 Studierende, im Wintersemester 2017/18 nahmen 19 Studierende an der Studie teil.

Der Fragebogen bestand aus einem geschlossenen Fragenteil mit zehn Items, die wir aus den zentralen Lehrzielen des Portfolio-Einsatzes ableiteten (vgl. Menze-Sonneck & Langelahn 2019). Weitere fünf offene Fragen dienten dazu, die individuellen Perspektiven der Studierenden hinsichtlich des Nutzens sowie möglicher Probleme bei der Bearbeitung des Portfolios zu erfassen, um daraus konkrete Verbesserungen zu den Aufgabenstellungen oder organisatorischen Bedingungen abzuleiten (Beispielfrage: Ist dir die Bearbeitung des Portfolios eher leicht oder eher schwer gefallen? Warum? Worin warst du dir ggf. unsicher?). Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse des ersten Erhebungszeitpunktes (WiSe 2016/17) entwickelten wir das Portfolio weiter und evaluierten es im WiSe 2017/18 erneut.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet, indem sie zu induktiv ermittelten Inhaltenkategorien zusammengefasst wurden. Ausgewählte Ergebnisse sind im Folgenden dargestellt (zur ausführlicheren Darstellung vgl. Menze-Sonneck & Langelahn, 2019)

Die Befragten geben zu beiden Erhebungszeitpunkten an, dass sie neue Erkenntnisse und neues Wissen, auch in Bezug auf die Tätigkeit als Lehrkraft, im Bereich Turnen erworben haben. Durch die kontinuierliche Bearbeitung der Portfolio-Aufgaben setzen sie sich intensiv mit den Inhalten auseinander, was in dem folgenden Zitat deutlich wird: „[...] sich über die Inhalte des Kurses klar zu werden, diese besser zu verstehen und sie auch für den weiteren Verlauf mitzunehmen und zu „speichern““ (S21). Auch die Möglichkeit, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen, bspw. durch die theoretische, „mentale“ (S61) Vorbereitung auf die folgende Praxisstunde, wird von den Studierenden als nützlich wahrgenommen: „Durch die Arbeit an dem Portfolio konnte ich einen ersten Überblick und Einblick in die Themen des Praxiskurses gewinnen. Die Bewegungen, die wir durchgeführt haben, wurden durch die Bearbeitung deutlicher.“ (S24) Theoretische Anteile werden dabei als besondere Bereicherung wahrgenommen, denn „man hat Erkenntnisse gewonnen, die sich nicht durch die Praxisstunden hätten ergeben können“ (S47), und „aufgrund der Bearbeitung der Aufgaben wurden der didaktische Hintergrund und die unterrichtliche Umsetzung für mich deutlicher“ (S38). Die Befragten erkennen in der Portfolio-Arbeit einen Wert sowohl für das weitere Studium, u. a. als Vorbereitung auf die Modulklausur, als auch für ihre spätere Tätigkeit als Lehrkraft als Möglichkeit des Rückgriffs auf theoretisches Wissen und praktische Übungen.

Die Studierenden nahmen aber auch Probleme bei der Arbeit mit dem Portfolio wahr. Beim Vergleich der beiden Probandengruppen fällt auf, dass die Studierenden des ersten Befragungszeitpunktes häufiger Aufgaben anführen, die für sie nicht klar formuliert waren und denen sie keine auf den ersten Blick passende Literatur auf der Lernplattform der Veranstaltung zuordnen konnten. Entsprechend wird als Problem genannt, dass die Literatur nicht vollständig oder unklar organisiert bereitgestellt war und dadurch teilweise eine eigene Recherche notwendig wurde. Zudem ergaben sich Probleme bei der Bearbeitung der Aufgaben, wenn ein Text „undurchsichtiger zu lesen“ war (S18). Die in dieser Hinsicht leicht besseren Bewertungen zum zweiten Befragungszeitpunkt ergeben sich vermutlich durch eine organisatorische Umstrukturierung der bereitgestellten Literatur und die Überarbeitung der Aufgabenstellungen mit dem Ziel einer sprachlichen und inhaltlichen Präzisierung (s. Studie 2).

In der Gesamtschau zeigt die Evaluation, dass das Aufgaben-Portfolio ein aus fachlicher und schreibdidaktischer Sicht anspruchsvolles Instrument darstellt, von den Studierenden aber durchaus positiv bewertet wird. Die Bedeutung einer regelmäßigen, schriftlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Veranstaltung wird von den Studierenden mehrheitlich durchaus (an-)erkannt und als gewinnbringend für die eigene berufliche Tätigkeit betrachtet. Besonders wertvoll erscheint hierbei im Rahmen des Sportlehramtsstudiums die enge Verzahnung der zumeist schriftlichen

Portfolio-Aufgaben mit der erlebten bzw. zu erlebenden motorischen Praxis im Kurs, die den Studierenden auch eine fachlich fundierte und nachhaltige Auseinandersetzung mit der Akteur*innenperspektive möglich macht.

Studie 2 – Textanalyse zum Vergleich zweier unterschiedlicher Aufgabenformate

In unserer zweiten Teilstudie zur Evaluation der Portfolio-Arbeit führten wir eine systematische Analyse von Studierendentexten zu einer komplexeren Schreibaufgabe durch. Im Mittelpunkt stand hierbei die Frage, wie Turnen im Sinne einschlägiger fachdidaktischer Konzepte unterrichtet werden kann. Hierdurch erhofften wir uns, Problembereiche beim Schreiben argumentativer Texte zu identifizieren und Ansatzpunkte für Unterstützungsmöglichkeiten zu bestimmen.² Einen geeigneten Ansatz dazu stellten für uns schreibdidaktische Überlegungen zu sogenannten *effektiven Schreibaufgaben* (vgl. u. a. Anderson, Anson, Gonyea et al. 2015; Bean 2011; Gottschalk & Hjortshoj 2003) dar. Wir überarbeiteten deshalb eine bereits im Kurs eingesetzte Schreibaufgabe (Langelahn & Menze-Sonneck 2020, S. 9 f.), indem wir die folgenden Merkmale berücksichtigten: fachliche Relevanz; transparente Anforderungen; situierter Kontext. Als weiteres Merkmal wird ein interaktiver Schreibprozess genannt, d. h. die Studierenden sollten mindestens ein Feedback im Bearbeitungsprozess erhalten – dieses Kriterium konnten wir aus organisatorischen Gründen zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch nicht umsetzen, berücksichtigten es aber im folgenden Kurs.

Sowohl die im klassischen Erörterungsformat als auch die als effektive Schreibaufgabe formulierte Aufgabe wurde von jeweils 25 Studierenden bearbeitet. Die Textanalyse führten wir in Anlehnung an die Six-Subgroup Quality Scale (SSQS) von Ransdell und Levy (1996) durch (vgl. auch Scharlau, Golombek & Klingsiek 2017). Die SSQS besteht aus dreizehn Kriterien, die sechs Kategorien („subgroups“) zugeordnet und auf einer fünfstufigen Skala bewertet werden. Zusätzlich wird der Gesamteinindruck bewertet. Die Kategorien wurden von uns ins Deutsche übersetzt und im Hinblick auf die Anforderungen der Schreibaufgabe inhaltlich leicht modifiziert (vgl. Langelahn & Menze-Sonneck 2020). Abweichend von Ransdell und Levy nahmen wir zudem die Bewertung auf einer vierstufigen Skala vor, um die Tendenz zur Mitte auszuschließen. Die Werte 1 und 2 bildeten dabei die untere Hälfte, die Werte 3 und 4 die obere Hälfte der Skala. Die Unterschiede in der Textqualität zwischen den beiden Aufgabenformaten wurden sowohl auf Kategorien- als auch auf Kriterienebene mit einem zweiseitigen t-Test für unabhängige Stichproben geprüft.

In Tabelle 1 sind die Mittelwerte für die Kategorien zur Bewertung der Textqualität nach Art der Aufgabenstellung sowie die Einzelkriterien der sich signifikant unterscheidenden Kategorien dargestellt.

2 An dieser Stelle beschränken wir uns auf zentrale Ergebnisse der Textanalyse. Zur ausführlichen Darstellung der Studie, in der auch die inhaltlichen und schreibbezogenen Anforderungen der Schreibaufgabe sowie das methodische Vorgehen detailliert vorgestellt werden, vgl. Langelahn & Menze-Sonneck (2020).

Tabelle 1: Vergleich der Textqualität – Kategorien und Kriterien

Kategorien und Einzelkriterien (nur signifikante Unterschiede auf Kategorienbene)	Aufgabe im klassischen Format		Aufgabe als <i>effektive Schreibaufgabe</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gesamteindruck	2,16	0,70	2,64**	0,55
Wörter: Auswahl und Anordnung	3,10	0,56	2,94	0,75
Technische Qualität: Sprache	3,45	0,58	3,12*	0,46
Zeiten	3,94	0,22	4,00	0,00
Grammatik	3,52	0,62	2,92**	0,81
Rechtschreibung	3,50	0,80	3,32	0,80
Zeichensetzung	2,82	1,18	2,24+	0,88
Inhalt	2,74	0,74	2,74	0,56
Absicht/Adressatenbezug/Ton	2,71	0,62	3,14*	0,62
Absicht klar vs. unklar	2,60	1,09	3,32**	0,61
Sprache und Ton angemessen/Konsistenz	2,82	0,64	2,96	0,69
Organisation & Entwicklung	2,39	0,59	2,81*	0,80
Differenziertheit und Tiefe der Argumentation	1,56	0,91	2,68**	1,18
Sinn für Stringenz und Geschlossenheit	2,68	0,81	2,78	0,78
Absatzgestaltung	2,94	0,93	2,96	1,04
Stil	2,21	0,36	2,31	0,48
<i>N = 50; Mittelwerte pro Kategorie und Kriterium mit Standardabweichungen, ***signifikant auf dem Niveau von .001; **signifikant auf dem Niveau von .01; *signifikant auf dem Niveau von .05; +signifikant auf dem Niveau von .1</i>				

Die Auswertung der Textanalyse für die Kategorie Gesamteindruck zeigt im Vergleich der beiden Aufgabenformate eine signifikant bessere Textqualität für die *effektive Schreibaufgabe*.³ Entsprechend weist die Textqualität sowohl in der Kategorie „Absicht/Adressatenbezug/Ton“ als auch in der Kategorie „Organisation und Entwicklung“ einen signifikant höheren Wert auf. In der Kategorie „Technische Qualität“ ergibt sich dagegen eine signifikant schlechtere Textqualität für die *effektive Schreibaufgabe*. In den anderen Kategorien lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Aufgabenformaten feststellen.

Die Verbesserung der Kategorien „Absicht/Adressatenbezug/Ton“ und „Organisation und Entwicklung“ erklären wir mit der Situierung der Schreibaufgabe, die eine größere Relevanz und Transparenz hinsichtlich des fachlichen Problems, der Adressat*innen und des Formats schaffen konnte. Durch den Hinweis auf inhaltliche Vergleichskategorien (Ziele, Inhalte, Methoden) wurde zudem eine mögliche Argu-

³ Für die vollständige Darstellung der Ergebnisse sowie die Werte für die Prüfung auf Unterschiede und Interraterreliabilität vgl. Langelahn & Menze-Sonneck (2020).

mentationsstruktur angeboten und anhand der Vorgabe des Umfangs konnten die Studierenden einschätzen, wie umfassend bzw. tiefgehend sie die Aufgabe bearbeiten sollten. Insbesondere die bessere Textqualität im Einzelkriterium „Differenziertheit und Tiefe der Argumentation“ sehen wir daher positiv, zumal dieses Kriterium in den Texten zur klassischen Aufgabenstellung die schlechtesten Bewertungen erzielte.

Die Textqualität für die Kategorie „Inhalt“ blieb demgegenüber unabhängig von der Art der Aufgabenstellung nahezu gleich. Dieser für uns eher unerwartete Befund könnte evtl. darauf hindeuten, dass die Studierenden des zweiten Schreibdurchgangs durch die *effektive Schreibaufgabe* keine zusätzlichen Impulse erhielten, ihr inhaltliches Wissen auszubauen, und sie die zur Bearbeitung der Aufgabe empfohlenen Texte nicht zielorientiert im Hinblick auf die typischen Merkmale der beiden Unterrichtskonzepte vergleichend lesen und darstellen konnten. Dem entspricht der Befund, dass die Studierenden die Fachtexte teilweise als „undurchsichtig“ wahrgenommen (s. o.). Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Gesamtbewertung der Textqualität auch bei der *effektiven Schreibaufgabe* noch nicht in einem höheren Bereich der Skala liegt. Denkbar wären deshalb zusätzliche Hinweise in der Aufgabenstellung zu Schritten der systematischen und fokussierten Rezeption und Bearbeitung der Fachliteratur im Schreibprozess, z. B. dem Anfertigen einer Tabelle, in der die Argumente aus den Texten gegenübergestellt werden.

Die für die *effektive Schreibaufgabe* festgestellte stark bzw. schwach signifikant schlechtere Textqualität für die Kriterien Grammatik und Zeichensetzung könnte mit den in der Schreibdidaktik bekannten „Breakdown-Phänomenen“ erklärt werden. Hier kommt es „aufgrund der neuen Erwerbsanforderungen zu einem ‚Durchschlagen‘ von Schreibschwierigkeiten auf solche Kompetenzebenen [...], deren Erwerb eigentlich bereits abgeschlossen ist“ (Pohl 2011, S. 4f., mit Bezug auf Ortner 1993) bzw. die noch nicht ausreichend automatisiert ablaufen. Lösungsansätze sehen wir hier zum einen in der Anregung zur Durchführung mehrerer Textüberarbeitungsschritte, zum anderen in dem geplanten Einbezug von Feedback (s. o.). Hier von könnte auch die Textqualität bezüglich des Kriteriums „Literaturverweise“ profitieren, die für beide Aufgabenformate im unteren Bereich der Skala liegt.

4 Fazit und Ausblick

Die Evaluation des Aufgaben-Portfolios erwies sich für uns in zweifacher Hinsicht als sehr fruchtbar. Sie zeigte nicht nur, wie wichtig es sein kann, im Bemühen um eine qualitativ hochwertige Lehre den Bereich des „armchair-reasoning“ (Huber 2011, S. 120) zu verlassen, sondern auch, wie wertvoll es ist, eine Kooperation von Fach- und Schreibdidaktik einzugehen. Hierdurch konnten wir Erkenntnisse beider Bereiche fruchtbar verknüpfen, um die Qualität unserer Lehre zu verbessern – sowohl für die Fachlehre im Bereich Turnen als auch für curricular verankerte Schreibseminare im Fach Sport.

Die Auswertung der Studie deutet darauf hin, dass das Portfolio für Lehramtsstudierende im Rahmen der Fachpraxisausbildung ein geeignetes Dokumentations- und Reflexionsinstrument darstellt. Insbesondere die schriftliche Bearbeitung von Aufgaben mit Bezug zur erlebten Praxis ermöglicht es den Studierenden, sich intensiv mit den theoretischen Inhalten auseinanderzusetzen, ihr Wissen zu strukturieren und zu erweitern (vgl. u. a. Steinhoff 2014). Die argumentative Auseinandersetzung mit verschiedenen (fachdidaktischen) Positionen stellt eine wichtige Aufgabe im Rahmen der (fachpraktischen) Lehramtsausbildung dar, da sie den Studierenden wichtige „Referenzpunkte“ (Fichten & Meyer 2014, S. 26) für die Reflexion von Unterricht liefern kann. Aufgabenformate wie die *effektive Schreibaufgabe* können diesbezüglich die Textqualität positiv beeinflussen, sind aber kein alleiniger Einflussfaktor und führen nicht auf allen Textebenen automatisch zu einer hohen Textqualität (vgl. Langelahn & Menze-Sonneck 2020).

Es ist daher aus unserer Sicht lohnend, das Potenzial des Formats *effektive Schreibaufgabe* zur Förderung der Qualität von Studierendentexten weiter zu erforschen. Durch die von uns vorgenommene Textanalyse konnten zentrale Problembereiche des Verfassens argumentativer Texte herausgearbeitet und fachspezifisch perspektiviert werden, die auch als typische Herausforderungen im Prozess des Erwerbs wissenschaftlicher Schreibkompetenzen betrachtet werden (u. a. strukturierte und stringente Darstellung einer Argumentation, korrekte Verwendung von Zitationsregeln, Umgang mit Fachbegriffen und der alltäglichen Wissenschaftssprache; vgl. Ehlich 1995; Pohl 2011; 2007; Steinhoff 2007).

Auf Basis der Evaluationsergebnisse sehen wir zwei Richtungen für die Weiterentwicklung unseres SoTL-Projekts: die weitere inhaltliche und strukturelle Überarbeitung des Portfolios sowie die methodische Weiterentwicklung der laufenden Beforschung. Neben dem Einsatz von Peer-Feedback und den oben genannten Maßnahmen planen wir eine vermehrte Anzahl an kürzeren Schreibaufgaben, die auch während der Veranstaltungszeit verfasst werden können und somit eine unmittelbare Auseinandersetzung mit der erlebten Praxis ermöglichen. Unser Ziel wäre, dass die Studierenden das Portfolio noch deutlicher als Raum wahrnehmen, in dem sie sich theoriebasiert, begrifflich präzise sowie kritisch-reflexiv mit der erlebten oder zu erlebenden Unterrichtspraxis auseinandersetzen und das Schreiben stärker als Denkinstrument und wertvolle Methode zur (Selbst-)Reflexion im Rahmen ihrer Ausbildung erfahren können.

Zudem wäre es lohnend zu überprüfen, ob und inwiefern sich die Befunde zur Verbesserung der Textqualität von Studierendentexten durch das Format *effektive Schreibaufgabe* auch mit stärkerer Berücksichtigung klassischer Gütekriterien reproduzieren bzw. verallgemeinern lassen. Denkbar wäre z. B. ein experimentelles Design mit randomisierter Zuordnung der Studierenden und stärkerer Kontrolle wichtiger Variablen (z. B. grundlegende Schreibfähigkeiten, zweites Studienfach) sowie mit unabhängigen Rater*innen ohne Lehrfunktion im Seminar und ohne Kenntnis davon, welche Texte zu welcher Aufgabe verfasst wurden. Weitere Kooperationen innerhalb und außerhalb des Fachkollegiums sind deshalb aus unserer Sicht wünschenswert,

um die Portfolio-Arbeit in weiteren Veranstaltungen im Rahmen der Lehramtsausbildung zu etablieren.

Literatur

- Anderson, P., Anson, C., Gonyea, R. M. & Paine, C. (2015). The Contributions of Writing to Learn and Development: Results from a Large-Scale Multi-Institutional Study. *Research in the Teaching of English*, 50(2), 199–235.
- Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung (2011). *Empfehlungen der Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung für die Implementierung des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“*. Verfügbar unter http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio_praxisstudien/praxisstudien/pdf-empfehlungen (Zugriff am: 15.02.2020).
- Bean, J. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- dvs – Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (Hg.) (2019). *Positionspapier „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“* (6. März 2019). Verfügbar unter https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Positionspapier/dvs-Positionspapier_ThPrSpa_2019.pdf (Zugriff am: 18.01.2020).
- Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprachen: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*, 325–351. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (Beiträge zur Bildungsforschung, 1), 11–42. Münster: Waxmann.
- Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2003). *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *HSW*, 4, 118–124.
- Imhof, M., Borsch, F., Hänsig, A., Korneck, F., Labonté, U., Petras, A., Picard, C., Quetz, J. & Wagner, L. (2006). Arbeitsanleitung zu Portfolio in den Schulpraktischen Studien. In M. Imhof (Hg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung*, 121–143. Tönning: Der Andere Verlag.
- KMK (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am: 15.02.2020).
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung* (7., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren* (Studieren, aber richtig, 4767). Stuttgart: UTB.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende* (Kompetent lehren, 8). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Langelahn, E. & Menze-Sonneck, A. (2020). Zur Verknüpfung wissenschaftlichen Schreibens und fachlichen Lernens in der Sportlehreramtsausbildung – eine Studie zur Überprüfung der Wirksamkeit effektiver Schreibaufgaben. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 3(1), 5–16.
- Liessmann, K. P. (2015). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*, 345–351. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Menze-Sonneck, A. & Langelahn, E. (2018). Das Aufgabenportfolio in der fachpraktischen Ausbildung des Sportstudiums zur Anbahnung einer reflexiven Grundhaltung. In N. Ukley & B. Gröben (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*, 101–122. Wiesbaden: Springer.
- Menze-Sonneck, A. & Langelahn, E. (2019). Portfolio-Arbeit zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Fachpraxisausbildung. In G. Thies, D. Glage & K. Rndl (Hg.), *Turnen trainieren und vermitteln*, 137–143. Hamburg: Czwalina.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*, 27–46. Wiesbaden: Springer.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April – 2. Mai 2015 in Bochum; Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 255), 50–70. Hamburg: Czwalina.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (2017). Fachpraxis trifft Fachdidaktik – der Veranstaltungstyp „Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung“. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen*, 107–117. Hamburg: Czwalina.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–11.
- Ransdell, S. & Levy, C. M. (1996). Working Memory Constraints on Writing Quality and Fluency. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, 93–105. New York/London: Routledge.

- Scharlau, I., Golombek, C. & Klingsiek, K. B. (2017). Zugänge zur Erfassung von Schreibkompetenzen von Studierenden in lehrnahen Untersuchungen: Ein Methodenkompass. *die hochschullehre*, 3, 3–19. Verfügbar unter www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2017_Scharlau_et_al_Methodenkompass_Schreibkompetenzen.pdf (Zugriff am: 09.10.2020).
- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*, 39–50. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2014). Lernen durch Schreiben. In H. Feilke & T. Pohl (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 4), 331–346. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thiele, J. (2003). „Entscheidend ist auf'm Platz ...“ – Überlegungen zur Theorie-Praxis-Konstellation in der Sportwissenschaft. In I. Lüsebrink (Hg.), *Theorie und Praxis im Sportstudium*, 26–43. Sankt Augustin: Academia.
- Ukley, N., Gröben, B., Faßbeck, G. & Kastrup, V. (2019). Forschendes Lernen im Fach Sport. Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 107–118. Verfügbar unter <https://doi.org/10.4119/pflb-1983> (Zugriff am 09.10.2020).

Autorinnen

Elke Langelahn ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „richtig einsteigen, mit literalen Kompetenzen“ in der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Bereiche wissenschaftliches Schreiben, Schreiben im Sportlehramtsstudium, Sprache im Sportunterricht, Feedback und Writing in the Disciplines (WID).

Kontakt: elke.langelahn@uni-bielefeld.de

Dr. Andrea Menze-Sonneck ist Akademische Oberrätin im Arbeitsbereich Sport und Erziehung der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Bereiche Theorie-Praxis-Verknüpfung, Sprache im Sportunterricht, Mehrperspektivität, Turnen als Sport- und Bewegungskultur sowie Gender im Sport. Kontakt: andrea.menze-sonneck@uni-bielefeld.de

Literale Kompetenzen in empirischen Disziplinen

Erprobung einer Methode zur Messung des Lernzuwachses in schreibintensiven Praktika der Biologie

NILS CORDES, ANNE-KATHRIN WARZECHEA

Kurzfassung

Eine Herausforderung in der Lehre besteht darin, herauszufinden, ob Studierende durch den Besuch einer Veranstaltung im gewünschten Ausmaß etwas lernen. Evaluationen können nur zum Teil Antworten darauf liefern, da sie oft Momentaufnahmen darstellen, die von vielen Faktoren beeinflusst werden. Daher wird außerdem eine Methode benötigt, um den Lernzuwachs zu messen. Dies gilt vor allem für Kompetenzen, die üblicherweise über mehrere Semester hinweg erworben werden – wie die Fertigkeit, wissenschaftlich zu schreiben. Im Rahmen dieser Studie wird die Veränderung von Selbsteinschätzungen genutzt, um den Lernzuwachs (im Sinne von „normalized gain“ nach Hake) bei der Entwicklung literaler Kompetenzen im Biologiestudium zu messen. Dafür gaben Studierende über einen Zeitraum von einem Jahr zu drei verschiedenen Zeitpunkten Selbsteinschätzungen zu sechs verschiedenen Kompetenzen ab, die als zentral für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in empirischen Disziplinen erachtet werden. Dieselben Kompetenzen wurden an zwei Zeitpunkten anhand der von den Studierenden angefertigten Texte bewertet. Wir verglichen die Veränderungen in der Qualität der Texte anschließend mit den Veränderungen in den Selbsteinschätzungen der Studierenden, um herauszufinden, ob aus der Veränderung von Selbsteinschätzungen auf tatsächliche Entwicklungen geschlossen werden kann. Die Veränderungen in den Selbsteinschätzungen und die Veränderungen in den Bewertungen der Texte korrelieren stark. Die große Varianz in den Daten suggeriert jedoch, dass die Methode zur Einschätzung individueller Lernprozesse ungeeignet ist. Auf Kursebene hingegen stellt der so gemessene Lernzuwachs unserer Meinung nach eine Bereicherung für die Lehrevaluation dar und kann konkrete Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von (schreibintensiven) Lehrveranstaltungen liefern.

Schlagworte: Evaluation; Selbsteinschätzung; Lernerfolg; Lernziel; Curriculumsentwicklung

Abstract

A challenge of teaching is to know if students actually learn in a course what they are supposed to learn. Evaluations can only partly answer this question as they are but snapshots in time, influenced by many different factors. Therefore, a method is needed to measure how much students learn, the so-called learning gain. This is especially true for competencies that are acquired over several semesters – like the ability to write scientifically. In this study, we use the change over time in self-assessments to measure learning gain (following Hake's definition of „normalized gain“) in writing competencies in a Biology curriculum. Over the course of one year, students filled out a questionnaire at three separate points in time to self-assess how good they are in six competencies needed for writing scientific texts. We also measured these competencies based on the scientific texts written by students at two different points in time during our study. We then compared learning gain based on self-assessment with learning gain based on the texts to find out if change in self-assessments can be used to learn about actual writing developments within courses. Both correlated significantly. The large variance, however, suggests that the method is unfit to illustrate individual learning processes and should only be used to measure course-level developments, where we think it is a valuable addition to standard evaluations. Estimated learning gains can provide specific starting points for further conceptual advancements of (writing-intensive) courses.

1 Einleitung

Das Rückgrat eines jeden naturwissenschaftlichen Studiums muss die Fähigkeit sein, wissenschaftlich zu denken, zu analysieren und zu kommunizieren. Der Bachelor of Science sollte diese Kompetenzen vermitteln, weshalb oft bereits in den ersten Semestern Schreibaufträge feste Bestandteile des Studiums sind. Das Formulieren und Begründen von Fragestellungen, das Auswerten und Interpretieren von Daten, das Erstellen von Diagrammen und der Umgang mit wissenschaftlicher Literatur sind wesentliche Bestandteile von Forschung, ohne die es kaum möglich ist, theoretische Fachinhalte zu bewerten und anzuwenden (Bao, Cai, Koenig et al. 2009; Coil, Wenderoth, Cunningham & Dirks 2010).

Evaluationen und Klausuren sollen in der Regel überprüfen, inwieweit Studierende Fachwissen und Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt besitzen. Weil literale Kompetenzen aber auf dem Weg zur Abschlussarbeit über mehrere Semester hinweg erworben und gefestigt werden, ist es hilfreich, den *Lernzuwachs* (learning gain) beurteilen zu können (Caspersen, Smeby & Aamodt 2017) – ein Maß, das bislang weder von Klausuren noch von Evaluationen adäquat aufgenommen werden kann. Basierend auf Cohens Maß der Effektgröße (*effect size*, Cohen 1977) entwickelte Hake (1998) eine Methode, die das Verständnis für konkrete Konzepte der Physik mit Hilfe von Prä-Post-Tests bestimmt. Der sogenannte *normalized gain* teilt den tatsächlichen Lernzuwachs durch den maximal möglichen Lernzuwachs. Diese Standardisierung

soll helfen, auch unterschiedliche Lernziele miteinander zu vergleichen. Darauf aufbauend entwickelten sich ähnliche Konzepte wie *normalized change* (Marx & Cummings 2007), *individual gain* (Raupach, Münscher, Beißbarth et al. 2011; Schiekirkka, Reinhardt, Bei et al. 2013) und *averaged individual gain* (Nissen, Talbot, Thompson & Dusen 2018; Von Korff, Archibeque, Gomez et al. 2016).

In der Physik lassen sich Fachwissen und Fertigkeiten gut mit Konzeptinventarren (Savinainen & Scott 2002) messen. Komplexe, disziplinübergreifende Kompetenzen wie das wissenschaftliche Schreiben, Denken und Argumentieren waren bislang aber nur schwer zu quantifizieren (Caspersen, Smeby & Aamodt 2017; Lauer & Hendrix 2009; Timmerman, Strickland, Johnson et al. 2011). Ohne ein möglichst objektives Maß für die Kenntnisse von Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt scheint es unrealistisch, den Lernzuwachs bestimmen zu können. *Rubrics* (Anson & Dannels 2002; Timmerman, Strickland, Johnson et al. 2011) sind eine Methode, um Kompetenzen auf spezifische, messbare Kriterien herunterzubrechen. Doch aufgrund ihres großen Zeitaufwandes wäre es wünschenswert, Lernzuwachs nicht nur über die Bewertung von Texten, sondern auch im Rahmen von regelmäßigen Kursevaluationen messen zu können (Mager 1984).

Für die Messung des Lernzuwachses bei einfach zu bewertenden Kernkompetenzen des Medizinstudiums übertrugen Raupach, Münscher, Beißbarth et al. (2011) Hakes Formel von Prüfungen auf Selbsteinschätzungen und zeigten, dass der Lernzuwachs zuverlässig sowohl an konkreten Fragestellungen in einer Umfrage gemessen werden kann als auch an der Leistung bei praktischen Prüfungen. Wir fragten uns, ob diese Form der Lernzuwachsbestimmung auch auf das wissenschaftliche Schreiben und Auswerten übertragen werden kann. Das Ziel dieser Studie ist es daher, am Beispiel von Studiengängen in der Biologie zu überprüfen, ob der Lernzuwachs basierend auf Selbsteinschätzungen zuverlässig den tatsächlichen Lernzuwachs beim Anfertigen von Versuchsprotokollen/Lab Reports (Cargill & O'Connor 2013; Cordes 2016; Lerner 2007; Rosenthal 1987) wiedergibt und ob diese Methode in den empirischen Wissenschaften genutzt werden könnte, um den Erfolg von Kursen zu evaluieren.

2 Methoden

Die Studie lief über die ersten zwei Fachsemester von Studienanfänger*innen der Biologie an der Universität Bielefeld. Das Wintersemester begann im Oktober 2018, das Sommersemester endete im Juli 2019. Alle an der Studie teilnehmenden Studierenden nahmen an den verpflichtenden Praktika des Basismoduls Praxis I und II teil. In diesen Praktika ließen wir die Studierenden an drei verschiedenen Zeitpunkten (T1, T2, T3) eine Umfrage ausfüllen, in der sie ihre Fähigkeiten zum Anfertigen wissenschaftlicher Texte einschätzen sollten. Außerdem verfassten die Studierenden für die Praktika wissenschaftliche Texte in Form von Versuchsprotokollen. Die Studierenden erhielten für das Winter- und das Sommersemester jeweils eines von vier bzw. fünf Themen, zu denen sie im Laufe des Semesters das Versuchsprotokoll schrieben.

Die Verteilung der Themen verlief zufällig und zielte darauf ab, dass alle Themen gleichmäßig auf die Studierenden verteilt waren. Die Studierenden wurden gebeten, die Versuchsprotokolle der einzelnen Semester (P1 und P2) anonymisiert auf einen Universitätsserver zu laden, damit diese für eine Textanalyse von drei Gutachter*innen bewertet werden konnten. So ergaben sich fünf definierte Zeitpunkte, an denen die Studierenden für die Studie unterschiedliche Leistungen erbringen mussten (Abb. 1).

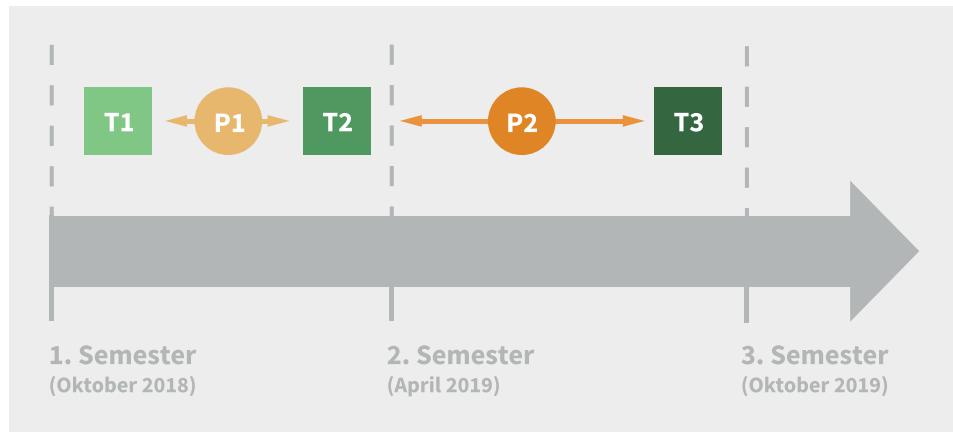


Abbildung 1: Ablauf der Studie. Umfragen wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten im Studium durchgeführt, T1-T3. Dazwischen wurden von den Studierenden Versuchsprotokolle geschrieben, und zwar in den Zeiträumen P1 und P2.

Umfragen

Die Umfragen wurden zu Beginn (T1) und am Ende (T2) des ersten Semesters sowie am Ende des zweiten Semesters (T3) jeweils in den Praktika am Smartphone durchgeführt (Abb. 1). Die Online-Fragebögen dafür wurden mit der Software EvaSys® (Electric Paper, Lüneburg, Deutschland) generiert und die Ergebnisse nach Ablauf der Umfrage in Tabellenform gespeichert. Der Zugang zur Umfrage war nicht passwortgeschützt, wurde aber nach Ablauf der Erhebungsphase geschlossen. Einmal abgeschickte Fragebögen konnten von den Studierenden nicht überarbeitet werden.

Die einzelnen Fragebögen wurden durch einen Selbstgenerierten Identifikationscode (SGIC) anonym immer denselben Studierenden zugeordnet. Jede Umfrage bestand aus Selbsteinschätzungen zu sechs Fähigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens plus einer Positivkontrolle, Lernziel 0, von dem wir erwarteten, dass alle Studierenden es erreichten. Die Lernziele wurden als operationalisierte Lernziele (Doran 1981) formuliert (Tab. 1). Die Studierenden gaben ihre Selbsteinschätzung auf einer sechsstufigen Skala von 1 (trifft vollständig zu) bis 6 (trifft gar nicht zu) an.

Tabelle 1: Zusammenstellung der operationalisierten Lernziele, dem SMART-Prinzip (Doran 1981) folgend so formuliert, dass die Studierenden sie eindeutig einschätzen können. Lernziel 0 diente als Positivkontrolle. Gutachter*innen bewerteten anhand der Versuchsprotokolle, inwieweit ein Lernziel erreicht wurde, indem sie einzelne Fragen dazu beantworteten.

	Operationalisiertes Lernziel	Abkürzung im Rahmen dieser Studie	Fragen zur Hilfestellung für Gutachter*innen bei der Bewertung der Versuchsprotokolle
0	<i>Ich kann alle Abschnitte eines Versuchsprotokolls benennen.</i>	Abschnitte	<ul style="list-style-type: none"> • Sind alle 4 Hauptabschnitte vorhanden? • Sind alle Abschnitte korrekt benannt? • Ist ein Literaturverzeichnis vorhanden? • Ist ein Abstract vorhanden?
1	<i>Ich kann die Funktionen der einzelnen Abschnitte eines Versuchsprotokolls im Detail erklären.</i>	Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Ist das Versuchsziel klar und verständlich? • Sind alle Abbildungen/Tabellen im Text in Wörtern beschrieben? • Greift die Diskussion das Versuchsziel auf? Wird die Forschungsfrage beantwortet?
2	<i>Ich kann wissenschaftliche Versuchsziele (z. B. Forschungsfragen oder Hypothesen) sicher formulieren.</i>	Versuchsziele	<ul style="list-style-type: none"> • Wird ein Versuchsziel erwähnt? • Ist das Versuchsziel klar und verständlich? • Werden Ergebnisse visuell dargestellt?
3	<i>Ich kann aus experimentell gewonnenen Daten ein aussagekräftiges Diagramm erstellen.</i>	Diagramme	<ul style="list-style-type: none"> • Greift die Diskussion das Versuchsziel auf? Wird die Forschungsfrage beantwortet? • Werden die Daten der Abbildungen/Tabellen in der Diskussion aufgegriffen und interpretiert?
4	<i>Ich kann im Detail erklären, wie eine Abbildung (z. B. ein Diagramm) zur Beantwortung einer Forschungsfrage beiträgt.</i>	Beantwortung der Frage	<ul style="list-style-type: none"> • Sind alle Abbildungen/Tabellen im Text in Wörtern beschrieben? • Werden die Daten der Abbildungen/Tabellen in der Diskussion aufgegriffen und interpretiert?
5	<i>Ich kann abschätzen, wie sich Fehler, die beim Experimentieren passiert sind, auf die Messergebnisse auswirken.</i>	Fehlerdiskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Wurden Fehler diskutiert?
6	<i>Ich kann wissenschaftliche Texte als Referenzen in mein Versuchsprotokoll einbinden.</i>	Referenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Werden Referenzen einheitlich und korrekt genutzt? • Wie sind die Referenzen in den Text integriert? • Welche Arten von Referenzen werden bereits genutzt?

Bewertung von Versuchsprotokollen

Alle Versuchsprotokolle wurden von drei Gutachter*innen gelesen: zwei studentischen Hilfskräften aus dem 6. Semester, die sich über ihr Studium intensiv mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte auseinandergesetzt hatten, und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter, der als Schreibberater der Fakultät tätig ist. Deren Aufgabe war es, möglichst gut einzuschätzen, inwieweit die Lernziele erreicht wurden.

Zur Bewertung der Versuchsprotokolle erhielten die Gutachter*innen einzelne, den Lernzielen zugeordnete Fragen (Tab. 1), die mit einer einfachen Rubric (Anson & Dannels 2002; Timmerman, Strickland, Johnson et al. 2011) zu beantworten waren. Vor Beginn der Bewertung wurden die Fragen und die Rubric an sechs Übungsversuchsprotokollen getestet und darauf optimiert, dass alle Gutachter*innen eine möglichst gleiche Vorstellung der Fragen hatten. Die separaten Bewertungen der drei Gutachter*innen wurden für die weitere Analyse gemittelt, für jedes Lernziel summiert und auf die Skala der Umfrage übertragen, von 1 (trifft vollständig zu) bis 6 (trifft gar nicht zu).

Auswertung

In die Berechnung des Lernzuwachses gingen ausschließlich Studierende ein, die mindestens zwei Fragebögen vollständig ausgefüllt hatten und deren SGIC eindeutig zugeordnet werden konnte (vgl. Tab. 2 im Ergebnisteil).

Die statistische Auswertung erfolgte mit der Software R (R Core Team 2016). Um die Zuverlässigkeit der Bewertungen der Versuchsprotokolle zu bestimmen, berechneten wir den Intraclass Correlation Coefficient (ICC) (Gamer, Lemon, Fellows & Singh 2019). Wir analysierten die Varianz mit Hilfe eines linearen Modells und des lme4-Pakets, Befehl „lmer“ (Bates, Maechler, Bolker & Walker 2015).

Die Berechnung des Lernzuwachses für die Lernziele folgte der Formel für „individual gain (%)“ aus Raupach, Münscher, Beißbarth et al. (2011). Wir berechneten für alle Studierenden individuell den Lernzuwachs, und zwar sowohl für die Selbsteinschätzung als auch für die Bewertung von Versuchsprotokollen. In beiden Fällen galt dieselbe Formel, jeweils bestehend aus einem zeitlich früheren Wert (prä) und einem späteren Wert (post), um die zeitliche Veränderung über den Semesterverlauf als Prozentsatz zwischen -100 % und + 100 % angeben zu können. Je nachdem, ob die Veränderung über diesen Zeitraum positiv oder negativ war, wurden verschiedene Formeln benutzt. Wenn $prä - post < 0$, galt

$$\text{Lernzuwachs (\%)} = \frac{prä - post}{prä - 1} \times 100$$

Wenn $prä - post > 0$, galt

$$\text{Lernzuwachs (\%)} = \frac{prä - post}{6 - prä} \times 100$$

Wenn sich die Selbsteinschätzung bzw. Bewertung nicht veränderte, war der Lernzuwachs 0.

Für die Darstellung der Selbsteinschätzung (Abb. 2) und der Bewertung der Versuchsprotokolle (Abb. 3) im Ergebnisteil rechneten wir alle aufgenommenen Daten zur besseren Veranschaulichung in die Skala 0 (sehr schlecht) bis 1 (sehr gut) um. Damit entspricht die Skala besser der des berechneten Lernzuwachses (Abb. 4, Abb. 5).

3 Ergebnisse und Diskussion

Im Wintersemester 2018/19 waren für die Praktika, in denen die Befragung stattfand, 333 Studierende eingeschrieben. Nach Entfernen der unvollständigen Datensätze und solcher, die nicht über den SGIC zugeordnet werden konnten, blieben die in Tabelle 2 aufgeführten Stichprobengrößen übrig.

Tabelle 2: Stichprobengrößen der in die Studie eingeflossenen Datensätze. Nur ein Teil der Studierenden, die sich an der Umfrage beteiligt haben, reichte auch Versuchsprotokolle zur Bewertung ein. 22 Studierende nahmen an allen Umfragen teil und gaben jeweils zwei Versuchsprotokolle ab; diese stellen die Grundlage für die Auswertung von Abbildung 5 dar.

Stichprobe Umfrage	N
Erster Fragebogen (T1)	176
Zweiter Fragebogen (T2)	91
Dritter Fragebogen (T3)	176
Vergleich T1 und T2	90
Vergleich T2 und T3	63
Vergleich T1 und T3	81
Stichprobe Versuchsprotokolle	N
Versuchsprotokoll 1 (P1)	40
Versuchsprotokoll 2 (P2)	22
Vergleich P1 und P2	22

Selbsteinschätzungen der Studierenden

Die Studierenden bewerteten sich grundsätzlich zum Zeitpunkt T1 (Beginn erstes Semesters) schlechter als zu den späteren Zeitpunkten T2 und T3 (Ende von Semester 1 bzw. 2) (Abb. 2). Zu Beginn (T1) bewerteten sie sich am besten dabei, aus ihren Daten Diagramme erstellen zu können (Lernziel „Diagramme“). Nach zwei Semestern (Zeitpunkt T3) pendelte sich die Selbsteinschätzung bei allen Lernzielen bis auf „Abschnitte“ im Mittel über alle Studierenden auf Werte zwischen 0,6 und 0,7 ein (Abb. 2). Bei der Kontrolle „Abschnitte“ erwarteten wir, dass annähernd alle Studierenden zwischen den Zeitpunkten T1 und T2 die Fähigkeit, alle vier Abschnitte eines Versuchs-

protokolls zu benennen, erwerben würden. Überraschenderweise schätzten sich die Studierenden hier im Mittel auch zu den Zeitpunkten T2 und T3 noch schlechter ein. 66 von 83 Studierenden gaben sich allerdings zum Zeitpunkt T3 die Höchstbewertung von 1.

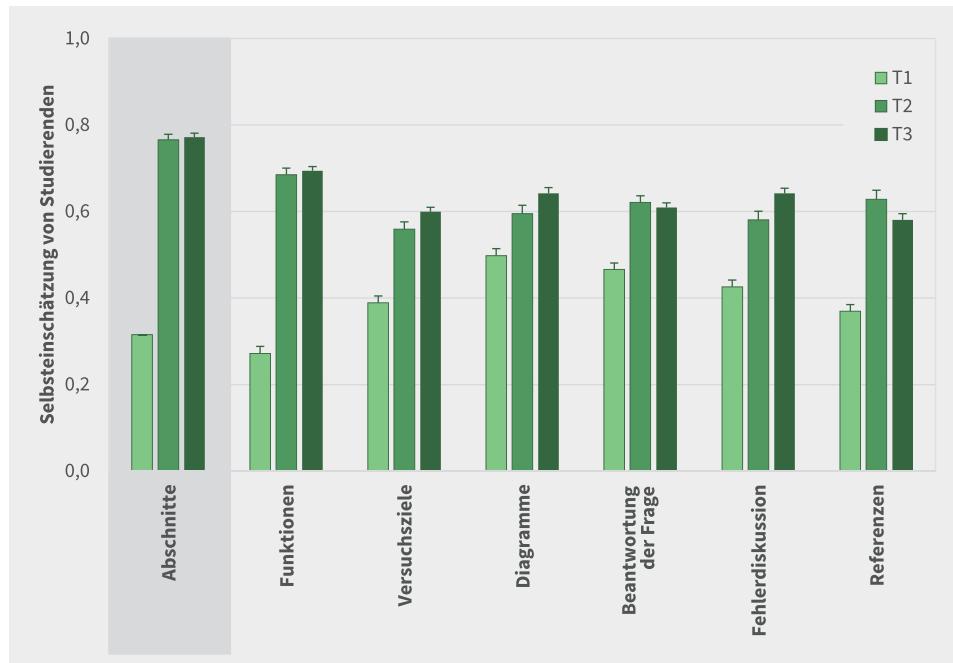


Abbildung 2: Mittlere Selbsteinschätzung der Studierenden zu den sechs Lernzielen und der Positivkontrolle (siehe Methoden), auf 1 normiert (1 = sehr gut, 0 = sehr schlecht) für die Zeitpunkte T1 bis T3. Die Fehlerbalken kennzeichnen den Standardfehler des Mittelwertes, $N_{T1}=176$, $N_{T2}=91$, $N_{T3}=176$.

Bewertungen der Versuchsprotokolle

Zur Bewertung der Übereinstimmung zwischen den einzelnen Gutachter*innen nutzten wir den Intraclass Correlation Coefficient (ICC). Dieser gab eine Übereinstimmung zwischen den Gutachter*innen von 0,678 an (95 %-Konfidenzintervall: 0,649–0,707), was als moderat zuverlässig interpretiert werden sollte (Koo & Li 2016).

Im Gegensatz zu den deutlichen Unterschieden in den Selbsteinschätzungen zwischen Zeitpunkt T1 und T2 wurden bei den Bewertungen der Versuchsprotokolle im Mittel nur wenige Unterschiede zwischen erstem und zweitem Fachsemester gefunden (Abb. 3). Es gab minimale Veränderungen, jedoch sowohl in positiver als auch in negativer Richtung. Die Kontrolle „Abschnitte“ zeigte, dass beim Schreiben der Versuchsprotokolle fast alle Studierenden die richtigen Begriffe benutzten (Abb. 3), ein leichter Widerspruch zu den relativ vorsichtigen Selbsteinschätzungen dazu. Genaue mal 5 der 62 bewerteten Versuchsprotokolle aus beiden Fachsemestern wiesen kleine Fehler in der Benennung der Abschnitte auf. Nur 21 der 62 Versuchsprotokolle enthielten einen Abstract, was aber nicht überrascht, da ein Abstract zwar wünschens-

wert war, aber in den Richtlinien zum Schreiben im ersten Semester noch nicht als notwendig kommuniziert wurde.

Überraschend war, dass Abbildungen größtenteils korrekt und ausführlich beschriftet wurden („Diagramme“), sogar schon im ersten Semester, und dass auf diese Abbildungen in der Diskussion Bezug genommen wurde („Beantwortung der Frage“). Die größten Schwierigkeiten hatten Studierende beim Abschätzen, welche Auswirkungen Fehler auf die Ergebnisse hatten („Fehlerdiskussion“). Das Lernziel „Referenzen“ wurde aus unserer Sicht überraschend positiv bewertet, was aber in erster Linie darauf zurückzuführen war, dass wir die Anzahl der benutzten Quellen nicht berücksichtigten. In der Regel gaben die Studierenden einige wenige Quellen an, konnten diese aber in der Mehrzahl richtig in den Text integrieren (Abb. 3). In einem Drittel der Versuchspraktikum tauchten bei den Referenzen auch schon einzelne gute wissenschaftliche Primärquellen auf.

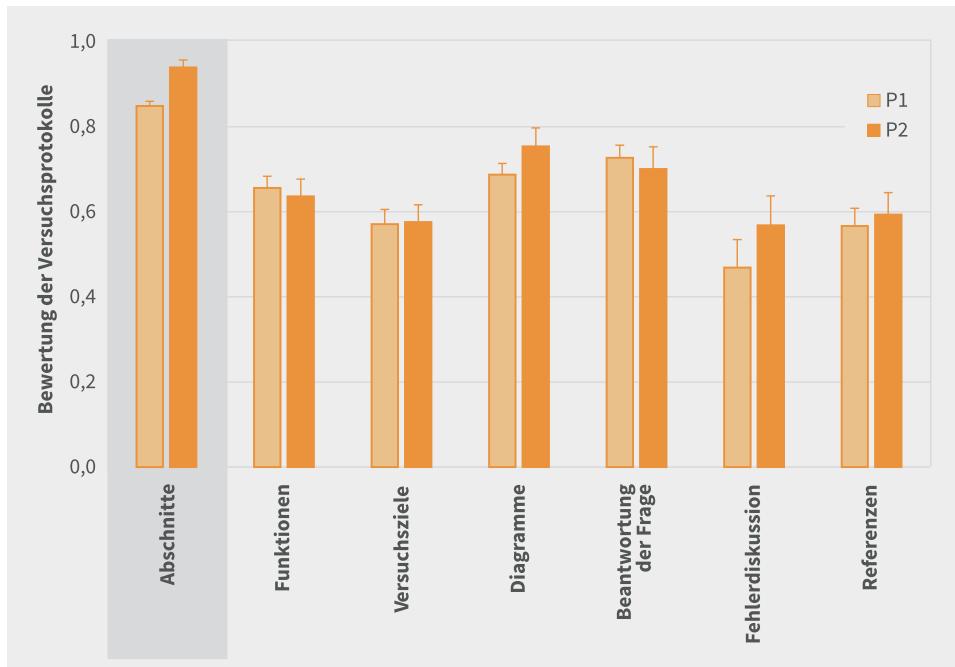


Abbildung 3: Mittlere Bewertung der Versuchspraktikum zu den Lernzielen (siehe Methoden), auf 1 normiert (1 = sehr gut, 0 = sehr schlecht) für Zeitraum P1 (1. Semester, helle Säule, N = 40) und Zeitraum P2 (2. Semester, dunkle Säule, N = 22). Die Fehlerbalken kennzeichnen den Standardfehler des Mittelwertes.

Lernzuwachs

Sowohl Selbsteinschätzungen als auch Bewertungen sind davon geprägt, dass sie subjektiv und abhängig von einer Vielzahl von Faktoren sind (Wachtel 1998), die als unerklärte Varianz in die Messwerte einfließen. Nimmt man bei den Bewertungen der Versuchspraktikum dieser Studie typische Faktoren wie die unterschiedlichen Themen (4,3%), die Zeitpunkte (0,1%) oder die Studierenden (20,1%) heraus, bleibt auch

in unseren Daten immer noch ein Anteil von 76 % an unerklärter Varianz übrig (gemischtes lineares Modell).

Das Maß des Lernzuwachses sollte einen Teil dieser Varianz auffangen können (Raupach & Schiekirka 2017). Der Lernzuwachs bei den Selbsteinschätzungen war, wie Abbildung 2 bereits suggeriert, zwischen den Zeitpunkten T1 und T2 (1. Fachsemester) deutlich größer als zwischen T2 und T3 (2. Fachsemester). Basierend auf den Selbsteinschätzungen lernten die Studierenden demnach in allen sechs Kriterien über die ersten zwei Fachsemester dazu, allerdings in unterschiedlich starkem Maße (Abb. 4).

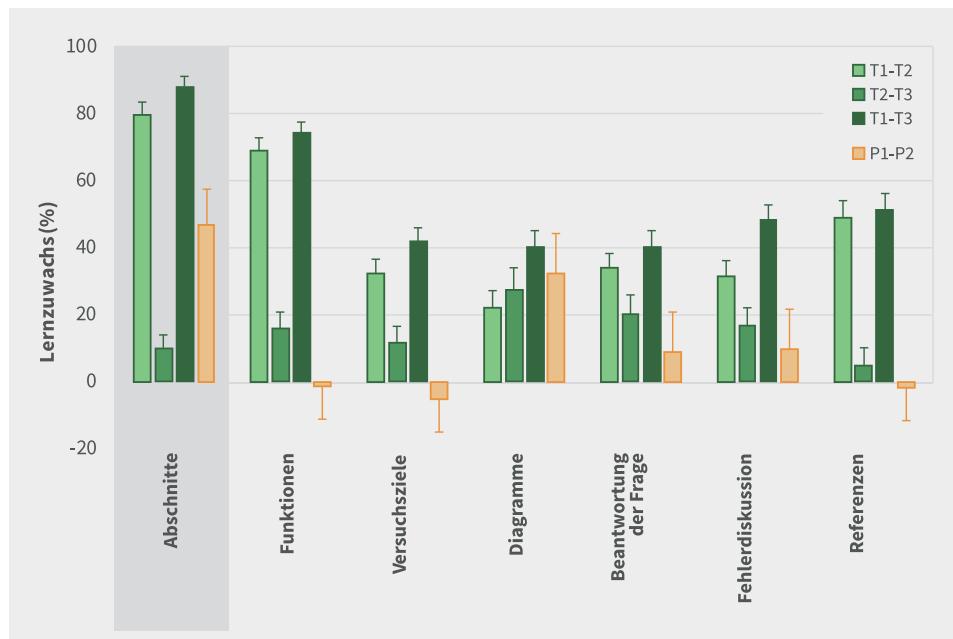


Abbildung 4: Mittlerer Lernzuwachs (in %) für alle Lernziele basierend auf Selbsteinschätzungen (grüne Säulen) und den Bewertungen von Versuchsprotokollen (orange Säulen, siehe Methoden). Untersuchte Zeiträume für die Selbsteinschätzungen waren T1-T2, T2-T3 sowie der gesamte Zeitraum der Studie (die ersten zwei Fachsemester, T1-T3); $N_{T1-T2} = 90$, $N_{T2-T3} = 63$, $N_{T1-T3} = 81$; Lernzuwachs bei den Versuchsprotokollen fand über den Zeitraum P1-P2 statt, $N = 22$. Die Fehlerbalken kennzeichnen den Standardfehler des Mittelwertes. Siehe Methoden für eine genauere Beschreibung der Zeiträume.

Im zweiten Fachsemester war dieser Effekt erheblich geringer als im ersten. Dies ist auf eine Schwierigkeit bei der Interpretation zurückzuführen, die in Abbildung 4 gut deutlich wird: Das wie erwartet stärkste Lernziel „Abschnitte“ zeigt, dass die Verbesserung der befragten Studierenden ($N = 90$) im Mittel 80 % betrug. Das bedeutet, dass von der noch möglichen Verbesserung nach den Selbsteinschätzungen zum Zeitpunkt T1 80 % zum Zeitpunkt T2 erreicht wurden. Hätten sich alle Studierenden zum Zeitpunkt T2 als perfekt eingeschätzt, wäre dieser Anstieg direkt bei 100 %, und zwar unabhängig davon, ob sich jemand zum Zeitpunkt T1 als sehr schlecht (0) oder gut

(80) einschätzte. Was hier verloren geht, ist die Information, dass 62 Studierende (von 90) sich zum Zeitpunkt T2 als perfekt einschätzten. Die geringe Verbesserung zwischen T2 und T3 kommt deshalb daher, dass nur noch 28 Studierende überhaupt eine Möglichkeit zur Verbesserung basierend auf den vorherigen Selbsteinschätzungen hatten. Dies zieht den Mittelwert zwangsläufig nach unten.

Ein weiterer Grund, warum der Lernzuwachs in der Regel zwischen T1 und T2 höher war als zwischen T2 und T3, ist, dass viele dieser Lernziele Fähigkeiten repräsentieren, die Studierende kaum aus der Schule kennen. Die Möglichkeit, in den ersten Wochen des Studiums viel zu lernen, ist deutlich größer als zu späteren Zeitpunkten, vor allem bezogen auf die von uns festgelegten Kriterien, welche die Lernziele der ersten zwei Semester darstellen.

Um den Lernzuwachs der beiden Datenaufnahmen zu vergleichen, müssen wir vergleichbare Zeiträume wählen. Bei einem Schreibauftrag kann man nicht wie bei Klausuren davon ausgehen, dass man einen Wissensstand zu einem definierten Zeitpunkt überprüft, denn der Schreibprozess selbst trägt erheblich dazu bei, dass Studierende lernen (Anderson, Gonyea, Anson et al. 2015). Dies trifft vor allem für unser Kontroll-Lernziel zu, da die Fähigkeit, alle Abschnitte zu benennen und im Text richtig zu nutzen, erst beim Schreiben des Textes (spätestens bei der letzten Kontrolle vor der Abgabe) erworben wird. Die überprüften Fähigkeiten zum Zeitpunkt P1 sollten demnach nicht das geringe Fachwissen von Studierenden zu Studienbeginn (T1) widerspiegeln, sondern viel näher an den abgefragten Fähigkeiten zum Ende des ersten Semesters (T2) sein. Entsprechend ist der Lernzuwachs von P1 zu P2 für die Kontrolle geringer, als man erwarten würde, weil das Schreiben des Versuchsprotokolls P1 bereits dazu geführt hat, dass fast alle Studierenden das Ziel erreichten (vgl. Abb. 3).

Um den Lernzuwachs der beiden Berechnungen zu vergleichen, müsste man demnach die Zeiträume T2-T3 und P1-P2 heranziehen. Schaut man sich alle Studierenden an, die sich sowohl an den Umfragen T2-T3 beteiligt haben als auch alle Versuchsprotokolle verfasst und eingereicht haben, korreliert der Lernzuwachs von T2-T3 und P1-P2 im Kursmittel tatsächlich sehr stark ($r = 0,86$, Abb. 5). Die Verschiebung der Regressionsgerade entlang der x-Achse besagt jedoch, dass der Lernzuwachs basierend auf den Selbsteinschätzungen grundsätzlich größer ist als der aus den Bewertungen. Wir interpretieren dies so, dass wir bei den Bewertungen einiger Kriterien kritischer waren als die Studierenden bei ihren Selbsteinschätzungen.

Aus Abbildung 5 geht außerdem hervor, dass die Studierenden im Anfertigen von Diagrammen in den Basismodulen relativ starke Fortschritte gemacht haben, während das Formulieren von Versuchszielen in der kleinen Stichprobe eher schlechter wurde. Tatsächlich waren beide Aspekte Lernziele des Basismoduls 2 im Sommersemester. Man könnte daraus schließen, dass die Studierenden eines der beiden Lernziele besser erreichten als das andere. Was verursacht diese Unterschiede? Wie stehen diese beiden Lernziele im Zusammenhang mit dem, was im ersten Semester thematisiert wurde? Welche anderen Aspekte haben geholfen oder waren hinderlich dabei, das eine Lernziel stärker zu erreichen als das andere? Dies sind die Fragen, die man nach einer Kursevaluation stellen sollte, die jedoch ohne Kenntnis des Lernzuwachses

kaum zu beantworten sind. Das Maß des Lernzuwachses hilft also, Diskussionen vom Kursablauf, den Rahmenbedingungen und den Dozierenden wegzulenen und Fragen zu Lernzielen und Lernerfolg zu stellen.

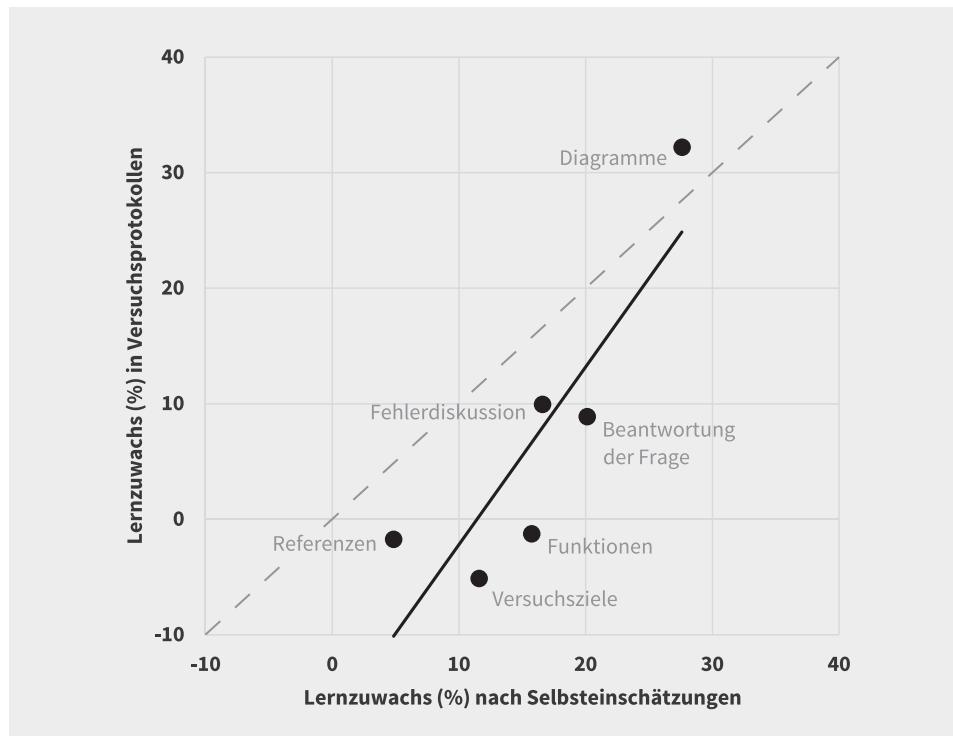


Abbildung 5: Vergleich des mittleren Lernzuwachses (in %) für die sechs untersuchten Lernziele basierend auf Selbsteinschätzungen zu den Zeitpunkten T2-T3 (x-Achse) und Bewertung der Versuchsprotokolle (y-Achse) ($N = 22$). Die Mittelwerte korrelieren mit $r = 0,86$ ($p = 0,027$). Die gestrichelte Linie stellt die zu erwartende Korrelation dar, wenn der Lernzuwachs nach Selbsteinschätzungen und Versuchsprotokollen identisch wäre.

Unsere Daten zeigen, dass die Methode des Lernzuwachses grundsätzlich einen guten Hinweis darauf gibt, ob Studierende über einen definierten Zeitraum etwas dazulernen oder nicht. Auf Kursebene korrelieren Selbsteinschätzungen und Bewertungen der Versuchsprotokolle, sodass der Lernzuwachs als Maß für den Erfolg eines Kurses ein wertvolles Werkzeug der Evaluation sein kann. Dies deckt sich mit Erfahrungen aus dem Medizinstudium, nach denen objektive Maße und Selbsteinschätzungen auf Kursebene ähnlich stark korrelierten (Schiekirk, Reinhardt, Bei et al. 2013).

Was die Methode nicht leisten kann, ist, den Lernerfolg von Individuen realistisch abzubilden (Lam 2009; Schiekirk, Reinhardt, Bei et al. 2013). Es spielen zu viele Variablen in die Ergebnisse, als dass ein individuelles Ergebnis ein realistisches Bild der Person wiedergeben könnte. Vor allem weichen bei Einzelnen die Selbsteinschätz-

zungen zum Teil stark von der Realität ab (Kruger & Dunning 1999; Deslauriers, McCarty, Miller et al. 2019), und wie wir zeigen konnten, sind selbst möglichst objektive Bewertungen bei manchen Lernzielen immer noch von starker Varianz geprägt.

Es ist außerdem wichtig, sich bei der Interpretation der Ergebnisse klarzumachen, dass die Veränderung in der Selbsteinschätzung keinen Hinweis darauf gibt, wie gut die Studierenden tatsächlich bei einem Lernziel sind (Caspersen, Smeby & Aamodt 2017). Es kann schnell passieren, dass man einen Lernzuwachs von 10% so interpretiert, dass ein Kurslernziel nicht erreicht wurde. In manchen Fällen mag das auch stimmen, doch im Fall dieser Studie (vgl. Abb. 4) ist der erwartet geringe Lernzuwachs für „Abschnitte“ in T2-T3 lediglich darauf zurückzuführen, dass die Studierenden im ersten Semester bereits sehr viel dazugelernt hatten (80%). Man muss den Lernzuwachs also immer im Kontext des Curriculums betrachten.

Der Lernzuwachs, sei er durch Selbsteinschätzungen oder durch Bewertungen gewonnen, ist daher in erster Linie als eine Evaluation des Lernerfolgs einer Kohorte über einen definierten Zeitraum zu sehen. Dieser kann indirekt auf die Effektivität einer Veranstaltung hinweisen und hilfreiche Ansätze dafür liefern, in welche Richtung zukünftige Entwicklungen von Veranstaltungen oder Curricula gehen sollten (Evans, Howson & Forsythe 2018). Inwieweit nun Selbsteinschätzungen dazu beitragen können, den Lernzuwachs auch beim wissenschaftlichen Schreiben zu bestimmen, bleibt mit bislang zu wenigen Untersuchungen eine offene Frage. Wie jede Form von Evaluation kann auch der Lernzuwachs nur Ausschnitte liefern. Doch mit seinem lernziel- und fortschrittsorientierten Blick sind diese Ausschnitte aus unserer Sicht eine Bereicherung für lernzielorientierte Evaluationen, die nötige Diskussionen lostreten und konkrete Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung nicht nur von schreibintensiven Lehrveranstaltungen liefern können.

Literatur

- Anderson, P., Gonyea, R. M., Anson, C. M., Paine, C. & Students, F. (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), 199–235.
- Anson, C. M. & Dannels, D. P. (2002). Developing Rubrics for Instruction and Evaluation. In D. Roen, V. Pantoja, L. Yena, S. K. Miller & E. Wagoner (Hg.), *Strategies for Teaching First-Year Composition*, 387–401. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Bao, L., Cai, T., Koenig, K., Fang, K., Han, J., Wang, J. et al. (2009). Physics: Learning and Scientific Reasoning. *Science*, 323(5914), 586–587.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.
- Cargill, M. & O'Connor, P. (2013). *Writing Scientific Research Articles*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Caspersen, J., Smeby, J. C. & Aamodt, P. O. (2017). Measuring Learning Outcomes. *European Journal of Education*, 52(1), 20–30.
- Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Coil, D., Wenderoth, M. P., Cunningham, M. & Dirks, C. (2010). Teaching the Process of Science: Faculty Perceptions and an Effective Methodology. *CBE—Life Sciences Education*, 9, 524–535.
- Cordes, N. (2016). *Schreiben im Biologiestudium*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. & Kestin, G. (2019). Measuring Actual Learning versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences U. S. A.*, 116, 19251–19257.
- Doran, G. T. (1981). There's a S. M. A.R.T Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*, 70, 35–36.
- Evans, C., Howson, C. K. & Forsythe, A. (2018). Making Sense of Learning Gain in Higher Education. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 1–45.
- Gamer, M., Lemon, J., Fellows, I. & Singh, P. (2019). *irr: Various Coefficients of Interrater Reliability and Agreement*. R Package v. 0.84.1. Verfügbar unter <http://www.r-project.org> (Zugriff am: 09.07.2020).
- Hake, R. R. (1998). Interactive-Engagement versus Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74.
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121–1134.
- Lam, T. C. M. (2009). Do Self-Assessments Work to Detect Workshop Success? *American Journal of Evaluation*, 30(1), 93–105.
- Lauer, T. & Hendrix, J. (2009). A Model for Quantifying Student Learning via Repeated Writing Assignments and Discussions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 425–433.
- Lerner, N. (2007). Laboratory Lessons for Writing and Science. *Written Communication*, 24(3), 191–222.
- Mager, R. F. (1984). *Developing Attitude Toward Learning*. Atlanta: The Center for Effective Performance.
- Marx, J. D. & Cummings, K. (2007). Normalized Change. *American Journal of Physics*, 75(1), 87–91.
- Nissen, J. M., Talbot, R. M., Thompson, A. N. & Dusen, B. Van (2018). Comparison of Normalized Gain and Cohen's D for Analyzing Gains on Concept Inventories. *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*, 14, 1–12.

- R Core Team (2016). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Verfügbar unter <http://www.R-project.org> (Zugriff am: 09.07.2020).
- Raupach, T., Münscher, C., Beißbarth, T., Burckhardt, G. & Pukrop, T. (2011). Towards Outcome-Based Programme Evaluation: Using Student Comparative Self-Assessments to Determine Teaching Effectiveness. *Medical Teacher*, 33(8), e446–e453.
- Raupach, T. & Schiekirka, S. (2017). *Handreichung zur Lernerfolgsevaluation*. Lüneburg: Electric Paper Evaluationssysteme GmbH.
- Rosenthal, L. C. (1987). Writing Across the Curriculum: Chemistry Lab Reports. *Journal of Chemical Education*, 64(12), 996–998.
- Savinainen, A. & Scott, P. (2002). The Force Concept Inventory: A Tool for Monitoring Student Learning. *Physics Education*, 37(1), 45–52.
- Schiekirka, S., Reinhardt, D., Bei, T., Anders, S., Pukrop, T. & Raupach, T. (2013). Estimating Learning Outcomes from Pre- and Posttest Student Self-Assessments: A Longitudinal Study. *Academic Medicine*, 88(3), 369–375.
- Timmerman, B. E., Strickland, D. C., Johnson, R. L. & Payne, J. R. (2011). Development of a „Universal“ Rubric for Assessing Undergraduates’ Scientific Reasoning Skills Using Scientific Writing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(5), 509–547.
- Von Korff, J., Archibeque, B., Gomez, K. A., Heckendorf, T., McKagan, S. B., Sayre, E. C. et al. (2016). Secondary Analysis of Teaching Methods in Introductory Physics: A 50 K-Student Study. *American Journal of Physics*, 84(12), 969–974.
- Wachtel, H. K. (1998). Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: A Brief Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191–212.

Autor und Autorin

Nils Cordes und Anne-Kathrin Warzecha lehren und forschen an der Fakultät für Biologie der Universität Bielefeld. Kontakt: ncordes@uni-bielefeld.de; ak.warzecha@uni-bielefeld.de

„der endgültige Schreibprozess ist alleine“

Empirische Beobachtungen zu geschichtswissenschaftlichen Seminararbeiten als Herausforderungen in der Studieneingangsphase

RAOUL HIPPCHEN

Kurzfassung

Das Schreiben von Hausarbeiten im Fach Geschichte stellt für Studierende gerade am Anfang des Studiums eine besondere Herausforderung dar. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen im Rahmen eines Projekts des Historischen Seminars der Universität Mainz erlauben Aussagen darüber, wie diese Herausforderung von Studierenden und Lehrenden wahrgenommen und beurteilt wird. Die Kenntnis solcher Einstellungen kann das Problembeusstsein von Lehrenden fördern und dabei helfen, die Lehre zielgerichtet zu entwickeln.

Schlagworte: Seminararbeiten; Geschichte; Problemwahrnehmung; Bottlenecks; fachspezifische Schreibanforderungen

Abstract

The writing of seminar papers or Hausarbeiten in the discipline of history poses a special challenge for students, especially for university entrants. Research data of empirical studies as part of a project initiated by the Institute of History at the University of Mainz permits conclusions about how this challenge is perceived and assessed by students and teachers. Knowledge of such attitudes could further teachers' problem awareness and help to develop target-oriented teaching.

1 Zur Fragestellung

Das Schreiben wissenschaftlicher Texte ist anspruchsvoll. Das gilt gerade für die ersten Versuche während des Studiums, die in einem besonderen Spannungsverhältnis stehen: Die typischen „handfesten Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben“ (Steinhoff 2007, S. 1) sind geradezu eine Voraussetzung für Lernprozesse, denn ihre Bewältigung fördert die Motivation und die Entwicklung einschlägiger Fertigkeiten (vgl. Lahm 2016, S. 23; Frings 2016, S. 35). Dabei vermittelt die Problemlösung neben den „epistemischen Effekten des Schriftgebrauchs im Forschungsprozeß“ (Hoffmann 2018, S. 6) auch Selbstwirksamkeit, insbesondere die Erkenntnis, dass man

Schreiben lernen kann. Wie aber nehmen Studierende und Lehrende diese Herausforderung wahr? Im Folgenden werden dazu auf Grundlage eines laufenden Forschungsprojekts am Historischen Seminar der Universität Mainz Befunde diskutiert, die dazu beitragen können, den Umgang mit der „Herausforderung Hausarbeit“ in der Lehre weiterzuentwickeln. Das Projekt zielt generell auf die Erhebung von Schwierigkeiten von Studierenden am Anfang ihres Geschichtsstudiums, womit zwangsläufig auch das wissenschaftliche Schreiben in den Blick rückt. Die Epochenseminare der geschichtswissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge schließen in Mainz mit Hausarbeiten ab, bei denen die Studierenden in der Regel ihre ersten wissenschaftlichen Texte verfassen. Welche Bedeutung Studierende und Lehrende diesen schriftlichen Arbeiten beimessen, wie sie den Prozess des Schreibens und dessen Anforderungen einschätzen und Probleme formulieren, zeige ich anhand einer Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse auf. Erfahrenen Lehrenden mögen einige dieser Befunde bekannt oder selbstverständlich erscheinen; als empirisch erhobene Daten haben sie allerdings einen eigenen Wert für fundierte Diskussionen über das „Schreibenlehren“, die dieser Beitrag bereichern möchte.

2 Zum Projekt „Empirische Forschungen zu Bottlenecks in der Studieneingangsphase“

Das vom Gutenberg Lehrkolleg der Universität Mainz geförderte Projekt ist in drei Arbeitsschritten angelegt: Grundlegend ist die Datenerhebung, die fortlaufend weitergeführt und ergänzt wird. Der zweite Schritt ist die Auswertung der gesammelten Daten. Die Interpretation der Daten geht in einer dritten Phase über in einen Dialog mit den Mitgliedern des Historischen Seminars zur Erörterung möglicher Konsequenzen; er soll dazu dienen, die Ergebnisse bei der Weiterentwicklung der Lehre einzubeziehen.

Der Zugang zu den Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase erfolgt über den statistischen Blick auf die Seminararbeiten-Bewertungen, eine quantitative Befragung der Studierenden mithilfe von Fragebögen und Online-Surveys sowie die Befragung von Lehrenden und Studierenden in qualitativen Interviews. Insbesondere der erstgenannte Zugang erfordert eine Erläuterung. Im Mainzer Historischen Seminar ist aus der gemeinsamen Arbeit an der Lehre bereits vor rund 15 Jahren ein Bewertungsschema für die Benotung von Hausarbeiten entstanden. Dieses immer wieder überarbeitete und allgemein empfohlene Schema dient ebenso der Hilfestellung für die Lehrenden wie der Transparenz der Notenvergabe und der Vergleichbarkeit der Bewertungsweise (Abb. 1).

Abbildung 1: Bewertungskriterien für Seminararbeiten des Mainzer Historischen Seminars (Quelle: <https://www.blogs.uni-mainz.de/fb07-geschichte/files/2020/03/Bewertungskriterien-Seminararbeiten.pdf> (Zugriff am: 24.07.2020).)

Leistungsmessung und -bewertung von Seminararbeiten

Seminararbeiten dienen im Wesentlichen dem Eintüben der im Seminar erworbenen handwerklichen Fähigkeiten. Sie sollen die Studierenden Schritt für Schritt befähigen, eine korrekte und eigenständige wissenschaftliche Arbeit zu schreiben. Das Ziel des Seminars ist die Beherrschung der epochenspezifischen propädeutischen Grundlagen, die sachgerechte und frageorientierte Analyse und Einordnung historischer Phänomene sowie die überzeugende Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse. Dabei verstehen sich diese Bewertungskriterien als Orientierung im Hinblick auf die Beurteilung einer Gesamtleistung.

Die Leistungsmessung und -bewertung orientiert sich am folgenden Schema:

	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
Fragestellung, Urteilsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • eigenständige Analyse der Thematik • Nennung der wesentlichen Punkte • Finden einer passenden, klaren Fragestellung 	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehend eigenständige Erarbeitung und Reflexion der Thematik bei einer im Wesentlichen klaren und passenden Fragestellung 	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehend an den Vorlagen orientiert • kaum eigenständige Reflexion • unklare Fragestellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Festhalten an den Vorlagen • keine eigenständige Reflexion erkennbar • keine oder unpassende Fragestellung • wesentliche Punkte fehlen
Aufbau	<ul style="list-style-type: none"> • klar gegliedert • logisch • ausgewogen • zielgerichtet 	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehend klar gegliedert • angemessen gewichtet und zielgerichtet 	<ul style="list-style-type: none"> • Gliederung mit Mühe noch erkennbar und logisch zu verfolgen • unausgewogen • Brüche auf dem Weg zur Beantwortung der Fragestellung 	<ul style="list-style-type: none"> • unlogische Gliederung • verfolgt nicht die Beantwortung der Fragestellung
wissenschaftliche Erschließung	<ul style="list-style-type: none"> • gründliche, ausführliche, zudem korrekte Erschließung und Diskussion von Quellen und Literatur 	<ul style="list-style-type: none"> • angemessene Quellen- und Literaturarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • überwiegend flüchtige und unkritische Quellen- und Literaturarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • mangelhafte, unsystematische Quellen- und Literaturarbeit

(Fortsetzung Abbildung 1)

	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> leserfreundlich, stil sicher, den Regeln der Schriftsprache voll entsprechend 	<ul style="list-style-type: none"> noch leserfreundlich, den Regeln der Schriftsprache weitgehend entsprechend 	<ul style="list-style-type: none"> teilweise unverständlich, mit Abstrichen an die Lesbarkeit grammatische, orthographische und stilistische Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> unverständlich zahlreiche grammatische, orthographische und stilistische Fehler
Form	<ul style="list-style-type: none"> den formalen Vorgaben voll entsprechend vollständige und einheitliche Zitation 	<ul style="list-style-type: none"> den formalen Vorgaben weitgehend entsprechend in der Regel einheitliche und vollständige Zitation 	<ul style="list-style-type: none"> den formalen Vorgaben nur in Teilen entsprechend fehlerhafte Zitation 	<ul style="list-style-type: none"> den formalen Vorgaben nicht entsprechend unvollständige und uneinheitliche Zitation

Notengebung

Punkte	14–15	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4–0
Note	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	Nicht bestanden

Anmerkung: Kein Punkt in einer der Kategorien führt automatisch zu einer 5,0.

Es bewertet die Arbeiten in fünf Kategorien von Anforderungen: Fragestellung/Urteilsfähigkeit, wissenschaftliche Erschließung, Aufbau, Sprache, Form. In jeder dieser Kategorien erhält eine Arbeit 0 bis 3 Punkte, aus der Summe ergibt sich die Gesamtbewertung. 0 Punkte in einer Kategorie oder eine Summe von weniger als 5 Punkten führt zum Nichtbestehen einer Arbeit. Diese Bewertungskriterien bilden für das Projekt einen wesentlichen Ansatzpunkt der quantitativen Erhebung von fachwissenschaftlichen Schwierigkeiten. Dank der Beteiligung zahlreicher Kolleginnen und Kollegen umfasst die – vollständig anonymisierte – Datensammlung aktuell 1.941 Datensätze, die jeweils eine Hausarbeit mit Einzelbewertung, Semester, Epoche des jeweiligen Seminars und Markierung bei Wiederholungsleistungen umfassen. Die Epoche wird auch deswegen aufgenommen, weil die Studierenden in Mainz vier verschiedene Epochenseminare besuchen müssen, die jeweils unterschiedliche propädeutische Akzente setzen und oft in einer empfohlenen Reihenfolge absolviert werden.

Neben der Auswertung dieser – um Reportings zur Zahl der Prüfungsanmeldungen und -wiederholungen ergänzten – Daten mithilfe deskriptiv-statistischer Verfahren stehen die Auswertungen der Fragebögen und der qualitativ angelegten Interviews. Es wurden zehn Leitfadeninterviews mit Lehrenden des Historischen Seminars geführt, die sich vor allem auf die Wahrnehmung von Schwierigkeiten der Studierenden richten. Analog dazu wurden bislang sechs Bachelor-Studierende (vom 1. bis zum 4. Semester) sowie zwei Master-Studierende in Leitfadeninterviews befragt, in denen neben der Wahrnehmung von Schwierigkeiten eigene Erzählungen über die Situation des Studieneinstiegs im Mittelpunkt standen. Die Einbeziehung der „studentischen Perspektive“ erfolgt zudem über einen maschinenlesbaren Fragebogen. Dieser richtet sich auf verschiedene Faktoren für einen erfolgreichen Studienbeginn und umfasst Aussagen zu 114 inhaltlichen „Items“, von denen zwei als Freitexte angelegt sind. Diese „Umfrage“ erfolgte Anfang 2019 in verschiedenen Lehrveranstaltungen der Bachelor-Studiengänge – ohne jede Vorauswahl der teilnehmenden Studierenden, von denen 300 erreicht wurden (was einem Anteil von 21,6 % der damals eingeschriebenen 1.388 Bachelor-Studierenden entspricht).

3 Hausarbeiten als zentrale Herausforderung

Die erhobenen Daten erlauben Rückschlüsse auf sehr unterschiedliche strukturelle wie individuelle Lernhindernisse, die einen reibungslosen Studieneinstieg und ein erfolgreiches Studium erschweren können. Aufschlussreich erscheint dabei der übergreifende Befund, dass es gerade die fachwissenschaftlichen „Kernkompetenzen“

sind,¹ deren Adaption den Studieneinsteiger*innen Schwierigkeiten macht – und damit ebenjene Arbeitsweisen und Fähigkeiten, deren Vermittlung ohnehin im Mittelpunkt der Lehre steht. Dieser Befund betrifft insbesondere das Schreiben als wesentliche Methode und zentrales Medium (geschichts-)wissenschaftlichen Arbeitens.

Eine Mehrheit der Geschichtsstudierenden nimmt die Seminararbeiten bewusst als die größte Herausforderung im Studium wahr. Die Ergebnisse der Fragebogen-Aktion sind deutlich. Vor die Wahl gestellt, wie sie den Satz „Schriftliche Hausarbeiten sind ...“ vervollständigen würden, ergänzen rund 35 % der Befragten „besondere Herausforderungen“, weitere knapp 32 % „eher besondere Herausforderungen“. Während etwa 24 % einen Mittelweg des „weder noch“ wählen, meinen nur gut 6 %, die Hausarbeiten seien „eher keine besonderen Herausforderungen“ – und weniger als 3 % entscheiden sich für „keine besonderen Herausforderungen“. Gegenüber den gut zwei Dritteln der Befragten, die die Hausarbeiten tendenziell als Herausforderung sehen, gilt das bei Klausuren und mündlichen Prüfungen für nur ein Drittel bzw. die Hälfte der Studierenden. Zudem ist der Anteil derjenigen, die die je andere Prüfungsform für keine besondere Herausforderung halten, um ein Vielfaches höher.² Dazu passt ein weiteres Ergebnis der Fragebögen: Bei der freiwilligen Markierung von Lehrinhalten, mit denen die teilnehmenden Studierenden bereits selbst Schwierigkeiten hatten, liegen die Seminararbeiten an der Spitze. Darüber hinaus nehmen die Befragten die Hausarbeiten auch als zentralen Inhalt bzw. Gegenstand ihrer Seminare wahr.

Der Status als „Spitzenproblem“ wird den Hausarbeiten auch von den interviewten Studierenden zugeschrieben. Besonders aussagekräftig wird das etwa von einer Master-Studentin im 9. Fachsemester formuliert:

„[D]ie allergrößte Herausforderung ist ja oft die Hausarbeit. Also die Prüfungen, das erinnert einen ja schon so ein bisschen an die Schule, aber die Hausarbeiten sind halt sozusagen der größte eigenständige Teil erstmal, der geleistet werden muss.“

Diese Einschätzungen werden von den Lehrenden geteilt. Die Lehrenden-Interviews stimmen dahingehend überein, dass alle zehn Befragten die Seminararbeiten als komplexeste Anforderung an die Studierenden wie auch als zentralen Gegenstand der eigenen Lehre sehen. Analog dazu messen die Lehrenden der Hausarbeit von allen Anforderungen an Studienanfänger*innen mehrheitlich das höchste Potential für Frustrationen wie für Lernfortschritte zu.

Diese Einschätzungen legen die Frage nahe, inwieweit die Hausarbeiten mit Blick auf die statistisch erfassten Bewertungen als Hürde erscheinen. Von den 1.941 gesammelten Hausarbeiten wurden 246 (12,7 %) als nicht bestanden bewertet. Das bleibt knapp unter der Menge der sehr guten Arbeiten (14,4 %). Gute und befriedi-

1 Die fachlichen Kompetenzen können durchaus unterschiedlich modelliert werden, betreffen aber insbesondere die systematische Recherche, Erschließung, Interpretation, Argumentation und Narration sowie die dafür notwendigen Methoden und Darstellungsformen/Gattungen, wobei insbesondere von Seiten der Geschichtsdidaktik auch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Voraussetzung geschichtswissenschaftlichen Arbeitens betont wird (vgl. Thünemann 2016; Brauch & Mierwald 2015 sowie die Beiträge in Körber, Schöner & Schreiber 2007). Zur Operationalisierung solcher Modelle für die kompetenzorientierte Lehre des Mainzer Historischen Seminars vgl. Historisches Seminar 2016.

2 Während insgesamt nur 9 % der Befragten in Hausarbeiten eher keine oder gar keine besondere Herausforderung sehen, gilt das bei Klausuren für rund 35 % und bei mündlichen Prüfungen für rund 30 %.

gende Arbeiten machen jeweils etwas unter ein Drittel aus (31,8 % bzw. 31,6 %), während die übrigen 9,5 % der Arbeiten ausreichend sind. Bei dieser auf den ersten Blick unauffälligen Notenverteilung ist zu beachten, dass diese Auszählung jene Arbeiten nicht erfasst, die nicht abgegeben wurden. Schätzungsweise werden pro Veranstaltung 20 bis 50 % der angemeldeten Arbeiten nicht eingereicht, allerdings fehlen bislang exakte Zahlen. Zudem ist auch nicht klar, wie viele dieser Arbeiten mehr oder weniger zielgerichtet in ein späteres Semester „verschoben“ und wie viele zwar ernsthaft begonnen, aber nicht fertiggestellt wurden. Außerdem sind die Noten sehr ungleich auf die verschiedenen Epochenseminare verteilt. Diese Unterschiede bei der Notenverteilung lassen sich primär dadurch erklären, dass die Epochen-Module konsekutiv angelegt sind und über die Modellstudienverläufe eine gewisse Standardreihenfolge besteht. Insbesondere ist das Epochenseminar Neueste Geschichte für nahezu alle Studierenden der erste Ort, an dem sie eine Hausarbeit schreiben (die daher dort auch eine Studien- und keine Prüfungsleistung darstellt). Antike, Mittelalter und Neuere Geschichte folgen ohne verpflichtende Reihenfolge, allerdings ist das Epochenseminar Neuere Geschichte für einen Großteil der Studierenden der Schlusspunkt. Die Datensammlung verweist darauf, wie unterschiedlich groß die „Herausforderung Hausarbeit“ in den verschiedenen Epochen ist: In der Neuesten Geschichte – dem ersten Seminar – beträgt die Quote der nicht bestandenen Arbeiten 21,8 %. In der Neueren Geschichte – tendenziell gegen Ende des Bachelorstudiums – liegt diese Quote hingegen bei 5,4 %. Während in der Neuesten Geschichte also viermal so viele Arbeiten „scheitern“, werden hier zugleich nur etwa halb so viele sehr gute Arbeiten geschrieben wie in der Neueren Geschichte (knapp 9 % gegenüber knapp 19 % der bewerteten Arbeiten). Diese Zahlen lassen den Schluss zu, dass über das Schreiben der Hausarbeiten in den vier Epochenseminaren eine Lernprogression stattfindet. Gleichzeitig bestätigen diese Befunde, dass vielen Studieneinsteiger*innen insbesondere die ersten Hausarbeiten tatsächlich enorme Schwierigkeiten bereiten.

4 Das Unbekannte als Herausforderung

Die vielen verschiedenen Schritte und Anstrengungen, die zum Schreiben eines wissenschaftlichen Textes gehören, lassen sich über die Erhebungen des Projekts nur bedingt greifen. Die für das Projekt sichtbaren Schwierigkeiten mit den Hausarbeiten sind ganz überwiegend solche der Orientierung. Mit erst einmal fremden Verfahren muss in einem nicht vertrauten Format und in einem weitgehend unbekannten Genre mit anfangs unklaren Regeln geschrieben werden. Und die Herausforderung des geschichtswissenschaftlichen Schreibens stellt sich dazu noch auf mehreren Ebenen der Textproduktion: Geschichte will erzählt werden, Wissenschaft aber verlangt ein intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen und eine Ausrichtung auf verbesserte Erklärungen. Mit der notwendigen „argumentativen historischen Narrativität“ (Brauch & Mierwald 2015, S. 105) haben Studierende in der Regel vor dem Studium nur über Lektüre Kontakt gehabt. Nun müssen sie sie selbst einsetzen, und zwar in

„evidenzbasierten Interpretationen der Vergangenheit, in denen es darum geht, durch die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen eigenständig begründete und intersubjektiv nachvollziehbare Antworten auf historische Fragen zu generieren“ (Brauch & Mierwald 2015, S. 108).

Dementsprechend ist die notwendige Orientierung am Anfang – als „stranger in strange lands“ (McCarthy 1987, S. 233) – grundsätzlich und umfassend, bevor im Verlauf des Studiums der Orientierungsbedarf dann spezifischer und detaillierter wird, sich etwa auf Fragen der Strukturierung, der Referenz oder des Stils richtet. In den ersten Semestern ist die Hausarbeit noch eine „große Unbekannte“ und das Kennenlernen oft mühsam.

In den Freitext-Feldern der Fragebögen erscheinen Rückmeldungen, die diese Verunsicherung in wenigen Worten verdeutlichen. Moniert werden hier z. B. eine „Überforderung bei Hausarbeit“ (FB194, B.Ed. 3. FS) oder „zuerst Unklarheiten bei Anforderungen (Hausarbeiten)“ (FB55, B.Ed. 6. FS). Vereinzelt wird ein Zusammenhang zum eigenen Kenntnisstand hergestellt: „nach dem Abi wird man direkt mit der wissenschaftlichen Hausarbeit konfrontiert“ (FB28, B.Ed. mind. 7. FS). In den Freitext-Feldern zu förderlichen Erfahrungen während des Studieneinstiegs finden sich ebenfalls zahlreiche Aussagen zu den ersten Hausarbeiten bzw. dazu, dass einzelne Lehrveranstaltungen und Informationsangebote bei deren Bewältigung geholfen hätten.

Was in diesen Fragebögen-Einträgen eher implizit zum Ausdruck kommt, schildert vor allem eine erfahrene Master-Studierende im 11. Fachsemester in den Interviews explizit: „Ein Problem ist vielleicht auch, dass man so am Anfang zumindest noch gar keine Ahnung davon hat, wie überhaupt das sein soll.“ Die Master-Studierende meint, dass solche unklaren Erwartungshaltungen bei manchen Studierenden dazu führen, dass Hilfestellungen nicht genutzt würden, weil deren Relevanz mitunter nicht erkannt werde. Sie sieht eine oft mangelnde Orientierung noch am Semesterende. Dass ihr persönlich die Orientierung trotz des anfangs mangelnden Referenzrahmens relativ früh gelungen ist, führt die Interviewte auch auf Erfahrungen mit einer Facharbeit in der Oberstufe zurück, die ihr zumindest „ansatzweise“ eine Vorstellung dessen vermittelt habe, was es bedeute, einen wissenschaftlichen Text zu produzieren. Diese schulische „Vorerfahrung“ erwähnt auch eine der interviewten Erstsemester-Studintinnen, die vor diesem Hintergrund vergleichsweise gelassen auf die noch anstehende erste Seminararbeit blickt.

5 Eigenständigkeit und Zeitmanagement als Herausforderung

Zu Beginn des Studiums besteht demnach bei vielen Studierenden ein grundlegendes Bedürfnis, überhaupt erst einmal die Textsorte universitäre Hausarbeit und die dafür notwendigen Arbeitsweisen und Anforderungen zu verstehen. Die Entwicklung einer (wissenschaftlichen) Schreibkompetenz als „textgenrespezifische Fähigkeit, den komplexen Prozeß der kognitiven Strukturierung und Sprachverarbeitung zu

steuern, der zur Herstellung eines sach-, genre- und adressatenangemessenen Textes führt“ (Jakobs & Kruse 2003, S. 23), muss in der Regel überhaupt erst noch beginnen. Mit dem Bewusstsein für den eigenen Lernbedarf beginnt der Lernprozess, der sich insbesondere als „learning by doing“ über mehrere Semester vollzieht. Dieser Prozess kann – bei aller Vermittlung – letztlich nur als individuelle Aneignung durch die Lernenden erfolgen (als ein Teil der Entwicklung zu Wissenschaftler*innen). Die erforderliche Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit kann Verunsicherung auslösen. Zugleich ist das Schreiben der Hausarbeiten nicht selten der Ort, an dem die Eigenverantwortlichkeit des Studiums wirklich deutlich wird. Eine der Interviewten meint im Anschluss an die Feststellung, dass man die Hausarbeiten „selbst“ schaffen müsse: „[I]ch glaub' viele würden sich da noch mehr wünschen an die Hand genommen zu werden und noch mehr Hilfe zu bekommen.“ Die Verknüpfung der selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit mit dem Bedürfnis nach Hilfestellungen bzw. Orientierung verweist auf ein kaum vermeidbares Spannungsverhältnis: Die Aneignung kann nur selbst vollzogen werden, ist aber schwerlich ganz aus sich selbst heraus zu leisten. Verfasser*innen eines (monographischen) Textes sind notwendigerweise vielfach auf sich allein gestellt. Das kann zu Schreibproblemen führen, wenn die Studierenden sich angesichts ihrer Orientierungsbedürfnisse verlassen fühlen. Eine Rückmeldung in den Fragebogen-Freitexten verweist darauf, dass es zumindest nicht immer gelingt, den Studierenden die gewünschte Hilfe zu vermitteln: „Selbststruktur; Selbstarbeit → Hausarbeit, der endgültige Schreibprozess ist alleine. Vorher nur Theorie dazu“ (FB99, B.Ed. 5. FS). Der Befragte reflektiert, dass es um eine individuelle Leistung geht, sieht sich aber nicht adäquat darauf vorbereitet. Zudem impliziert die Kritik daran, in der Lehre vermeintlich „nur Theorie“ zum Schreiben angeboten bekommen zu haben, dass der Studierende im fünften Semester bereits erfahren hat, dass die Praxis des Schreibens ein notwendiger Weg ist, das Schreiben zu lernen. Der interviewten Master-Studentin im 11. Fachsemester erscheinen hingegen die zur Verfügung stehenden Hilfestellungen ausreichend: „[E]s gibt alles, was man machen könnte, und mir würde jetzt überhaupt nix mehr einfallen ... – also schreiben muss man die dann halt einfach selber.“ Zusammengenommen führen diese beiden Rückmeldungen zurück zur Frage der Orientierung: Wenn es vielfältige mögliche Hilfen in und neben den Lehrveranstaltungen gibt, diese aber zugleich vielfach unerkannt oder ungenutzt bleiben, lässt sich möglicherweise bei der Vermittlung der Angebote und der Motivierung zu ihrer Nutzung ansetzen. Mithin muss den Studierenden sehr früh klar werden: Ich kann das nur selbst leisten, aber ich bin damit nicht allein.

Ein Feld, auf dem das „Alleinsein“ häufig zu Problemen führt, ist die Studienplanung im Sinne der Modul- und Veranstaltungsbelegung und das generelle Zeitmanagement (wobei es auch hierfür ein explizites Beratungsangebot am Mainzer Historischen Seminar gibt). Es muss wohl nicht weiter diskutiert werden, dass sich beides auch regelmäßig auf den Zeitbedarf für das Schreiben der Seminararbeiten auswirkt. In den erhobenen Daten geht es vor allem um Zeitdruck, der durch die gleichzeitig zu bewältigende „Vielzahl an Hausarbeiten“ (FB153, B.Ed. 4. FS) entsteht: „So viele Hausarbeiten setzen einen unter Druck“ (FB7, B.A. Beifach 3. FS). Dass trotz

und wegen gleichzeitiger Schreibverpflichtungen viele Arbeiten erst „auf den letzten Drücker“ entstehen, gehört wohl zur Erfahrung aller Hochschullehrenden. Eine mangelhafte Zeitplanung für das Schreiben ist eines der häufigsten, im Grunde „normalen“ Schreibprobleme, dessen Lösung auch erfahrenen Schreibenden nicht immer gelingt. Es erscheint mir aber für die Entwicklung erfolgreicher Schreibstrategien sehr hinderlich, wenn schon bei den ersten Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben aufgrund des Zeitdrucks kaum Spielraum bleibt oder Ängste entstehen. Das Zeitmanagement für das Schreiben gehört zu den handwerklichen Fähigkeiten, die in den Epochenseminaren kaum (explizit) vermittelt werden. Würden aber die Studierenden schon in den ersten Semestern ihre Schreibaufgabe nicht nur als machbar, sondern auch als konkret und konsequent planbar erfahren, wäre das sicher ein hilfreicher Schritt weg von einer unbekannten und hin zu einer handhabbaren „Herausforderung Hausarbeit“.

6 Textsortenspezifische Kriterien als Herausforderung

Andere wichtige, aber mitunter schwierige Schritte betreffen die Kenntnis und Berücksichtigung von (fach-)wissenschaftlichen Kriterien der Textproduktion, d. h. die konkrete Umsetzung argumentativen Erzählens in einem geschichtswissenschaftlichen Beitrag. Die erfassten Bewertungen geben Aufschluss darüber, welche im Bewertungsschema zugrunde gelegten Kriterien wie oft in welchem Umfang erfüllt wurden. In dieser Hinsicht lassen sich zwei Gruppen von Bewertungskategorien bilden: einerseits Sprache, Form und Aufbau, andererseits Fragestellung/Urteilsvermögen und wissenschaftliche Erschließung. Die ersten drei Kriterien sind zweifellos von elementarer Bedeutung für jeden Text, lassen sich aber vergleichsweise gut an Vorlagen orientieren (vgl. Abb. 1). Sie erscheinen in der Statistik als deutlich unproblematischer als die beiden anderen Kriterien, die im Wesentlichen die inhaltlich-wissenschaftliche Qualität der Texte messen³.

Dieser Befund deckt sich nur teilweise mit den in den Interviews geäußerten Einschätzungen der Lehrenden zu zentralen Schwierigkeiten mit den Hausarbeiten. Diese lassen sich vor allem zwei Gesichtspunkten zuordnen: „Sprache“ und „Wissenschaftlichkeit“ (in der Regel festgemacht am Fragen und Urteilen). Im Zusammenhang mit Sprache werden etwa eine zum Teil mangelhafte Lesebereitschaft und Lesefähigkeit sowie eine zunehmend schlechter werdende schriftsprachliche Kompetenz angesprochen. Solche mitunter topisch anmutenden Einschätzungen erscheinen vor dem Hintergrund der erhobenen Daten erkläруungsbedürftig. So lässt sich aufgrund der Datenbasis bei der Sprache über die erfassten Semester hin kein signifikanter

3 Dieser Unterschied lässt sich etwa schon an der Vergabe der höchsten und niedrigsten Bewertungen ablesen: Die Höchstbewertungen mit 2,5 oder 3 Punkten erhielten in der Kategorie Fragestellung/Urteilsfähigkeit 444 Arbeiten, in der Kategorie wissenschaftliche Erschließung 446 Arbeiten, in der Kategorie Aufbau 554, in Form 631 und in Sprache 638 Arbeiten. Dergegenüber erhielten die niedrigsten Bewertungen mit 0,5 oder 0 Punkten in der Kategorie wissenschaftliche Erschließung 212 Arbeiten, in Fragestellung/Urteilsfähigkeit 182, in Sprache 120, in Form 103 und in der Kategorie Aufbau nur 92 Arbeiten.

Trend zur Verschlechterung konstatieren. Wollte man dennoch von einem solchen Trend ausgehen, müssten sich die Anforderungen der Lehrenden analog dazu angepasst haben. Gleichzeitig ist auf der Datengrundlage die zentrale Bedeutung des Kriteriums Sprache für die Qualität der Arbeiten nicht zu bestätigen. Die Kategorie Sprache korreliert zwar mit den anderen Bewertungskategorien, allerdings vergleichsweise schwach. Eine einfache Erklärung dieser Diskrepanz zwischen den Bewertungen der Hausarbeiten und der Wahrnehmung der Lehrenden lässt sich aus den Interviews ableiten: Was beim kollegialen Gespräch übergreifend unter „Sprache“ subsumiert wird, schlägt sich bei der Bewertung der Hausarbeiten (auch) in anderen Kategorien nieder. Hier wird wiederum deutlich, wie eng die verschiedenen Anforderungsebenen des historischen Argumentierens miteinander verknüpft sind.

Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre schriftsprachliche Kompetenz erscheint dagegen optimistisch. Die befragten Bachelor-Studierenden sind zur Hälfte der Meinung, dass es ihnen leichtfällt, Texte in wissenschaftlicher Sprache zu verfassen (11,5 % halten diese Aussage sogar für „völlig“ zutreffend). Fast ein Drittel sieht sich hier im „neutralen“ Bereich, während weniger als ein Fünftel angibt, dass ihnen das eher nicht (14 %) oder gar nicht (5,5 %) leichtfällt. Dass hier die Einschätzungen von Lehrenden und Studierenden deutlich auseinandergehen, legt nahe, dass ein stärkerer Austausch über sprachliche Kriterien – und damit auch die Erwartungen der Lehrenden – hilfreich wäre.

Zu der in den Lehrenden-Interviews ebenfalls immer wieder thematisierten Schwierigkeit, in den Hausarbeiten wissenschaftliche Fragestellungen zu entwickeln, liefern die Fragebögen keine expliziten Selbsteinschätzungen der Studierenden. Allerdings erreicht die (offenere) Aussage „Mir fällt es leicht, eigene Fragen an Texte/Quellen zu stellen“ fast identische Zustimmungswerte wie die Frage nach der Sicherheit im Umgang mit einer wissenschaftlichen Sprache. Gleichwohl sehen gerade die erfahreneren Studierenden – in Übereinstimmung mit ihren Dozierenden – das Entwickeln von Fragestellungen als entscheidenden Schritt beim Schreiben der Hausarbeiten. Eine Masterstudierende im 9. Fachsemester nennt bei der Interviewfrage nach Problemen mit der Hausarbeit zuerst die anfangs fehlende Vertrautheit mit der Textsorte, um direkt anschließend die Entwicklung, Abgrenzung und Einschätzung der Fragestellung zu thematisieren:

„Ich hatte so'n bisschen die Schwierigkeit, also man muss sich ne Fragestellung suchen und erstmal sich einlesen, um die zu finden, und dann muss man das so und so aufbauen; und ich find', die Theorie ist da relativ klar, aber wie man das dann halt direkt umsetzt und wie man sozusagen bewerten kann, ob das jetzt ne gute Fragestellung ist oder ob das zu wenig ist, ob das zu viel ist, das ist mir am Anfang so'n bisschen schwer gefallen.“

Von Seiten der befragten Lehrenden wird die Bedeutung der Fragestellung stärker betont als jedes andere fachwissenschaftliche Kriterium. Mehrfach wird in den Lehrenden-Interviews fast wörtlich geäußert, dass eine Seminararbeit mit der Fragestellung „steht und fällt“. Dem lässt sich mit Blick auf die Bewertungen der Hausarbeiten tendenziell zustimmen. In der Kategorie Fragestellung/Urteilsfähigkeit sind – wie

schon angesprochen – Bewertungspunkte deutlich schwieriger zu erreichen als in den anderen Kategorien (die wissenschaftliche Erschließung ausgenommen). Vor allem korreliert die Kategorie Fragestellung/Urteilsfähigkeit am stärksten mit den anderen Bewertungskriterien. Dabei ist zu bedenken, dass in dieser Kategorie über die Konzeption der Arbeit hinaus auch die Urteilsfähigkeit der Studierenden bewertet wird. Gemeinsam mit der Kategorie wissenschaftliche Erschließung – die insbesondere auf die angemessene Heranziehung und Auswertung von Quellen und Forschungsliteratur abzielt – misst die Kategorie Fragestellung/Urteilsfähigkeit die fachlich-inhaltliche Wissenschaftlichkeit einer Seminararbeit. Diese zu erreichen stellt die Studierenden nach den Befunden des Projekts vor die größten Herausforderungen.

7 Das Selbstkonzept als Herausforderung

Dieser Befund hat nach meiner Einschätzung maßgeblich damit zu tun, dass in den Seminararbeiten über das argumentative Erzählen erstmals eigenständig „Geschichte als Wissenschaft“ betrieben werden muss. Die Funktionsweise von Geschichte als Wissenschaft zu erfassen bzw. umzusetzen ist aber ganz allgemein ein besonderer „Bottleneck“ für Studienanfänger*innen. Aus der Schule bringen diese oft Erfahrungen und Vorstellungen von Geschichte mit, die ein Umdenken erfordern, um zu einem wissenschaftlichen Zugang zu kommen. So wird in den Freitexten einzelner Fragebögen einerseits das Problem dieses „Umstiegs“ explizit benannt, andererseits häufiger positiv hervorgehoben, dass bestimmte Veranstaltungen den Befragten erstmals die Relevanz wissenschaftlicher Arbeitsweisen vermittelt hätten.⁴ Der Einstieg in eine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise, einen bestimmten „Modus operandi“, stellt eine Grundherausforderung dar. Deren Bewältigung ist eng verbunden mit der fachlichen Sozialisation und dem Selbstkonzept der Studierenden: Sie fordert und fordert einen „conceptual change“ weg vom Selbstverständnis als Schüler*in, in dem es möglicherweise genügt, Geschichte zu konsumieren, hin zum Selbstverständnis als Wissenschaftler*in, die oder der Geschichte betreibt – und eben schreibt (vgl. Frings 2016, S. 27 f.). Es liegt nahe, dass ein Selbstkonzept als Teil einer fachwissenschaftlichen „community of practice“ (Wenger 1998, S. 152) eine wichtige Rolle für die Souveränität im Umgang mit dem wissenschaftlichen Schreiben spielt – und umgekehrt. So ist die zunehmende Sicherheit bei der „Herausforderung Hausarbeit“ für die im Studienverlauf am weitesten fortgeschrittene Interviewpartnerin geradezu der Gradmesser für das eigene „Wissenschaftler*in-Werden“. Ein solches Selbstverständnis ist allerdings nach den Ergebnissen der Fragebogen-Aktion auch am Ende des Bachelorstudiums oft noch kaum entwickelt. Dem Item „Ich fühle mich als Historiker*in“ stimmen nur 20% der Fünft- und Sechstsemester tendenziell zu, während

4 Zum Beispiel möchte ein*e Erstsemesterstudierende*r „lernen wissenschaftlich zu arbeiten“ (FB293, B.Ed. 1. FS), während ein*e erfahrene*r Studierende*r den „Einstieg in wiss. Arbeiten schwierig“ (FB55, B.Ed. 6. FS) findet. Ein*e andere*r meint beispielsweise, eine bestimmte Grundlagenveranstaltung sei „ein optimaler Einstieg ins wissenschaftliche Arbeiten und zeigt den Unterschied zwischen Geschichte in der Schule & Studium“ (FB147, B.Ed. 6. FS).

mehr als doppelt so viele Studierende zur Verneinung neigen. Das mag wenig überraschend und vielfältig zu begründen sein, es zeigt aber, dass hier – auch für das Schreibenlehren – noch viel Potential liegt.

8 Fazit

Das Schreiben wissenschaftlicher Hausarbeiten ist nach den vorgestellten Befunden im Fach Geschichte die zentrale Herausforderung des Bachelorstudiums. Deren Bewältigung ist eng verbunden mit der Aneignung und Anwendung fachwissenschaftlicher Kompetenzen und Arbeitsweisen, die wiederum in einer Wechselwirkung mit dem Selbstkonzept der Studierenden stehen. Dementsprechend ist gerade am Anfang des Studiums eine mangelnde Orientierung über die Textsorte und ihre Anforderungen eine der großen Schwierigkeiten für viele Studierende. Die größten Herausforderungen stellen dabei fachwissenschaftliches Fragen und Urteilen dar. Um hier ansetzen zu können, muss eine für die Studierenden hilfreiche Schreibdidaktik unbedingt als Teil der Fachdidaktik angelegt sein.

Diese Überlegungen flossen – im Anschluss an ein breites Bemühen um das geschichtswissenschaftliche Schreiben im Mainzer Historischen Seminar⁵ – unter anderem in eine Neukonzeption des Epochenseminars Mittelalter ein, mit der eine Kollegin und ich versuchten, einen dezidierten Fokus auf die schrittweise, planvolle und eigenständige (aber eng begleitete) Vorbereitung und Konzeption der Hausarbeiten und die Reflexion der notwendigen wissenschaftlichen Vorgehensweisen zu legen. Die ersten Umsetzungen sind auf jeden Fall vielversprechend, was die Haltung der Studierenden zu den eigenen Schreibprojekten und der „Herausforderung Hausarbeit“ betrifft.

Literatur

- Brauch, N. & Mierwald, M. (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 104–120.
- Frings, A. (2016). *Geschichte als Wissenschaft lehren. Theorieorientierung im Studieneinstieg*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Historisches Seminar der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2016). *Kompetenzorientierung*. Verfügbar unter <https://www.geschichte.uni-mainz.de/kompetenzorientierung> (Zugriff am: 24.07.2020).
- Hoffmann, C. (2018). *Schreiben im Forschen. Verfahren, Szenen, Effekte*. Tübingen: Mohr Siebeck.

⁵ Dazu gehören etwa auch die Etablierung der Übung „Historische Darstellung“ für B. A.-Studierende, schreibdidaktische Workshops in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld und ein entsprechender Band in der „Kleinen Reihe Hochschuldidaktik“ (vgl. Ochs 2016).

- Jakobs, E.-M. & Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In E.-M. Jakobs, O. Kruse & G. Ruhmann (Hg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, 19–34. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Körber, A., Schöner, A. & Schreiber, W. (Hg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars una.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Stuttgart: UTB.
- McCarthy, L. P. (1987). A Stranger in Strange Lands. A College Student Writing across the Curriculum. *Research in the Teaching of English*, 21(3), 233–265.
- Ochs, H. (2016). *Geschichtswissenschaftliches Schreiben lehren*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: de Gruyter.
- Thünemann, H. (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In S. Handro & B. Schönemann (Hg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*, 37–51. Münster: LIT.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Autor

Raoul Hippchen arbeitet am Historischen Seminar der Universität Mainz im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte. Kontakt: r.hippchen@uni-mainz.de

Fassen wir uns an die eigene Nase ...

Analyse und Weiterentwicklung des Curriculums zur Förderung studentischer Schreibkompetenzen

ULRIKE HÜLLEMANN, ELENI SPIROUDIS

Kurzfassung

Am Departement Soziale Arbeit der Ostschweizer Fachhochschule stellen Dozierende fest, dass die schriftlichen Leistungsnachweise der Bachelorstudierenden wissenschaftlich und fachsprachlich-argumentativ oft nicht ihren Ansprüchen genügen. Statt die Ursachen dafür bei den Studierenden zu suchen, stellt sich vielmehr die Frage, welche Verbesserungspotenziale das Curriculum bietet, um Studierende besser zu unterstützen. Das Departement will daher die anstehende Curriculumentwicklung nutzen, um die Förderung studentischer Schreibkompetenzen gezielt im neuen Curriculum zu verankern. Zu diesem Zweck wurde in einem ersten Projekt das bestehende Curriculum einer systematischen Analyse unterzogen, um Lücken aufzudecken, die es für einen kontinuierlichen Aufbau studentischer Schreibkompetenzen zu füllen gilt. Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurden in einem zweiten Projekt Ansätze für ein Schreibcurriculum erarbeitet, die Dozierenden aus der Fachlehre in einem Workshop präsentiert und zur Diskussion gestellt wurden. Es zeigte sich einerseits, dass diese partizipative Vorgehensweise wichtig war, um Fachdozierenden schreibdidaktische Sichtweisen näherzubringen, und andererseits, dass eine Verzahnung von Fachlehre und Schreibdidaktik bereits bei der Zusammenarbeit zwischen Fachlehrenden und Schreibdidaktiker*innen in der Curriculumentwicklung beginnen muss.

Schlagworte: Curriculumanalyse; literale Kompetenzen; Schreibförderung

Abstract

At the Department of Social Work at the Eastern Switzerland University of Applied Sciences, teaching staff have noticed that the written performance of bachelor's students does not adequately meet the requirements, especially with regard to scientific and linguistic skills. However, instead of looking for the causes of these problems among students, the question arises as to what the study program can offer to help students overcome these challenges. The department therefore wants to use the upcoming curriculum development to specifically anchor the promotion of student writing skills in the new curriculum. To this end, a first project has systematically analyzed the existing curriculum in order to identify gaps that need to be filled in order to

enable students to develop their writing skills throughout their studies. Based on these results, the authors developed in a second project approaches for a writing curriculum, which they presented to their teaching colleagues at a workshop and discussed it with them. This participatory approach turned out to be appropriate for different reasons: first, we managed to bring the writing didactic perspective closer to the subject teaching staff and second, we realized how important a cooperation between subject teaching staff and writing teachers is in order to create a curriculum that integrates writing didactics into subject teaching.

1 Einleitung

„Die Schreibkompetenz Studierender nimmt in den letzten Jahren ab!“ „Die Bachelorarbeiten entsprechen nur unzureichend wissenschaftlichen Konventionen, aber auch unseren Ansprüchen an die Argumentation und Fachsprache.“ Solche oder ähnliche Einschätzungen Dozierender sind am Departement Soziale Arbeit der Ostschweizer Fachhochschule (OST) regelmäßig zu hören, auch wenn in jedem Semester von Studierenden auch gute und sehr gute wissenschaftliche Arbeiten verfasst werden. Auch die Studiengangsleitung konstatiert, dass – trotz guter inhaltlicher Ideen – die wissenschaftliche Ausarbeitung vieler Arbeiten eher unbefriedigend sei. Gleichzeitig problematisieren Studierende das wissenschaftliche Arbeiten: „In einem so eng getakteten Studium mit vollem Stundenplan bleibt keine Zeit, uns auch noch mit wissenschaftlichem Arbeiten zu befassen. Wir studieren doch gerade an einer Fachhochschule, weil wir später in die Praxis wollen!“ Insbesondere Neustudierende haben zudem großen Respekt vor den Anforderungen, die mit dem wissenschaftlichen Arbeiten im Studium auf sie zukommen: „Ich habe doch gar kein Talent zum Schreiben! Wie soll ich mir das alles in vier Semestern an der Fachhochschule¹ aneignen?“

Angesichts solcher Einschätzungen stellte sich in den letzten Jahren immer wieder die Frage nach den Gründen für die Herausforderungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten im Studiengang sowie nach unmittelbaren Verbesserungsmöglichkeiten. Da nach einer grundlegenden Überarbeitung 2022 außerdem ein neues Curriculum für den Studiengang implementiert werden soll, stellte sich zudem die Frage, wie Studierende im Rahmen eines Curriculums im wissenschaftlichen Arbeiten optimal gefördert werden könnten.

Ausgehend von dieser Situation beschreiben wir in diesem Beitrag, wie wir vorgegangen sind, um *erstens* das bestehende Curriculum aus schreibdidaktischer Perspektive zu analysieren mit dem Ziel, zu verstehen, warum unsere Studierenden im bestehenden Curriculum nicht die von uns erwarteten Fähigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten erwerben (können), und *zweitens* zu überlegen, wie mit Blick auf das

¹ Das Bachelorstudium umfasst an der OST insgesamt sechs Semester, davon werden vier an der Fachhochschule und zwei als einsemestrige Praktika in Berufsfeldern der Sozialen Arbeit absolviert.

neu zu entwickelnde Curriculum Studierende im wissenschaftlichen Arbeiten besser unterstützt werden könnten.

Der erste Abschnitt des Beitrags widmet sich der Ausgangslage im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der OST sowie punktuellen Maßnahmen, die in den letzten Jahren getroffen wurden, um die Situation zu verbessern. Die Reflexion der bisherigen Erfahrungen zeigte, dass Studierende nicht besser mit dem wissenschaftlichen Arbeiten zurechtkamen und sich die wissenschaftliche Qualität schriftlicher Arbeiten auch nicht merklich verbesserte. Deshalb lag ein Perspektivenwechsel nahe: Wir wollten nicht die (unzureichenden) Fähigkeiten der Studierenden fokussieren, sondern vielmehr das Curriculum als Gesamtzusammenhang unterschiedlicher Lerngelegenheiten einer kritischen Analyse unterziehen.

Im zweiten Abschnitt beschreiben wir, wie wir das Curriculum 2017 in einem ersten Projekt systematisch analysiert haben mit dem Ziel, den Rahmen, den wir Studierenden zum Erwerb von Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens anbieten, einzuschätzen und zu bewerten: Welche Angebote unterstützen Studierende? Wo bestehen Lücken oder Brüche?

Nach der Curriculumanalyse beauftragte uns die Studiengangsleitung 2018, einen schreibdidaktisch fundierten konzeptionellen Entwurf eines Schreibcurriculums für den Studiengang zu erarbeiten. Ziel des zweiten Projekts war es, ausgehend von den Erkenntnissen aus der Analyse schreibdidaktische Impulse zu formulieren (Abschnitt 3), die in den Prozess zur Erarbeitung eines neuen Gesamtcirculums einfließen können.

Im abschließenden vierten Abschnitt fassen wir die Erkenntnisse aus den beiden Projekten zusammen, reflektieren unsere Vorgehensweise und geben einen Ausblick auf die nächsten geplanten Schritte.

2 Ausgangslage: Wissenschaftliches Arbeiten im bestehenden Curriculum

Im bestehenden Curriculum werden von Studierenden im Rahmen von Leistungsnachweisen und Lernzielkontrollen unterschiedliche Schreibleistungen gefordert (z. B. Thesenpapiere, Essays, Projektberichte, wissenschaftliche Texte, Selbstreflexionstexte oder auch Texte professioneller Genres wie z. B. Aktennotizen). Für die meisten dieser Schreibleistungen wird erwartet, dass die Studierenden die dafür notwendigen Kompetenzen entweder mitbringen oder sich auf der Basis ihres bisherigen Wissens und Könnens im Studium eigenständig aneignen.

Individuelle Unterstützung im Schreibprozess im Sinne einer Prozessbegleitung gab und gibt es für die beiden umfangreichsten schriftlichen Arbeiten – im Grundstudium die Seminararbeit, im Hauptstudium die Bachelorarbeit. Fachdozierende begleiten diese Arbeiten im Umfang von drei bis fünf Stunden. Mit ihnen können die Studierenden neben inhaltlichen Fragen auch Fragen zum Schreibprozess besprechen – die Fachdozierenden verfügen jedoch nicht über schreibdidaktisches Wissen,

sondern gestalten die Begleitungen entlang ihrer fachlichen Expertise sowie ihrer eigenen Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten.

Zusätzlich ist im bestehenden Curriculum seit seiner Implementierung ein zweitägiges Blockangebot verankert, das Studierende im Sinne eines „learning to write“- Angebots auf die Bachelorarbeit vorbereitet, indem an der thematischen Eingrenzung und der Präzisierung ihrer Fragestellung gearbeitet wird und darüber hinaus wichtige Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens (z. B. systematische Recherche, Zitieren, Aufbau einer Bachelorarbeit, Konventionen wissenschaftlichen Arbeitens) in den Blick genommen sowie auch teilweise Prozessaspekte wie Schreibblockaden thematisiert werden. Jedoch scheint dieses sog. „Bachelorarbeitskolloquium“ als Vorbereitung auf die Bachelorarbeit allein nicht ausreichend zu sein: Vielen Studierenden gelingt es nicht, die Inhalte, die in vorangegangenen schriftlichen Arbeiten eigenverantwortlich eingeübt und im Bachelorarbeitskolloquium explizit besprochen werden, in ihrer Abschlussarbeit zufriedenstellend umzusetzen.

2015 wurde deshalb das „Wahlmodul Wissenschaftliches Arbeiten“ im ersten Semester eingeführt. Hintergrund war die Einschätzung vieler Kolleg*innen, dass Studierende bereits im Übergang von der Schule bzw. dem Beruf ins Studium Unterstützung beim wissenschaftlichen Arbeiten benötigen, z. B. um Konventionen wissenschaftlicher Texte kennenzulernen und in ihrer Sinnhaftigkeit zu verstehen, aber auch, um sich Strategien zur Erarbeitung einer wissenschaftlichen Arbeit anzueignen. Der Schwerpunkt dieses zweieinhalbtägigen, als Schreibwerkstatt konzipierten Moduls liegt auf einer ersten, in einer Kleingruppe von etwa zwölf Studierenden eng begleiteten Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten. Es werden grundlegende Konventionen und Strukturmerkmale wissenschaftlicher Texte analysiert und in ihrer Bedeutung reflektiert, die Recherche von Fachliteratur erprobt sowie sprachliche Aspekte, der Aufbau einer Argumentation und Zitierregeln besprochen und eingeübt. Darüber hinaus sind die Gestaltung und Reflexion des eigenen Schreibprozesses und mögliche Schwierigkeiten, aber auch die Verortung der Studierenden in Bezug auf den Kompetenzerwerb beim wissenschaftlichen Arbeiten Inhalte des Moduls. Herausfordernd war von Anfang an die Einpassung dieses Moduls ins bestehende Curriculum: Weder zeitlich noch in Bezug auf die Vergabe von ECTS-Punkten bestanden Spielräume, sodass die einzige Möglichkeit, das Modul überhaupt anzubieten, darin bestand, es als freiwilliges Zusatzangebot an unterrichtsfreien Tagen zu konzipieren. Pro Semester schreiben sich ca. 60–80 % der Neustudierenden ein.

Nach mehreren Semestern zeigte sich, dass das Wahlmodul Wissenschaftliches Arbeiten im Grundstudium und das Bachelorarbeitskolloquium im Hauptstudium zwar von vielen Studierenden grundsätzlich geschätzt werden. Ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau kann jedoch mit diesen punktuellen Formen schreibdidaktischer Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden, insbesondere, weil beide Angebote Schreibprozesse vorbereiten und damit Fragen, die während des Schreibprozesses auftauchen, allenfalls vorwegnehmen können.

Um Herausforderungen im Bereich der Kompetenzförderung beim wissenschaftlichen Arbeiten grundlegender begegnen zu können, entschied die Studien-

gangsleitung deshalb, den Aufbau schreibdidaktischer Expertise zu fördern und am Departement Soziale Arbeit fest zu verankern. So wurde die Weiterbildung einer der beiden Verfasserinnen dieses Beitrags zur Schreibberaterin finanziert und parallel unter ihrer Leitung das Ressort „Wissenschaftliches Arbeiten und literale Kompetenzen“ gegründet. Wenig später wurde die zweite Verfasserin dieses Beitrags, bereits ausgebildete Schreibberaterin, angestellt. Das Ressort ist insgesamt mit ca. 45 Stellenprozenten ausgestattet. Diese Schritte waren auch deshalb nötig, weil an der gesamten OST bisher kein Schreibzentrum installiert ist und damit weder schreibdidaktische Angebote für Dozierende noch Unterstützungsangebote für Studierende bestehen.

Während Dozierende Ursachen für die Herausforderungen im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Arbeiten oft in mangelhaften Kompetenzen der Studierenden oder auch in den Bedingungen der schulischen und/oder beruflichen Ausbildung suchen, schlügen wir aus schreibdidaktischer Sicht und bezugnehmend auf die Überlegungen von Banzer und Kruse (2011) einen Perspektivenwechsel vor, um einen neuen Umgang mit den Herausforderungen beim wissenschaftlichen Arbeiten zu schaffen: Eine schreibdidaktische Analyse des Curriculums ermöglicht es, den Rahmen in den Blick zu nehmen, den der Studiengang Studierenden anbietet, um – im besten Fall – Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens zu erwerben, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Ein Curriculum kann sich jedoch auch nachteilig auf die Kompetenzentwicklung Studierender auswirken – im schlimmsten Fall kann es diese erschweren oder verhindern, beispielsweise durch Überforderung. Das Curriculum des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit wurde bisher vor allem aus der fachlichen Perspektive der Sozialen Arbeit gestaltet und begründet. Die Frage, wie Studierende systematisch Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens aufbauen können, war bei der Gestaltung bisher nicht leitend. Insofern weist der Studiengang ein *implizites*, aber kein durchgängig bewusst gestaltetes Schreibcurriculum auf.

3 Eine systematische Analyse: Wo „hakt“ es im bestehenden Curriculum?

Banzer und Kruse (2011) beschreiben als mögliches Vorgehen für eine Curriculumanalyse, „alle Texte, die ein Studienplan als Leistungsnachweise vorsieht, auf[zu]listen“, um „einen Eindruck von der Struktur dieses (sonst im Hintergrund verbleibenden) Schreibcurriculums“ (ebd., S. 12) zu erhalten. Darstellbar wird durch eine solche Inventarisierung beispielsweise, welche Schreibleistungen von Studierenden wann im Studium verlangt werden, wie sie didaktisch gerahmt sind und welche Anzahl an ECTS-Punkten dafür veranschlagt wird. Durch die systematische Erhebung und Beschreibung kann Ausgangsmaterial für eine vertiefende Analyse gewonnen werden.

Im Rahmen der Curriculumanalyse wurden Schreibsituationen und -aufträge entlang der folgenden Kriterien differenzierter beschrieben:

- Zeitpunkt im Studium
- Zeitlicher Aufwand und ECTS-Punkte
- Aufgabenstellung/Schreibsituation
- Anforderungen und Erwartungen an das Textprodukt
- Inhaltliche und schreibdidaktische Vorbereitung und Begleitung
- „writing to learn“-Angebot oder „learning to write“-Angebot oder Verknüpfung?
- Zeitpunkt und Art des Feedbacks

Die Basis für die Beschreibungen bildeten Modulbeschreibungen und Prüfungsdesigns, in denen Informationen zu Lehr-Lern-Formen, Lernzielen, Art des Leistungsnachweises und ECTS-Punkten enthalten sind. Zusätzlich wurden mit den Modulverantwortlichen Interviews entlang der o.g. Kriterien geführt und – falls vorhanden – extracurriculare Angebote beschrieben.

Wichtigste Erkenntnisse

Abbildung 1 zeigt überblicksartig die Module im Studiengang. Mit einer roten Umrandung hervorgehoben sind die Module, in denen Studierende mit dem Thema Schreiben konfrontiert werden, entweder indem sie – wie in den meisten Fällen – Texte selbst verfassen (z. B. Prüfungsleistungen) oder indem das Curriculum „learning to write“-Angebote im weitesten Sinne enthält.

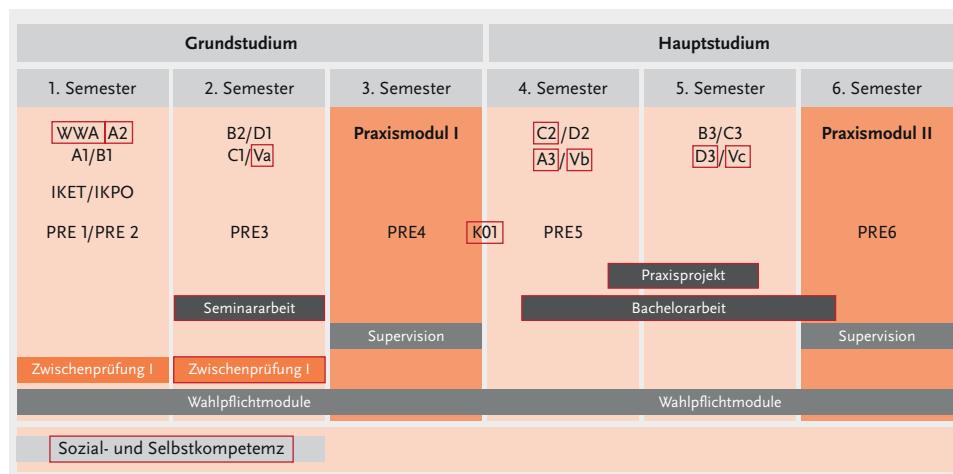


Abbildung 1: Module im Studienverlauf, in denen Studierende mit dem Thema Schreiben konfrontiert werden

Die Analyse zeigte, dass im bestehenden Curriculum vorwiegend „writing to learn“-Anlässe vorhanden sind: Studierende haben in vielen Modulen – außer in den Praxissemestern – die Gelegenheit, sich Fachinhalte schreibend anzueignen. Was im Curriculum jedoch nicht verankert ist, und dies liegt vermutlich in bisher fehlenden

schreibdidaktischen Überlegungen begründet, ist ein mit der Fachlehre stärker verzahntes „learning to write“-Angebot, das Studierende schrittweise ins wissenschaftliche Arbeiten einführt (vgl. dazu Everke Buchanan & Meyer 2016). Das „Wahlmodul Wissenschaftliches Arbeiten“ und das Bachelorarbeitskolloquium können den kontinuierlichen Kompetenzaufbau nicht gewährleisten, da diese beiden Module in der bestehenden Form nicht aufeinander aufbauen und dazwischen wissenschaftliches Arbeiten nicht explizit thematisiert wird.

Nimmt man die weiteren Rahmenbedingungen der Entwicklung literaler Kompetenzen Studierender in den Blick, fällt zudem der auf vier Semester begrenzte Zeitraum an der Hochschule auf, innerhalb dessen sich Studierende entsprechende Kompetenzen aneignen und dabei von Dozierenden angeleitet werden. Als Vorbereitung auf die Bachelorarbeit stehen entsprechend nur knapp zwei bis max. drei Semester zur Verfügung. Dieser enge Rahmen, der sich im Zuge der Bologna-Reform im europäischen Hochschulbereich herausbildete, gilt laut Ruhmann und Kruse als Auslöser zur Reformierung des hochschulinternen Unterrichts und zur Entwicklung neuer didaktischer und curricularer Konzepte, beispielsweise das „prozessorientierte Schreiben-Lernen und Schreiben-Lehren“ (Ruhmann & Kruse 2014, S. 15). Im untersuchten Curriculum finden sich angesichts dieser Entwicklung vergleichsweise wenige Elemente, die auf eine Abkehr von der bisherigen „learning by doing“-Annahme hinweisen, die implizit in zahlreichen Curricula vor der Bologna-Reform enthalten war. So ist die Seminararbeit im zweiten Semester beispielsweise die erste umfangreichere wissenschaftliche Arbeit, die Studierende selbstständig erarbeiten. Sie werden dabei zwar von einer*einem Dozierenden inhaltlich-fachlich begleitet, doch die Zeit, die für Begleitgespräche zur Verfügung steht, ist mit drei Stunden relativ knapp bemessen, um auch Prozessaspekte in den Blick zu nehmen und Entwicklungsprozesse zu begleiten.

Es zeigt sich somit, dass im bestehenden Curriculum vorwiegend auf punktuelle, vorbereitende Angebote gesetzt wird, die zudem nicht mit der Fachlehre verzahnt sind. Diese Art der strukturellen Verankerung im Curriculum trägt sicherlich dazu bei, dass Studierende Kompetenzen, die sie beim wissenschaftlichen Arbeiten erwerben, vorwiegend als „Studierkompetenzen“ klassifizieren. Der Transfer solcher Kompetenzen in konkrete Handlungssituationen der Sozialen Arbeit, der im Fachdiskurs breit diskutiert wird, wird dadurch zusätzlich erschwert.

4 Gestaltung eines neuen Curriculums: Schreibdidaktische Impulse

Während die o. g. Analyse darauf abzielte, Probleme innerhalb des impliziten Schreibcurriculums des Studiengangs aufzudecken und daraus zu lernen, ging es im zweiten Projekt darum, eine schreibdidaktische Perspektive auf die Entwicklung des neuen Curriculums einzunehmen und Möglichkeiten zu beschreiben, wie die Entwicklung

von Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten auf curricularer Ebene (idealtypisch) unterstützt werden könnte.

Zu Beginn des Projekts war zunächst eine Verständigung darüber nötig, welche Kompetenzen konkret gefördert werden sollen. Der bisher verwendete Begriff „wissenschaftliches Arbeiten“ wurde im Kollegium als zu eng empfunden, auch deshalb, weil er weitere Aspekte von Schriftsprachlichkeit wie z. B. den Umgang mit Texten in professionellen Kontexten ausschließt. Von Seiten der Studiengangsleitung, aber auch von Praxisorganisationen wird jedoch eine stärkere Fokussierung auf professionelle Textgenres bereits im Studium gefordert. Mit dem breiter gefassten Begriff der „literalen Kompetenzen“ sind hingegen sowohl Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens als auch professionellen Schreibens sowie schriftsprachliche Aspekte von Selbstreflexionskompetenzen angesprochen, die im Studium und im Beruf der Sozialen Arbeit eine wichtige Rolle spielen (vgl. Abb. 2). Die Schreibprozessmodelle, die sich der literalen Entwicklung (engl. „literacy“: Sammelbegriff für Lese- und Schreibkompetenzen) annehmen, lassen sich sowohl auf die sprachlichen wie auch auf die kognitiven, rhetorischen, prozessualen und disziplinären Aspekte des Schreibens ein und postulieren eine Offenheit gegenüber medialen Innovationen und didaktischen Neuerungen an den Hochschulen (Kruse 2007, S. 125–126).

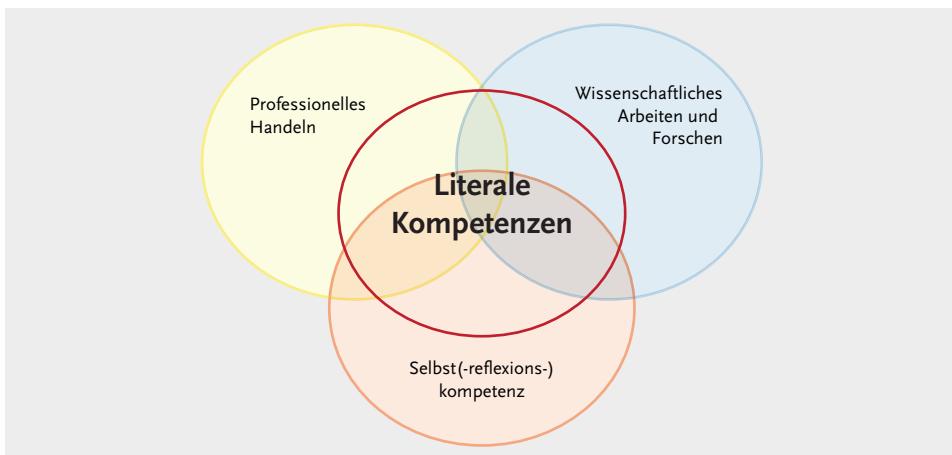


Abbildung 2: Kernbereiche literaler Kompetenzen im Studiengang Soziale Arbeit

In diesem Zusammenhang spielt auch der Begriff des Transfers eine wichtige Rolle: Das Fachhochschulstudium der Sozialen Arbeit soll über die Herausbildung eines professionellen Habitus zur Tätigkeit in der Praxis der Sozialen Arbeit befähigen, gleichzeitig müssen jedoch auch Übergänge in ein stärker wissenschaftlich ausgerichtetes Masterstudium ermöglicht werden. Hierfür muss dem Schreibcurriculum ein Konzept literaler Kompetenzen hinterlegt sein, das den Fokus nicht allein auf die Förderung wissenschaftlicher Kompetenz richtet, sondern gleichzeitig deren Beitrag zur Herausbildung eines professionellen Habitus explizit hervorhebt. Damit rücken (Selbst-)Reflexions- und Kritikfähigkeit, fachliches Argumentieren, Sensibilisierung

für unterschiedliche Adressat*innen und Funktionen von Texten sowie ein professionell reflektierter Umgang mit Sprache als Austrittskompetenzen in den Fokus.

Um ein angestrebtes adäquates Profil literaler Kompetenzen zu bestimmen, wurde zunächst analysiert, welche Eintrittskompetenzen Studierende im Hinblick auf diese weiterzuentwickelnden Kompetenzen mitbringen und mit welchen Austrittskompetenzen sie ihr Studium idealerweise abschließen sollten. Ausgehend von diesen Bestimmungen konnte der Rahmen des zu entwickelnden Curriculums erarbeitet werden (vgl. Abb. 3).

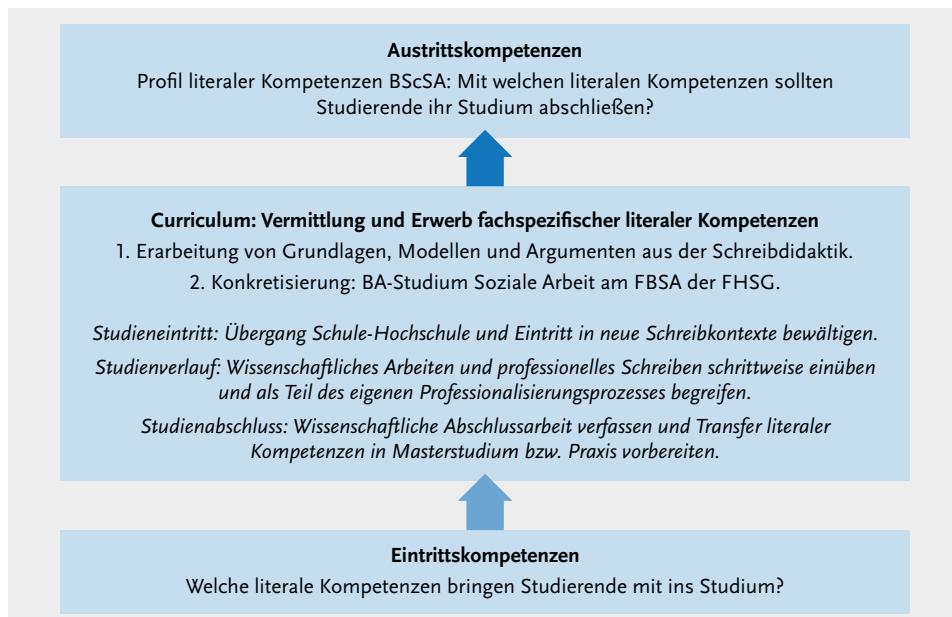


Abbildung 3: Meilensteine im Projekt zur Entwicklung eines Curriculums literaler Kompetenzen

Zur Bestimmung der Austrittskompetenzen wurden unterschiedliche Perspektiven einbezogen:

- Perspektive Praxis:
 - Diskussion mit Ausbildungspersonen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit
 - Einbezug von Fachliteratur
- Perspektive Master:
 - Herausarbeitung der für den Masterstudiengang Soziale Arbeit an der Ostschweizer Fachhochschule erforderlichen Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens auf der Basis von Lernzielen eines Onlinekurses zur Vorbereitung auf das Masterstudium
 - Gespräch mit dem Verantwortlichen für den Masterstudiengang über Eintrittskompetenzen in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten und literale Kompetenzen

- Perspektive neues Gesamtcirculum BSc Soziale Arbeit:
 - Analyse des Kompetenzprofils des Studiengangs mit Blick auf enthaltene literale Kompetenzen

Basierend auf diesen Ergebnissen konnte ein erster Vorschlag für ein Profil literaler Kompetenzen für den BSc Soziale Arbeit an der OST erarbeitet werden. Die im Profil festgelegten Anforderungen wurden in enger Anknüpfung an das allgemeine (neue) Kompetenzprofil des Studiengangs formuliert: (1) Fähigkeit zur Erschließung, Verarbeitung und Darstellung von Wissen, (2) Analyse- und Problemlösekompetenz, (3) Argumentationskompetenz, (4) Reflexionskompetenz, (5) Allgemeine und fachliche Sprachkompetenz.

Als Vorüberlegungen für eine konkrete Ausarbeitung eines Curriculums literaler Kompetenzen wurden folgende Grundsätze (auf der Basis von Erkenntnissen aus dem ersten Projekt und der umfassenden Auswertung schreibdidaktischer Literatur) formuliert:

- Ein schrittweiser und zusammenhängender Aufbau literaler Kompetenzen über den gesamten Studienverlauf hinweg ist erstrebenswert.
- Die Lehre soll nicht nur auf das Schreibprodukt, sondern auch auf den Schreibprozess fokussieren (prozessorientierte Schreibdidaktik). Damit erhalten Studierende die Möglichkeit, zu reflektieren, wie sie vorgehen und wie sie sich in (unbekannten) Schreibsituationen handlungsfähig machen können (Aneignen, Reflektieren, Weiterentwickeln).
- Im neuen Curriculum sollen sich Studierende als Schreibende in realitätsnahen Schreibkontexten erleben, d. h. es soll keine rein „theoretische“ Vermittlung von Wissen erfolgen. Eine Voraussetzung bei Dozierenden ist dabei schreibdidaktisches Wissen und die eigene Eingebundenheit in Schreibkontakte, um ein „Lernen am Modell“ zu ermöglichen.
- Lesen und Schreiben müssen als Teil wissenschaftlichen Handelns und fachlich-kritischen Denkens in den Fachunterricht integriert sein.
- Ein formatives, lernsteuerndes Feedback muss ermöglicht werden, also ein Feedback, das sich nicht nur auf den fertigen Text bezieht, sondern auch im Erarbeitungsprozess erfolgt.

Basierend auf diesen Grundsätzen wurden drei idealtypische, bewusst kontrastierende Möglichkeiten ausgearbeitet, die zeigen, wie die Förderung literaler Kompetenzen ins Curriculum integriert werden könnte:

1. Umfassende Integration der Schreibförderung in die Fachlehre
2. Schreibförderung in Form von reinen „learning to write“-Angeboten im Curriculum
3. Schreibförderung in Form von extracurricularen Angeboten wie z. B. Schreibberatung oder angeleitete Schreibgruppen

Diese drei Möglichkeiten stellen Zusitzungen dar, die sinnvoll und in Abstimmung mit dem Kompetenzprofil miteinander kombiniert und auf den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit zugeschnitten werden müssen. Sie dienen vor allem dazu, im Kollegium Diskussionen über Vor- und Nachteile der jeweiligen Möglichkeiten anzuregen und zu zeigen, dass schreibdidaktische Expertise auf unterschiedliche Weise in die Lehre einfließen kann.

Die Grundsätze und idealtypischen Möglichkeiten wurden in einem nächsten Schritt der Studiengangsleitung und einem für die Qualität in der Lehre zuständigen Gremium präsentiert. Anhand der Grafik in Abbildung 4 wurde im Anschluss die Herausforderung aufgezeigt, diese unterschiedlichen Möglichkeiten im Rahmen des neu zu entwickelnden Gesamtcurriculums so zu verbinden, dass in Verzahnung mit der Fachlehre ein für den Studiengang stimmiges Gesamtkonzept entsteht, bei dem die Förderung literaler Kompetenzen als zentrales Element systematisch in die Ausbildung der Studierenden integriert wird.

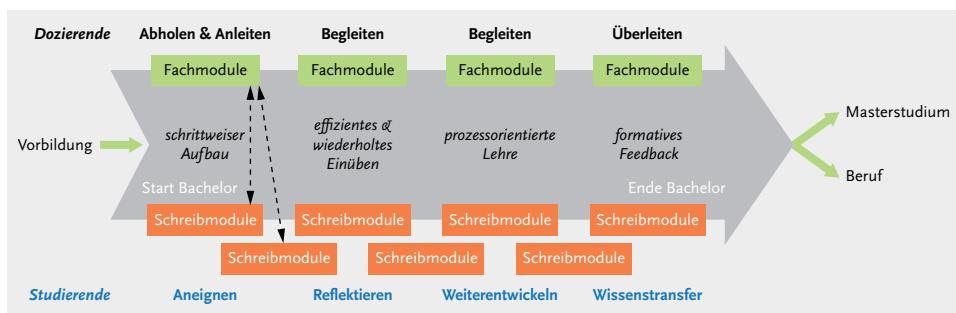


Abbildung 4: Mögliche Elemente eines Curriculums zur Vermittlung literaler Kompetenzen

Ergebnis der Diskussion war u. a., dass die Kolleginnen und Kollegen einen ersten Zugang zu schreibdidaktischen Ansätzen fanden und reflektieren konnten, wie und mit welchen Voraussetzungen und Herausforderungen eine Integration in die Fachlehre gelingen könnte. Begrüßt wurde insgesamt, dass das Thema Schriftsprachlichkeit im neuen Curriculum mehr Aufmerksamkeit erfahren soll, dies jedoch unter Einbezug schreibdidaktischer Expertise, sodass auch die Dozierenden Entlastung von Aufgaben erfahren, für die sie sich selbst nicht als Expert*innen verstehen. Auf der schreibdidaktischen Basis, die im Projekt erarbeitet wurde, konnten gemeinsam vielfältige Möglichkeiten, wie schreibdidaktische Expertise in die Lehre einfließen kann (durch eigens ausgebildete Schreibdidaktiker*innen oder -berater*innen, durch Co-Teaching mit Fachdozierenden oder durch gezielte interne Weiterbildung der Fachdozierenden), diskutiert und die Vor- und Nachteile ausgelotet werden, die mit ihrer Umsetzung im Curriculum einhergehen könnten. So wurde im Kollegium auch die Bandbreite von Möglichkeiten der Schreibdidaktik sichtbar – und damit auch die Anforderung, ein stimmiges Curriculum literaler Kompetenzen zu entwickeln, das für den Studiengang entlang der Austrittskompetenzen maßgeschneidert ist.

5 Fazit und Ausblick

Mit den beiden Projekten, der systematischen Analyse des bestehenden Curriculums aus schreibdidaktischer Perspektive und der Formulierung schreibdidaktischer Impulse zur Entwicklung des neuen Curriculums, konnte im Kollegium eine Sensibilisierung und ein Interesse an schreibdidaktischen Perspektiven auf das Curriculum des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit gewonnen werden. Im Austausch über die Projektergebnisse zeigte sich, dass sich einige Kolleginnen und Kollegen ausgehend von diesen ersten Zugängen zu schreibdidaktischen Überlegungen gerne grundsätzlicher mit der Thematik beschäftigen würden – sei es in Form eines kollegialen Austauschs, im Rahmen von Weiterbildungen oder in einer zukünftigen gemeinsamen Arbeit am Curriculum. Deutlich wurde, dass viele Ansätze und Modelle, die im schreibdidaktischen Diskurs als „state of the art“ gelten, bei Fachdozierenden der Sozialen Arbeit nicht bekannt und auch kaum zugänglich sind. Dies liegt in unserem Fall sicherlich auch daran, dass es an der gesamten OST bisher kein Schreibzentrum oder eine andere Stelle gab, die schreibdidaktisches Wissen bündelt, aufbereitet und an Dozierende weitergibt.

Für die Entwicklung des neuen Curriculums stellen sich zentrale Fragen, deren Beantwortung maßgeblich dazu beiträgt, welche Gestalt das neue (Schreib-)Curriculum annehmen kann:

- Was soll das konkrete (und vor allem realistische) Ziel des Bachelorstudiums mit Blick auf den Erwerb literaler Kompetenzen sein?
- Wie werden schreibdidaktische und fachliche Inhalte im Rahmen des neuen Curriculums verknüpft, sodass Studierende den Erwerb literaler Kompetenzen als Teil ihrer professionellen Ausbildung erfahren? (Diese Frage stellt sich insbesondere angesichts der Praxissemester, denen in der Ausbildung zwar eine große Bedeutung beigemessen wird, in der aber literale Kompetenzen nicht gezielt in den Blick genommen werden, obwohl in den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit viele und sehr unterschiedliche Texte verfasst werden müssen.)
- Wie bzw. mit welchen didaktischen Angeboten kann Studierenden im engen zeitlichen Rahmen des Bachelorstudiums ein schrittweiser Kompetenzaufbau ermöglicht werden?

Diese Fragen können – so eine unserer zentralen Erfahrungen im Prozess – unter Bezugnahme auf schreibdidaktische Erkenntnisse und Modelle zwar mehr oder weniger konkret beantwortet werden, von grundlegender Bedeutung ist jedoch gerade bei der Implementierung schreibdidaktischer Elemente ins neue Gesamtcriculum ein breites Commitment im Kollegium. Deshalb wird es in den nächsten Schritten darum gehen, im Kollegium die o. g. Fragen zu diskutieren – auf curricularer Ebene, aber auch auf der ganz konkreten Ebene der didaktischen Ausgestaltung von Modulen – und in diesem Prozess auch das neu gegründete Ressort „Wissenschaftliches Arbeiten und literale Kompetenzen“ fortlaufend zu verorten und seine Funktion zu definieren.

Literatur

- Banzer, R. & Kruse, O. (2011). Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G. 4.8.), 1–37. Berlin: Raabe.
- Everke Buchanan, S. & Meyer, H. (2016). Wissenschaftliches Schreiben lernen – integriert im Fach. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 45–61.
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hg.), *Texte schreiben*, 117–143. Duisburg: Gilles & Francke.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagen- und Texte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 15–34. Opladen: Budrich.

Autorinnen

Ulrike Hüllemann, Dipl.-Päd., und Eleni Spirodis, M. A., beide ausgebildete Schreibberaterinnen, forschen am Institut für Soziale Arbeit und Räume der Ostschweizer Fachhochschule St. Gallen und lehren im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit wissenschaftliches Arbeiten. Kontakt: ulrike.huellemann@ost.ch; eleni.spirodis@ost.ch

Schreiben als Mittel des fachlichen Lernens in der Konstanzer Soziologie und Ethnologie: Evaluation der Maßnahmen durch Studierende, Lehrende und Fachbereichsverwaltung

STEFANIE EVERKE BUCHANAN, FRANK OBERZAUCHER

Kurzfassung

Wissenschaftliches Schreiben stellt sowohl für Studierende als auch für Lehrende eine bedeutende Herausforderung dar. Um allen Studierenden der Fachgruppe Soziologie und Ethnologie an der Universität Konstanz die Möglichkeit zu geben, wissenschaftliches Schreiben zu üben und zu reflektieren, wurden in einer Kooperation zwischen Fachlehrenden und dem neugegründeten Schreibzentrum Mittel aus dem Qualitätspakt Lehre eingesetzt. Zwischen 2013 und 2019 kooperierten diese Stellen zunächst in Initialprojekten, die in einer zweiten Phase miteinander verknüpft wurden, um Studierende kohortenweise zu erreichen. Zur Evaluation der Maßnahmen wurden gegen Ende der laufenden Förderphase Fokusgruppengespräche und ein qualitatives Interview mit Studierenden, Lehrenden und einem Vertreter der Fachbereichsverwaltung durchgeführt, um aus ihrer Sicht Einblick in die Effekte dieser Maßnahmen zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden Feedback, das eine größere Bedeutung erhalten hat, als hilfreich und positiv bewerten, selbst angeichts der daraus resultierenden Arbeitsbelastung, und die Möglichkeit schätzen, Texte ihrer Mitstudierenden zu Gesicht zu bekommen und sich mit ihnen zu beschäftigen. Die Lehrenden und der Vertreter der Verwaltung nehmen weiterhin die Herausforderung wahr, vor der die Studierenden in ihrem Schreiben stehen, empfinden es aber auch so, dass Fortschritte gemacht wurden. Insgesamt wird der reflexive Ansatz, den das Fach mit Unterstützung des Schreibzentrums gewählt hat, positiv gesehen und sollte fortgesetzt werden.

Schlagworte: Peer-Feedback; Soziologie; Ethnologie; Schreiben in der Lehre

Abstract

Academic writing presents a significant challenge for students as learners as well as for lecturers as teachers. In order to provide all students in the department of sociology and ethnology at the University of Konstanz with opportunities to practice and reflect on their academic writing, funds from the Quality Pact for Teaching were used in a cooperation between lecturers from the discipline and the newly founded central writing centre. Between 2013 and 2019, they initially cooperated in individual projects

which, in a second phase, were linked to reach entire student cohorts. In order to evaluate these measures towards the end of the current grant phase, focus group discussions and a qualitative interview were conducted among students, lecturers and administrative staff to gain insight into the effects of these measures from their point of view. The results show that students experience the increased attention to feedback as helpful and positive even in the face of the resulting workload and greatly appreciate the opportunity to see and engage with their peers' writing. Lecturers and administrative staff continue to see the challenges which students face in their writing but also feel that progress has been made. In sum, the reflective approach taken in the discipline and supported by the writing centre has positive effects and should be continued.

1 Einleitung

Die Herausforderung, die das wissenschaftliche Schreiben für Studierende darstellt, ist ebenso bekannt wie die Herausforderung für einzelne Lehrende, im Kontext ihrer Institution umfassende Unterstützung zu schaffen. Neal Lerner bringt diese Schwierigkeiten auf den Punkt: „[G]etting faculty to complain about poor student writing is relatively easy. Helping faculty create meaningful opportunities for students to write and receive response is not“ (Lerner 2009, S. 103). Auch im Studiengang Soziologie und Ethnologie der Universität Konstanz waren die schriftlichen Leistungen der Studierenden oft Anlass für Klagen der Lehrenden, und obwohl Einigkeit darüber bestand, dass es Handlungsbedarf beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens gab, war es lange dem Zufall überlassen, welche Studierenden hierbei Unterstützung erhielten. Im Wintersemester 2014/15 wurde eine Vorlesung im ersten Semester („Wissenschaftliches Arbeiten“) eingeführt und ein Nachdenken über das Schreiben im Fach begann, durch das auch die Rolle des Schreibens für die Aneignung der fachlichen Inhalte thematisiert wurde. Parallel dazu wurde die Relevanz des Themas Schreiben durch Maßnahmen des Qualitätspakts Lehre¹ intensiviert. Unser Beitrag präsentiert die Antworten auf die Frage, wie Studierende, Lehrende und ein Vertreter der Fachbereichsverwaltung die in den Jahren 2013–2019 umgesetzten Maßnahmen bewerten und gibt einen Ausblick darauf, welche Schlussfolgerungen sich daraus für den weiteren Einsatz des Schreibens als Mittel des fachlichen Lernens ziehen lassen.

2 Maßnahmen zur Integration des Schreibens in den Studiengang Soziologie/Ethnologie

Im Fach Soziologie spielen Texte eine äußerst wichtige Rolle – als Medium der Wissensvermittlung an Studierende, als Medium der Wissensgeneration und als Leis-

1 Siehe <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/> (Zugriff am: 11.12.2019).

tungsnachweis. Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle, Transkripte – die Genres, denen Studierende wie Lehrende bereits in der Produktion des Wissens begegnen, sind vielfältig und verlangen viele unterschiedliche Kompetenzen. Dieses Bewusstsein für die Wichtigkeit von Texten lässt sich auch an den von den Studierenden wahrgenommenen und geäußerten Schwierigkeiten beim Schreiben ablesen. In einer jährlich an der Universität Konstanz durchgeführten Befragung der eingeschriebenen Studierenden zeigt sich bei den Studierenden aus dem Fach Soziologie im Vergleich zum Durchschnitt, dass sie das Schreiben noch stärker als Herausforderung empfinden (18 % berichteten von „großen“, 41 % von „einigen“ Schwierigkeiten dabei, schriftliche Arbeiten abzufassen – im Vergleich zu 16 % mit „großen“ und 35 % mit „einigen“ Schwierigkeiten in der Gesamtbefragung).²

Gleichzeitig zeigt sich ein Gespür bei den Studierenden dafür, was ihnen beim Schreiben ihrer wissenschaftlichen Texte helfen würde. In einer 2013 an der Universität Konstanz durchgeführten Studie – also zu einem Zeitpunkt, zu dem noch keine systematischen schreibdidaktischen Maßnahmen eingesetzt worden waren – äußerten über 80 % der Studierenden, dass sie Feedback auf die Texte, die sie ohnehin schreiben müssen, als „sehr“ oder „eher“ hilfreich empfinden (Kruse, Meyer & Everke Buchanan 2015, S. 34f.). Und auch auf der Seite der Lehrenden war bereits bei der Einführung der schreibdidaktischen Maßnahmen ein Bewusstsein für das Thema sowie für ihre didaktische Verantwortung, die sie in der Lehre kommunizieren, erkennbar.³ Die Akkulturation in die Hochschule, die Studierende durchlaufen, wurde auch zu Beginn der Maßnahmen von Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen reflektiert. Mit Lea und Street gesprochen (Lea & Street 1998, S. 159), müssen Studierende lernen, sich bewusst zu positionieren und die Werte und Normen ihrer Diskursgemeinschaft auf ihr Schreiben zu beziehen, auch bei wechselnden Settings und Praktiken. Aus der Fachpraxis heraus gesprochen: Was für Feldnotizen akzeptabel ist (z. B. Ich-Gebrauch), muss nicht unbedingt für Hausarbeiten oder zu publizierende Texte gelten. Gleichzeitig ermöglicht diese Perspektive auf Studierende als Noviz*innen des Fachs auch, sie als Lernende und doch zugleich bereits Angehörige ihrer Fachgemeinschaft zu sehen. So können, wie Stefan Kühl betont, auch Studierende echte Beiträge zum Fach leisten (vgl. Kühl 2015) – ein Ziel, das die Lehrenden als Herausforderung benannten, aber auch als lohnenswert. Wenn Studierende sich als angehende Soziolog*innen bzw. Ethnolog*innen begreifen, geht es nicht mehr nur darum, dass sie bessere studentische Texte verfassen, sondern darum, dass sie in ihre Diskursgemeinschaft hineinwachsen, und dies nicht nur in ihrem Schreiben, sondern in all ihren Beiträgen. Ein reflexives Vorgehen führt außerdem dazu, dass Studierende ihr Schreiben als Teil eines mehrdimensionalen Handelns begreifen und dadurch sowohl die Herausforderungen als auch die für sie hilfreiche Unterstützung benennen können, wie Stefanie Everke Buchanan und Judith Heeg beschreiben (vgl.

2 Universität Konstanz, Stabsstelle Controlling, Studierendenbefragung (Sag's uns!). Fragegruppe 16: Persönliche Schwierigkeiten im Studium. Bericht abgerufen am 11.12.2019.

3 Vgl. hierzu auch Berthold, Nückles & Renkl (2007, S. 574), die feststellten, dass Studierende wissen müssen, *dass* und *warum* bestimmte Lernstrategien effektiv sind, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass sie diese auch weiterhin anwenden.

Everke Buchanan & Heeg 2019, S. 281f.). Um Studierende in diesem Prozess bestmöglich unterstützen zu können, wurde in Konstanz bewusst sowohl die fachliche Perspektive der Soziologie als auch die schreibdidaktische integriert. Wie Kate Chanock anmerkt, ist diese Zusammenarbeit nicht selbstverständlich (vgl. Chanock 2007, S. 272f.), aber sie ist gewinnbringend, und wir plädieren ausdrücklich dafür, beide Perspektiven zu berücksichtigen.

Mit dem Projekt „b³ – beraten, begleiten, beteiligen“⁴ aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre begegnet die Universität u. a. auch den Schwierigkeiten, die Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Texte haben. Ab Projektbeginn 2012 wurden teils zentral angesiedelte Maßnahmen und teils in den Fächern verortete Stellen und Einzelprojekte umgesetzt. Von Anfang an wurde darauf geachtet, dass ein Austausch stattfand, um Synergien herzustellen und Projektinitiativen zu verknüpfen. Ein Beispiel dafür ist die Zusammenarbeit zwischen dem mit Projektbeginn neu eingerichteten, zentral angesiedelten Schreibzentrum und Lehrenden im Fach Soziologie, wo zusätzliche Lecturer-Stellen finanziert wurden. Seit 2013 kooperieren diese beiden Bereiche, um eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Schreiben und die Aneignung von Schreibkompetenzen für das fachliche Lernen bei Studierenden und Lehrenden zu erreichen.

Von Beginn dieser Kooperationen an wurde darauf geachtet, die Umsetzung systematisch zu reflektieren, die gewonnenen Erkenntnisse zu teilen und sie wiederum in der Lehrpraxis umzusetzen. Eine erste Kooperation in einem Projektseminar wurde bei einer hochschuldidaktischen Veranstaltung in Konstanz vorgestellt, um kritisches Feedback anderer Lehrender einzuholen, das zur Überarbeitung des Formats genutzt wurde.⁵ In einer nächsten Runde wurden Projektseminare im Fach – durch Mittel aus einem „Freiräume für die Lehre“-Projekt⁶ – mit einem neu eingerichteten Schreibtutorat⁷ und einer studentischen Online-Zeitschrift – *der sozias*⁸ – verknüpft und die aus dieser Kooperation gewonnenen Erkenntnisse in einer gemeinsamen Veröffentlichung des Dozenten Frank Oberzaucher, der Schreibzentrumsleiterin Stefanie Everke Buchanan und dem studentischen Schreibtutor Benjamin Kerst publiziert (vgl. Oberzaucher, Everke Buchanan & Kerst 2016).

Ab 2016 wurden diese Initialprojekte durch weitere Mittel aus einem „Freiräume für die Lehre“-Projekt noch weiter ausgebaut. Ziel war es, ausgehend von einzelnen Eckpunkten einen Bogen vom ersten Semester bis zur Abschlussarbeit zu spannen

4 Siehe <https://www.uni-konstanz.de/lehren/b3-projekt/> (Zugriff am: 11.12.2019).

5 Frank Oberzaucher und Stefanie Everke Buchanan, „Wie integriere ich das Schreiben (und Publizieren) in die Lehre?“, Universität Konstanz, 03.12.2013.

6 <https://www.uni-konstanz.de/lehren/foerderprogramme-und-preise/freiraeume-fuer-die-lehre/> (Zugriff am: 11.12.2019)

7 Das Schreibtutorat wurde eingerichtet, um einerseits in Fachveranstaltungen Lehreinheiten oder Kurzworkshops anzubieten und Studierende bei Schreibaufgaben zu unterstützen und andererseits die Veröffentlichung der studentischen Online-Zeitschrift *der sozias* zu begleiten. Die studentischen Hilfskräfte, die diese Stellen übernahmen, wurden durch das Schreibzentrum ausgebildet und arbeiteten teils zusätzlich zu ihrer Anstellung im Fach auch noch in der Peer-Schreibberatung des Schreibzentrums.

8 <http://der-sozias.de/> (Zugriff am: 11.12.2019)

und die Studierenden im Fach Soziologie bzw. Ethnologie kohortenweise zu erreichen. Dies wurde mit mehreren Strategien auf mehreren Ebenen verfolgt:

- Verknüpfung der Impulse aus der Einführungsveranstaltung zum Schreiben mit dem tatsächlichen Einsatz des Schreibens in den nachfolgenden Seminaren
- schreibintensive Seminare, in denen das Schreiben der studentischen Texte bereits während des Semesters integriert wurde
- verstärkte Integration von Peer-Feedback⁹
- Erstellung und Verbreitung eines Manuals für Lehrende zur Integration des Schreibens in ihre Veranstaltungen
- Schaffung echter Publikationsmöglichkeiten für Studierende
- Einrichtung eines Schreibtutorates im Fach
- Angebot einer jährlichen obligatorischen didaktischen Weiterbildung für Dozierende („Tag der Lehre“), bei der u. a. auch über die Vermittlung von Schreibkompetenzen diskutiert wird

3 Vorgehensweise und Studiendesign

Um zum Ende des Projekts die Wirksamkeit der Maßnahmen zu überprüfen, wurde in einer am *Scholarship of Teaching and Learning* (vgl. Hutchings 2011, XIX) orientierten Vorgehensweise systematisch Feedback auf der Ebene der Studierenden, der Lehrenden und der Fachbereichsverwaltung eingeholt und somit die Feedbackkultur, die im Fach etabliert werden soll, auch auf das eigene Vorgehen angewandt. Die Ergebnisse dieses Feedbacks sollen wiederum dazu dienen, weitere Verbesserungen in der Lehrpraxis zu erreichen und erfolgreiche Ansätze auch nach Ende der Projektphase weiterführen zu können. Da über die Wirksamkeit der neuen Maßnahmen bis dahin noch wenig bekannt war, sollten die Erfahrungen der Zielgruppen systematisch erhoben und ausgewertet werden. In methodischer Hinsicht standen Fokusgruppengespräche (Wolff & Puchta 2007) und ein offenes qualitatives Interview (Holstein & Gubrium 2004) im Zentrum. Eine Fokusgruppe wird als ein sozialer Kontext eigener Art verstanden (vgl. Wolff & Puchta 2007), mit dem es gelingt, das darin ablaufende kommunikative Geschehen zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Es handelt sich um strukturierte und fokussierte Gruppengespräche, die auf die Beantwortung und Diskussion der zentralen Fragestellungen (s. u.) abzielen. Insgesamt wurden zwei Fokusgruppengespräche (Studierende und Lehrende jeweils in einer separaten Gruppe, um Themen innerhalb der Peer Group besprechen zu können) und ein qualitatives Interview (Mitarbeiter der Fachbereichsverwaltung, der den gesamten Prozess

9 Peer-Feedback wurde auf unterschiedliche Art in Veranstaltungen integriert, gemeinsam war den Formaten aber, dass die Studierenden ihre Texte nicht nur auf formale Richtigkeit prüfen sollten, sondern auch Rückfragen zu inhaltlich-strukturellen Kriterien stellten, die die Lehrenden für ihr jeweiliges Kursziel festlegten. Das studentische Feedback musste außerdem bedeutsam sein und somit verpflichtend vor der Abgabe eines Textes eingeholt werden. Die häufigsten Formen waren Feedbackandems von Studierenden und Feedbackkonferenzen bereits während des Semesters, die insbesondere in Kursen, in denen Studierende ihre Forschungsdaten auch in Data Sessions teilten, sehr produktiv waren. Dieses Feedback unter Studierenden ist nicht gleichbedeutend mit Feedback, das von ausgebildeten Peer-Tutor*innen zu Texten für den *sozius* oder im Rahmen einer Peer-Schreibberatung gegeben wurde.

der Integration der einzelnen Maßnahmen organisatorisch begleitet hatte) durchgeführt. Die Gespräche wurden von der Autorin und dem Autor vorbereitet, geleitet und nachbearbeitet. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über die Fachschaft Soziologie/Ethnologie sowie über den Fachbereich Soziologie und Geschichte. Die Teilnahme an den Gesprächen war freiwillig, was sicher auch dazu führte, dass sich die eher schreibdidaktisch interessierten Lehrenden meldeten; demnach muss von einem positiven Bias ausgegangen werden. Allerdings hat die Schreibförderung durch Maßnahmen wie den „Tag der Lehre“ und die beschriebenen universitären Anreizsysteme (z. B. „Freiräume für die Lehre“), die die gesamte Fachgruppe erreichen, auch allgemein zu einer höheren Aufmerksamkeit für das Thema geführt. Der positive Bias ist somit vermutlich deutlich breiter als in den Jahren vor der Einführung dieser Maßnahmen. Die Durchführung der Gespräche orientierte sich an folgenden organisatorischen und inhaltlichen Eckpunkten: Dauer von ca. 60 Minuten, maximale Teilnehmerzahl von sechs Personen pro Gespräch. Insgesamt waren zwölf Personen an der Evaluation beteiligt. Der Fragenkatalog für die Gespräche mit den unterschiedlichen Zielgruppen im Fach umfasste folgende Themenfelder:

- Was waren erste Texte im Studium und woran kann man sich noch besonders gut erinnern?
- Was klappt im Schreiben gut, was weniger?
- An welchen Stellen und in welchen Phasen des Studiums wird das Schreiben von Lehrenden thematisiert?
- Was waren hilfreiche Tipps und Maßnahmen, die in Lehrveranstaltungen gegeben und thematisiert wurden?
- Welche Maßnahme war individuell betrachtet am wirksamsten?
- Wann im Studium haben Studierende den größten Fortschritt in ihrer Schreibkompetenz gemacht, und woran wurde dies festgemacht?
- Was scheint der Knackpunkt in der Entwicklung der Schreibkompetenz zu sein?
- Welche Maßnahmen ergreifen Studierende bzw. Lehrende, wenn es Schwierigkeiten mit dem Schreiben der Texte gibt?
- Welche Angebote, Maßnahmen oder sonstigen Anregungen hätten sich Studierende, Lehrende bzw. Fachverantwortliche noch gewünscht und wünschen sich zukünftig?

Es wurde also nicht nach Erfahrungen mit spezifischen Projekten gefragt, sondern der Blick auf das zu erreichende Gesamtziel gerichtet. Die beiden Fokusgruppengespräche und das Interview wurden technisch aufgezeichnet, gesichert und in Transkripte überführt, die nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT 2) angefertigt wurden (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten et al. 2009). Die Auswertung des Datenmaterials beruht auf den Grundannahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Bergmann 2011), was auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheint, schließlich verfolgt die Konversationsanalyse das Ziel, auf der Grundlage von Audio- oder Videodaten die kommunikativen Praktiken und Strategien der Akteure herauszuarbeiten. Die analytischen Maximen der Konversationsanalyse haben

sich jedoch auch bei der Analyse von Fokusgruppen und Interviews bewährt (Wolff & Puchta 2007, S. 22; Baker 2002, S. 777). Im Gegensatz etwa zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1994, S. 166), bei der Paraphrasierung und Kategorisierung im Vordergrund stehen, ermöglicht das Sequenzialitätsprinzip der Konversationsanalyse, d. h. die Orientierung an der „sequentiellen Ordnung des Geschehens“ (Wolff & Puchta 2007, S. 22), eine auf Sinnrekonstruktion beruhende Interpretationsarbeit. Demzufolge wurden die Äußerungen der Gesprächsteilnehmenden im ersten Schritt auf der Basis von Audioaufzeichnungen und Transkripten sequenzanalytisch interpretiert und im zweiten Schritt hinsichtlich der in diesem Beitrag handlungsleitenden Fragestellungen thematisch gruppiert, ohne die Bedeutungsebene der unterschiedlichen Gespräche maßgeblich zu verändern. Daraus ergaben sich eine Reihe von Themenbereichen, die im Folgenden erörtert werden.

3.1 Problembewusstsein und Schwierigkeiten

Dass das wissenschaftliche Schreiben auch dann, wenn schreibdidaktische Interventionen eingesetzt werden, eine Herausforderung bleibt, war allen Seiten bewusst und wurde in allen Gesprächen thematisiert. Unangefochten war auch die grundlegende Rolle des Schreibens in der Soziologie/Ethnologie als Textwissenschaft, in der Studierende aus bestehenden Texten und empirischen Daten eigene Texte produzieren müssen und in der diese Übertragungsleistung offenbar problematisch ist. Diese Herausforderungen, so die Lehrenden, seien schwer zu meistern, wenn man die Studierenden nicht dazu bringe, die dabei auftretenden und durchaus nachvollziehbaren Schwierigkeiten offen einzustehen. Von Seiten des Fachbereichs wurde vor allem die Schwierigkeit des angemessenen Zugangs zu Studierenden thematisiert, da „es [auch] viel mit Scham zu tun [hat]“ (Vertreter der Fachbereichsverwaltung), und dass die Frage sei, „wie kriegt man es hin, dass die Studierenden an bestimmten Stellen auch mal sagen, das kann ich nicht oder das kapiere ich nicht oder ich kriege das nicht hin“, und es sehr schwer sei „rauszukitzeln, was [...] eigentlich die Ursache [der Schreibprobleme ist]“.

Auch die Studierenden sprachen die Schwierigkeiten mit dem Schreiben an – doch sie betonten auch, dass sie die in schreibintensiven Seminaren verlangte frühe Einreichung und die damit gegebene zeitliche Vorstrukturierung als sehr hilfreich empfanden. So nehme beispielsweise das bewusste Einreichen von frühen Texten den immensen Druck aus der Endabgabe heraus. Wenn man wisse, dass man bis zu einem gewissen Zeitpunkt etwas abgeben müsse, tue man das auch, und es sei gut zu wissen, dass der Text dann noch nicht perfekt sein müsse. Auch Peer-Feedback war in der Wahrnehmung der Studierenden dabei hilfreich, weil die Scham davor, unfertige Texte zu zeigen, geringer wurde, wenn die gleichen Anforderungen für alle galten: „Ja eben, alle müssen, dann ist es ja nicht mehr schlimm.“ Die Studierenden scheinen den Nutzen des Angebots also durchaus zu erkennen und beispielsweise von einer positiven Fehlerkultur zu profitieren.

3.2 Thematisierung des Schreibens durch Beispiele und Feedback

Die Integration von Schreibaufgaben ins Semester und von Peer-Feedback in eine wachsende Zahl von Veranstaltungen führte dazu, dass Studierende Texte ihrer Mitstudierenden bereits während des Entstehungsprozesses lasen. Sie empfanden es als hilfreich zu sehen, wie andere auf demselben Kenntnisstand an die Aufgabe herangingen. Man sehe dadurch Verbesserung in den eigenen Texten, könne sich über sie austauschen, es sei „eine coole Erfahrung“ gewesen und habe viel gebracht. Die Studierenden in der Fokusgruppe betonten, die Thematisierung des Schreibens auf der Grundlage von Beispielen bedeute, gemeinsam mit den Lehrenden zu besprechen, was an dem Textbeispiel gut und schlecht sei. Aus ihrer Sicht könnten auch unbekannte Essays einen guten Einstieg in Richtung Hausarbeit darstellen, wenn es dazu Feedback gebe.

Auch die Lehrenden unterstrichen die Bedeutung von Beispielen. So beschrieb eine Dozentin, wie sie das Schreiben als (didaktische) Fertigkeit demonstrativ selbst vor der Seminargruppe nutzte, im Seminarraum „hinterher fast immer alle Tafeln voll“ waren und sie darüber den Studierenden auf reflexive Art und Weise die mit Schreibpraxis verbundene Aneignung von Wissen nachvollziehbar vorleben konnte. Ein anderer Dozent erzählte, dass er die Arbeit mit beispielhaft vorgegebenen Fragestellungen nutzt, die es den Studierenden gerade zu Beginn ihres Studiums ermöglichen, Textsorten (Essay, Buchbesprechung, Hausarbeit etc.) unterscheiden zu lernen. Eine Dozentin berichtete, dass sie anonymisierte Textteile aus Essays im Kurs zeigt und die Studierenden analysieren lässt, was noch besser gemacht werden könnte – sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene. Die Lehrenden waren sich darin einig, dass kürzere Texte besser gelingen als längere, demnach seien Essayformate als Zieltexte für das erste oder zweite Semester besser geeignet, „damit der erste Text nicht gleich eine Hausarbeit“ sei. Mehrfach benannten die Lehrenden das Schreiben bereits während der Veranstaltung und nicht erst nach Ende der Vorlesungszeit als hilfreiche Maßnahme, damit man noch Zeit habe einzutreten und zu verbessern. Sie sprachen aber auch an, dass diese Maßnahme leider noch von zu wenigen Lehrenden verfolgt werde.

Die Integration des Schreibens als Mittel des fachlichen Lernens über zu schreibende „echte“ Texte (Villarroel, Bloxham, Bruna et al. 2018) im Sinne von Publikationsmöglichkeiten für Studierende erwies sich als nur bedingt erfolgreich. Die studentische Redaktion der Online-Zeitschrift *der sozius* konnte aus strukturellen Gründen nicht durchgängig von Schreibtutor*innen besetzt werden, und die Bewerbung dieses Formats stieß bei den (Mit-)Lehrenden aufgrund des Mehraufwands in der Betreuung der Studierenden nicht immer auf Gegenliebe. Aus Lehrendensicht waren solche Textformate als Ziel sich selbst schwer „zuzumuten“, da sie für Studierende eine neue Textform darstellen und neue Herausforderungen mit sich bringen, sie seien aber dennoch insgesamt eine positive Erfahrung. In der von einem Dozenten beschriebenen konkreten Lehrsituation, in der das Ziel war, in einer soziologischen Zeitschrift zu publizieren, habe es im ersten Versuch zwar nicht geklappt, d. h.

die Studierenden hätten das erhoffte Niveau nicht erreicht, er würde aber trotzdem einen weiteren Versuch wagen.

Eindeutig positiv bewertet wurde aber die größer gewordene Rolle von Feedback auf die Texte. Die Studierenden, die auch an einer anderen Universität studiert hatten, nahmen es als Besonderheit der Soziologie/Ethnologie in Konstanz wahr, dass man Feedback zu einem Zeitpunkt bekomme, zu dem es bedeutsam sei, weil man den Text noch einmal einreichen müsse und so eine Verbesserung erreichen könne. Das systematisch durchgeführte „Peer Review“ in „mehr und mehr“ Veranstaltungen wurde lobend herausgestellt. Auch die Lehrenden sahen, dass Studierende beim Feedback auf echte Texte mehr mit den Kriterien anfangen konnten: „Das finde ich das Frapante, dass sie das [was nicht gut ist] an dem anderen Text immer sofort sehen, nur an dem eigenen Text [teilweise noch] nicht – ist bei uns wahrscheinlich genauso.“ Es bestand Übereinstimmung, dass „Trockenübungen nicht hilfreich“ seien und man im Schreiben am meisten lerne, wenn man es wirklich tue.

3.3 Bleibende Herausforderungen

Die Integration von und der Fokus auf das Schreiben in den Lehrveranstaltungen stieß auch auf Hemmnisse, beispielsweise bei der Verknüpfung der Impulse aus der einführenden Veranstaltung und der dort eingebrachten formalen Standards. Aus schreibdidaktischer Sicht ist die Fokussierung auf die formalen Standards lediglich Mittel zum Zweck und ein Ansatz, um allgemeiner über die Schreibkompetenzen sprechen und das Schreiben als Mittel des fachlichen Lernens einbringen zu können. Die Studierenden empfanden es zwar als positiv, dass die formalen Kriterien, die an Hausarbeiten in der Soziologie angelegt wurden, einheitlicher seien als in anderen Fächern, störten sich aber daran, dass der Fokus auf die Einhaltung dieser Anforderungen manchmal das Inhaltliche der Texte überlagere. Aus Sicht des Fachbereichsvertreters ist es „halt schon ganz schön schwer“, einen Konsens zwischen den Lehrenden über die Verbindlichkeit der Standards zu erreichen. Wichtig sei es, die Ansprüche der Lehrenden gegenüber den Studierenden transparent zu machen und zu erreichen, dass Studierende nicht von Dozent*in A zu Dozent*in B wechseln und so die Vorgaben umgehen könnten oder ihnen die Einhaltung der Standards beliebig erscheine.

Die Strukturierung von Aufgaben und das Einfordern fristgerechter Abgaben wurde von allen Seiten als mühsam, aber lohnenswert empfunden. Außerdem führe eine stärkere Strukturierung zu weniger Drop-out, auch wenn das schade sei und auf Kosten der freien Zeitverfügung gehe. Die Lehrenden sprachen auch die Notwendigkeit aus, jedes Semester bei den Studierenden eine Sensibilisierung für den Sinn der Aufgabenverteilung durchzuführen, denn es reiche nicht, das nur einmal oder nur bei einer Kohorte zu tun. Aus Sicht des Vertreters der Verwaltung scheint die Pflicht von Studierenden, strukturierter zu arbeiten, „gewisse positive Effekte“ zu haben. Das wurde überraschenderweise auch von den Studierenden selbst so ausgesprochen: Es sei zwar mehr Zeitaufwand, aber weniger psychischer Aufwand, wenn man auf eine Deadline hinarbeitete, das Ergebnis aber noch nicht perfekt sein müsse. Es sei definitiv

viel „stressiger“, die Hausarbeit über 48 Stunden zu schreiben als über drei Wochen: „Jeder, der was anderes sagt, lügt.“

Neben der Strukturierung der Lehrveranstaltung müsse, so die Lehrenden, der Rückgriff auf das bereits Gelernte, die „Transferleistung“ auch immer wieder eingefordert werden. Die Effekte aus der einführenden Veranstaltung sind für Lehrende sichtbar, d. h. die Arbeiten seien „eindeutig standardisierter“. Gleichwohl ist aus Sicht des Vertreters der Verwaltung damit ein enormer didaktischer Aufwand verbunden. Die Studierenden hingegen nahmen auch hier ein gewisses Maß an Zwang zumindest nicht als negativ wahr.

Die Frage der Mehrarbeit erwies sich als besonders spannungsgeladen. Eine schreibförderliche Seminargestaltung bedeutet für die Lehrenden einen deutlich höheren Aufwand während des Semesters. Sie rieten zur Vorsicht, dies für jede Veranstaltung verpflichtend zu machen. Es braucht ihrer Meinung nach sehr viel Zeit, Ansprüche einzufordern, zu erklären, warum eine Arbeit schlecht ist und wie sie verbessert werden kann. Doch wie oben angesprochen empfanden die Studierenden in der Fokusgruppe auch auf mehrfaches Nachfragen die Mehrarbeit in den Veranstaltungen nicht als problematisch – im Gegenteil, sie verwiesen auf den Lernzuwachs, der deutlich höher zu bewerten sei. Eine Erklärung für die Position der Studierenden ist sicherlich die Tatsache, dass Studierende bei ihren ersten akademischen Schreibaufgaben in klassisch gehaltenen Lehrveranstaltungen häufig Erfahrungen des Scheiterns gemacht haben und diese Erfahrung in schreibintensiven Seminaren auf eine positive Weise verarbeiten konnten.

3.4 Soziologisches/ethnologisches Denken und intrinsische Motivation

Jenseits von Zwang, Konsens und Normierung wurde noch eine weitere Ebene angesprochen: dass es auch darum gehe, das soziologische/ethnologische Denken zu lernen und zu schulen. Reflexion an der konkreten Hausarbeit, befand der Vertreter der Verwaltung, sei ein wichtiger Lernprozess. Damit das soziologische/ethnologische Denken tatsächlich gelinge, sei letztlich aber immer noch die „intrinsische Motivation“ der Studierenden am hilfreichsten. Die Lehrenden setzten das Schreiben sehr bewusst als Teil des Lernprozesses ein, z. B. dabei, Beobachtungsprotokolle schreiben zu lassen, „weil sich erst im Schreiben ein Teil des Erkenntnisprozesses manifestiert, und das müssen sie [die Studierenden] reflektieren“. Ein anderes Beispiel war ein Seminar zu kreativen Schreibformen und -arten im Fach Ethnografie, hier ging es insbesondere um die Diskussion über das Schreiben im Fach und u. a. um das methodologische Problem, dass Beschreibungen der Forscher*in Realitäten nicht direkt abbilden können. Es ist nach Meinung der Lehrenden eine Herausforderung im Studium, das umzusetzen, „weil die meisten Studierenden ja doch eher an Credits denken“.

Aus Sicht der Studierenden ist das Erreichen dieses soziologischen/ethnologischen Denkens ein steter Lernprozess. Anfangs seien die eigenen Hausarbeiten mehr ein „Flickenteppich von Zitaten“ gewesen. Das Entscheidende sei aber gewesen zu verstehen, dass es wichtig ist, eine klare Fragestellung zu haben, auch für sich selbst –

dann komme es von allein, eine gute Hausarbeit schreiben zu können, weil man sich frage: „Was will ich sagen, welche Geschichte will ich mit meinem Text erzählen.“

3.5 Wie weiter?

Die didaktische Weiterbildung für Lehrende im Rahmen der jährlichen „Tage der Lehre“, die einen großen organisatorischen Aufwand bedeutete, wurde von Seiten der Fachbereichsverwaltung und von den Lehrenden insgesamt positiv bewertet. Der Austausch über konkrete Lehrformen und schreibdidaktische Überlegungen sei sehr hilfreich. Das Format habe zwar 2019 nicht stattgefunden und sei nicht immer von allen begrüßt worden, aber „es hat fünf Jahre wirklich was gebracht“ und solle in Zukunft weitergeführt werden. Auch die weitere Verbreitung des Manuals und die Bereitstellung z. B. über die interne Website wurden positiv bewertet.

Aus schreibdidaktischer Sicht zeigt sich, dass die Rolle des Schreibens für das fachliche Lernen von den Lehrenden in der Soziologie/Ethnologie deutlich wahrgenommen wird. Die Thematisierung des Schreibens wird als Teil der Lehrverpflichtung erkannt, die unmittelbar mit den Inhalten verbunden werden muss – über eine Schulung des soziologischen Blicks, aber auch über strukturiert eingefordertes und gegebenes (Peer-)Feedback auf die Texte, die die Studierenden schreiben. Im Gespräch mit dem Vertreter der Verwaltung lautete dessen Schlussformulierung: „Ich habe das Gefühl, die Studierenden merken es schon, dass wir uns da irgendwie ein bisschen Mühe geben, und das hat ja auch Effekte. Also wenn du dich ernst genommen fühlst und merkst, die Gegenseite macht da auch irgendwie was, dann bist du ja vielleicht auch bereit, selber etwas zu tun.“

4 Schlussfolgerungen

Unser Beitrag zeigt auf, dass aus Einzelprojekten im Fach mit einem vertretbaren Einsatz von Mitteln und in einer sehr pragmatischen Vorgehensweise durchaus umfassende Entwicklungen angestoßen werden können, die die einzelnen Phasen des Studiums verknüpfen und in der Folge allen Studierenden im Fach zugutekommen. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen eindeutig, dass Studierende die vermehrte Bedeutung von (Peer-)Feedback anerkennen, und das trotz der daraus resultierenden höheren Arbeitsbelastung. Die Lehrenden sind zunehmend bereit, Schreibaufgaben in Verbindung mit Feedback ins Semester zu integrieren. Zudem erkennen die Lehrenden und der Vertreter der Verwaltung die Herausforderung an, vor der die Studierenden in ihrem Schreiben stehen, und schlussfolgern gleichzeitig, dass insgesamt Fortschritte gemacht wurden.

Dieser Prozess ist zwar langwierig und nicht im Rahmen von Monaten, sondern von Jahren zu erreichen (vgl. Hutchings 2011, S. 123), er kann aber auch die Institution selbst voranbringen (ebd., S. 20). Um im Kontext der gegebenen Institution eine positive und langfristige Veränderung bewirken zu können, ist es wichtig, genau auf die lokalen Gegebenheiten im Fach zu schauen. Deshalb ist unser Artikel weniger ein

Plädoyer dafür, genau die beschriebenen Projekte anderswo einzusetzen, als vielmehr dafür, aus einer genauen Beobachtung und einem vertieften Verständnis für die konkrete Fachsituation zu handeln und schrittweise vorzugehen.

Das Prinzip, das Fach insgesamt durch ein Interesse an der Lehre voranzubringen, funktionierte in Konstanz im Fach Soziologie und Ethnologie deshalb gut, weil dort durch Tage der Lehre der Fokus auf Lehre bereits seit 2013 vorhanden ist und die Möglichkeit von Initiativen zur Verbesserung der Lehre genutzt wird. Daneben scheinen Lehrende mit erhöhtem Lehrdeputat (sogenannte promovierte Lecturer mit durchschnittlich 12 SWS), aber auch Juniorprofessor*innen, die „unter besonderer Beobachtung“ des Fachbereichs stehen, schlichtweg risikofreudiger zu sein und sehen es auch als didaktisch notwendig an, neue Lehrkonzepte und Verfahren in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben einzusetzen. Gleichwohl gehen diese Lehrenden damit auch ein schwer kalkulierbares (Berufs-)Risiko ein, schließlich sind Lecturer-Stellen größtenteils immer noch befristet und Juniorprofessor*innen dürfen, um ihre Zwischen- und Endevaluation erfolgreich zu bestehen, ihre sonst noch zu erfüllenden Aufgaben (Publikationen, Drittmittel etc.) nicht aus dem Blick verlieren.

Ziel der Maßnahmen kann nicht sein, einmalige Projekte durchzuführen und danach wieder zur Ausgangssituation zurückzukehren. Wenn wir nachhaltig etwas bewirken wollen, müssen Strukturen geschaffen werden. Zum einen bedarf es der Integration von erfolgreichen Maßnahmen in die Studienordnung, zum anderen müssen Materialien regelmäßig überarbeitet und angepasst werden. In unserem Kontext zeigte sich beispielsweise beim Schreibtutorat und der studentischen Online-Zeitschrift *der sozius*, dass diese Projekte nicht durchgängig besetzt werden konnten, als ein Fachtutor nach seinem Abschluss die Universität verließ oder engagierte Mitelbauer*innen aufgrund von Änderungen in ihren Lehrverpflichtungen weniger Zeit investieren konnten. Derartige Projekte sind keine Selbstläufer, sondern bedürfen engagierter Individuen – und Anreize im Fach, wie sie etwa der Qualitätspakt Lehre und die daraus ermöglichten universitätsinternen Freiraumprojekte boten. Die vorliegende Evaluation liefert Hinweise darauf, dass diese Projekte Wirkung zeigen und nachhaltige Verbesserungen in der Schreibkompetenzförderung erreichen konnten.

Literatur

- Baker, C. D. (2002). Ethnomethodological Analysis of Interviews. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Hg.), *Handbook of Interview Research: Context and Method*, 777–796. Thousand Oaks: Sage.
- Bergmann, J. (2011). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In L. Hoffmann (Hg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader* (3. Aufl.), 258–274. Berlin/New York: de Gruyter.
- Berthold, K., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). Do Learning Protocols Support Learning Strategies and Outcomes? The Role of Cognitive and Metacognitive Prompts. *Learning and Instruction*, 17(5), 564–577. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.007.

- Chanock, K. (2007). What Academic Language and Learning Advisers Bring to the Scholarship of Teaching and Learning: Problems and Possibilities for Dialogue with the Disciplines. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 269–280. doi: 10.1080/07294360701494294.
- Everke Buchanan, S. & Heeg, J. (2019). „Gemeinsam statt einsam“. Kooperation zwischen Schreibzentrum und Bibliothek zur Förderung wissenschaftlichen Arbeitens von Studierenden. In W. Sühl-Strohmenger & L. Tschanter (Hg.), *Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek*, 274–295. Berlin/New York: de Gruyter.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2004). The Active Interview. In D. Silverman (Hg.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, 140–161. London: Sage.
- Hutchings, P. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered. Institutional Integration and Impact*. Online-Ausg. Hoboken: Wiley (EBL-Schweitzer). Verfügbar unter <http://swb.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=697922> (Zugriff am: 30.07.2020).
- Kruse, O., Meyer, H. & Everke Buchanan, S. (2015). *Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden* (Working Papers in Applied Linguistics, 12). Herausgegeben v. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Winterthur.
- Kühl, S. (2015). Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess. *Das Hochschulwesen*, 63(5 + 6), 143–157.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. doi: 10.1080/03075079812331380364.
- Lerner, N. (2009). *The Idea of a Writing Laboratory*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*, 159–175. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565> (Zugriff am: 08.10.2020).
- Oberzaucher, F., Everke Buchanan, S. & Kerst, B. (2015). Schreibprozessorientierte Seminarräume wagen. *Das Hochschulwesen*, 63(5 + 6), 189–193.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., ... Uhmann, S. (2009). (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10. Verfügbar unter www.gespraechsforschung-ozs.de (Zugriff am: 27.10.2020).
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic Assessment: Creating a Blueprint for Course Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840–854. doi:10.1080/02602938.2017.1412396.
- Wolff, S. & Puchta, C. (2007). *Realitäten zur Ansicht. Die Gruppendiskussion als Ort der Datenproduktion*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Autorin und Autor

Dr. Stefanie Everke Buchanan ist promovierte Kulturanthropologin. Sie arbeitet als Referentin zur Förderung von Schreibkompetenz an der Universität Konstanz und ist Mitbegründerin und Co-Leiterin des dortigen Schreibzentrums. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Kooperation mit Fachbereichen, wissenschaftliches Schreiben auf Englisch und die Schreibforschung.

Kontakt: stefanie.everke-buchanan@uni-konstanz.de

Dr. phil. Frank Oberzaucher, Diplom-Soziologe, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lecturer für Qualitative Forschungsmethoden im Fachbereich Geschichte und Soziologie an der Universität Konstanz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Methodologie empirischer Sozialforschung, Interaktionsforschung, Kommunikation im institutionellen Kontext, Arbeits- und Berufssoziologie, Stadtsoziologie, Soziologie der Achtung. Kontakt: frank.oberzaucher@uni-konstanz.de

**Schreibzentrumsmitarbeiter*innen praktizieren
SoTL**

Kommentierend ins Fach sozialisieren

Möglichkeiten und Wirkungen von Textfeedback in geisteswissenschaftlichen Seminaren

FRIDRUN FREISE, MIRJAM SCHUBERT

Kurzfassung

In dieser Studie zu schreibintensiven Seminaren in der universitären Lehre stehen Feedback- und Überarbeitungsvorgänge im Fokus. Wir analysieren Feedbackprozesse anhand eines Textkorpus, das aus der Unterstützung von schreibintensiven Seminaren an der Universität Hamburg hervorging. Die Texte sind abgelegt auf der digitalen Feedback- und Überarbeitungsplattform des Schreibzentrums (Lehr-Lern-Archiv *LeLeA*), die speziell für solche schreibintensiven Kurse entwickelt wurde: <https://lehr-lernarchiv-schreiben.blogs.uni-hamburg.de/>.

In unserer Fallstudie untersuchten wir Texte eines von uns unterstützten Seminars, in dem die Studierenden bereits während des Semesters in drei Schreibaufgaben Methoden zur Literaturanalyse üben konnten. Die Studierenden luden ihre Texte im *LeLeA* hoch, erhielten Feedback von ihrer Dozentin und überarbeiteten ihre Texte dann auf dieser Basis.

Um zu verstehen, wie und zu welchen Aspekten die Dozentin Feedback gibt und wie dies zu einer Fachsozialisation führen kann, haben wir drei Texte von zwei Studierenden sowie die 149 Kommentare der Dozentin analysiert. Zunächst fragten wir, wie solche Texte und Kommentare sinnvoll beschrieben werden können, und entwickelten dazu ein Analyseinstrumentarium. Bei diesem Vorgehen orientierten wir uns methodisch am Verfahren der Grounded Theory. Zunächst kategorisierten wir die Sprechhandlungen des Dozierendenfeedbacks, danach beschrieben wir den Inhalt der Kommentare. In einem letzten Schritt untersuchten wir, wie die Studierenden ihre Texte auf die Feedbackkommentare der Dozentin hin überarbeiteten. Die Ergebnisse zeigen eine enge Verbindung zwischen Sprechhandlungen und Inhalt und weisen darauf hin, dass die Studierenden im Zuge des Feedback- und Überarbeitungsprozesses gleichzeitig einen Prozess der Fachsozialisation durchlaufen.

Schlagworte: Schreibintensive Lehre; Fachsozialisation; schriftliches Feedback von Lehrenden; Bildung von Feedback-Kategorien; Überarbeitungsprozess

Abstract

This study is located in the field of writing intensive courses in higher education. It focuses on the complexities of feedback and revision procedures and analyses feed-

back processes using a text corpus that emerged from writing intensive courses. Source of the corpus was a digital writing archive developed specially to support those courses: <https://lehrlernarchiv-schreiben.blogs.uni-hamburg.de/>.

In our case study we analysed texts from a course in which students fulfilled three writing assignments during the semester to train their skills in literary analysis. The students uploaded their assignments to the online writing archive, where their professor gave written feedback. In the next step the students revised their works based on the teacher's feedback and uploaded it again.

To understand how and about what aspects the professor gives feedback and how this leads to disciplinary socialisation we examined three texts written by two students and the 149 comments made by their professor. Initially we asked how such texts and comments can be usefully described and analysed and with this aim developed and tested a set of tools. Our methodological approach was guided by the systematic of Grounded Theory. First we explored and categorized the speech actions used by the professor, then we described the content of the comments. Finally we observed how the students revised their texts in response to the professor's comments. The results show a close relation between speech actions and content and indicate that students are taking steps toward disciplinary socialisation during the writing, feedback and revision process.

1 Einleitung

Rückmeldungen zu Studierendentexten zu geben und Textüberarbeitung zu ermöglichen ist notwendig, wenn Schreiben in der Lehre zielführend sein soll (vgl. Lahm 2016, S. 157–175). Der Blick in die Praxis zeigt jedoch, dass Lehrende häufig vor dem Arbeitsaufwand zurückschrecken. Im Rahmen der schreibdidaktischen Begleitung von Lehrveranstaltungen durch das Schreibzentrum des Universitätskollegs der Universität Hamburg haben einige Lehrende das Feedbackgeben dennoch gewagt. Aus diesen Seminaren ist ein Korpus von Texten der teilnehmenden Studierenden in mehreren Überarbeitungsstufen und mit dazugehörigen Textkommentaren entstanden. In dieser Studie untersuchen wir anhand von Texten, die von Lehrenden kommentiert wurden, speziell die Ausprägungen und Wirkungen von Dozierendenfeedback.

In ihrer Rolle als Fachlehrende vermitteln Dozierende im Seminar fachliche Inhalte und Methoden. Wenn sie im Rahmen schreibintensiver Lehre Feedback zu Texten geben, ist deshalb davon auszugehen, dass diese Rolle den Feedbackfokus so beeinflusst, dass dieser sich von studentischem Peerfeedback unterscheidet. Wir gehen von der Annahme aus, dass die Textrückmeldungen Lehrender eine spezifische Qualität der Fachsozialisation ermöglichen, insbesondere wenn sie auch Informationen zum Fach und aus Fachperspektive enthalten. Um zu erfassen, welche Ausprägungen ein solches Lehrendenfeedback hat, haben wir die Kommentare thematisch sowie nach Sprechhandlungstypen kategorisiert. In einem weiteren Schritt haben wir ge-

prüft, wie die Studierenden das Feedback bei der Überarbeitung umsetzen. Die kombinierte Analyse von Feedbackkommentaren und den dadurch initiierten Entwicklungen im überarbeiteten Text ermöglicht zu differenzieren, wie sich unterschiedliche Kommentartypen und -themen – vom sprachlich-stilistischen Hinweis über Nachfragen zur Nachvollziehbarkeit bis zum konkreten Lob – auf die Textentwicklung auswirken und einen Fachsozialisationsprozess befördern. Damit stehen wir am Anfang eines größeren Analyseprojekts. Da es für ein solches Unterfangen bisher kein erprobtes Analyseinstrument gibt, stellen wir in diesem Beitrag ein von uns entwickeltes Instrument vor, zeigen dessen Anwendung an einer Stichprobe und präsentieren erste Ergebnisse.

2 Das Material: Studierendentexte im *LeLeA*

2.1 Die Plattform *LeLeA*

Die Feedback- und Überarbeitungsplattform *Lehr-Lern-Archiv (LeLeA)*, lehrlernarchiv-schreiben.blogs.uni-hamburg.de) hat das Schreibzentrum für den Einsatz in der schreibintensiven Lehre (Lahm 2016) entwickelt. Inspiriert hat uns dazu Kyle Jensens 2015 publizierte Idee des *Online Writing Archive*: Hier wird eine sinnvolle Prozessorientierung beim Schreiben dadurch erreicht, dass Text-Entwicklungsketten in mehreren Überarbeitungsstufen bis zum Endprodukt dokumentiert werden. Das *LeLeA* baut auf der Grundannahme auf, dass Schreibaufgaben ein ideales Werkzeug sind, um Studierende an fachliches Denken und Problemlösen heranzuführen, da viele Denkvorgänge schreibend stattfinden. Die das *LeLeA* nutzenden Lehrenden integriren Schreibaufgaben jenseits von Prüfungen in ihre Lehrveranstaltungen. Die Studierenden schreiben bereits während der Vorlesungszeit Texte, erhalten Feedback zu ihren Texten und fertigen dann überarbeitete Fassungen ihrer Texte an. Textarbeit und Kommentierung finden online im *LeLeA* statt.

Die Plattform wurde bislang von 34 Seminaren (Stand Sommersemester 2020) genutzt. Insgesamt sind in den Lehrveranstaltungen über 1.500 Texte in unterschiedlichen Überarbeitungsstufen verfasst und im *LeLeA* abgespeichert worden. In dem entstandenen Textkorpus lassen sich anhand der Textversionen einer Schreibaufgabe und der dazugehörigen Feedbackkommentare Überarbeitungsschritte nachvollziehen und deren Ergebnisse erkennen.

2.2 Die Stichprobe

Für unsere Untersuchung haben wir drei Texte ausgewählt, die im Wintersemester 2018/19 von zwei Schreibenden – *mena* und *mike*¹ – in einem Seminar zur Einführung in die italienische Literaturwissenschaft verfasst wurden. Die Texte entstanden zu drei Schreibaufgaben (S1, S2 und S3) und sollten verschiedene Analyseschritte der Erzähltextr-, Dramen- und Lyrikanalyse einüben. Die untersuchten Texte liegen jeweils in

¹ Die Benutzer*innenkürzel entstammen unserem Kodierungssystem aus dem *LeLeA*, das dem Datenschutz dient. Sie lassen keine Rückschlüsse auf das Geschlecht zu.

einer Rohtextfassung und mindestens einer überarbeiteten Version vor. An die Texte jeweils angefügt ist das Feedback der Dozentin, die die Texte aller Seminarteilnehmenden kommentiert hat. Die Kommentare sind absatzweise an die Texte angehängt.

Die drei untersuchten Textfassungen zu S1 stammen von *mena*. Die feedbackgebende Dozentin hat insgesamt 80 Kommentare an die erste Fassung angefügt. Die Textfassungen zu S2 und S3 wurden von *mike* verfasst. Der Erstfassung von S2 fügte die Dozentin 42 Einzelkommentare, der Erstfassung von S3 27 Einzelkommentare an. Die untersuchten Texte bezeichnen wir im Folgenden als *mena S1*, *mike S2* und *mike S3*. Im Zentrum unserer Analyse stehen die Feedbackkommentare der Dozentin zu diesen Texten.

3 Das analytische Vorgehen

Bei der Entwicklung der Untersuchungskategorien für Feedbackkommentare von Lehrenden sind wir von der Lehrendenperspektive ausgegangen. Lehrende kommentieren Studierendentexte in der Regel aus einer „fachliche[n] Sicht“, aus der sie spiegeln, „ob die dargestellten Inhalte bzw. Konzepte fachlich richtig und innerhalb des Fachdiskurses gerechtfertigt sind“ (Ulmi, Bürki, Verhein et al. 2017, S. 51f.). Auch Hinweise zu Sprache und Stil können als Einführung in fachliches Denken kategorisiert werden, wenn man wie Ulmi, Bürki, Verhein et al. annimmt, dass gerade auch das Überarbeiten von Texten auf ihrer sprachlichen Ebene zur Durchdringung des Gegenstands führt (ebd., S. 143). Beide Strategien nutzt die Lehrende, deren Kommentare wir untersucht haben, häufig.

Um den spezifischen Kommentierungsfokus von Fachlehrenden zu erschließen, haben wir untersucht, inwiefern die Feedbackäußerungen der Dozentin – auch wenn sie nicht mit einer metakommunikativen Äußerung als Einführung in das Fach markiert sind – fachliche Inhalte, Denkweisen und Selbstverständlichkeiten transportieren. Dazu unterschieden wir zwischen rein sprachlich orientierten Feedbackäußerungen einerseits und fachlich kontextualisierenden Kommentaren andererseits. Für die Entwicklung des Analyseinstruments orientierten wir uns an der Grounded Theory (Corbin & Strauss 2015), einer Methodologie, bei der an erster Stelle die Datenerhebung steht, gefolgt von der Datenanalyse durch Kodieren. Aus den auf diese Weise entstehenden Codes werden Kategorien gebildet. Am Ende steht die theoretische Konzeptionalisierung auf Basis der Kategorien. Die bisher erfolgten Schritte des Kodierens werden wir kurz skizzieren (hier und im Folgenden Sennewald 2017, S. 210–215).

Beim offenen Kodieren beschrieben wir die Form der Feedbackäußerungen und überprüften, ob und wie eine Überarbeitung angestoßen wurde. Hier ergab sich die Notwendigkeit, sowohl den adressierten methodischen bzw. fachwissenschaftlichen *Inhalt* kategorial zu erfassen als auch die gewählte *Sprechhandlung*². Das folgende theoretische Sampling konzentrierte sich zunächst auf die jeweilige Sprechhandlung

2 Den Begriff „Sprechhandlung“ verstehen wir analog zu Kiesendahl (2011, S. 55 f.) als sprachliche Handlung mit dialogischer Grundstruktur und damit in Kommunikation zum Studierendentext.

der Feedbackkommentare. Wir differenzierten zwischen *wertenden* und *nicht-wertenden* Sprechhandlungen und erfassten die Abstufungen und Ausprägungen *lobender*, *kritischer* und *neutraler* Kommentierungen.

Um die fachliche Sicht nach Ulmi, Bürki, Verhein et al. (2017) zu erfassen, haben wir die Kommentare zusätzlich den Oberkategorien *Sprache* und *Fach* zugeordnet. Die Kategorie *Sprache* haben wir nach dem Zürcher Textanalyseraster ausdifferenziert (zur genauen Darstellung der Kategorien siehe Nussbaumer & Sieber 1994). Um die oben genannte sprachliche Komponente der fachsozialisierenden Kommentierung zu beschreiben, haben wir auch in der Kategorie *Fach* die Anwendung des Zürcher Textanalyserasters erprobt. Kommentare, die nicht in dieses Raster eingepasst werden konnten, da sie sich nur inhaltlich und methodisch mit dem Text auseinandersetzen, haben wir unter der Kategorie *Fachdiskurs* gefasst. Während sich die Kategorien zu sprachsystematischer und orthographischer Richtigkeit des Zürcher Textanalyserasters (z. B. *Orthographie*, *Interpunktions*, vgl. ebd., S. 153) nur in Kommentaren zum Block *Sprache* wiederfinden, verweisen sowohl Kommentare mit sprachlichem als auch solche mit fachlichem Fokus auf die Kategorien sprachlich-funktionaler Angemessenheit (z. B. *Angemessenheit der Sprachmittel* oder *Erfüllung von Textmusternormen*, vgl. ebd., S. 154f.) und die stilistisch-ästhetische Qualität der Sprachmittel (z. B. *Wortwahl* oder *Registerwahl*, vgl. ebd., S. 155).

Die herausgearbeiteten Kategorien zur Sprechhandlung wurden in der gesamten Stichprobe angewandt und systematisch vereinheitlicht. Um entscheiden zu können, ob und wie die Kommentare bzw. einzelne Kommentarkategorien im Rahmen des Schreib- und Überarbeitungsprozesses der Studierenden einen Fachsozialisationsprozess anstoßen, wurde zusätzlich die Wirkung der Feedbackhinweise auf die Textüberarbeitungen der Studierenden notiert. Die Umsetzung des Feedbacks wurde zunächst mit den einfachen Kategorien *umgesetzt*, *nicht umgesetzt* bzw. *teilweise umgesetzt* erfasst, wobei zusätzlich qualitativ festgehalten wurde, wie Inhaltsäußerung, Sprechhandlung und Umsetzung miteinander in Beziehung stehen.

Die ausstehenden Schritte eines an der Grounded Theory orientierten Vorgehens (selektives Kodieren, komparative Analyse, Theoriebildung) müssten an weiteren Daten durchgeführt werden und wurden im Rahmen dieser Vorstudie noch nicht umgesetzt.

4 Erarbeitete Feedbackkategorien: Sprechhandlungen

Bei den von uns untersuchten Feedbackkommentaren handelt es sich durchgehend um formatives Feedback, das auf eine Überarbeitung und Verbesserung des Textes und dadurch auf eine Entwicklung der Schreibenden abzielt (vgl. Hattie 2009; Hattie & Timperley 2007). In der folgenden Tabelle zeigen wir die von uns herausgearbeiteten Sprechhandlungen, die die Dozentin in den von uns untersuchten Feedbackkommentaren nutzt.

Tabelle 1: Sprechhandlungen – *nicht wertende* und *wertende*

nicht-wertende Feedbackkommentare	Beispiele
Aufforderung (ggf. mit Erläuterung) direkte Ansprache der Autorin/des Autors; Forde- rung: Textüberarbeitungshandlung	<i>Bitte genauer formulieren</i>
Deutung/Position, als persönlich markiert Formulierung explizit subjektiv	<i>M.E. lenkt er den Blick [...]</i>
Frage zur Verständlichkeit/Nachvollziehbarkeit	<i>Was meinen Sie, wenn Sie schreiben [...]</i>
Hinweis Aussage zu Inhalt und Textstruktur; keine konkrete Aufforderung	<i>Dieser Teil gehört zur Analyse der narrativen Struktur</i>
Hinweis, auffordernder generalisierende Formulierungen, normative Set- zungen oft konjunktivisch; Gegensatz zu Vorschlag : keine Auswahloption; keine Ansprache der Autorin/des Autors	<i>Besser wäre es zunächst die beiden Bestandteile des Titels zu erläutern.</i>
Rückmeldung/Spiegelung Neutrale Inhaltswiedergabe	<i>Systematische Präsentation des zweiten Akts</i>
Umformulierung, fertige Angebot einer Umformulierung	<i>„Dies ist nicht üblich“ – besser: „In der Regel führen die Inhaltsangaben von Erzählsammlungen die komplet- ten Namen der Verfasser/innen auf.“</i>
Vorschlag Hinweis für konkrete Umformulierung, meist Ver- wendung des Modalverbs „können“; Möglichkeit der Entscheidung gegeben	<i>Sie können den Begriff Sprecher verwenden</i>
Vorschlag, als persönliche Position markiert Hinweis für konkrete Umformulierung; deutliche Markierung der eigenen Position (1. Pers. Singular); Möglichkeit der Entscheidung gegeben	<i>Ich würde von Rezipient und nicht Leser sprechen, da das Stück sich an Zuschauer und etwaige Leser richtet.</i>
wertende Feedbackkommentare	Beispiele
Eindruck, kritischer Wiedergabe eines Leseeindrucks; Markierung der Kritik durch Formulierung (z. B. Adverb)	<i>Das klingt ein wenig schräg.</i>
Frage mit verstecktem Fehlerhinweis Frage, bei deren Beantwortung ein Problem auffällt	<i>Was ist eine seriöse Thematik?</i>
Gegenargument argumentatives Formulierungsmuster	<i>Auch das Kino zeigt nicht nur Mainstream-Filme, son- dern kann ein sehr kunstvolles Medium sein.</i>
Hinweis, kritischer Aussage mit Bezug auf inhaltliche Korrektheit/einen konkreten Fehler/Regeln/Stilkonventionen	<i>Es ist unglücklich gleich mit „ich finde“ den Ausblick einzuleiten.</i>

(Fortsetzung Tabelle 1)

nicht-wertende Feedbackkommentare	Beispiele
Kritik Aussage mit Abwertung des Texts; keine konkrete Überarbeitungsaufforderung	<i>Es ist wenig differenziert, wie Sie Theater und Kino vergleichen.</i>
Lob wertschätzende und positive Aussage	<i>Sehr gelungene Einführung.</i>
Zusammenfassung/Schlussfolgerung explizit abschließende Formulierung	<i>FAZIT: Sie verlieren sich ein wenig im „Fühlen und Meinen“.</i>

Die Analysen zeigen, dass die Lehrende zentrale Feedbackregeln, die wir ihr vorab vermittelten, gezielt anwendet. Sie tritt zwar als Fachautorität auf – das zeigt die Dominanz der inhaltsorientierten Sprechhandlung *Hinweis*. Aber sie differenziert zwischen neutralen *Hinweisen* mit und ohne explizite *Aufforderung zur Überarbeitung* sowie selteneren *kritischen Hinweisen* zu Verstößen gegen Fachkonventionen. Besonders deutlich setzt die Dozentin den Feedbackratschlag um, immer ein Lob zu formulieren (siehe z. B. Grieshammer, Liebetanz, Peters et al. 2012, S. 233). Die Sprechhandlung *Lob* findet sich regelmäßig zu Beginn eines längeren Feedbackkommentarbündels. Außerdem markiert die Dozentin durch die Umsetzung des Feedbackratschlags, Ich-Botschaften zu formulieren (siehe z. B. Lahm 2016, S. 128), einen Entscheidungsraum für die Studierenden, der sich in den Sprechhandlungen *Deutung/Position, als persönlich markiert und Vorschlag, als persönliche Position markiert* manifestiert.

5 Feedback, Überarbeitung und Wirkung – Einblicke in erste Analyseergebnisse

Die von der Lehrenden im Seminar gestellten Schreibaufgaben verlangten dezidiert, fachspezifische Arbeitsschritte der literaturwissenschaftlichen Textanalyse adäquat durchzuführen und das im Seminar gelernte Wissen über diese fachwissenschaftlichen Handlungsweisen anzuwenden. Schon in den Schreibaufgaben ist also eine Hinführung zum Fach, zu fachlichen Arbeitsweisen und zur korrekten Verwendung fachlicher Begriffe und Sprache angelegt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass auch die Feedbackkommentare zu einem großen Teil genau auf diese Aspekte abziehen. Im Folgenden demonstrieren wir dies exemplarisch an den Sprechhandlungen *Lob* und *Kritik* (vgl. die Analysekategorie in Tab. 1) sowie anhand der Kategorie *Fachdiskurs*.

5.1 Zu den Sprechhandlungen *Lob* und *Kritik*

Am Beispiel der Sprechhandlung *Lob* soll zunächst beispielhaft gezeigt werden, wie die Dozentin sie nutzt und wie die Studierenden darauf reagieren. In *mikes* Texten geht die Lehrende mit unterschiedlichen Registern von *Lob* differenziert um. Gewöhnlich nutzt sie ein positives Adjektiv und kombiniert dies mit der im Substantiv kondensierten Analyse- oder Schreibhandlung bzw. dem Textprodukt (z. B. *mike S2 Komm.* 9–14, 9: „Prägnante Erläuterung des Titels!“). Das *Lob* vergibt die Dozentin nicht nur standardisiert, sondern sie differenziert durch die Steigerung „sehr“ (z. B. *mike S3 Komm.* 7–13, 7: „Sehr prägnante Darstellung des historischen und literarischen Kontextes“) oder eine noch stärker herausgehobene Steigerungsstufe mit freier *Lob*-formulierung. Dadurch wird eine Qualitätsdifferenzierung erreicht: Beispielsweise enthält der markante Ausruf „Wow, eine sehr gelungene, sprachlich differenzierte Interpretation! Sie laufen zur Hochform auf!“ (*mike S3 Komm.* 20–21, 20) außer dem *Lob* eine qualitative Aussage zur fachlichen *Erfüllung von Textmusternormen* eines Teilschritts der Gedichtinterpretation und zur Kategorie der fachlichen *Angemessenheit der Sprachmittel*.

Im Vergleich zu den Texten *mike S2* und *mike S3* nutzt die Lehrende in *mena S1* das Register *Lob* weniger, eher undifferenziert und pauschal. Sie stellt jedem längeren Kommentarbündel, das sich auf einen neuen Abschnitt bezieht, ein *Lob* voran, z. B. „Gute Analyse der Erzählsituation und der Exposition“. Nur einmal steigert sie das positive Adjektiv mit „sehr“. Insgesamt finden sich neun *Lob*-äußerungen im Text. Der Vergleich mit dem Text *S3* von *mike*, in dem die Dozentin das *Lob* sehr gezielt einsetzt, lässt den Schluss zu, dass *mena* die Schreibaufgabe nicht ganz so erfolgreich umgesetzt hat wie *mike*. Auch die große Gesamtzahl an Kommentaren, die eine Überarbeitung anregen wollen, legt das nahe. Ob *mena* allerdings diese Qualitäts-Differenzierung im Hinblick auf die *Lob*-äußerungen bewusst ist, bleibt fraglich, da *mena* die Vergleichstexte gelesen haben müsste, um zu dieser Einschätzung zu kommen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Dozentin die Sprechhandlung *Lob* nutzt, um ihrem Feedback eine positive, motivierende Grundhaltung zu verleihen.

Die Kommentare zu *mikes* Dramenanalyse (S2) zeigen darüber hinaus, dass die Dozentin für Passagen, in denen sie *Lob* nicht angemessen findet, von ihrem System abweicht, den Kommentarbündeln immer ein *Lob* voranzustellen. Ab dem fünften Absatz weicht sie auf eine neutrale Spiegelung aus (*mike S2 Komm.* 18–23, 18: „Knappe Präsentation des ersten Aktes“) und wechselt schließlich – und das ist in den untersuchten Texten singulär – ins Register der *Kritik* (*mike S2 Komm.* 31–34, 31: „Oberflächliche Analyse der Figurenkonstellation!“). Alle kritischen Kommentare haben hier einen fachlichen Fokus. Gleich elf davon beziehen sich auf die Schlussabsätze von *mikes* Drameninterpretation, in die in der ersten Fassung umfangreiche allgemeine Passagen mit *mikes* persönlicher Meinung zu dramatischen Texten eingeflossen sind, darunter z. B. eine ausführliche Stellungnahme zum Theater:

Das Theater besitzt meines Erachtens nach heute eine nahezu elitäre Konnotation. Nur alte Menschen und Gebildete, oder jene die es vorgeben zu sein, gehen heute noch ins

Theater. [...] Das Theater als Unterhaltungsmedium der Massen ist längst vom Kino abgelöst worden. Nichtsdestotrotz gehe ich gerne ins Theater. (*mike S2*)

Darauf reagiert die Dozentin, indem sie den inhaltlichen Dialog mit *mike* aufnimmt:

Es ist wenig differenziert, wie Sie Theater und Kino vergleichen – Auch das Kino zeigt nicht nur Mainstream-Filme, sondern kann ein sehr kunstvolles Medium sein (*mike S2 Komm. 35–42, 40*)

Neben einer eindeutigen Kritik an der wissenschaftlichen Methodik („wenig differenziert“) bringt die Dozentin ein inhaltliches Gegenargument, mit dem sie dialogisch auf *mikes* Meinungsäußerung reagiert. Sie nimmt durch die Auseinandersetzung die Ideen ernst, auch wenn sie diese offensichtlich nicht teilt, und rückt durch den Wechsel ins argumentative Register die Passage – und damit die Notwendigkeit der Überarbeitung – in den Blick. Nachdem sie die einzelnen Absätze kritisch kommentiert und sich auch dort argumentativ mit *mikes* Aussagen auseinandergesetzt hat, fasst die Dozentin in einer abschließenden *Schlussfolgerung* die vorangegangenen Anmerkungen in einem *auffordernden Hinweis* zum fachlich akzeptierten Vorgehen zusammen:

FAZIT: Sie verlieren sich ein wenig im „Fühlen und Meinen“. Seien Sie genauer und reflektieren Sie zunächst Fos Absicht. Bevor Sie auf eine etwaige politische Funktion eingehen, die Theater ihrer Meinung nach hat oder eben auch nicht. (*mike S2 Komm. 35–42, 42*)

Dieser Anleitung geht *mike* nach, fasst die drei letzten Absätze zu einem einzigen zusammen und reduziert sie inhaltlich auf die im abschließenden Kommentar vorschlagene Absicht des Dramenautors. Außerdem streicht *mike* – obwohl die Dozentin eine persönliche Äußerung freigestellt hat – die unbelegten Meinungsäußerungen:

Es war Dario Fos Intention die Menschen durch den teilweisen Einbezug der Realität zum Nachdenken anzuregen und dies ist ihm hier gelungen. [...]. Des Weiteren gibt Fo den heutzutage ebenso wichtigen Anstoß, sich seine Meinung selbst zu bilden und nicht nur einer Quelle zu vertrauen, denn Jedermann besitzt eben eine individuell passende Wahrheit. (*mike S2, überarbeitet 1*)

Mike nimmt hier den *auffordernden Hinweis* der Dozentin auf, die „Absicht“ Fos zu bestimmen, und setzt die ebenfalls angeregte Reflexion dazu in einer argumentativ belegenden Gedankenkette um. Diese mündet schließlich in eine darauf basierende Einschätzung, die die ursprüngliche Meinungsäußerung zum Theater ersetzt. *Mike* setzt hier die von der Dozentin geforderte im Fach akzeptierte Ebene wissenschaftlicher Positionierung um. Das zeigt, dass *mike* die Kommentare einschätzen und den fachlich adäquaten Schreibgestus einnehmen kann.

Die hier vorgeführten Beispiele verdeutlichen, dass gerade die kritischen Feedbackkommentare der feedbackgebenden Dozentin als eine fachlich-diskursive Auseinandersetzung mit dem Text fungieren. Indem die Lehrende inhaltliche Kritik äußert und auf diese Weise zur Überarbeitung auffordert, führt sie die Autorin oder den Autor in fachliche Vorgehens-, Denk- und Handlungsweisen ein. Die hier analysier-

ten Lobäußerungen sind weniger diskursiv angelegt und gerade bei den Textbeispielen von *mena* eher schematisch formuliert. Nichtsdestotrotz heben die Lobäußerungen fachlich gelungene Textpassagen hervor und betonen auf diese Weise, an welchen Punkten die Studierenden bereits fachlich adäquat schreiben.

5.2 Zur Feedbackkategorie *Fachdiskurs*

Feedbackäußerungen zu der von uns in der Analyse herausgearbeiteten Kategorie *Fachdiskurs* scheinen prädestiniert dafür zu sein, studentische Autoren und Autorinnen in ein Fach zu sozialisieren. In dem mit 80 Kommentaren versehenen Text *mena S1* überwiegen solche, die auf den fachlichen Inhalt des Textes abzielen (47). Auch der Text *mike S2*, bei dem die kritischen Feedbackanmerkungen der Dozentin überwiegen, enthält mehr fachlich orientierte als sprachliche Kommentare (31 fachlich versus 11 sprachlich orientierte). Dagegen finden sich in dem sehr gelobten Text *mike S3* mehr Kommentare zum sprachlichen Feinschliff (15 sprachliche, 12 fachliche Kommentierungen inklusive Lob).

In diesem Abschnitt werden wir zwei Feedbackbeispiele zur Kategorie *Fachdiskurs* vorstellen sowie die Art und Weise, wie *mena* diese Kommentare in der Überarbeitung umgesetzt hat. Im Rahmen der Analyse eines Romantextes schreibt *mena* in der ersten Textversion:

Igiaba Scego ist eine italienische Autorin, dessen Familie aus Somalia stammt. Durch Konflikte der Identität und des Migrationshintergrundes könnte man Scego's literarische Texte als postkolonial bezeichnen. (*mena S1*)

Diese Aussage und Begründung von *mena* kommentiert die Lehrende folgendermaßen:

Scegos Texte können deshalb als postkolonial bezeichnet werden, weil ein Teil von Somalia eine italienische Kolonie war und sie in vielen Romanen an die traumatischen Auswirkungen der italienischen Kolonialgeschichte erinnert. (*mena S1, Komm. 1–10, 10*)

Diesen Kommentar haben wir als *Hinweis* kategorisiert, bei dem die Lehrende sich in der Kategorie *Fachdiskurs* bewegt, weil dieser *Hinweis* eindeutig auf die fachliche Stimmigkeit der Inhalte abzielt – und auch nur darauf. Auf die grammatischen und orthographischen Fehler des Satzes geht sie nämlich nicht ein. Mithilfe des Konnektors „deshalb“ stellt die Lehrende die Verbindung zum kommentierten Text her. Sie reagiert damit auf *menas* Begründung für die Kategorisierung von Scegos Texten als postkolonial und liefert eine alternative und argumentationslogisch ausdifferenziertere Variante. Die Lehrende formuliert keine konkreten Aufforderungen, wie oder was umzuarbeiten sei. Dennoch ändert *mena* die Passage um. In der zweiten Fassung lautet sie:

Somalia war eine Kolonie Italiens, weshalb man Scego's literarische Texte als postkolonial bezeichnen kann. (*mena S1, überarbeitet 1*)

Auf den Hinweis der Lehrenden reagiert *mena* also mit einer inhaltlichen Korrektur. *Mena* übernimmt nicht alle Aspekte, die die Lehrende in ihrem Kommentar anbietet, sondern lässt den Hinweis „und sie in vielen Romanen an die traumatischen Auswirkungen der italienischen Kolonialgeschichte erinnert“ unberücksichtigt, möglicherweise – so ließe sich interpretieren – weil das die gedankliche Durchdringung eines weiteren Inhaltsaspekts erfordern würde. Durch die Umformulierung, die *mena* vornimmt, fallen die grammatischen Fehler bis auf die falsche Genitivbildung aus der ersten Version weg.

Folgende Erstversion stammt ebenfalls aus *mena S1*:

Paratexte sind Ergänzungen zum Basistext, also die Teile des Werkes, welche sich in diesem Fall ausserhalb der Erzählung „Dismatria“ befinden.

Die Dozentin gibt zu diesem Satz erneut auf der Inhaltsebene Feedback und wählt dazu das Register der *Aufforderung*:

Sie sollten Gérard Genette nennen, z. B. Paratexte sind nach Genette Ergänzungen zum ... und können in Peri- und Epitexte ... (*mena S1 Komm. 19–25, 22*)

Die Dozentin fordert *mena* explizit auf („Sie sollten“), etwas zu ändern, und liefert, markiert durch den Zusatz „z. B.“, eine *Umformulierung* mit. Sie bezieht sich – durch die Nennung des Namens Gérard Genette – auf die wissenschaftlichen Konventionen des Belegens und des Einbettens in einen theoretisch-methodischen Rahmen. Durch den Verweis auf Genette ist diese Aufforderung eindeutig disziplinspezifisch und in der Kategorie *Fachdiskurs* markiert. *Mena* kommt der Aufforderung der Dozentin nach und überarbeitet den Text wie folgt:

Paratexte kann man in zwei Kategorien einteilen: den Peritexten und den Epitexten, sie sind nach Gérard Genette Ergänzungen zum Basistext, also die Teile des Werkes, welche sich in diesem Fall ausserhalb der Erzählung „Dismatria“ befinden.

Auffällig ist an dieser Stelle, dass *mena* das Umformulierungsangebot der Dozentin nur zur Hälfte annimmt („sind nach Gérard Genette“) – und zwar im Hinblick auf die *Aufforderung*. *Mena* korrigiert auf der inhaltlichen Ebene, nutzt die Anregungen als Bausteine innerhalb einer eigenen Satzkonstruktion und integriert auf diese Weise die fachliche Denkanregung, statt einfach „nur“ abzuschreiben. Wir deuten diese Aneignung der Vorschläge, die hier vollständiger gelingt als beim vorigen Beispiel, als einen weiteren Schritt hin zu eigenständigerem fachlichen Handeln.

5.3 Die Wirkung des Feedbacks: Rückmeldungen von Studierenden

Wie nehmen die Studierenden die vorgestellten Formen des Textfeedbacks wahr? Die von der Dozentin angewandte Strategie, Feedback möglichst neutral zu formulieren und kritisch geäußerte Kleinigkeiten an ein vorangestelltes Lob anzubinden, hat sich nicht nur im Hinblick auf die angestoßenen Überarbeitungen als wirksam erwiesen. Die Studierenden nehmen diese Formulierungsstrategien als positiv wahr. Das belegt

die Seminarevaluation des Einführungsseminars vom Sommersemester 2017.³ In den Freitextantworten benennen die Studierenden das Feedback explizit als Anerkennung ihrer Leistung („Das direkte Feedback der Dozentin war sehr hilfreich und auch eine Form d. Anerkennung d. eigenen Leistung und daher natürlich auch eine Motivation“). Die absatzweise Kommentierungstechnik wurde generell als positiv und übersichtlich bewertet („Die Art des Kommentierens nach Abschnitten war sehr gut und übersichtlich und hat so die Überarbeitung vereinfacht“) und das System, mit Lob zu beginnen und daran die Überarbeitungsvorschläge anzuschließen („erst gute Kritik, dann Verbesserungsvorschläge geben“), als beibehaltenswert hervorgehoben. Die Rückmeldungen zeigen, dass die Studierenden die von uns herausgearbeiteten Kommentierungsregister wahrnehmen und als positiv bewerten.

6 Fazit

In diesem Aufsatz haben wir die Wirkung des Feedbacks einer Dozentin, die in ihrer Rolle als Fachlehrende kommentiert, untersucht, um daran beispielhaft die Auswirkung dieses Lehrendenfeedbacks auf kommentierte Studierendentexte zu erfassen. Das dazu notwendige Analyseinstrumentarium haben wir für diesen Zweck entwickelt und hier erstmals erprobt. An zwei Beispielen konnten wir vorführen, wie Lehrendenfeedback das Überarbeitungshandeln von Studierenden anstößt und dadurch zur Fachsozialisation beiträgt.

Wir konnten feststellen, dass zwischen den Sprechhandlungen der Lehrenden und den Feedbackinhalten Verbindungen bestehen, deren nähere Untersuchung lohnenswert scheint. Die Lehrende kommentiert, lobt und kritisiert stark fachlich. Sie nutzt *Lob* nicht nur als eine Sprechhandlung, mit der sie die Schreibenden motiviert, sondern weist damit auch auf Textpassagen hin, die den Studierenden schon den fachlichen Gepflogenheiten entsprechend gelungen sind. Darüber hinaus erläutert und demonstriert die Dozentin fachsprachliches Handeln und gibt den Studierenden den Anstoß, dies selbst umzusetzen, indem sie z. B. Sprechhandlungen wie *Hinweis*, beispielhafte *Umformulierungen* und *Aufforderung* nutzt. Dieses Vorgehen versetzt die Studierenden in einen Handlungskontext, in dem sie in einem einschätzbaren Rahmen am Fachdiskurs partizipieren. Sie bekommen Rückmeldung, inwieweit ihre Texte dem durch die Lehrende vertretenen fachlichen Diskursrahmen entsprechen. Dabei legt die Lehrende auf die fachlichen Zusammenhänge ein großes Gewicht. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Dozentin durch ihre Kommentarhandlungen erkennbar Schritte einer fachlichen Sozialisation – im Sinne einer zunehmenden Befähigung, fachliche Gepflogenheiten, Denkweisen und Inhalte zu verstehen und anzuwenden – anstößt. Nach der Überarbeitung weisen die Texte beider Studierender eine stärkere Berücksichtigung dieser Fachgepflogenheiten auf. *Mike* arbeitet etwa die Meinungsäußerung in S2 selbstständig zu einer wissenschaftlichen Positionierung

³ Andere Semester wurden nicht systematisch evaluiert. Die Feedbackstrategien waren in den beschriebenen Punkten aber in allen Semestern gleich.

um, *mena* nimmt die inhaltlich-sprachlichen Anregungen auf, wodurch der Text fachlich korrekter wird. Auf ihrem jeweiligen Einstiegsniveau zeigen die Textüberarbeitungen beider Studierender den Ausbau von fachlichen Denkweisen und die verbesserte schriftliche Umsetzung von Fachkonventionen.

Wir planen, die Untersuchung auf eine größere Textbasis auszuweiten, die Kommentare anderer Lehrender einschließt. Hier gilt es beispielsweise genauer zu untersuchen, ob sich ein Zusammenhang zwischen Kommentartyp und Überarbeitungshandlung nachweisen lässt. Wenn die Ergebnisse dieser Vorstudie sich als reproduzier- und ausweiterbar erweisen, lassen sich daraus didaktische Hinweise für die Nutzung von Feedbackkommentartypen in Bezug auf Fachsozialisationsprozesse ableiten.

Literatur

- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). Los Angeles u. a.: SAGE.
- Grieshamer, E., Liebetanz, F., Peters, N. et al. (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Jensen, K. (2015). *Reimagining Process. Online Writing Archives and the Future of Writing Studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kiesendahl, J. (2011). *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen* (Philologische Studien und Quellen 227). Berlin: Erich Schmidt.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Hg.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (Sprachlandschaft 12), 141–186. Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg: Sauerländer.
- Sennewald, N. (2017). Die Grounded-Theory-Methodologie in der qualitativen Schreibforschung. Phasen und Instrumente der Datenanalyse und Theoriebildung. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hg.), *Qualitative Methoden der Schreibforschung* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft 1), 209–226. Bielefeld: wbv.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. et al. (2017). *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Autorinnen

Fridrun Freise und Mirjam Schubert sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Schreibzentrum der Universität Hamburg.

Kontakt: fridrun.freise@uni-hamburg.de; mirjam.schubert@uni-hamburg.de

“I will argue that ...”

A Product-based Analysis of Students’ Thesis Statements in English Literature Term Papers after a Writing Training in the Discipline

REGINA LEONIE SCHMIDT

Kurzfassung

In den anglistischen Literaturwissenschaften steuert die zentrale These die Argumentation wissenschaftlicher Arbeiten, bestimmt deren Relevanz und verankert sie im akademischen Diskurs. Um Studierende bei der Thesenbildung zu unterstützen, etablierte das Schreibzentrum der Justus-Liebig-Universität Gießen 2019 ein Team-Teaching im Institut für Anglistik. Die anschließende Studie untersuchte die zentralen Thesen von Studierenden in den Einleitungen ihrer Hausarbeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende bei der Thesenbildung vor vier Herausforderungen stehen: Komposition/Argumentation, Relevanz, Präsentation und Organisation. Abschließend wird die Bedeutung der Ergebnisse für die Sichtbarmachung disziplinspezifischer Schreibkonventionen in Lehrkontexten thematisiert.

Schlagworte: Literaturwissenschaften; Argumentieren; Thesenbildung

Abstract

Thesis statements guide the argumentative flow of papers, determine the relevance of arguments, and anchor texts within the academic discourse in English literary studies. To train students in drafting thesis statements, the Writing Center of the Justus-Liebig-University Giessen implemented a team-teaching in 2019 at the English literature department. The subsequently conducted research explored the realization of thesis statements in students’ term paper introductions. The results show that students encountered four challenges: composition/argumentation, relevance, presentation, and organization. In conclusion, the results will be discussed regarding their implications for enhancing the visibility of discipline-specific writing conventions in teaching contexts.

Keywords: literary studies; argumentative writing; thesis statements

1 Introduction

Thesis statements are a standard fare in argumentative writing and widely considered key to efficient and coherent argumentation (see Hamlitsch 2015; Hyland 1990; Tankó & Tamási 2008). In Anglophone educational environments, this one- or two-sentence summary of the proposed argument, which appears towards the beginning of texts and is often accompanied by the infamous five-paragraph essay, is widely taught to students in schools and universities across different disciplines and different course types, such as discipline-specific courses, writing skills courses, and L2 language courses. The significance of argumentative writing especially in the humanities can hardly be overestimated as “plausibility, interpretation of evidence, and consistence and credibility of argumentation takes the place that hard facts occupy in the natural sciences” and, therewith, “formats for academic argumentation become utterly important prerequisites for representing the task of academic writing correctly” (Rienecker 2003, p. 96). For disciplines dependent on argumentation for scientific credit, effective argumentative writing is a most essential achievement, which, in turn, partly explains the significance of the thesis statement as the key vehicle of an argumentation in academic texts.

The above is particularly true for those humanities disciplines that rarely work empirically, such as English literary studies (see Fahnestock & Secor 1991). This discipline, nevertheless, poses a special case in at least two respects: 1) Through its research objects and target discourse community, it is to a great extent acculturated to Anglophone academic (writing) traditions even outside Anglophone environments; and 2) it is widely taught as well as studied in English by L2 speakers in non-Anglophone countries. Accordingly, thesis statements haunt academic writing in English literary studies outside English-speaking countries while, at the same time, competing with other culture-specific writing traditions.

While it is often hailed as the key to good argumentative writing, the imperative of the thesis statement as a “one-size-fits-all rhetorical device” (Duxbury 2008, p. 17) has also evoked considerable criticism. First, aspects related to the native language of L2 speakers and a given (academic) culture have been identified as complicating students’ implementation of the “argument up-front” strategy (see Pisanski Peterlin 2008). Second, thesis statement teaching has been accused of creating unoriginality and inhibitions in texts and among writers as a thesis statement curtails argumentation and “controls what you are able to say as well as how you can say it” (Berggren 2008, p. 60). Third, writing research has demonstrated that thesis statements are potentially obsolete in argumentative writing outside of academia, which questions their necessity for coherent argumentation and draws attention to the possible inauthenticity of a convention, that might be “overemphasiz[ed] [...] at expense of the effective conveyance of meaning” (Schneer 2014). In consideration of these drawbacks, it is reasonable to ask whether the composition of thesis statements should even be taught to English literature students in Germany.

The answer I propose is that teaching thesis statement composition to students should not be dismissed as futile. Even thesis statement critics argue that “students should have available to them all the techniques and strategies that professional writers are able to use” (Berggren 2008, p. 61). In Anglophone environments in which thesis statement composition is an educational staple feature this may mean to diverge from a writing convention. For German L2 speakers who study a discipline tied to Anglophone academia and who are often not accustomed to this convention, learning thesis statement composition maybe a way to engage with writing strategies that are new and specific to the discipline or even an academic culture and, therewith, to broaden their repertoire. In the course of the internationalization of academic environments and employment opportunities, this kind of acculturation seems particularly desirable for students.

Possibly precisely because being a significant skill to master and not being consistently used in German academia, thesis statements pose a major challenge to German English literature students and a persistent concern to lecturers. While an amplitude of writing guides and university courses instruct students in composing them, little seems to be known about how these instructions interact with students’ thesis statement composition (see Hamlitsch 2015; Tankó & Tamási 2008). To map some of this uncharted territory, my article briefly relates, first, how the JLU writing center implemented a team-teaching to teach thesis statements; second, how I subsequently analyzed the thesis statements in nineteen term paper introductions and carved out the four main challenges rookie writers encounter when developing thesis statements; third, how the results of my analysis can be used to enhance the visibility of discipline-specific writing conventions.

2 Teaching Students How to Write a Thesis Statement

The Writing Center and two lecturers implemented a team-teaching at the English literature department of the JLU Giessen in the summer term 2019. Two seminars with the same content were held by two lecturers and both student groups received the same writing training carried out by myself. The two-hour introductory seminars, titled “The US-Mexico Border: Politics, Literature, Culture,” took place on a weekly basis. Despite the fact that the seminars were designed as introductory courses for first-year students, the groups were heterogeneous, i. e. they accommodated students from different study programs, different stages, and with different writing experiences.¹ The writing training took place seven times for 30–45 minutes during the regular course hours. It was aimed at training students hands-on in selected aspects of argumentative writing in English literature term papers in interrelation with discipline-

¹ This heterogeneity was due to the fact that students from the faculty can, and often do, choose to take the mandatory introduction courses at a later stage of their studies because of temporal overlaps with other courses or (dis-)interest in the (changing) course topics offered each semester.

specific matters. To receive credit for the course, students had to submit a term paper at the end of the semester.

One of the hourlong writing interventions dealt with the composition of thesis statements. Conjoining the lecturers’ requirements with models for teaching thesis statement and research question composition, we developed a low-threshold, in-class exercise that familiarized students hands-on with the basic aspects of thesis statements (based on Hamlitsch 2015; Palmquist & Connor 1994–2020; Purdue University 2015; Rienecker 2003). First, students were familiarized with thesis statements by means of best-practice examples and examples for what thesis statements are not, i. e. statements of intent, of a fact, of a topic or of an observation. Students were also instructed on how to clearly introduce thesis statements with a linguistic signal such as “I will argue/demonstrate/show that” Students were, then, trained in composing their own thesis statements: Based on a free writing, students were instructed to phrase and then answer several “what” and “how” questions in order to focus on a specific literary phenomenon and the way it is represented in a text. Students were further instructed on the necessity of including an answer to the question “why/so what,” i. e. indicating relevance of the investigated phenomenon beyond the specific textual analysis. Some of the students’ thesis statements were presented and discussed in class to exemplify common problems. During other writing interventions, the topic was picked up again, for example, where to place thesis statements in term paper introductions.

3 Challenges Concerning Thesis Statements

I conducted a small pilot study, in which I explored the realization of thesis statements in a product-based analysis in nineteen student term paper introductions. The aim of my investigation was to identify some of the key challenges students encounter when composing thesis statements rather than to create a typology. Argumentative typologies in English literary studies as well as thesis statement typologies in L2 writing have been established, and both of these endeavors seem more suitable to investigating texts of more experienced academic writers, who can be sure to compose a successful thesis statement. The typologies focus on what type of argument is put forward by the thesis statements, such as evaluation, or recommendation (see Tankó & Tamási 2008) as well as which type of argument is common in a discipline’s discourse community (see Fahnestock & Secor 1991). Accordingly, the typologies are too advanced a) to cover basic compositional aspects and the ensuing problems that are likely to be encountered by less experienced academic writers, or b) to provide insights into the possibly gradual success of inexperienced writers’ address of the “what,” “how,” and “why” particles – both of which is important for the learner context of L2 writers in the discipline of English literature. While the existing typologies are valuable for teaching more advanced students to hone their thesis statements, I consider the understanding of key challenges regarding thesis statement composition of rookie writers in the dis-

cipline a first step to support the teaching of thesis statement composition on a more basic level.

My analysis was carried out in three steps: First, I identified the (lack of) thesis statements in the term paper introductions. This turned out to be an unexpected challenge as many students did not use the proposed signal “I will argue that,” or used it inefficiently. In cases in which the thesis statement was not clearly introduced, I followed Agnes Pisanski Peterlin’s approach and conducted a “functional analysis” to identify the “sentence(s) stating the main idea(s), purpose(s), result(s), and/or scope” of the paper (2008, p. 13). In a second step, I evaluated students’ application of the trained criteria by comparing their thesis statements regarding frequency/lack of appearance, linguistic phrasing (“I will argue that”), composition and argumentative efficiency (“what”/“how”/“why”), relevance, and position in the introduction. This allowed me, in a third step, to identify four challenges that rookie writers in English literary studies seem to encounter when composing thesis statements. Those challenges I also compared to insights from the existing research.

The following observations of potential challenges have their limitations. They are neither exhaustive nor unambiguous but serve as a first exploration into the largely uncharted territory of basic thesis statement composition. Most of the term papers I investigated displayed problems in several areas at the same time. The analysis provided below accordingly functions as an illustration of exemplary observations rather than a comprehensive representation of coherent phenomena. Moreover, I examined only term paper introductions and did not take into consideration whether and how the writers realized their proposed argument in the paper. Finally, this study cannot provide insights into the impact of the writing intervention on the students’ performance as neither a control group nor a pre-post comparison could be generated. The value of the study at hand lies solely in being a snapshot of students’ thesis statement composition after a writing training in the discipline.

For a better understanding of unsuccessful thesis statements, I first present a successful one as a model of what a good composition according to the criteria conveyed by the writing training looked like:²

In this paper, I will argue that the portrayal of the situation at the US Mexico Border in the *BILD Zeitung*, a populistic German newspaper with a significant range of readers, is characterized by stylistic devices such as dysphemism, hyperbole, or a very pictorial, colloquial style in order to create a particular description of US American politics. This kind of meta-commentary on US politics is used, I argue, to comment on the condition of German immigration policy and has little to do with American border politics. (Student A)

This thesis statement is of a high quality. Most importantly, it addresses all three compositional criteria: The “what”-question is answered by means of the phenomenon observed, i. e. “the portrayal of the situation at the US Mexico Border in the *BILD Zeitung*.” The question “how” the text portrays the phenomenon is answered by “sty-

2 The term paper excerpts provided here are reproduced without changes to the originals, i. e. grammatical and lexical errors appear just as they occurred in the students’ term papers.

listic devices." The "why"-question seems to be addressed a little vaguely at first with the sentence "in order to create a particular description of US American politics," which does not specify the actual particularities. However, the student extends the argument about the relevance by, then, stating that the "meta-commentary on US politics" is actually related to "German immigration policy." Further significance of the argument is also implied by the remark that the investigated newspaper is one with many readers and, therefore, considered to have a wide cultural reach. This thesis statement is not merely an efficient address of the composition criteria but the student's argument about the hidden agenda behind the journalistic coverage is also of considerable complexity and sophistication as the student makes an original proposition about a textual representation the investigation of which is relevant and interesting to the discipline. In addition, the thesis statement shines through the proposed linguistic signal "I will argue that," which facilitates the detection of the paper's main idea in the introduction for the reader, as well as its appropriate positioning in the second paragraph of the term paper introduction.

Only few students provided thesis statement of such an advanced level, though. In the following, I relate the challenges I observed regarding students' composition of thesis statements in their term papers.

3.1 Compositional-Argumentative Challenges

A major challenge that many students appear to encounter is connected to matters that are compositional and argumentative at the same time. On the one hand, the particles "what/how/why" were only partly addressed with a noticeable preference for inefficient address of the "how" and negligence of the "why". On the other hand, inefficient argumentation manifested in "overly general macro-Themes," i. e. topic announcements/statements of intent in lieu of argumentative propositions – a problem already known through prior studies (Miller & Pessoa 2016, p. 8). Interestingly, compositional and argumentative issues frequently appeared in combination and in relation to the absence of "I will argue that" as the following example illustrates:

I am going to compare the different definitions of the American Dream of two families in the book "Tortilla Curtain" which is written by T. C. Boyle in 1995. (Student B)

This statement identifies a "what" – "definitions of the American Dream" in *Tortilla Curtain* – but the "how" raises some problems for the writer. Student B seems to mistake the "how"-question as being related to herself and how *she* is going to negotiate the phenomenon in her paper, her answer, therefore, being 'by means of a comparison.' The "how"-particle, however, asks for how the *text* represents the observed phenomenon. While there is an answer to the "how" innate to the statement, i. e. that the novel provides "different definitions of the American Dream," the student misses the chance to turn this notion into a proper argumentative proposition. The statement is also not followed by an address of the "why"-particle; the relevance of the observed phenomenon, though conceivable for literary studies scholars, remains unaddressed by the student's introduction – an occurrence that might be due to a common diffi-

culty of students to answer this question in valid literary terms. The compositional issues might be furthered by the student's avoidance of the proposed phrasing "I will argue that." Instead, she uses the non-argumentative expression "I am going to compare," which can solely function as an introduction to a statement of intent. Although a potential argument is hidden within the statement, it is neither clearly proposed nor truly argumentative in nature.

3.2 Challenges Concerning Relevance

Another challenge for the students seems to be to propose an argumentation relevant to the discipline. Students appeared to struggle with the expectation to write about a literary representation and, therewith, having to turn a real-life interest, with which they might have approached the fictional texts, into the investigation of a literary phenomenon with an ambiguous capacity to fictionally (re-)create – rather than reflect – real-life concerns. While research into literary argumentation identifies the "appearance vs reality *topos*" as a favorite occupation of literary critics, students may have lacked experience with approaching this difficult, sophisticated argumentation (Fahnestock & Secor 1991, p. 85). Some thesis statements blurred the boundary between fiction and reality, which led to students proposing real-world arguments or trying to prove real-life concerns by means of fictional evidence:

I will argue that every multicultural child has the possibility to build his or her cultural identity for themselves, even though outside influences can make this difficult by trying to prescribe them who and what they are supposed to be. (Student C)

While the student introduces her statement with the appropriate expression, it does not comply with the compositional criteria as neither of the particles is appropriately addressed in literary terms. The absence of a "what"-answer, i.e. a literary phenomenon to be observed, is particularly relevant as it results in an argumentative misconception. It is clear from the student's term paper introduction that she discusses the novel *George Washington Gómez* by Américo Paredes, and based on her thesis statement it can be assumed that she investigates the novel's portrayal of cultural identities of multicultural children – accordingly, a "what" does actually exist in her term paper. Her thesis statement, however, is utterly detached from any argumentation directly related to the novel but rather makes a real-world proposition that is irrelevant to the discipline and cannot be proven by fictional evidence. It is possible to speculate that such a real-life oriented thesis statement may lead to further argumentative troubles as the gap between real-life proposition and literary relevance/evidence would need to be bridged in the paper's main part to compose a coherent argumentation.

3.3 Challenges Concerning Presentation

As the discussion of the examples above indicates, it is not possible to infer from unsuccessful thesis statements that students do not follow a certain argumentative main idea in their paper – an occurrence that is, according to writing research, neither uncommon nor necessarily a hindrance (see Schneer 2014). Further, it could be observed

that some papers which did not provide a thesis statement did propose relevant argumentative observations, simply failing to turn them into an efficiently phrased argumentative proposition:

I have chosen to write about Delaney's development towards a racist person and the way we excuse all that because I realized it on my own that while reading the novel “The Tortilla Curtain” I felt a little bit bad because I could identify myself and sympathise much more with Delaney than with Cándido [...]. At the end, Delaney turned into a racist and I could not identify myself with him anymore and I felt bad about that I did identified myself with him once. But has he been a racist all the time? People sympathise with him through the novel without paying attention that he developed to a racist person long time before. (Student D)

This one-paragraph introduction resembles what has been identified as “one-paragraph macro-Theme,” i. e. an inefficient dissemination of the main argument, that is considered an organizational issue (Miller & Pessoa 2016, p. 7). I would like to suggest, in contrast, that this is a matter of efficient presentation in a term paper as the argument provided above does not need to be reorganized into a proper introduction but condensed into an efficient thesis statement. Despite the conversational tone, student D proposes a valid literary argument, observing a phenomenon – the development of *Tortilla Curtain*'s protagonist into a racist – and suggesting “how” the novel tricks the reader into sympathizing by inviting identification. While the “why”-question is, again, not answered, its answer stands to reason: the novel holds up a mirror to its readers. Despite an argument emerging in the student's term paper, a more efficient thesis statement composition by means of the particles could have focused the argument on its key aspects and conveyed it more clearly to the reader and, possibly, to the student writer herself.

3.4 Organizational Challenges

Finally, students face organizational challenges when it comes to positioning their thesis statements appropriately in the introductions. Thesis statement frequently appeared as the very first sentence or in the final paragraph, and this insecurity also seemed to lead to a bi- or trifurcation of the arguments even in papers of a higher quality (see Tankó & Tamási 2008):

In an attempt to extract the potential value of both of those stances [i. e. secondary sources]. I will demonstrate that instead of creating classical corrido heroes, Américo Paredes' novel George Washington Gómez creates heroes who embody a new kind of heroism, namely everyday-heroes, by showing resilient Mexico-Texan people standing their ground. [...]. This, in turn, enables one to see the Mexico-Texan representation in George Washington Gómez as appreciative of the accomplishments of all individuals involved, no matter how small or impermanent they are. (Student E)

The two sentences provided here are the first and the last sentence of one long paragraph appearing in student E's introduction. While the thesis statement is eloquently phrased and a relevant argument is proposed, a bifurcation of the “why”-answer oc-

curs. On the one hand, student E proposes to “extract the potential value” of two secondary sources, which disagree on the representation of heroism, introduced in the preceding paragraph. On the other hand, student E foreshadows a conclusion in which she will favor one of these interpretations. While the latter proposition only slightly deviates from the first one, it is much clearer and more argumentative in terms of “why” the proposed argument is significant, i. e. because it might cause a change in perspective among readers. The fact that the second statement only appears at the end of the paragraph makes the argument that is provided less efficient. It would have been beneficial if the paragraph had been reorganized to position the concluding statement as following the thesis statement directly.

4 Conclusion

Finely tuned thesis statements were missing in most of the term paper introductions analyzed here. The examples above demonstrate, however, that the absence of efficient thesis statements does not necessarily result in a complete lack of argumentative guiding ideas in the students’ introductions. Relevant arguments emerge from all of the textual examples provided above, which could have been turned into proper thesis statements by means of revising. Moreover, all parties involved in the team-teaching agreed that noticeably more students attempted to produce thesis statements in their introductions. While this impression cannot be validated without a reference group, it might signal that students profit from writing interventions focusing on thesis statements.

Moreover, just because most students did not master thesis statement writing based on the writing intervention, it should not be concluded that they will not master it in the future. Writing experts know that it takes much time and practice for students to implement writing conventions into their texts, and I agree with Pisanski Peterlin that writing is “clearly a teachable skill and increasing the visibility of what is to be learnt must be an indispensable part of this teaching” (Pisanski Peterlin 2008, p. 77). The depicted writing training and the challenges I identified based on the term paper introductions can be used to increase the visibility of writing conventions regarding thesis statements that are to be learnt by English literature students in the discipline inside and outside Anglophone academic environments. This study may, accordingly, serve in several regards as a pedagogical resource for advisors.

The categories of challenges emerging from my analysis and the specific textual examples can be used as a didactic tool in writing trainings in the discipline. They may serve as a basis for one-on-one or collective discussions between students and teachers about what the main aspects concerning composition/argumentation, relevance, presentation, and organization are that students need to watch out for when composing thesis statements, why these aspects are so important in English literary studies, and how these issues could possibly be solved, i. e. how students could revise their thesis statements when they encounter such challenges. Students’ confusion about how to

address the “how” particle efficiently (see compositional-argumentative challenges), for example, can easily be explicitly addressed in a classroom once it is clear that such an issue does occur repeatedly. Issues concerning the relevance of students’ argumentation for the discipline of literary studies could also be openly addressed by means of the thesis statement examples provided above. When students are trained to develop thesis statements in class, the depicted challenges could also serve as blueprints for an analytical peer feedback of other students’ thesis statements or be used by students independently as a set of criteria to compare their own term paper statements to. Moreover, visibility and, therewith, raised awareness among students for the challenges they might encounter when developing thesis statements may make a difference for their development as academic writers in the long run even if it does not necessarily positively impact the final text product right away.

Despite the fact that few of the students in this study produced utterly successful thesis statements, I was quite surprised to encounter so many emerging arguments in their texts that showed much potential to evolve into sophisticated thesis statements with some support by an expert writer as to the “what,” “how,” and “why” or more efficient presentation or organization. The value of my analysis is that the typical challenges I have pointed out make visible the possibly *partial* success of less experienced academic writers in developing an argumentative thesis statement, and, therewith, a) provide teachers with potential points of reference as to what student writers need to work on to improve their thesis statements, and b) show students that learning to write academically is in every regard a process of editing, revising, and developing one’s writing. For both teachers and students, it might be a relief to see that not all thesis statement composition is in vain.

References

- Berggren, A. (2008). Do Thesis Statements Short-Circuit Originality in Students’ Writing? In C. Eisner & M. Vicinus (Hg.), *Originality, Imitation, and Plagiarism*, 53–63. Michigan: University of Michigan Press.
- Duxbury, A. R. (2008). Speaking My Mind: The Tyranny of the Thesis Statement. *The English Journal*, 97(4), 16–18.
- Fahnestock, J. & Secor, M. (1991). The Rhetoric of Literary Criticism. In C. Bazerman & J. Paradis (Hg.), *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*, 76–96. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Hamllitsch, N. (2015). The Necessities for Building a Thesis Statement. *NU Ideas*, 4(2), 39–47.
- Hyland, K. (1990). A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal*, 21(1), 66–78.

- Miller, R. T. & Pessoa, S. (2016). Where's Your Thesis Statements and What Happened to Your Topic Sentences? Identifying Organizational Challenges in Undergraduate Student Argumentative Writing. *TESOL Journal*, 7(4), 847–873.
- Palmquist, M. & Connor, P. (1994–2020). *The WAC Clearinghouse*. Verfügbar unter <https://wac.colostate.edu/> (Zugriff am: 17.02.2020).
- Pisanski Peterlin, A. (2008). The Thesis Statement in Translations of Academic Discourse: An Exploratory Study. *The Journal of Specialised Translation*, 10, 10–22.
- Purdue University (2015). *Purdue OWL*. Verfügbar unter <https://owl.purdue.edu> (Zugriff am: 21.04.2015).
- Rienecker, L. (2003). Research Questions and Academic Argumentation: Teaching Students How to Do It Using Formats and Model Examples. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, 95–108. Bielefeld: UVW.
- Schneer, D. (2014). Rethinking the Argumentative Essay. *TESOL Journal*, 5(4), 619–653.
- Tankó, G. & Tamási, G. J. (2008). A Comprehensive Taxonomy of Argumentative Thesis Statements: A Preliminary Pilot Study. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2, 1–17.

Autorin

Regina Leonie Schmidt ist Lehrkraft für besondere Aufgaben und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Academic Writing am Schreibzentrum des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen der Justus-Liebig-Universität Gießen. Kontakt: Regina.L.Schmidt@zfbk.uni-giessen.de

Schreibwerkstatt Biologie

Ergebnisse der Begleitforschung eines Co-Teaching-Modells

CARMEN NEIS

Kurzfassung

Die Integration wissenschaftlichen Schreibens wird auch in den naturwissenschaftlichen Studiengängen immer relevanter und erfordert besondere Formate. Aufgezeigt wird, wie Schreiben in der Biologie unter den besonderen Bedingungen der Großgruppe (80–120 Studierende) gefördert werden kann und welche Vorteile in diesem Kontext ein Co-Teaching bietet. Das Co-Teaching-Modell „Schreibwerkstatt Biologie“, das gemeinsam von Schreibexpertin und Fachdozentin entwickelt und durchgeführt wird, zeigt, wie die Studierenden auf das Verfassen der BA-Thesis vorbereitet werden können und dass dabei fachbezogene Schreibaufgaben ebenso wie Peerfeedback durch Writing Fellows eine entscheidende Rolle spielen. Im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) ermöglicht eine zusätzliche empirische Untersuchung, die eigene Lehre durch eine systematische Reflexion zu verbessern und die Ergebnisse für einen Erfahrungsaustausch zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig werden empirisch abgeleitete Empfehlungen gegeben, wie die Einbindung von wissenschaftlichen Schreibaufgaben und Feedbackschleifen erfolgen kann und welche Stolperfallen dabei zu beachten sind. Zur Überprüfung der Effektivität des Konzepts wurde mittels Onlinefragebogen unmittelbar nach Abgabe der BA-Thesis die Selbsteinschätzung bezüglich der Schreibkompetenz von Studierenden ohne ($N = 27$) und mit ($N = 32$) Teilnahme an der Schreibwerkstatt Biologie erhoben und miteinander verglichen. Die Studierenden, die vor dem Verfassen ihrer BA-Thesis an der Schreibwerkstatt teilgenommen haben, schätzen sich dabei in den einzelnen Teilbereichen (Materialgestütztes Schreiben, Adressatengerechtes Schreiben, Schlüssiges Darstellen, Einhaltung von Textsortenkonventionen) tendenziell besser ein. Die Ergebnisse zeigen auf, dass auch in Großgruppen eine individuelle und auf die Zielgruppe abgestimmte Förderung der Schreibkompetenz möglich ist, dass dies aber mit einem höheren personellen und zeitlichen Aufwand einhergeht.

Schlagworte: Co-Teaching; Writing Fellows; Naturwissenschaften; Biologie; Großgruppen

Abstract

The acquisition of advanced academic writing skills has become increasingly relevant as an intended learning outcome in STEM degree programs at German universities; the STEM context warrants the adaptation of writing instruction methods developed

in the humanities and in writing courses for all disciplines. The present project illustrates the particular advantages of establishing team-teaching partnerships between writing instructors and discipline-specific teaching faculty for large course groups (80 to 120 students) in a biology degree program. An optional writing-intensive module for biology majors was designed in cooperation between a writing instructor and a discipline-specific lecturer to help students prepare for writing their bachelor's thesis. Discipline-specific writing assignments were integrated into the module in combination with extensive tutoring by trained peer tutors from the university's writing centre. Implementing a data collection component in the course, based on current methodologies in the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), allows for a continuous optimization of the course structure and for a fruitful discussion of the experiences, task types, and potential pit-falls identified in the project. For assessing the impact of the team-teaching module, students were asked immediately after submitting their final thesis to complete an online self-assessment survey addressing four pillars of academic writing competence: (a) source-based writing, (b) audience awareness, (c) coherence, and (d) mastering linguistic and discipline-specific writing conventions. In the self-assessment survey, students who completed the module ($n = 34$) expressed greater confidence in their own abilities in all four categories than a control group of students ($n = 39$) who had not attended the module. Based on the observations from the self-assessment survey, it can be concluded that team-teaching partnerships between writing experts and discipline-specific teaching faculty can be a viable approach to fostering students' academic writing competence even in large course groups, albeit on the basis of a slightly more substantial commitment of time and resources on the side of both, the instructors and lecturers.

1 Schreibwerkstatt Biologie – Schreibkompetenz vermitteln in Großgruppen

Die Erkenntnis, dass der Erwerb der Schreib- und Textkompetenz der Studierenden stufenweise erfolgt und dementsprechend geübt werden muss (vgl. Steinhoff 2007; Pohl 2007), führt vermehrt auch in naturwissenschaftlichen Fächern zu einem Wandel (vgl. Hirsch-Weber & Scherer 2016, S. 1). Es ist notwendig, wissenschaftliches Schreiben zu einem möglichst frühen Zeitpunkt in das Studium zu integrieren und Schreibanlässe sowie Übungsmöglichkeiten zu schaffen. Da im BA-Studiengang Biologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen die Bachelor-Thesis bislang die erste wissenschaftliche Arbeit und die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben kein integraler Bestandteil der Fachlehre war, verfügten die Studierenden über fast keine Schreiberfahrung. Dies führte zu Problemen und Unsicherheiten im Schreibprozess, und auch Lehrende klagten über die teilweise schlechte Qualität der Thesis. Aus diesen Gründen wurde im Jahr 2018 das Co-Teaching-Modell „Schreibwerkstatt Biologie“ von Schreibexpertin und Fachdozentin gemeinsam entwickelt und mittlerweile zum dritten Mal durchgeführt. Durch die gemeinsame Konzeption und Durchführung des

Seminars können die spezifischen Bedarfe und Rahmenbedingungen dieses naturwissenschaftlichen Studiengangs abgedeckt werden. Zum einen ist das Biologiestudium zeitlich in besonderer Weise strukturiert: Die Studierenden durchlaufen vierwöchige thematische Blöcke, an deren Ende eine Klausur steht. So wird das gesamte Semester und teilweise auch die vorlesungsfreie Zeit durch Blockveranstaltungen, Praktika und Klausurphasen belegt. Dementsprechend haben die Studierenden nicht die Möglichkeit, an den regulären Schreibkursen des Schreibzentrums teilzunehmen. Zum anderen ist es wichtig, Schreibseminare für Großgruppen (ca. 80–120 Studierende) so zu konzipieren, dass praktische Schreibübungen und individuelle Betreuung gewährleistet werden können.

Im Folgenden stelle ich dar, wie die Schreibkompetenz in die Fachlehre integriert werden kann, welche Vorteile dabei ein Co-Teaching hat und welche Elemente und Schreibaufgaben sich als zielführend erwiesen haben. Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse der Begleitforschung des mehrfach erprobten und evaluierten Co-Teaching-Konzepts und zeigt, wie im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) die eigene Lehre durch wissenschaftliche Untersuchungen und systematische Reflexionen verbessert und die dadurch gewonnenen Ergebnisse für einen Erfahrungsaustausch zur Verfügung gestellt werden können.

2 Konzept und Ablauf des Co-Teachings

Das Vermitteln von Schreibkompetenz erfordert aufgrund der Gruppengröße und der besonderen Struktur des Biologiestudiums eine besondere Anpassung. Die Schreibwerkstatt ist als Co-Teaching angelegt und vereint mehrere Elemente mit Fokus auf die Vermittlung literaler Kompetenzen in der Fachlehre. Die integrierte Vermittlung von Fachwissen und Literalität hat dabei mehrere Vorteile: Die Studierenden können ihre zeitlichen Ressourcen effizienter nutzen, neben der fachlichen Sozialisation kommt die epistemische Funktion des Schreibens zum Tragen und die Schreibmotivation wird erhöht, weil die Studierenden einen direkten inhaltlichen und fachlichen Nutzen durch das Schreiben haben (vgl. Göpferich 2016a, S. 277). Das hier dargestellte Co-Teaching hat unterschiedliche Bausteine (Peerfeedback und individuelle Betreuung durch Writing Fellows, fachbezogene Schreibaufgaben, Begleitforschung durch Erhebung der Selbsteinschätzung bezüglich der Schreibkompetenz), die im Folgenden näher erläutert werden.

Co-Teaching

Zentrales Element des Konzepts für die Vermittlung der literalen Kompetenzen in der Fachlehre ist das Co-Teaching, also die gemeinsame Durchführung des Seminars von Fachlehrender und Schreiblehrender. Co-Teaching ist eine Form des kooperativen Lehrens und wird verstanden als Lehrveranstaltung, bei der Fachlehrende und Study Skills- bzw. Schreiblehrende Inhalte gemeinsam vermitteln (vgl. Göpferich 2016b), wobei die Schreiblehrende die Perspektive auf das wissenschaftliche Schreiben, den

Schreibprozess und das Schreibprodukt legt und die Fachlehrende durch ihr Diskurswissen die Besonderheiten der Biologie im Blick hat. Bei Co-Teaching-Konzepten generell gibt es unterschiedliche Abstufungen in der Intensität und der gemeinsamen Vermittlungszeit. Von punktuellm Einsatz bis hin zur komplett gemeinsamen Gestaltung des Seminars sind alle Varianten möglich. Wir haben uns für eine Form entschieden, in der beide während der gesamten Zeit der Kick-off-Veranstaltung anwesend und aktiv beteiligt sind. So können sich Fach- und Schreiblehrende gegenseitig unterstützen und passgenau die Inhalte und Methoden vermitteln. Kooperative Lehrarrangements sind durch die gemeinsame Durchführung des Seminars, die Konzeption sowie die ausführliche Planung und Absprache zeitintensiver, lohnen sich jedoch für Lehrende und Studierende gleichermaßen, da so das Schreiben im Fach noch stärker gefördert werden kann, wie auch die empirische Beobachtung der drei Durchläufe gezeigt hat.

Peerfeedback

Neben Co-Teaching und fachbezogenen Schreibaufgaben hat das Peerfeedback einen großen Stellenwert im Seminarkonzept. Unterschiedliche Feedbackarten (mündlich und schriftlich) sowie mehrere Feedbackschleifen sind elementare Bestandteile des Konzepts. Die Studierenden sollen neben Schreibkompetenz auch eine Textkommentierungs- und Feedbackkompetenz entwickeln (vgl. Neis 2019; Knorr 2012), die sich zudem auf die Entwicklung der Schreibkompetenz positiv auswirken. Die Studierenden geben sich über ein Onlinetool (Ilias) Peerfeedback und überarbeiten auf dieser Grundlage ihre Texte. Da es sich um eine Kohorte (Studierende im 3. bzw. 4. Semester) handelt, ist die Gruppe relativ homogen, was die Vorerfahrung und Schreibkenntnisse anbelangt. Allerdings muss eine individuelle Betreuung bei einer Großgruppe mit 80–120 Teilnehmer*innen anders organisiert werden, als dies in regulären Schreibkursen möglich ist, da Schreiblehrende und Fachlehrende ein individuelles Feedback auf mehrere Textentwürfe nicht in dem benötigten Umfang leisten können. Darum stehen mittlerweile fünf Writing Fellows den Studierenden während des gesamten Schreibprozesses unterstützend zur Verfügung.

Writing Fellows

Writing Fellows (WF) sind speziell ausgebildete Studierende, die schreibintensive Seminare begleiten (für ausführliche Informationen zum Writing-Fellow-Programm siehe auch Voigt 2018 sowie Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018). WF geben individuelles Feedback und stehen den Studierenden für Rückfragen zu Schreibaufgaben bzw. zu den Formulierungen der Arbeitsaufträge zur Verfügung. Sie beraten als Peers auf Augenhöhe und bieten eine niederschwellige Anlaufstelle, so dass die Studierenden ihnen auch Fragen stellen können, die sie Dozent*innen nicht stellen würden. Weiterhin fungieren sie durch die enge Zusammenarbeit mit Fachdozentin und Schreibexpertin quasi als Mittler*innen zwischen Studierenden und Lehrenden: „Zusammen mit ihnen erarbeiten sie Erwartungen und Bewertungskriterien für wissenschaftliche Texte, helfen beim Design der Schreibaufgaben und nehmen so auch eine wichtige

Mittlerfunktion zwischen Lehrenden und Studierenden ein“ (Voigt 2018, S. 16). Bei den fünf Writing Fellows handelt es sich um fortgeschrittene Studierende der Biologie, die von der Fachdozentin ausgewählt und im Schreibzentrum für ihre Tätigkeit qualifiziert wurden. Die WF haben teilweise in den vergangenen Semestern selbst als Studierende an der Schreibwerkstatt teilgenommen und kennen somit den Ablauf und die Schreibaufgaben. Besonders positiv ist es auch, wenn die WF über mehrere Semester tätig sein können, da auch sie ihre Beratungs- und Feedbackkompetenz im Laufe der Zeit weiter ausbauen und verbessern können. Die Studierenden wurden jeweils einem WF nach thematischem Schwerpunkt zugeordnet. Pro Semester stehen jedem WF für die zugeordnete Kleingruppe insgesamt 80 Stunden für mündliches und schriftliches Feedback (*Kommentierte Literaturliste* und *Fiktive Studie*) zur Verfügung.

3 Ablauf der Schreibwerkstatt Biologie

Das Co-Teaching wurde semesterübergreifend im Wintersemester 2019/20 und SoSe 2020 bereits zum dritten Mal durchgeführt und nach jeder Runde aufgrund der Seminarevaluation, der Rückmeldungen der Writing Fellows und besonders der Ergebnisse aus der SoTL-Begleitforschung optimiert. Der aktuelle Ablauf und die Inhalte der einzelnen Blöcke werden nachfolgend beschrieben.

Block I: Kick-off im WiSe 2019/20

Tag 1: Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens: Warum schreiben wir in der Biologie? Schreibübung Freewriting: Was gehört zum wissenschaftlichen Schreiben in der Biologie? Schreibprozess und Dimensionen des Expertenwissens beim Schreiben (vgl. Beaufort 2014); Vermeidung von Plagiaten und Funktion von Zitation; Literaturverzeichnis; Peer Review; Vorstellung Schreibaufgabe 1 „Kommentierte Literaturliste“

Tag 2: Einführung in die Literaturrecherche und Fachdatenbanken – in Kooperation mit der Fachreferentin für Biologie / Naturwissenschaften der Universitätsbibliothek; Themenfindung und Themeneingrenzung; Aufbau wissenschaftlicher Texte nach dem IMRaD-Schema (Introduction, Methods, Results and Discussion); gute wissenschaftliche Praxis; textunterstützende Elemente (z. B. Diagramme, Abbildungen, Tabellen etc.); Vorstellung Schreibaufgabe 2 „Fiktive Studie“

Tag 3: Schreibübung Planungsfünfeck (Schreibzentrum Europa-Universität Viadrina 2016); Statistik in der Biologie – in Kooperation mit einem Statistiker aus der Biologie; Grundlagen des (Peer-)Feedbacks; Vorstellung Schreibaufgabe 3 „Peerfeedback“ und Schreibaufgabe 4 „Textüberarbeitung“

Block II: Kleingruppen Schreibberatung im SoSe 2020

Die Studierenden reichen die erste Schreibaufgabe (kommentierte Literaturliste) nach Abschluss der Kick-off-Veranstaltung ein und erhalten darauf ihr erstes schriftliches Feedback durch die Writing Fellows. Im Anschluss daran erarbeiten die Studierenden die zweite Schreibaufgabe (fiktive Studie), die in Kleingruppen (4–5 Kleingruppen mit ca. 25 Studierenden) weiter besprochen wird. Durch die Verteilung der Inhalte auf zwei Semester kann zum einen mehr Zeit für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben zur Verfügung gestellt werden, zum anderen wird der Schreibprozess entzerrt und die Studierenden können sich länger mit den einzelnen Teilschritten des Schreibprozesses und den Elementen wissenschaftlicher Texte auseinandersetzen.

4 Fachbezogene Schreibaufgaben

Die Schreibaufgaben zergliedern den Schreibprozess in Teilschritte und sind nach dem Prinzip des Constructive Alignment aufgebaut, in dem der Lehr-Lern-Prozess, die entsprechenden Kompetenzen als Learning Outcomes und die Prüfung in Kohärenz stehen (vgl. Wildt & Wildt 2011, S. 9). Dementsprechend greifen alle Teilaufgaben ineinander und sind auf ein gemeinsames Lernziel ausgerichtet. Das Lernziel des Kurses ist, die Studierenden auf das Verfassen wissenschaftlicher Texte (v. a. BA-Thesis) vorzubereiten und die Schreibkompetenz schrittweise zu verbessern. Durch die Onlineumfrage zur Selbsteinschätzung bezüglich der Schreibkompetenz wird im Nachhinein abgefragt, inwieweit die Studierenden die vermittelten Kompetenzen auf die BA-Thesis anwenden konnten.

Im Fokus dieser Schreibübung stehen die technischen und formalen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens:

Schreibaufgabe 1: Kommentierte Literaturliste

1. Erstellen Sie eine Literaturliste mit 5 relevanten Quellen zu Ihrem Thema. Verwenden Sie dabei mindestens drei unterschiedliche Quellentypen – Artikel in englischsprachiger Fachzeitschrift, Artikel in Sammelband, Monografie, behördliche Internetquelle.
2. Geben Sie mit Ihren eigenen Worten zu jeder Quelle die relevanten Inhalte in Bezug auf Ihr Thema wieder (jeweils zwei bis vier Sätze, in deutscher Sprache).

Die WF geben im Anschluss ein schriftliches Feedback auf die eingereichte Literaturliste. Die Überarbeitung soll dann in die zweite Schreibaufgabe einfließen. Obwohl in der Biologie fast ausschließlich englischsprachige Fachliteratur verfasst und rezipiert und auch die BA-Thesis auf Englisch geschrieben wird, werden Schreibwerkstatt und Schreibübungen auf Deutsch durchgeführt. Schreiben in der Fremdsprache Englisch ist eine zusätzliche Kompetenz, die an gesonderter Stelle vermittelt werden muss, damit die Studierenden sich nicht mit zu vielen Dimensionen des wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Beaufort 2014) gleichzeitig beschäftigen müssen. Außerdem zeigt die Erfahrung der Fachkolleg*innen in der Biologie, dass die Studierenden teilweise noch

nicht das dafür erforderliche Sprachniveau mitbringen. Die Selbsteinschätzung bezüglich der Schreibkompetenz zu dieser Teilaufgabe wird durch die Kategorie Materialgestütztes Schreiben (Abb. 1) erhoben.

Ziel der zweiten Schreibübung ist es, ein Thema einzugrenzen, eine wissenschaftliche Fragestellung zu formulieren, den typischen Aufbau biologischer Texte (IMRaD) kennenzulernen sowie Elemente der Einleitung erstellen zu können:

Schreibaufgabe 2: Fiktive Studie

Verfassen Sie – basierend auf einem Artikel einer englischsprachigen Fachzeitschrift aus Ihrer Literaturliste – eine fiktive Folgestudie zu Ihrem Thema (Umfang: 5 Seiten inkl. Deckblatt).¹

Die fiktive Studie bietet den Studierenden die Möglichkeit, Schreiberfahrung losgelöst vom Notendruck zu sammeln. Da es im Rahmen der Schreibwerkstatt nicht möglich ist, empirisch zu arbeiten, selbst Experimente durchzuführen und Daten zu erheben, ist nur die Bearbeitung einer fiktiven Studie möglich.

In den Kleingruppen werden unter Anleitung der Schreiblehrenden und mit Unterstützung der WF die ersten Textentwürfe besprochen. In Gruppenarbeit geben sich die Studierenden mündlich Feedback auf ihre Textentwürfe. Durch die Kleingruppen besteht die Möglichkeit, die Studierenden nochmals individueller zu betreuen. Die überarbeiteten Versionen werden dann auf der Onlineplattform für eine schriftliche Peerfeedbackrunde hochgeladen. Durch die vielen Feedbackschleifen und Überarbeitungen lernen die Studierenden außerdem, dass wissenschaftliches Schreiben mit kontinuierlichem Überarbeiten (writing is rewriting) einhergeht. Die Selbsteinschätzung bezüglich der Schreibkompetenz zu dieser Teilaufgabe wird durch die Kategorien Adressatengerechtes Schreiben (Abb. 2) und Schlüssiges Darstellen (Abb. 3) erhoben.

Ziel der dritten und vierten Schreibübung ist es, Textfeedback als elementaren Bestandteil des wissenschaftlichen Schreibens zu etablieren. Dabei lernen die Studierenden beide Perspektiven kennen. Zuerst werden sie zu Feedbackgeber*innen, und in der vierten Schreibaufgabe überarbeiten sie ihren Text auf Basis des erhaltenen Feedbacks:

Schreibaufgabe 3: Peerfeedback

*Verfassen Sie ein schriftliches Feedback auf die Texte von zwei Kommiliton*innen (pro Text ½ Seite).*

Geben Sie Feedback auf folgende Aspekte:

- *Aufbau, Vollständigkeit (Deckblatt, Einleitung ...)*
- *Roter Faden*
- *Formale Aspekte*

¹ Die Schreibaufgabe enthält eine ausführliche Beschreibung der Inhalte und der Funktion der einzelnen Textteile, die an dieser Stelle nicht aufgeführt wird.

- *Wissenschaftsangemessene Sprache*
- *Nachvollziehbarkeit der Argumentation*

Schreibaufgabe 4: Textüberarbeitung

Überarbeitung des Textes und Einarbeitung des Feedbacks. Im Anschluss erhalten Sie ein ausführliches schriftliches Feedback durch die Writing Fellows.

Die Studierenden selbst zu Feedbackgeber*innen zu machen, fördert den Wechsel von der Autor*innen- zur Leser*innenperspektive. Dies ist ein entscheidender Schritt in der Entwicklung der Schreibkompetenz. Bei einem Vergleich von zwei Gruppen, von denen eine ausschließlich Feedback erhalten und sie andere ausschließlich Feedback gegeben hatte, haben Lundstrom & Baker (2009) festgestellt, dass die Feedbackgeber*innen in Bezug auf die Schreibkompetenzentwicklung stärker profitiert haben als die Feedbacknehmer*innen. Die Selbsteinschätzung bezüglich der Schreibkompetenz zu dieser Teilaufgabe wird durch die Kategorie Schlüssiges Darstellen (Abb. 3) erhoben.

5 Begleitforschung (SoTL)

Zur Überprüfung der Effektivität des Konzepts wird mittels Onlinefragebogen erhoben und verglichen, wie Studierende ohne und mit Teilnahme an der Schreibwerkstatt Biologie ihre eigene Schreibkompetenz einschätzen. Ziel dieser Begleitforschung ist es, zu überprüfen, welche Effekte das Seminar auf die Entwicklung der literalen Kompetenzen hat bzw. wie die Studierenden sich in fünf Teilbereichen (Materialgestütztes Schreiben, Adressatengerechtes Schreiben, Schlüssiges Darstellen, Einhaltung von Textsortenkonventionen, Sprachliche Korrektheit) einschätzen. Die Items Sprachliche Korrektheit und Einhaltung von Textsortenkonventionen werden hier nicht näher betrachtet, da dies keine Kompetenzen waren, die in der Schreibwerkstatt thematisiert und vermittelt wurden. Die Umfrage gibt allerdings in diesen Punkten Auskunft darüber, wo noch weiterer Förderbedarf besteht.

In der vorliegenden Datenerhebung wird die Schreibkompetenz der *Gruppe I BA-Thesis 2018* (ohne Schreibwerkstatt, N = 39) und der *Gruppe II BA-Thesis 2019* (mit Schreibwerkstatt im SoSe 2018, N = 34) miteinander verglichen (Tab. 1). Da das Konzept Schreibwerkstatt Biologie im SoSe 2018 entwickelt und erstmals durchgeführt wurde, konnte Gruppe I nicht an der Schreibwerkstatt teilnehmen. Somit war Gruppe II die erste Gruppe im Fachbereich Biologie, die gezielte Unterstützung für das wissenschaftliche Schreiben erhielt. Zwischen Teilnahme an der Schreibwerkstatt (4. Semester) und Abgabe der BA-Thesis (6. Semester) bzw. der Umfrage liegt ein Jahr.

Die Rahmenbedingungen für die Datenerhebung sind für beide Gruppen gleich. Die Onlineumfrage (Limesurvey) erfolgte unmittelbar nach Abgabe der BA-Thesis. Die Studierenden wurden per E-Mail von der Fachlehrenden, die gleichzeitig auch die

Studienfachberaterin ist, zur Teilnahme an der freiwilligen und anonymen Umfrage eingeladen.

Für die Gruppen III und IV liegen noch keine Ergebnisse vor. Ein perspektivisches Ziel ist es, die Gruppen II, III und IV miteinander zu vergleichen, um die Weiterentwicklung des Konzepts überprüfen zu können.

Tabelle 1: Datenerhebung zur Selbsteinschätzung bezüglich der Schreibkompetenz

Gruppe	Selbsteinschätzung Schreibkompetenz (SE) mittels Onlinefragebogen <i>Limesurvey</i>
Gr. I BA-Thesis 2018 (ohne Schreibwerkstatt)	SE1 Angabe und Datenerhebung im SoSe 2018 Umfrageteilnehmer*innen: 108 BSc-Studierende nach Abgabe der BA-Thesis Umfragezeitraum: 20.08–24.09.2019 Rücklaufquote: 36 % / 21 % Rücklauf Antworten Gesamt: 39 Vollständige Antworten: 23 Unvollständige Antworten: 16
Gr. II BA-Thesis 2019 (mit Schreibwerkstatt im SoSe 2018)	SE2 Abgabe und Datenerhebung im SoSe 2019 Umfrageteilnehmer*innen: 98 BSc-Studierende nach Abgabe der BA-Thesis Umfragezeitraum: 21.08–23.09.2019 Rücklaufquote: 34 % / 29 % Rücklauf Antworten Gesamt: 34 Vollständige Antworten: 29 Unvollständige Antworten: 5
Gr. III BA-Thesis 2020 (mit Schreibwerkstatt im SoSe 2019)	SE3 Abgabe BA-Thesis + Datenerhebung im SoSe 2020
Gr. IV BA-Thesis 2021 (mit Schreibwerkstatt im WiSe 2019/20 (Block I) und SoSe 2020 (Block II))	SE4 Abgabe BA-Thesis + Datenerhebung im SoSe 2021

6 Onlinefragebogen zur Einschätzung der Schreibkompetenz

Die zentrale Fragestellung für die Analyse lautet: *Wie beurteilen Sie Ihre Fähigkeit, die folgenden Teilaufgaben beim wissenschaftlichen Schreiben zu bewerkstelligen? Wenn Sie sich bei der Auswahl für eine Teilaufgabe unsicher sind, wählen Sie bitte „unsicher“.* Die Studierenden sollen sich selbst einschätzen und können zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten auswählen: *Ich kann diese Teilaufgabe nicht bewerkstelligen, gering, grundlegend, fortgeschritten, exzellent, unsicher.* Die Antworten wurden in aufsteigender Reihenfolge nach dem Kompetenzniveau von Anfänger*in bis Expert*in (1 – *Ich kann*

diese Teilaufgabe nicht bewerkstelligen bis 5 – exzellent) geordnet und es wurden die Mittelwerte für jede Gruppe gebildet. Antworten mit *unsicher* wurden nicht in die Durchschnittsberechnung aufgenommen.

Beide Gruppen beurteilen ihre Schreibkompetenz als grundlegend (3), jedoch schätzt sich Gruppe II BA-Thesis 2019 (mit Schreibwerkstatt im SoSe 2018) in allen Bereichen im Durchschnitt besser ein (Abb. 1–3). Im Kompetenzbereich Schlüssiges Darstellen (Abb. 3) liegen die beiden Gruppen in der Selbsteinschätzung nah beieinander. Besonders im Bereich Materialgestütztes Schreiben lässt sich eine deutliche Steigerung der Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz beobachten, wenn es um die Beurteilung der Qualität einer wissenschaftlichen Quelle und das Zusammenfassen von Quellen (Leitgedanken zusammenfassen) geht. Es ist zu vermuten, dass die Schreibaufgaben 1 und 2 zu dieser höheren Selbsteinschätzung beigetragen haben und zu mehr Sicherheit beim wissenschaftlichen Schreiben führen.

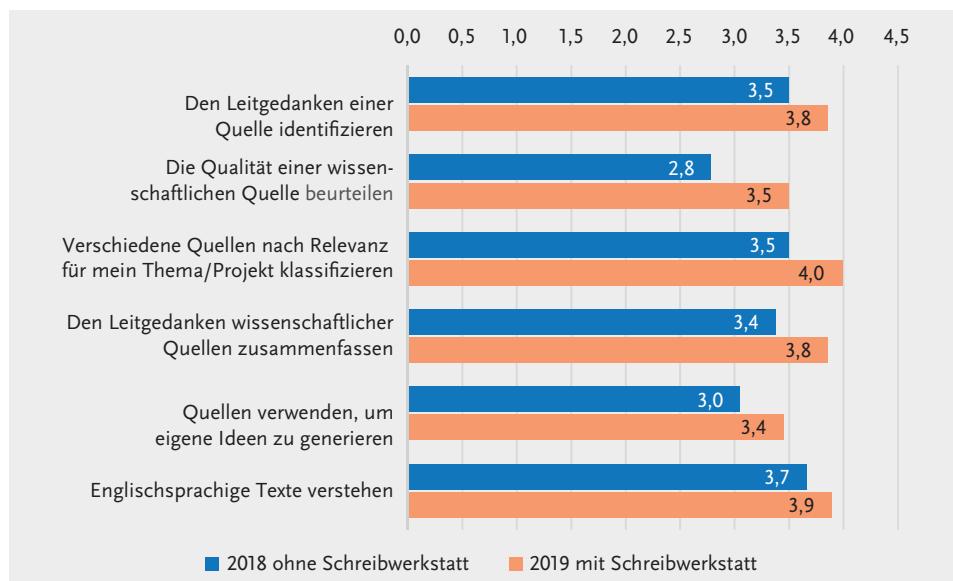


Abbildung 1: Selbsteinschätzung Schreibkompetenz – Materialgestütztes Schreiben

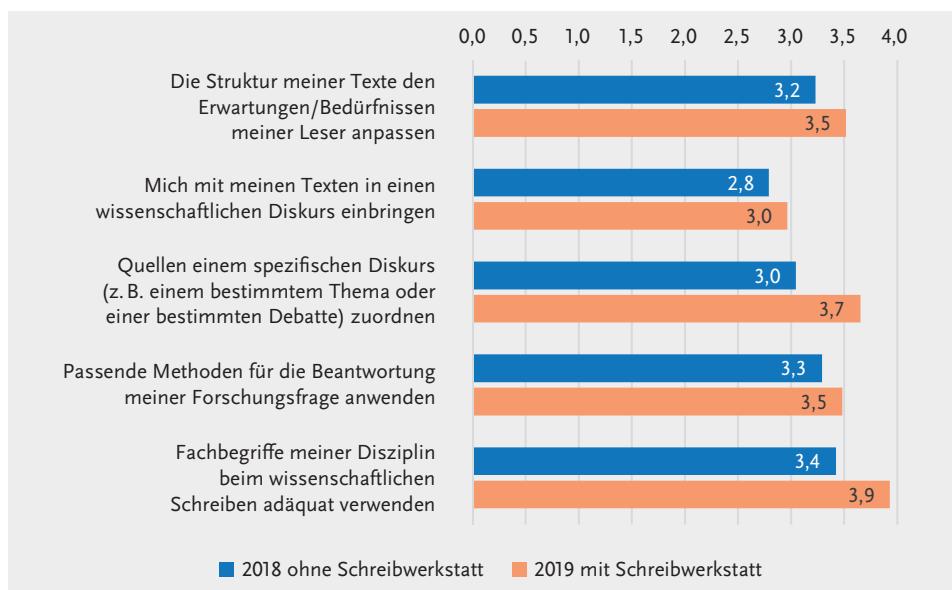


Abbildung 2: Selbsteinschätzung Schreibkompetenz – Adressatengerechtes Schreiben

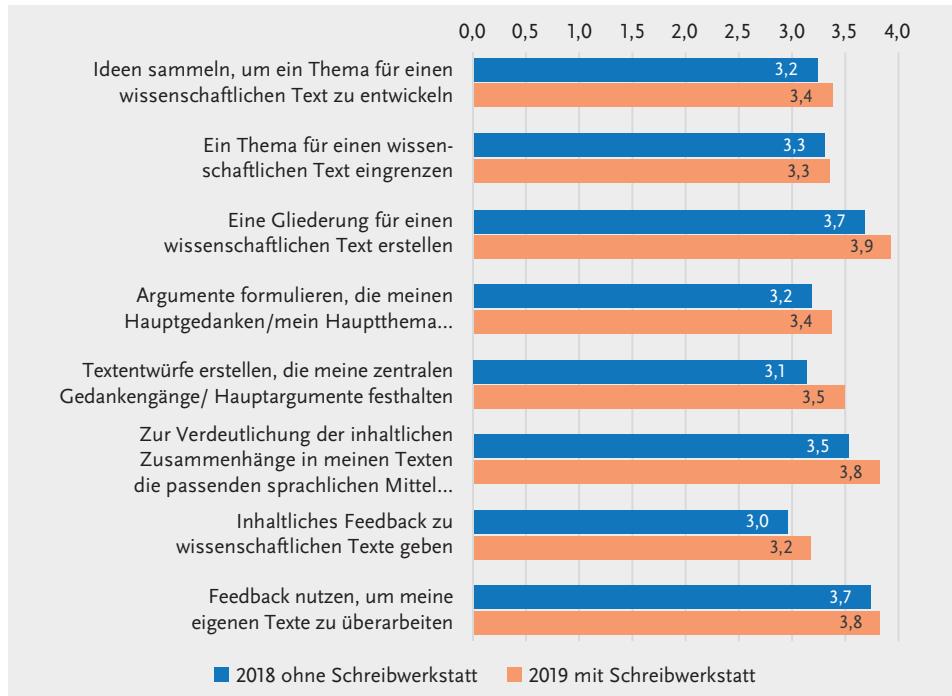


Abbildung 3: Selbsteinschätzung Schreibkompetenz – Schlüssiges Darstellen

7 Diskussion der Ergebnisse

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse der Begleitforschung eines erprobten und evaluierten Co-Teaching-Konzepts und zeigt, wie im Sinne von SoTL die eigene Lehre durch wissenschaftliche Untersuchungen und systematische Reflexionen verbessert und für einen Erfahrungsaustausch zur Verfügung gestellt werden kann (vgl. Huber 2014, S. 21). Für die Begleitforschung war es uns besonders wichtig, eine reale Kurssituation zu untersuchen und nicht eine Kurssituation für die Forschung zu konstruieren. Die Begleitforschung dient in diesem Falle vorwiegend der Messung der Effektivität des Angebots und der entsprechenden Verbesserung. Gleichzeitig werden empirisch abgeleitete Empfehlungen dazu gegeben, wie die Einbindung von wissenschaftlichen Schreibaufgaben und Feedbackschleifen erfolgen kann.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind folgende Faktoren und Einschränkungen zu beachten: Der Rücklauf der Umfrage ist mit 20–30 % sehr zufriedenstellend, allerdings können repräsentativere Analysen erst vorgenommen werden, wenn die Gruppen III und IV ebenfalls an der Umfrage teilgenommen haben und sich dadurch die Zahl der Teilnehmenden erhöht. Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme können Verzerrungen der Ergebnisse vorliegen, weil davon auszugehen ist, dass sich v. a. diejenigen Studierenden an der Umfrage beteiligen, die besonders zufrieden oder besonders unzufrieden sind, was auch mit der Stimmung nach Abgabe der BA-Thesis in Zusammenhang stehen kann. Außerdem liegt ein Jahr Abstand zwischen der Schreibwerkstatt und der jeweiligen Evaluation, daher ist nicht in allen Punkten nachvollziehbar, welcher Input welchen Effekt oder welche Langzeitwirkung hervorgerufen hat. Um genauere Aussagen über die Ursachen und Effekte treffen zu können, ist deshalb das Hinzuziehen weiterer Daten nötig. So kann beispielsweise die Seminar-evaluation, die unmittelbar im Anschluss an die Schreibwerkstatt erstellt wird, weitere Informationen über die Einschätzung der Studierenden geben. Da die Selbst-einschätzung der Studierenden nicht zwangsläufig mit ihrer tatsächlichen Schreib-kompetenz übereinstimmt, kann es hier interessant sein, objektive Faktoren wie z. B. Textvergleiche (vorher – nachher) heranzuziehen.

Die Schreibwerkstatt Biologie hat sich als ein sehr erfolgreiches Konzept erwiesen, um Literalität und Fachlehre zu verbinden. Die Zusammenarbeit von Fach- und Schreiblehrender, die Unterstützung durch die Writing Fellows sowie die verschiedenen Feedbackschleifen wurden von den Studierenden als positiv hervorgehoben. Die Ergebnisse der Begleitforschung bestätigen, dass die Studierenden sich durch die Teilnahme in allen Kompetenzbereichen besser einschätzen. Auch wenn es sich bei der Schreibwerkstatt Biologie um ein sehr aufwendiges Konzept handelt, lohnt sich der Aufwand, da Lehrende und Studierende gleichermaßen davon profitieren. Eine Übertragung auf andere naturwissenschaftliche und technische Studiengänge ist auf jeden Fall möglich.

Literatur

- Beaufort, A. (2014). Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (UTB Schlüsselkompetenzen, 8604), 153–167. Opladen: Budrich.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxis-handbuch zum Schreiben in der Lehre* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 3). Bielefeld: wbv.
- Göpferich, S. (2016a). Sich Fachliches erschreiben: Förderung literaler Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach. In S. Ballweg (Hg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (Wissen – Kompetenz – Text, Band 11), 275–286. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Edition.
- Göpferich, S. (2016b). Writing Centres as the Driving Force of Programme Development: From Add-on Writing Courses to Content and Literacy Integrated Teaching. *Journal of Academic Writing*, 6(1), 41–58. Verfügbar unter <https://doi.org/10.18552/joaw.v6i1.218> (Zugriff am: 11.10.2020).
- Hirsch-Weber, A. & Scherer, S. (Hg.) (2016). *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispiele* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 125), 19–36. Bielefeld: Bertelsmann.
- Knorr, D. (2012). Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In D. Knorr & A. Vierhein-Jarren (Hg.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* (Reihe Textproduktion und Medium, Band 12), 75–98. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To Give Is Better than to Receive. The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43.
- Neis, C. (2019). Schreibprozesskommentare – Der Einsatz von reflexiven Texten zur Analyse der Akzeptanz von Peer-Feedback. *JoSch 18 – Journal der Schreibberatung*, 2/19, 36–51.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken* (Reihe Germanistische Linguistik, Band 214). Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina (2016). Arbeitsblatt Planungs-Fünfeck. In A. Frank, S. Haacke & S. Lahm (2007), *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler. Nach L. Rienecker, P. Stray Jørgensen & S. Skov (2005), The Good Paper: A Handbook for Writing Papers in Higher Education. Verfügbar unter <https://www.europa-uni.de/de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/angebote/lehrende/materialien/Planungsfuenfeck.pdf> (Zugriff am: 13.08.2020).
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

- Voigt, A. (Hg.) (2018). *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv Media.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses*, 1–46. Berlin: Raabe.

Autorin

Carmen Neis (zur Zeit in Elternzeit) war bis 31.12.2020 Koordinatorin des Schreibzentrums und Lehrkraft für besondere Aufgaben am Schreibzentrum des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kontakt: CarmenNeis@gmx.de

Einblicke in explizite und implizite Erwartungen Lehrender an Studierendentexte

Textbasierte Interviews zu Zielen und Erträgen von fachsensiblem Peer-Textfeedback

ANDREA KARSTEN

Kurzfassung

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die Ziele und Erträge von Peer-Textfeedback im Rahmen eines fachsensiblen schreibdidaktischen Programms an der Universität Paderborn. Während eines Semesters arbeiten Tandems aus Lehrenden und studentischen Tutor*innen desselben Fachs jeweils in einer schreibintensiven Lehrveranstaltung zusammen. Die Tutor*innen geben den teilnehmenden Studierenden fachspezifisches Textfeedback zu deren Schreibaufgaben. Eine Analyse von textbasierten Interviews mit Lehrenden aus dem Programm arbeitet heraus, inwiefern diese denken, dass ihre textbezogenen Lehrziele nach dem Peer-Feedback der Tutor*innen erfüllt worden sind. Neben expliziten Erwartungen macht die Analyse der Interviews auch implizite fachliche Ideale für studentische Texte sichtbar.

Schlagworte: Schreiben in der Lehre; Writing Fellows; Fachkonventionen; Textpraktiken; Fachsensibilität

Abstract

This contribution gives insights into the goals and gains of a discipline-sensitive writing program at Paderborn University. During one semester, tandems of teachers and student writing tutors from the same subject area collaborate in writing-intensive courses. The writing tutors provide students with discipline-specific peer-feedback on their texts. An analysis of text-based interviews with teachers in the program reveals in what way teachers think that text-related teaching goals have been met after the tutors' feedback. In addition to explicit goals, the interviews also reveal teachers' implicit disciplinary ideals for students' texts.

1 Einleitung

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die Erträge des fachsensiblen schreibdidaktischen Textograph*innen-Programms des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn aus der Sicht von Lehrenden. Das Programm ist eine Variante des Wri-

ting-Fellow-Ansatzes (zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden vgl. Frahnert & Karsten 2018). Dessen Kern ist die Zusammenarbeit zwischen einer Lehrperson und ein bis zwei Peer-Schreibtutor*innen über ein Semester hinweg im Rahmen einzelner schreibintensiver Lehrveranstaltungen (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018; Voigt 2018). Die Peer-Schreibtutor*innen heißen in unserem Fall Textograph*innen und sind – anders als in den klassischen Writing-Fellow-Programmen – Studierende, die aus demselben Fach stammen wie die Fachlehrenden, mit denen sie im Tandem zusammenarbeiten. Hauptaufgabe der Textograph*innen ist, den Studierenden in der entsprechenden Veranstaltung Feedback zu ihren Texten zu geben und ihnen das Verständnis von und die Teilhabe an fachlichen Schreibpraktiken zu ermöglichen (Karsten, Frahnert & Schäfer 2018).

Schreiben und der Umgang mit Texten funktionieren in verschiedenen Fächern unterschiedlich (Carter 2007; Russell 2002). Zudem haben viele fachliche Schreibpraktiken impliziten Charakter. Sie sind für Studierende schwer zu durchschauen und auch für Lehrende teils schwer konkret zu benennen (Elton 2010; Lampi & Reynolds 2018). Fachsensible Schreibdidaktik nutzt deshalb reflexive und interdisziplinäre Formate, um fachliche Textpraktiken zu explizieren (Scharlau, Karsten, Nettingsmeier et al. 2016).

Dieser Beitrag beleuchtet die retrospektiv benannten Ziele und Erträge des im Programm durchgeführten Peer-Textfeedbacks aus Sicht der teilnehmenden Lehrenden. Deren Einschätzungen der Texte ihrer Studierenden stammen aus qualitativen textbasierten Interviews aus einer noch laufenden Begleitstudie. Der Beitrag zeigt, welche Verbesserungen Lehrende in den Texten der Studierenden durch das Feedback der Textograph*innen anregen wollten. Was sollte sich durch das Programm an den Texten oder am Schreiben der Studierenden ändern? Hat es das getan? Die Analyse arbeitet zudem heraus, was die Aussagen der Lehrenden über die jeweiligen Fächer und ihren Umgang mit Texten verraten. Welche fachlichen Ideale existieren in Bezug auf akademisches Schreiben?

Der folgende Abschnitt skizziert zunächst die Ausgangsprobleme, die wir mit dem Textograph*innen-Programm adressieren. Der dritte Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über den Ablauf und den theoretischen Rahmen des Programms. Der vierte Abschnitt umreißt unsere begleitende Interviewstudie mit Lehrenden des Programms und den Fokus dieses Beitrags. Der fünfte Abschnitt präsentiert Ergebnisse zu den beiden genannten Fragen nach Zielen und Erträgen aus Sicht der Lehrenden und nach impliziten fachlichen Idealen für studentische Texte. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der wichtigsten Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen.

2 Zwei Ausgangsprobleme

Das Textograph*innen-Programm reagiert auf zwei Probleme, die wir von Lehrenden und Studierenden hören, die an den verschiedenen Angeboten unseres Schreibzentrums teilnehmen. Lehrende klagen häufig darüber, dass ihre Studierenden keine

guten Texte (mehr) schreiben könnten und dass ihre Rückmeldung und ihre Verbesserungsvorschläge nicht umgesetzt würden. Zudem sei zu wenig Zeit, um ausführliches Feedback zu geben. Wenn man sich schon die Arbeit mache, einen Text zu kommentieren, würden die meisten Studierenden nach der Benotung ihres Texts das Feedback gar nicht „abholen“.

Studierende äußern häufig ihre Unsicherheit darüber, was genau bei schriftlichen Arbeiten von ihnen erwartet wird. Sie fragen uns nach Regeln für Struktur, Stil und formale Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten und möchten wissen, was jetzt eigentlich „richtig“ sei. Sie erzählen, dass Dozent*innen sich oft widersprechen oder dass diese sie mit Textentscheidungen alleinlassen, unter Verweis auf die geforderte Eigenarbeit und die zur Verfügung gestellten Leitfäden. Viele der Fragen von Studierenden betreffen fachliche Schreibpraktiken, zu denen nur fachinterne Personen zuverlässig Auskunft geben können. Gleichzeitig sehen wir in unserer überfachlichen Studentischen Schreibberatung, dass auf Peer-Ebene die Hemmschwelle für Fragen niedriger ist und leichter eine gemeinsame Sprache gefunden wird.

Das Textograph*innen-Programm reagiert auf diese beiden Grundproblematiken, indem es durch den Einsatz der Textograph*innen fachliches Peer-Feedback zu Schreibaufgaben und den daraufhin entstehenden Texten ermöglicht und Wert darauf legt, zwischen dem, was Lehrende sagen, und dem, was Studierende verstehen, zu „übersetzen“.

3 Das Paderborner Textograph*innen-Programm

Textograph*innen arbeiten als studentische Tutor*innen mit einer Lehrperson aus ihrem Fach im Tandem und begleiten deren Lehrveranstaltung. Sie geben ihren Tandempartner*innen Rückmeldung auf die in der Veranstaltung gestellten Schreibaufgaben. Den teilnehmenden Studierenden geben sie fachlich geprägtes Peer-Feedback zu deren Texten, die sie für die Veranstaltung schreiben. Meist sind Textograph*innen aus einem höheren Semester als die an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden. Textograph*innen werden von uns in einem zweitägigen Workshop ausgebildet. Dort reflektieren sie ihre vielfältigen Rollen (Peer, Tutor*in, interessierte Fachleser*in etc.) und die Beziehungen zu den anderen Akteur*innen im Programm. Wir schulen Textograph*innen in Textfeedbackmethoden und Textanalysewerkzeugen und machen die Fachspezifität akademischer Texte in interdisziplinären Übungen erlebbar.

Schreibdidaktisch achten wir in Konzeptgesprächen mit den einzelnen Tandems darauf, dass Lehrende ihre schreibbezogenen Lernziele auf Schreib- und Prüfungsaufgaben abstimmen (*constructive alignment*, Biggs & Tang 2011) und vor die geplante schriftliche Prüfungsaufgabe mehrere kleinere Schreibaufgaben während des Semesters legen, die in Anspruch und Komplexität aufeinander aufbauen und auf die Prüfungsaufgabe vorbereiten (*reverse engineering*, Bean 2011). Zu diesem Design geben die

Textograph*innen in der Planungsphase ebenfalls Feedback aus Studierendenperspektive.

Interdisziplinäre Plena mit allen Tandems finden zu Semesterbeginn und -ende statt. Dort werden u. a. schreibdidaktische Konzepte, fachliche Erwartungen an akademische Texte und die Ziele und Erträge des Peer-Textfeedbacks reflektiert. Abbildung 1 gibt einen Überblick über den Semesterverlauf im Programm.

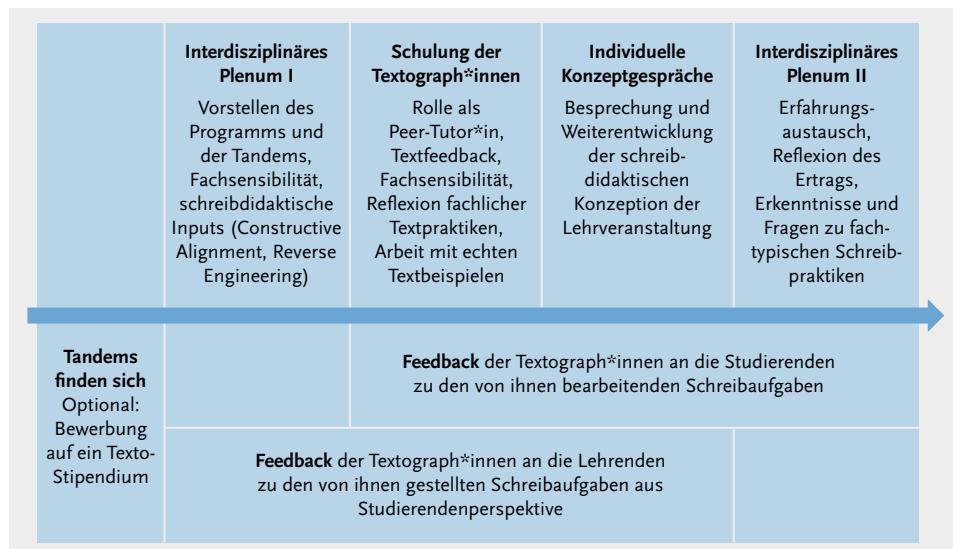


Abbildung 1: Prototypischer Ablauf eines Semesterdurchgangs im Textograph*innen-Programm

Den theoretischen Rahmen für das Programm bildet das Konzept der fachsensiblen Hochschuldidaktik (Scharlau & Keding 2016). Diese bringt Vertreter*innen verschiedener Fächer in Kontakt, um ihr akademisches und Lehrhandeln systematisch gemeinsam zu reflektieren. Im Kontrast mit anderen Fachpraktiken können eigene selbstverständliche und verleiblichte Vorgehensweisen und oft kaum bewusste Ideale der eigenen Praxis wahrgenommen und benannt werden. Zudem nutzt das Textograph*innen-Programm die Vorteile der Peer-Ebene für die Explikation fachlicher Praktiken. Textograph*innen sind für die Studierenden in den jeweiligen Lehrveranstaltungen „more capable peers“ (Vygotsky 1978). Sie haben schon einen Teil des Prozesses der Enkulturation in die jeweilige Fachcommunity erlebt. Als fortgeschrittene und damit kundige Studierende im Fach haben sie eine kulturelle Innenperspektive und können einschätzen, welches Vorgehen typisch für die Disziplin ist. Weil sie selbst noch in die Disziplin hineinwachsen, erfassen sie oft intuitiv die nächsten entwicklungsrelevanten Schritte der Studierenden. Unser Wissen über die Fachlichkeit von Lehre und Schreiben setzen wir im Programm zielgerichtet ein, um Lehrende, Textograph*innen und Studierende genau für diese Fachlichkeit zu sensibilisieren. Wir nehmen an, dass besonders das Nicht-so-leicht-Besprechbare akademischer

Schreibpraktiken wichtig ist, um „gute“ Texte zu schreiben – „gut“ im Sinne der jeweiligen fachlichen Ideale.

4 Eine programmbegleitende Interviewstudie

Fragestellungen

Die folgende Analyse zielt auf zwei Fragen. Im ersten Schritt wird untersucht, was Lehrende retrospektiv über ihre Ziele für die Texte der Studierenden und die Erträge des Peer-Textfeedbacks sagen. Was sollte sich am Schreiben der Studierenden ändern? Und hat es das getan? Im zweiten Schritt wird analysiert, was die Aussagen der Lehrenden über implizite fachliche Ideale für Texte verraten. Welche vormals impliziten fachlichen Schreibpraktiken werden von den Lehrenden expliziert – vielleicht (noch) nicht in der Lehre oder gegenüber den Textograph*innen, aber in einem rekapitulierenden Interview mit dem Schreibzentrum?

Studentteilnehmer*innen

Insgesamt haben bisher sieben Lehrende einer Programmkokohorte an der noch laufenden Interviewstudie teilgenommen. Für diesen Beitrag werden drei zufällig gewählte Interviews im Hinblick auf die genannten Fragen analysiert. Diese Interviews beziehen sich auf Lehrveranstaltungen in der Erziehungswissenschaft (A) und den Literaturwissenschaften (B, C). Die drei Lehrpersonen A, B und C gehören zum akademischen Mittelbau. Die Lehrveranstaltung von A hatte die Entwicklung der Beratungskompetenzen von Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zum Ziel. Die literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltung von B war in einer der in Paderborn vertretenen Philologien angesiedelt und für Lehramts- und Bachelor-Studierende mit entsprechender Fachwahl konzipiert. Das literaturwissenschaftliche Seminar von C war in einer anderen Philologie angesiedelt und dort ebenfalls für Lehramts- und Bachelor-Studierende vorgesehen. Während sich Bs Veranstaltung mit Romanliteratur eines bestimmten historischen und geographischen Kontexts auseinandersetzte, hatte Cs Veranstaltung einen thematischen Fokus und enthielt auch Anteile von eigenem kreativen Schreiben der teilnehmenden Studierenden.

Material und Erhebungsmethode

Das Material für die Begleitstudie stammt aus Transkripten textbasierter Einzelinterviews. Alle Transkripte wurden anonymisiert, sodass weder die Namen von Lehrenden, Textograph*innen oder Studierenden noch das konkrete Fach der Lehrveranstaltung wiedergegeben werden. Aus dem sich noch im Entstehen befindenden Korpus wurden für diesen Beitrag beispielhaft drei Interviewtranskripte ausgewählt. Formulierungen daraus werden in der Ergebnisdarstellung teils indirekt, teils wörtlich zitiert.

Die Interviews wurden leitfadengestützt und teilloffen geführt. Vorab ließen uns die Lehrenden zwei Studierentexte aus ihrer Veranstaltung zukommen, die dann

während des Interviews bereitlagen. Das textbasierte Design sollte die Möglichkeit der Konkretisierung von Aussagen bieten und Kontrastierungen zulassen. Die Texte sollten von einer Person stammen. Der erste Text sollte vor dem Textograph*innen-Feedback entstanden sein, der zweite Text am Ende des Semesters, also nach ggf. mehrmaligem Feedback. Einziges Kriterium für die Auswahl der Texte war, dass es sich nach Einschätzung der Lehrenden um „typische“ Exemplare handeln sollte – bezogen auf die Gesamtheit der studentischen Texte, die im Rahmen der Lehrveranstaltung entstanden sind. Dies ermöglichte, im Interview zu thematisieren, was „typisch“ für den entsprechenden Fachkontext bedeutet.

Auswertungsmethode

Die Auswertung der für diesen Beitrag ausgewählten Interviews orientiert sich an den vorgestellten Fragen nach den retrospektiv formulierten Zielen der Lehrenden für die Texte ihrer Studierenden, nach dem Ertrag des Feedbacks aus Sicht der Lehrenden und nach den impliziten fachlichen Idealen für Texte, die von den Lehrenden im Interview expliziert werden.

5 Ergebnisse

Was sollte sich durch das Peer-Textfeedback an den Texten der Studierenden ändern?

Lehrperson A mit ihrer Veranstaltung zum Thema Beratung in der Erziehungswissenschaft nennt als übergeordnetes Lernziel den „persönlichen Entwicklungsfaktor“ für die Studierenden und die „Auseinandersetzung mit der eigenen Beratertätigkeit“. Die Texte der Studierenden waren Reflexionstexte zu Beratungsübungen während des Seminars. As Ziel war, dass die Studierenden selbst etwas mit ihrem Text „anfangen“ können, sich zielführend reflektieren und so in ihrer Beratungstätigkeit weiterentwickeln. Das Feedback von As Textograph*in war in zwei Hauptkategorien aufgeteilt. Eine der Kategorien nennt A im Interview „Formales“, also „dass am Ende ein ordentlicher Text bei mir landet“. Die andere Kategorie nennt sie „Inhaltliches“. Der erste Aspekt dieser Kategorie ist „Konkretheit“. Damit bezieht sich A auf das Ziel, dass die Studierenden beschreiben, was während einer Beratungsübung passiert ist. Außerdem gehört dazu, dass die Studierenden „für sich sprechen“ und „subjektiv formulieren“ und keine distanzierten Beschreibungen „durch man anstatt ich“ geben. Insgesamt gibt A an, dass die Texte ihrer Studierenden im Verlauf des Semesters konkreter geworden sind, und führt dies wesentlich auf das Textograph*innen-Feedback zurück. Ein weiteres inhaltliches Ziel ist „Kontextualisierung“. Damit meint A, wie ein Studierendentext in die Reflexion eines Beratungsübungsgesprächs einführt. Hier geht es darum, was das Beratungsanliegen war und worauf Beobachter*innen achten sollten. A erwartet eine knappe Einführung: „zwei Sätze“, „kurz und knackig“. Die Texte seien hier zwar besser geworden, es gebe aber noch Verbesserungspotential. Als dritten Aspekt einer guten Beratungsreflexion nennt A „Nähe und Orientierung am Beratungs-

gespräch“. Die Studierenden sollen in ihrem Text nicht andere Situationen aus dem eigenen Leben reflektieren, sondern nur Geschehnisse während der Beratungsübung. In dieser Kategorie seien die Texte im Verlauf des Semesters viel besser geworden. Ein vierter Aspekt ist A zufolge „Bezüge herstellen zu theoretischen Inhalten“. Es gab eine Schreibaufgabe gegen Ende des Semesters, die diesen Aspekt gesondert anvisierte. A erwartet, dass die Studierenden für reflektierte Phänomene und Wahrnehmungen die passenden Fachausdrücke aus dem Bereich der Beratung benutzen, beispielsweise den Begriff „Hypothesen“. Hier sieht sie recht große Veränderungen in den Texten der Studierenden vor und nach der entsprechenden Schreibaufgabe und dem Feedback des*der Textograph*in. Insgesamt beobachtet A, dass Veränderungen eintreten und die Studierenden auf Feedback eingehen, allerdings „oft nicht elegant, oft ein bisschen holprig“. Besonders deutlich für sie ist, dass die Beratungsreflexionen länger werden und Studierende genauer beschreiben, was in den Beratungsübungen passiert ist. Dies ist z. B. daran erkennbar, dass wörtliche Zitate aus den Übungen in den Text aufgenommen werden, „fast schon übertrieben an manchen Stellen“. Und auch beim Einbezug von Fachausdrücken, Fachwissen und Theorie sei die Verbesserung der Texte deutlich. Die Studierenden könnten sich nach dem Feedback „auf Inhalte [...] berufen“.

Lehrperson B gibt als übergeordnetes Ziel ihrer Teilnahme am Programm an, „überhaupt erstmal zu vermitteln, worum's eben [...] beim wissenschaftlichen Arbeiten gehen soll“. Die Texte der Studierenden waren zwei Exposés bzw. Vorarbeiten zu einer späteren Hausarbeit. Thema des Seminars war die literaturwissenschaftliche Analyse von Romanen eines bestimmten historischen und gesellschaftlichen Kontexts mit diskursanalytischem Fokus. Auch B nennt zwei Schwerpunkte für die beiden Peer-Feedbackrunden: „Roter Faden“ und „das technische Handwerkszeug“. Mit letzterem Begriff meint sie, wie man zitiert und bibliographiert. Hier beobachtet sie eine deutliche Verbesserung der Texte. Sie erzählt, dass es im Seminar einen Textograph*innen-Input zu formalen Erwartungen gab, und merkt an: „Das sieht man auch nach diese[m Input], wo die dann nochmal genau das gelernt haben.“ Den zweiten inhaltlichen Schwerpunkt zu benennen, fällt B schwerer: „Also ich kann dir, glaub ich, gar nicht so eine konkrete Sache sagen. Aber eben so ... Ja. Einmal eben, dass man inhaltlich irgendwie so einen Roten Faden hat.“ Im Interviewverlauf explizieren wir immer mehr, was eigentlich mit „Rotem Faden“ gemeint ist. B rechnet dazu die Frage- oder Problemstellung, die die Studierenden noch „präziser formulieren“ sollen. Die Gliederung soll „bündiger“ werden, sodass der Rote Faden darin erkennbar wird, und Überschriften sollen aussagekräftig sein. Bei allen Punkten bemerkt B im Verlauf des Semesters eine Veränderung hin zum gewünschten Zustand, auch wenn dieser noch nicht erreicht wird. Eine Ausnahme sei die Formulierung der Kapitelüberschriften, die oft nach dem Feedback „kompliziert“ und „hochgestochen“ würden, obwohl inhaltlich nicht viel verändert werde. Hier vermutet B, dass Studierende vielleicht Beispielformulierungen von Bs Textograph*in aufgegriffen haben, ohne jedoch auch die Inhalte ihrer Kapitel anzupassen. In manchen Fällen hätte B eine einfachere Überschrift aus der ersten Textversion ohne „bedeutungsschwangere“ Fachbegriffe besser

gefallen. Im Hinblick auf den Roten Faden kommt im Interviewverlauf heraus, dass B Wert darauf legt, dass in den Studierendentexten vor der Textanalyse alle „wichtigen Hintergrundinformationen bereitgestellt“ werden, die dann in der Analyse aufgegriffen werden. Davon beobachtet sie Abweichungen in zweierlei Richtungen: Zum einen würden oft später im Text „neue Fässer aufgemacht“, die in der Einleitung nicht angekündigt waren. Zum anderen würden im Theorieteil oft Konzepte vorgestellt, die dann aber in der Analyse nicht aufgegriffen würden. Hier ist B wichtig, „dass einfach so Begrifflichkeiten, die in den theoretischeren Kapiteln vorgestellt werden, dann auch in der Analyse durchaus benutzt werden, um [...] was rauszufinden im Text“.

Thema des Seminars von Lehrperson C war die Darstellung von dysfunktionalen psychologischen Phänomenen in der Literatur. Für die Studierendentexte, die im Seminar geschrieben werden, verfolgte C zwei Ziele: Es sollte eine „literarisch-ästhetische Annäherung“ an das Thema geben – die Studierenden sollten also selbst literarisch zum Seminarthema schreiben – und es sollte ein „intellektuell-theoretischer Zugang“ zum Thema erarbeitet werden. Letzteres sollte in einem zweiten Textformat geschehen, einer theoretischen Reflexion des eigenen literarischen Texts. Die Studierenden sollten dort ihre selbstverfassten Texte an die im Seminar gelesene literaturwissenschaftliche und psychologische Theorie rückbinden. Mit der literarisch-ästhetischen Schreibaufgabe wollte C die Studierenden dazu einzuladen, „in Anführungszeichen über das Ziel hinaus[zu]schießen“ und keine „biederer“ realistischen Erzählungen zu verfassen. Sie sollten die Möglichkeiten fiktionaler Literatur ausreizen und surreale und phantastische Elemente in ihre Texte einbauen. Die Ermutigung hierzu war explizit Teil des Feedbacks von Cs Textograph*in. Dennoch habe dies „nicht so gut geklappt“. Cs Wunsch war zu zeigen, dass Literatur nicht nur „das harmlose Lesevergnügen“ zum Zweck hat, sondern moralische Fragen stellen kann. Eine weitere Erwartung von C an die literarischen Studierendentexte war, dass sie an manchen Stellen „ins szenische Schreiben“ gehen und nicht aus „berichtender Distanz“ beschreiben, sondern Dialoge zwischen Charakteren durch wörtliche Rede inszenieren. Auch hier erfüllten die Texte der Studierenden auch nach dem Peer-Feedback meist nicht Cs Erwartungen, sondern blieben eher deskriptiv. Im Interview wird klar, dass die Absprache mit Cs Textograph*in war, die Studierenden bei den literarischen Texten eher „an der langen Leine“ zu lassen, also sie durch Feedback zu ermutigen, Neues auszuprobieren, ohne sie durch zu viele kritische Kommentare zu entmutigen. C vermutet, dass dieses vorsichtigere Vorgehen ein Grund sein könnte, warum das Feedback nicht so wie gewünscht angenommen wurde. Bei der Rückbindung des eigenen literarischen Texts an Theorietexte im zweiten wissenschaftlichen Textformat sollte Cs Textograph*in „strenger schauen“, „da wurde die Leine wieder kürzer“. Die Erwartung von C, dass die Studierenden auf theoretische Texte Bezug nehmen, wurde eher erfüllt als die Erwartungen in Bezug auf die literarischen Texte der Studierenden. Insgesamt beobachtete C bei späteren Textversionen nach dem Peer-Feedback einen stärkeren Einbezug von theoretischen Begriffen – teils implizit, teils durch korrekte Zitate und formal und inhaltlich richtige Verweise auf die im Seminar behandelten theoretischen Texte.

Welche impliziten fachlichen Ideale kommen zum Ausdruck?

Im Interview mit der Lehrperson A kommt ein fachliches Ideal zum Ausdruck, das weniger leicht benennbar scheint als ihre oben wiedergegebenen Kriterien wie „Konkretheit“ oder „Nähe zum Beratungsgespräch“. A nennt den „Einbezug von Theorie“ als ein weiteres Peer-Feedback-Kriterium, doch kommt erst im Verlauf des Gesprächs heraus, wie dieser Einbezug genau ausgestaltet sein sollte: Es handle sich beim „Einbezug von Theorie“ um eine bestimmte Art der „Verwendung von Fachausdrücken“ durch die Studierenden. A sagt: „Am liebsten ist mir es, wenn sie sie selbstständig und selbstverständlich verwenden“, weil das der „common ground“ im Seminar gewesen sei. Es sei wichtig, dass die Studierenden nicht Ausdrücke verwendeten, die „wir nicht verwendet haben“ oder „die aus einem ganz anderen Bereich kommen, ‚Kunde‘ oder so was“. A legt Wert darauf, dass die Studierenden Fachausdrücke „selbstverständlich“ benutzen, indem sie etwa „die Beratervariablen“ oder „Empathie“ schreiben „und da nicht nochmal Rogers und alles einführen“. Dieses fachliche Ideal und Lehrziel widerspricht auf den ersten Blick der verbreiteten Forderung, dass in wissenschaftlichen Texten alle Quellen angegeben werden müssen. Um also entscheiden zu können, was der richtige Fachbegriff ist und in welchem Fall dieser Fachbegriff gerade nicht belegt werden muss, weil dies in As Worten „hölzerner“ wirken würde, benötigen die Studierenden inhaltlich-fachliches Wissen.

Im Interview mit Lehrperson B ist ebenfalls die Explikation impliziter fachlicher Ideale und weniger leicht benennbarer Lehrziele zu beobachten. Diese betreffen die Frage, wie die Studierenden bei der Analyse des literarischen Materials genau vorgehen sollen. B unterscheidet zwischen einer deskriptiven Analyse, die eine „Analyse auf Wortebene“ ist, und moderneren Ansätzen. Ausgangspunkt für diese Unterscheidung ist das Vorgehen in dem Text, den wir für das textbasierte Interview genutzt haben. B stellt fest, dass die dort vorgenommene deskriptive Analyse „veraltert“ sei, „weil man inzwischen ganz andere Ansätze verwenden würde“. Modernere Ansätze würden stärker auf die „gesellschaftliche Dimension“ schauen, weshalb an vielen Texten der Studierenden im Seminar „methodisch so ein bisschen was anzumerken“ wäre. Allerdings bemerkt B auch, dass es für Studierende „okay“ sei, erst einmal nur „konkret und intensiv“ den literarischen Text zu analysieren, also „gute konkrete Arbeit mit dem Text“ zu leisten, die noch nicht den historischen und gesellschaftlichen Kontext des Werks einbezieht. Im Laufe des Gesprächs kommt B zu dem Fazit: „Es kommt immer auf die Forschungsfrage an.“ Wichtiger sei ihr, dass der Rote Faden (s. o.) in einer studentischen Arbeit erkennbar sei und die Analyse zur Forschungsfrage passe. Dennoch sei es besser, wenn Studierende methodisch neuere Ansätze nutzen, die nicht rein deskriptiv sind, sondern einen historischen und gesellschaftlichen Bezug herstellen. Auch B geht es also darum, dass die Studierenden nicht einfach nur handwerklich korrekt im Sinne fachlicher Schreibpraktiken arbeiten. Um Texte zu schreiben, die tatsächlich auch impliziteren fachlichen Idealen entsprechen, müssen Studierende darüber hinaus wissen, welche Arten von Analysen „modern“ und damit relevant für die Forschungscommunity sind, auf die sich die Lehrveranstal-

tung bezieht. Sie brauchen also inhaltliches Wissen über die aktuellen Forschungsdis-
kurse und -methoden.

Das Interview mit Lehrperson C zeigt im Hinblick auf implizite fachliche Ideale eine Ambivalenz, die sich in zwei potentiell widersprüchlichen Lehrzielen niederschlägt. Wie oben wiedergegeben hatten C und Cs Textograph*in abgesprochen, dass die Studierenden bei den kreativen Schreibaufgaben eher „an der langen Leine“ gelassen werden sollten. Cs Textograph*in sollte die Studierenden zu „mutigeren“ Texten motivieren, aber keine kritischen Kommentare abgeben, um ihnen im Erstkontakt mit eigenem kreativen Schreiben nicht die Freude am Schreiben zu nehmen. Im weiteren Gespräch kommt Cs Begründung für diese Entscheidung zum Ausdruck: „Ich bin Literaturwissenschaftler, nicht Literaturkritiker.“ Das Selbstverständnis dieser Lehrperson ist also, dass sie als Fachperson literarische Texte, auch von Studierenden, zwar analysieren kann, es aber nicht ihre Aufgabe – vielleicht auch nicht ihre Kompetenz – ist, über den „ästhetischen Mehrwert“ von Textstellen zu entscheiden. Deshalb möchte C die literarischen Texte der Studierenden nicht bewerten. Gleichzeitig drehen sich große Teile des Interviews um die Beobachtung, dass Cs Studierende in ihren literarischen Texten vorsichtig und wenig mutig seien. Der Erzählstil sei de-
skriptiv, „harmlos“ und „bieder“. Auch beim eigenen Schreibprozess seien die Studierenden sehr vorsichtig damit, größere Änderungen zu wagen: „Wenn sie Abänderungen machen wollen, dann kleine.“ C beobachtet, dass die Studierenden in der Überarbeitung nach dem Feedback oft lediglich Sätze teilen oder Kommata einfügen. Was den Schreibprozess und die Erzählweise der Texte betrifft, möchte C deshalb die Studierenden „pushen“. Es gehe darum, dass sie nicht das schreiben, von dem sie denken, dass es von C gewollt ist, sondern sich „mal austoben können“. So steht das Ziel, den Studierenden viel Entscheidungsfreiheit zu lassen, neben dem Wunsch, dass diese Entscheidungsfreiheit dann zu Texten und Schreibprozessen führt, die Cs fachlichem Ideal von Mut und Ausprobieren entsprechen. Cs doppelte Botschaft an die Studierenden ist: „Findet euren eigenen Zugang, euren eigenen Stempel und be-
dient nicht unbedingt die Erwartungen, außer die Erwartung, die wir mit dem Rah-
men der Aufgabenstellung vorgeben.“

6 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrende vor allem bei den konkret formulierbaren Zielen für die Texte ihrer Studierenden deutlich die Erträge abschätzen können, die mit dem Peer-Textfeedback erzielt werden. In allen Interviews klingt an, dass sich Lehrende und Textograph*innen über die Ziele für die Texte der Studierenden ausge-
tauscht und Kategorien für das Feedback entwickelt haben. Oft bilden diese Katego-
rien eine Unterscheidung zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten ab. Bei den formalen Aspekten beobachteten alle drei Lehrenden deutliche Verbesserungen in den Studierendentexten nach dem Textfeedback. Was die inhaltlichen Ziele betrifft, fallen die Erträge aus Sicht der Lehrenden gemischter aus. Dies ist besonders dort der

Fall, wo sie ihre eigenen Erwartungen auch im Interview nicht von vornherein explizit benennen können (etwa Bs „Roter Faden“) oder wo widersprüchliche Erwartungen nebeneinander bestehen (As Erwartung, Fachausdrücke ohne Quelle zu nutzen, die vermeintlich dem Gebot des Zitierens widerspricht, und Cs ambivalente Erwartung, dass die Studierenden ‚von sich aus‘ mutigere Texte schreiben sollen).

Die textbasierten Interviews vertiefen offenbar das Potential des fachsensiblen Textograph*innen-Programms, implizite Textpraktiken und -erwartungen wahrnehmbar und benennbar zu machen. Im reflexiven und fachheterogenen Setting des Interviews können Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten in fachlichen Idealen für akademische Texte erkannt und thematisiert werden. Wie es A im Interview formuliert: „Ich muss mich ja jetzt [im Interview] schon erklären. Ich musste mich auch bei [meinem*r Textograph*in] immer erklären: Warum ist das eigentlich so?“

Eine These des Textograph*innen-Programms ist, dass Lehrende, Textograph*innen und Studierende vom fachgemischten und statusgruppenübergreifenden Austausch profitieren. Die Interviews zeigen, dass der Dialog zwischen Lehrenden und Textograph*innen über Feedbackkriterien und textbezogene Lehrziele dies in Teilen leistet. Das eigentlich forschungsbezogene Format der begleitenden Interviewstudie trägt darüber hinaus dazu bei, fachliche Ideale für Texte zu benennen und zu reflektieren. Ein Beispiel ist die Erkenntnis aus den Interviews, dass Studierendentexte genau wie ‚fortgeschrittenere‘ akademische Texte oft Einzelfallentscheidungen verlangen, die nicht nur von Wissen über fachliche Textideale, sondern auch von diskursspezifischem inhaltlichem Wissen abhängen. Unsere Hoffnung ist, dass Lehrende und Textograph*innen durch die Kombination unterschiedlicher Gesprächsformate über die Zeit immer mehr solcher fachlichen Feinheiten ansprechen können. Ziel ist, dass durch dieses Explizitwerden und die Peer-Übersetzung fachlicher Erwartungen durch die Textograph*innen letztlich die Studierenden fundiertere Entscheidungen in ihrem Schreiben treffen können.

Literatur

- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The Professor’s Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (Hg.) (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Elton, L. (2010). Academic Writing and Tacit Knowledge. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 151–160.

- Frahnert, V. & Karsten, A. (2018). Fachsensibilität als Ressource für den Writing-Fellow-Ansatz. Das Textograph*innen-Programm der Universität Paderborn. In A. Voigt (Hg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*, 127–139. Bielefeld: wbv.
- Karsten, A., Frahnert, V. & Schäfer, S. (2018). Am Schreiben teilhaben. Das Textograph*innen-Programm an der Universität Paderborn. In T. Stroot & P. Westphal (Hg.), *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung*, 242–261. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lampi, J. P. & Reynolds, T. (2018). Connecting Practice & Research: From Tacit to Explicit Disciplinary Writing Instruction. *Journal of Developmental Education*, 41(2), 26–28.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History* (2. Aufl.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Scharlau, I., Karsten, A., Nettingsmeier, P., Golombek, C. & Schäfer, S. (2016). Zwei Fenser mit verschiedener Sicht. In D. Knorr (Hg.), *Akademisches Schreiben. Halbband 1: Vom Qualitätspakt Lehre geförderte Schreibzentren und Schreibwerkstätten*, 163–166. Hamburg: Universität Hamburg.
- Scharlau, I. & Keding, G. (2016). Die Vergnügen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*, 39–55. Wiesbaden: Springer VS.
- Voigt, A. (Hg.) (2018). *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Herausgegeben von M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

Autorin

Dr. Andrea Karsten ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn. In Schreibdidaktik und -forschung befasst sie sich mit individuellen und fachkulturellen Schreibpraktiken von Promovierenden und Lehrenden. Kontakt: andrea.karsten@uni-paderborn.de

Writing Fellows: Eine Analyse zweier Einsätze von Schreibtutor*innen in curricularen Seminaren

LILLI HÖLZLHAMMER, LUIS SCHÄFER

Kurzfassung

Zu den verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen, die die Schreibkompetenzen von Studierenden nachhaltig verbessern sollen, gehört der Einsatz von Tutor*innen in curricularen Fachseminaren als sogenannte Writing Fellows (WF). Dieses Programm an der LMU München soll im Folgenden anhand zweier Einsätze von WF in literaturwissenschaftlichen Seminaren analysiert werden. Dafür soll die theoretische Konzeption von WF anhand aus der Praxiserfahrung abgeleiteter struktureller Aspekte überprüft sowie daran anschließend aus der beispielhaften inhaltlichen Untersuchung dessen, wie Studierende WF-Feedback in ihren Texten umsetzen, die Erkenntnis abgeleitet werden, wie literale Kompetenz bei Studierenden durch den WF-Einsatz gesteigert werden kann.

Schlagworte: Schreibdidaktik; Hochschullehre; Writing Fellow; Tutor*innen; Schreibzentrum

Abstract

There are presently a variety of didactic approaches designed to improve academic writing skills over the long term. One such approach is the use of tutors in so-called „curricular seminars“ such as the Writing Fellows (WF), a program at LMU Munich whose implementation in Literary Studies we will analyze. Therefore, we will examine the WF conception based on structural aspects derived from practical experience. Subsequently, we will exemplarily investigate how students implement WF feedback in their texts to examine how academic literacy among students can be increased using WF.

1 Wie lassen sich Writing Fellows (noch) besser einsetzen?

Zu den verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen, die die Schreibkompetenzen von Studierenden nachhaltig verbessern sollen, gehört der Einsatz von Tutor*innen in curricularen Fachseminaren als sogenannte Writing Fellows (WF).¹ Um zu untersu-

¹ Zur Definition und Geschichte der WF im deutschen Universitätsbetrieb s. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018.

chen, wie sich ein erfolgreicher Ansatz von WF in der Literaturwissenschaft gestaltet, werden zwei Kurse analysiert, die die gesamte Bandbreite des Studiums abdecken sollen. Dazu soll zum einen ein WF-Einsatz in einem Kolloquium der germanistischen Literaturwissenschaft untersucht werden, in dem ein Masterarbeitsexposé abgefasst wurde; dabei soll der Schwerpunkt auf den strukturellen Gegebenheiten des Einsatzes liegen. Zum anderen wird im Rahmen eines Einsatzes im Einführungssminar der Romanistischen Literaturwissenschaft inhaltlich analysiert, wie die Studierenden Feedback des WF in ihren Essays umsetzen.² Daraus sollen Hypothesen dazu gewonnen werden, wo die Vorteile eines WF-Einsatzes im curricularen Studium liegen und worauf – abgeleitet aus praktischen Erfahrungen einerseits und den exemplarischen Textanalysen andererseits – besonders geachtet werden muss, um eine tatsächliche Verbesserung der literalen Kompetenz von Studierenden zu gewährleisten.

2 Strukturelle Aspekte: Das Exposé zur Masterarbeit

2.1 Writing Fellow: Konzeption und Nutzung an der LMU München

Das WF-Programm der LMU München hat zum Ziel, Schreiben verstärkt in die Lehre zu integrieren und den Studierenden dabei zusätzliches Textfeedback von Peers zu kommen zu lassen, um die allgemeinen Schreibkenntnisse zu verbessern (so auch Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 33).³ Das WF-Team der LMU setzt sich aus erfahrenen und speziell geschulten Schreibtutor*innen im Master- oder Promotionsstudium zusammen (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 41–43). Als WF begleiten sie einen Kurs mit einem individuellen Programm, das mit der Lehrperson abgesprochen ist und in die Fachlehre integrierte Schreibaufgaben sowie bei Bedarf auch In-Class-Workshops und Beratungen enthält. Beim Feedback der WF ist zu beachten, dass es sich auf Aspekte wissenschaftlichen Schreibens wie Struktur, Lesbarkeit, Argumentation und Kohärenz konzentriert. Die Verantwortung für die Richtigkeit der Inhalte bleibt bei den Studierenden. Ebenso findet kein Lektorat oder Korrektorat statt, da WF vor allem Hilfe zur Selbsthilfe bieten.⁴ Der Ablauf des WF-Programms an der LMU besitzt, obwohl individuell angepasst an den jeweiligen Kurs, in allen Fällen eine ähnliche Makrostruktur, die hier zum besseren Verständnis des Programms dargestellt werden soll.⁵

Es wird davon ausgegangen, dass ein WF etwa ein bis zwei Stunden pro Person für die Betreuung benötigt, deren Intensität stark von der jeweiligen Schreibaufgabe

2 Evaluationen von den entsprechenden WF-Programmen verschiedener Universitäten mit strukturellem Schwerpunkt liegen bereits vor, z. B. Dreyfürst & Opitz 2018 (Frankfurt/Oder und Frankfurt/Main), Römer-Nossek, Rismundo, Pokitsch et al. 2018 (Wien) sowie Breuer & Hallmann 2018 (Köln). Eine inhaltliche Auseinandersetzung wie in diesem Beitrag findet dabei seltener statt, vgl. z. B. Adami, Brinkschulte & Grieshammer 2018.

3 Für eine weiterführende Vorstellung des WF-Konzepts an der LMU München s. https://www.schreibzentrum.fak13.uni-muenchen.de/lehrende/writing_fellows/index.html#wer-sind-wf, Zugriff am: 11.08.2020.

4 Im Unterschied dazu erstreckt sich die Beratungskompetenz Dozierender nicht nur auf den Schreibprozess, sondern auch auf inhaltliche Punkte, sie kann jedoch durch das hierarchische Gefälle eingeschränkt sein; s. Ulmi, Bürki, Verhein et al. 2014, S. 233–246.

5 Ein vergleichbarer Ablauf findet sich im Detail beschrieben in Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 35–45.

sowie von Art und Umfang des erwünschten Feedbacks abhängt. Dazu muss im Falle von häufig nachgefragten zusätzlichen In-Class-Workshops weitere Zeit miteinberechnet werden. Da es sich bei den WF um Studierende handelt, muss bei der Zeitplanung und Festlegung von Abgabeterminen auf deren jeweilige Studienbedürfnisse Rücksicht genommen werden.

Bezüglich des Ablaufs wird so vorgegangen, dass vor Semesterbeginn interessierte Dozierende auf Anfrage geeignete WF zugeteilt bekommen. Bei einem ersten Treffen werden anhand einer allgemein gehaltenen Liste die zur Planung des Kurses notwendigen Fragen besprochen und die WF über den Kursinhalt, das Niveau, die zu erbringende Prüfungsleistung, die voraussichtliche Teilnehmendenzahl und die Kurszusammensetzung informiert. Das entwickelte Konzept versucht für gewöhnlich, die Schreibaufgabe(n) auf die Prüfungsleistung auszurichten, meist mit Fokus auf die zu beherrschende Textsorte, wie das Exposé oder den Essay in den unten angeführten Einsatzszenarien. In diesem Zusammenhang werden von den Lehrpersonen die Punkte angesprochen, auf die ein Feedback erwünscht ist, wobei die Erfahrung und die andere Perspektive der WF hier oft helfen, diese Punkte noch präziser zu fassen, und damit zugleich explizitere Anweisungen für die Studierenden ermöglichen. Je nach Bedarf sind dabei ein oder zwei Schreibaufgaben (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 49), für die ein für die WF und die Studierenden geeigneter Abgabetermin festgelegt wird, sowie mögliche In-Class-Workshops vorgesehen.

Zu Semesterbeginn stellen sich die WF im Kurs vor, erklären das Programm, beantworten mögliche Fragen und geben ihre Mailadresse für Nachfragen und individuelle Beratung den Studierenden bekannt. Nach Abgabe der Schreibaufgabe geben die WF ihr Feedback schriftlich oder im Gespräch, mit Fokus auf den zuvor mit der Lehrperson besprochenen Punkten. Sollten dabei zusätzlich häufig auftretende Probleme bei der Aufgabenstellung auffallen, können diese wiederum in verallgemeinerter Form an die Dozierenden weitergeleitet werden und bei einer zweiten Schreibaufgabe noch zu Anpassungen führen. Die Studierenden können den WF bei Bedarf Rückfragen zu ihrem Feedback stellen. Am Semesterende wird das Programm schließlich von allen Teilnehmenden evaluiert, um zur Verbesserung des Konzepts beizutragen und einen Überblick über seine Entwicklung an der LMU zu ermöglichen.

Als Vorteile des WF-Konzepts an der LMU lassen sich folgende Aspekte herausstellen, die auch schon von Ruggles, Knutson, Limlamai et al. (2018) sowie von Regaignon & Bromley (2011) beobachtet wurden: Das geringe hierarchische Gefälle zwischen WF und Studierenden ermöglicht einen offeneren Umgang zwischen diesen und senkt die Hemmschwelle, Fragen zu stellen, die die Studierenden gegenüber den Dozierenden möglicherweise als bloßstellend empfinden (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 49 f.; Ulmi, Bürki, Verhein et al. 2014, S. 232). WF agieren vermittelnd zwischen Dozierenden und Studierenden, indem sie von Ersteren die expliziten Anforderungen erfahren und diese noch einmal gezielt an Letztere herantragen können (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 50 f.). Oft sorgt die Anwesenheit von WF dazu, dass genaue Leitfäden für den Kurs verteilt werden, die wiederum den Studierenden

zugutekommen. Die Integration betreuter Schreibaufgaben in den Kurs vertieft auf natürliche Art und Weise die Kursinhalte, die damit besser verstanden werden. Vor allem aber wird dadurch die Schreibkompetenz der Studierenden gesteigert und das Schreiben frühzeitig begonnen, was insgesamt zu besseren Prüfungsleistungen führt und das Vorankommen der Studierenden fördert (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 51).

Im Folgenden soll nun anhand der Analyse zweier konkreter Einsätze von WF deren Umsetzung in den letzten Semestern untersucht werden. Das erste Beispiel wird ein Seminar mit fortgeschrittenen Studierenden behandeln und dabei den Schwerpunkt auf die Analyse von Planung und Ablauf legen. Daran anschließend soll anhand eines zweiten WF-Einsatzes der Fokus auf die inhaltliche Arbeit eines WF gelegt werden, indem untersucht wird, inwiefern Studienanfänger*innen ihre Texte mithilfe von Feedback überarbeitet haben.

2.2 Analyse eines WF-Einsatzes im Abschlusskolloquium

Für den Einsatz von WF für fortgeschrittene Studierende lässt sich als Beispiel ein zweimal durchgeführter Kurs aus dem Masterstudiengang Germanistische Literaturwissenschaft heranziehen. Die darin gemachten Erfahrungen validieren die oben beschriebenen Effekte des WF-Programms. Hierbei soll der Fokus auf der strukturellen Ebene liegen und die Flexibilität des Programms herausgestellt werden, das individuell auf die jeweiligen Studierendengruppen zugeschnitten wurde.

Das Seminar wurde im Sommersemester 2018 und im Wintersemester 2018/19 mit derselben Lehrperson und derselben WF durchgeführt. Dabei handelt es sich um das Pflichtseminar „Vertiefungskolloquium Mediävistik“. Hier müssen die Studierenden ein Exposé zur geplanten Masterarbeit mit einem Umfang von 5–10 Textseiten mit Inhaltsverzeichnis und vorläufiger Bibliographie als Prüfungsleistung verfassen.

Entsprechend wichtig ist das Erlernen der prüfungsrelevanten Textsorte Exposé, die für gewöhnlich im Studium noch nicht behandelt wurde; deshalb lohnt sich der Einsatz von WF, die die Unterschiede zwischen Seminararbeit und Exposé vermitteln. Ziel des Kurses ist es dabei, mithilfe der Lehrperson ein inhaltlich sinnvolles Masterarbeitsthema zu entwickeln, während in Zusammenarbeit mit den WF die Textsorte vermittelt wird. Als WF wurde eine Doktorandin der Germanistik mit dem Schwerpunkt „Neuere deutsche Literaturwissenschaft“ eingesetzt, weil sie durch ihre Erfahrung mit der Textsorte besonders geeignet erschien und von der Dozentin angefragt worden war. Das Seminar wurde über zwei Semester begleitet, weswegen im Folgenden die Unterschiede der beiden Durchläufe, wo vorhanden, betont werden sollen.

Zunächst wurde die WF, wie im Programm vorgesehen, in der ersten Sitzung vorgestellt sowie ihre Funktion erklärt. Es wurde zudem darauf geachtet, dass zwischen Studierenden und WF eine vertraute Atmosphäre per Du entstehen konnte, um mögliche Hemmschwellen für das spätere Feedback zu senken. Für beide Kurse geplant waren zwei In-Class-Workshops von je 90 Minuten, von denen der erste zu Semesterbeginn das Verfassen eines Exposés thematisieren, der zweite, nach dem ersten Feedback der WF, sich aber nach den Wünschen der Studierenden richten sollte.

Der erste Kurs wählte den Workshop „Richtig zitieren in der Mediävistik“, der zweite Kurs einen Workshop zu „Roter Faden und Leseführung“. Die Wahl kann mit der jeweiligen Gruppenzusammensetzung erklärt werden, da im ersten Kurs die Mehrheit der Studierenden aus dem Vertiefungszweig „Neuere deutsche Literaturwissenschaft“ stammte und ihnen die Zitationsweise der Mediävistik entsprechend weniger vertraut war. Der zweite Kurs setzte sich aber hauptsächlich aus Studierenden des Vertiefungszweigs „Mediävistik“ zusammen, die mit der Zitationsweise bereits vertraut waren und eine überzeugende Struktur als ausschlaggebend für die Note ansahen. Daraus wird ersichtlich, dass auch fortgeschrittene Studierende am Ende des Masterstudiums noch sehr spezifische Bedürfnisse hinsichtlich der Schreibförderung haben können und darauf entsprechend eingegangen werden sollte. Diese inhaltliche Flexibilität wurde durch die bereits als notwendig beschriebene enge Zusammenarbeit von WF und Lehrperson ermöglicht.

Bei der Schreibaufgabe für die Kurse handelte es sich jeweils um eine erste Version des Exposés, die kurz nach Beginn der zweiten Semesterhälfte bei der WF per Mail abzugeben war. Die Abgabe war dabei vertraulich, nur für die WF bestimmt sowie nicht obligatorisch, aber stark von der Dozentin erwünscht. Jeweils ein bis zwei Exposés pro Sitzung wurden auch im Kurs selbst vorgestellt; dies hatte zur Folge, dass sämtliche Teilnehmenden in beiden Kursen auch eine erste Version bei der WF einreichten. Anhand der im Workshop gelernten und von der Dozentin vorgegebenen Kriterien wurde jeweils ein erstes Feedback innerhalb einer Woche an die Teilnehmenden zurückgeschickt. Dabei war es auch möglich, eine weitere Überarbeitung einzureichen. Diese Möglichkeit wurde in beiden Kursen intensiv genutzt, sodass schon vor Ende der Vorlesungszeit die Prüfungsleistung größtenteils erbracht wurde. Dadurch findet sich der Vorteil des WF-Programms bestätigt, das einen früheren Beginn des eigentlichen Schreibens als Grundlage für bessere Ergebnisse annimmt.

Das Feedback der WF bezog sich besonders auf den Aufbau und die Umsetzung der geforderten Bestandteile eines Exposés, aber auch auf Probleme bei Ausdruck, Zitation und Formatierung. Eine besondere Herausforderung stellten dabei die stilistischen Anforderungen der Textgattung dar, weil der stärker werbende Tonfall eines Exposés als schwierig empfunden wurde. Da schon im ersten Kurs auffiel, dass die für das Exposé notwendige überzeugende Selbstdarstellung aufgrund der eingebüten wissenschaftlichen Objektivität und Selbstkritik ein besonderes Hindernis bedeutete, wurde im zweiten Kurs im ersten In-Class-Workshop noch einmal besonders darauf Bezug genommen. Auch die Dozentin wurde von der WF auf diesen Umstand aufmerksam gemacht und konnte entsprechend mit den Studierenden verstärkt daran arbeiten, die Stärken des eigenen Exposés herauszustellen. Insofern zeigt auch das Feedback von WF gegenüber Dozierenden das Potenzial, die Lehre an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen und so zu verbessern (vgl. Dreyfürst, Liebetanz & Voigt 2018, S. 33); dies bestärkt den oben erläuterten Ansatz.

Insgesamt ließen sich in beiden Kursen deutlich gesteigerte Leistungen feststellen, da alle Teilnehmenden bestanden: Insbesondere Studierende im ersten Kurs, die zuvor den Kurs schon einmal nicht bestanden hatten, waren diesmal in der Lage, die

ECTS-Punkte zu erwerben. Das führte zur Wiederholung des WF-Programms bei gleicher Zusammenarbeit, die nach zwei Durchläufen aber durch eine Änderung der Studienordnung eingestellt wurde.

3 Inhaltliche Aspekte: Der literaturwissenschaftliche Essay bei Schreibnoviz*innen

Inhaltlich sollen die Gelingensfaktoren für den Einsatz von WF in literaturwissenschaftlichen Kursen anhand einer weiteren Veranstaltung aus dem Wintersemester 2019/20 untersucht werden: Die „Einführungsübung Spanische Literaturwissenschaft“ ist eine Pflichtveranstaltung für Studierende der Romanistik, die im zweiten (Bachelor) bzw. im dritten Fachsemester (Lehramt) angesiedelt ist. Neben den fachlichen Inhalten kommen die Studierenden hier erstmals im Studienverlauf mit dem wissenschaftlichen Schreiben im universitären Kontext in Kontakt, da als Prüfungsleistungen insgesamt vier literaturwissenschaftliche Kurzessays einzureichen sind.

Zwei der vier Essays fungierten als diejenigen Schreibaufgaben, auf die der WF den Studierenden jeweils eine Woche vor Abgabe der Essays beim Dozenten Feedback gab. Das Feedback auf den ersten Essay erfolgte schriftlich, das Feedback auf den zweiten erfolgte mündlich. Neun von elf Studierenden gaben den ersten Essay freiwillig beim WF ab.⁶ Im Folgenden soll ausgewertet werden, wie die Studierenden im Rahmen des ersten Essays, einer Lyrikanalyse, das schriftliche Feedback des WF umsetzten. Dazu werden wir die vom WF kommentierten Textstellen der ersten Version mit dem an den Dozenten gesendeten überarbeiteten Essay vergleichen,⁷ um der Frage nachzugehen, welche Aspekte literaler Kompetenz⁸ in der Anfangsphase des Studiums spezieller Förderung (auch durch WF) bedürfen.

Eine Vergleichbarkeit entsteht durch die Art der Kommentierung durch den WF: Das Feedback reagierte mithilfe von Leitfragen auf den Essay, wobei sowohl positive als auch negative Eindrücke exemplarisch durch nummerierte Textmarkierungen belegt wurden. Dadurch konnten die Studierenden die jeweiligen Anmerkungen an ihrem Text nachvollziehen. So wurde z. B. der folgende Satz (1) mit der Nummer 1 versehen und dann darauf im Feedback (2) Bezug genommen, woraufhin in der zweiten Version der Satz überarbeitet erscheint (3):

6 Bei diesem Kurs wurden keine In-Class-Workshops angeboten. Die Einführung in den Kurs und die übrigen Modalitäten entsprachen denen des Vertiefungskolloquiums Mediävistik.

7 Im Folgenden wird grundsätzlich von ‚Kommentaren‘ des WF gesprochen, auch wenn damit die konkreten Anmerkungen gemeint sind und nicht die Nutzung der Kommentarfunktion der entsprechenden Programme.

8 Unter dem Begriff der „Literalen Kompetenz“ vereinigt Feilke (2014) verschiedene Ebenen, die sich nicht allein auf die eigentliche Textproduktion beschränken: die Steuerungsebene („Wozu“-Kompetenzen, wie Werthaltung oder Motivation), die Prozessebene („Wie“-Kompetenzen, wie Schreib-Lese-Routinen oder Formulierungsverfahren) und die Resourcenebene („Was“-Kompetenzen, wie Textsortenwissen oder literales Lexikon).

1. *Ein Ereignis, das alles verändert.*
2. *Stilistisch bist du auf einem guten Weg, vor allem Satzverknüpfungen und Übergänge gelingen treffend. Teilweise wirkt dein Ausdruck aber noch journalistisch (Kom. 1), umständlich (Kom. 6) oder zu metaphorisch (Kom. 2).*
3. *Dieses Ereignis steht für den Beginn eines Kampfes gegen den vorherrschenden Rassismus.*

Die folgende Analyse bezieht sich ausschließlich auf die Kritikpunkte des WF. Dabei soll untersucht werden, auf welche Eigenschaften der Textsorte „literaturwissenschaftlicher Essay“ sich die Kommentare schwerpunktmäßig bezogen haben und inwiefern diese jeweils umgesetzt wurden.⁹ Dazu wurden die neun eingesandten Texte samt Feedbacks des WF ausgewertet; so wurden insgesamt 97 Textstellen ausgemacht, die in beiden Textversionen vorkommen und verglichen werden konnten. Die Anmerkungen sind dabei gemäß den Leitfragen bestimmten Kategorien (Tab. 1) zugeordnet.

Tabelle 1: Kategorien und Leitfragen für die Kommentierung des Essays

abstrakt	Kategorie	Leitfrage
Argumentative Strukturen		
1a	These	Inwiefern ist eine These klar argumentiert worden?
1b	Argumentation	Inwiefern werden Argumente logisch aufgebaut und am Text belegt?
Textaufbau		
2a	Einleitung	Welche Funktionen erfüllt die Einleitung (nicht)? ¹⁰
2b	Gesamtkonzeption und Leser*innen-Führung	Inwiefern ist der Text logisch nachvollziehbar?
2c	Fazit	Welche Funktionen erfüllt das Fazit / der Schluss (nicht)? ¹¹
Stilistik und Sprache		
3a	Ausdruck	Inwiefern ist der sprachliche Ausdruck angemessen?
3b	Orthographie und Interpunktionsfehler	Inwiefern weist der Text Mängel zwecks Orthographie und Interpunktionsfehler auf?
3c	wissenschaftl. Konventionen	Inwiefern werden die Standards für Zitationen (Stilblatt!) berücksichtigt?

9 Die im Rahmen der folgenden Analysen herangezogenen Methoden lehnen sich an qualitative Ansätze an; empirisch valide Aussagen sollen damit aber nicht getroffen werden. Vielmehr soll die Vorgehensweise als Gerüst dafür dienen, exemplarisch an den literaturwissenschaftlichen Essays Ursachen von Schreibproblemen bei Studienanfänger*innen auf den Grund zu gehen.

10 Als notwendige Bestandteile wurden dabei Hinführung zum Thema, Nennung von Autorin und Gedicht sowie eine Fragestellung oder These angenommen.

11 Fundamental für das Fazit wurde dabei eine Zusammenfassung der Ergebnisse angesehen; darüber hinaus wurde auf die Möglichkeit hingewiesen, die eigenen Erkenntnisse kritisch zu reflektieren oder einen Ausblick auf weiterführende Fragen zu formulieren.

Die Teilnehmenden erhielten jeweils zwischen 9 und 15 Kommentare mit Kritikpunkten (vgl. im Folgenden Tab. 2). Diese relativ hohe Differenz weist bei einem Mittel von 10,77 Kommentaren pro Teilnehmer*in jedoch keine allzu große Abweichung auf ($SD = 2,28$), was sich durch eine höhere Anzahl an Kommentaren zum sprachlichen Ausdruck (Kategorie 3a) erklären lässt, auf den insgesamt die größte Anzahl der Kommentare entfiel. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass der WF, wenn er einen Stil als nicht wissenschaftlich interpretierte, z. T. auf mehrere Einzelphänomene hinwies, wie aus dem obigen Beispiel (2) mit gleichzeitiger Bezugnahme auf drei unterschiedliche Kommentare ersichtlich wird. Keine größeren Probleme traten hingegen im Bereich der Orthographie und Interpunktions (Kategorie 3b) auf.

Tabelle 2: Anzahl der Kommentare (insgesamt/umgesetzt) nach Kategorie und Teilnehmer*in (TN)

TN-Nr.	Anzahl der Kommentare pro Kategorie / davon umgesetzt (+)										Σ	%				
	1a	1a+	1b	1b+	2a	2a+	2b	2b+	2c	2c+	3a	3a+	3b	3b+	3c	3c+
1	1	1	1	2	2	1	0	1	1	8	4	0	0	1	0	
2	1	1	3	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	9	
3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	5	2	2	0	1	0	
4	1	1	1	1	1	1	0	1	0	3	2	1	1	0	9	
5	1	1	2	1	2	1	1	0	1	0	3	0	0	0	11	
6	1	1	0	0	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	10	
7	1	1	3	2	2	1	0	0	1	0	1	0	0	1	9	
8	0	0	3	3	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	6	
9	1	0	3	1	0	0	0	0	1	0	5	1	0	0	11	
Σ	8	7	17	11	12	9	8	3	9	30	14	5	2	8	2	97
%			87,50%		64,71%		75,00%		37,50%		33,33%		46,67%		40,00%	25,00%

Inhaltlich auffällig erscheint die Tatsache, dass in der Einleitung bei sechs von neun Essays keine klare Fragestellung oder These ersichtlich wurde und in zwei anderen Fällen kommentiert wurde, dass eine bestehende These in der Fragestellung weiter zugespitzt werden könnte. Das lässt darauf schließen, dass Noviz*innen im akademischen Schreiben dieses Textsortenmerkmal tendenziell unbekannt ist und darauf im Rahmen der Lehre ein spezieller Fokus zu richten ist. Wie bereits gezeigt, besteht ein weiteres Problemfeld im Bereich sprachlicher Ausdruck (Kategorie 3a), auf den im Rahmen der Vermittlung von akademischer Schreibkompetenz eingegangen werden muss. Der zweithöchste Wert wurde bezüglich der Argumentation (Kategorie 1b) erreicht, woraus ein dritter inhaltlicher Fokus für die Vermittlung literaler Kompetenzen in der hochschulischen Schreibdidaktik abgeleitet werden kann.

Auffällig ist weiterhin der individuelle Umgang der Teilnehmenden mit den Kommentaren: Die Quote der Umsetzung variiert stark zwischen 18 % und 90 % (Mittel bei 53 %), die Standardabweichung liegt bei 25 Prozentpunkten. Dies zeigt, wie unterschiedlich die Teilnehmenden mit den Kommentaren umgegangen sind.¹² Innerhalb der einzelnen Kategorien sind die Unterschiede mit einer Standardabweichung von 22 Prozentpunkten annähernd genauso groß. Aufschlussreich ist dabei, dass fast alle Teilnehmenden (8 von 9) den Kommentar zur Formulierung einer Forschungsfrage oder These (Kategorie 1a) und drei Viertel die Anmerkungen zur Gestaltung der Einleitung (Kategorie 2a) eingearbeitet haben, andere Kategorien, wie z. B. die Anmerkungen zu Fazit (Kategorie 2c) oder wissenschaftlichen Konventionen (Kategorie 3c), aber selten umgesetzt wurden. Kommentare zu Letzteren bezogen sich i. d. R. (7 von 8 Kommentaren) auf das Einhalten des Stilblattes des Instituts. Die Hypothese, dass eine Umsetzung aufgrund des höheren Arbeitsaufwandes seltener erfolge, kann durch zwei Beobachtungen entkräftet werden: Zunächst weist die verhältnismäßig niedrige Umsetzungsquote von Kommentaren in der Kategorie 3a, die größtenteils durch die Umformulierung einzelner Ausdrücke und Teilsätze umgesetzt werden könnten, darauf hin, dass der anzunehmende zeitliche Aufwand für die Überarbeitung keineswegs mit der Umsetzungswahrscheinlichkeit korreliert.

Des Weiteren zeigt eine genauere Sichtung der überarbeiteten Versionen, dass z. T. große Textteile neu geschrieben wurden, wie aus der Einleitung von TN 3 deutlich wird:

4. *Das zeitgenössische Gedicht „Flora númerica“ von der puerto-ricanisch-spanischen Dichterin Mara Pastor wurde 2016 in ihrem Gedichtband „Poemas para fomentar el turismo“ veröffentlicht. Es handelt von dem Rückgang engagierter Frauen, die gegen Diskriminierung kämpfen und den Folgen, die dies für alle Frauen hat.*
5. *Deine Einleitung umfasst Autorinnennennung und Titelangabe sowie eine kurze Rahmenangabe. Eine These oder Fragestellung wird leider nicht genannt, was wichtig für*

12 Quantitative Ansätze zur Klärung sind leider aufgrund der geringen Zahl der Proband*innen nicht möglich; aufschlussreich könnte aber eventuell die Korrelation zwischen der Umsetzungsquote und der endgültigen Qualität des Textes sein. Dazu müssten jedoch größere Datensätze in standardisierten Verfahren ausgewertet und sowohl die beim WF abgegebenen als auch die endgültigen Textversionen anhand einer normierten Bewertungsskala mit festen Items beurteilt werden.

- die Leser*innenführung wäre. Auch eine kurze Hinführung zum Thema wäre gut (1 Satz).*
6. *Sind Frauen zu unpolitisch geworden? Setzen sie die Errungenschaften, die Frauenrechtlerinnen vor Jahrzehnten erkämpft haben, dadurch aufs Spiel? Damit setzt sich auch die spanische Dichterin Mara Pastor in ihrem zeitgenössischen Gedicht „Flora númerica“ auseinander, das sie 2006 in ihrem Gedichtband „Poemas para fomentar el turismo“ veröffentlichte. In diesem Essay gehe ich der Frage nach, inwiefern Pastor darin den schrittweisen Rückgang der Frauenbewegung kritisiert. Im Folgenden werde ich zeigen, dass sie trotz der ausdrücklich nüchternen Form des Gedichtes Stellung bezieht. Es ist ein Weckruf, der ohne direkten Appell auskommt.*

Von der ursprünglichen Version (4) sind nach der Umsetzung des Kommentars (5) in der überarbeiteten Version (6) keine unveränderten Textbausteine übrig; der erste Satz aus Version (4) wurde zwar inhaltlich übernommen, aber sprachlich komplett neu realisiert. Zwar ergeben sich dadurch neue kritische Stellen – der Dichterin ist eine andere Nationalität und dem Gedicht ein anderes Publikationsjahr zugewiesen,¹³ die vorletzten zwei Sätze wirken durch den parallelen Aufbau und die doppelte Verwendung der in der Wissenschaftssprache umstrittenen ersten Person noch ungelenk –, der Kommentar wurde aber durch die Verdoppelung der Textmenge vollständig umgesetzt.

Daran wird zum einen wiederum ersichtlich, dass die Umsetzungswahrscheinlichkeit offenbar nicht mit dem damit verbundenen Aufwand zusammenhängt und somit auch die niedrige Umsetzungsquote in der Kategorie 3c nicht damit erklärt werden kann. Möglicherweise spielt aber die Reihenfolge der Kommentare für deren Umsetzung eine Rolle: Im Rahmen der untersuchten Essays wurden die Kommentare immer in der Folge der oben aufgeführten Kategorien gegeben. Für den Datensatz entstand dabei eine Korrelation zwischen der Reihung der Kommentare und deren Umsetzungsquote von $r = .86$. Zudem nahmen die Teilnehmenden mehr Änderungen am Anfang ihres eigenen Textes als in dessen Verlauf oder am Schluss vor. Zwei erlei Konsequenzen sind aus diesem Befund für das Geben von Feedback zu ziehen, damit die Studierenden durch selbiges ihre literale Kompetenz steigern können: Aspekte, die besonders wichtig für die individuelle Verbesserung eines Textes sind, sollten zu Beginn einer Rückmeldung genannt werden. Eine andere Möglichkeit der erfolgreichen Implikation von Feedback wäre die schrittweise Erteilung von kürzeren Inputs, um eine höhere Umsetzungsquote zu erreichen.

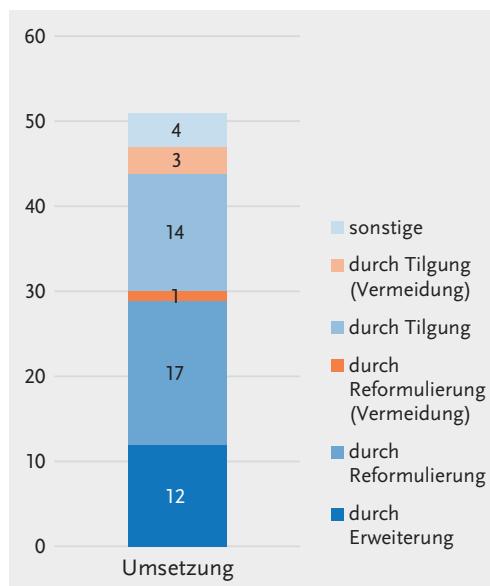
Zum anderen zeigt sich am obigen Beispiel (4–6), dass die Kommentare unterschiedlich berücksichtigt werden können: Einerseits wurde ein bisheriger Satz reformuliert, andererseits wurde die bestehende Einleitung erweitert. Eine dritte Umsetzungsmöglichkeit besteht in der Tilgung von bereits bestehendem Text, wie aus dem folgenden Beispiel ersichtlich wird:

13 Tatsächlich ist Mara Pastor Puerto-Ricanerin; eventuell wollte TN 3 darauf hinaus, dass sie spanischsprachig ist.

7. *Hiervon abgesehen, sind nur sehr wenig Stilmittel wie zum Beispiel Anaphern aufzufinden.*
8. *Aussagen ohne Gehalt in Bezug auf deine Gedichtanalyse (z. B. Kom. 5) sollten unbedingt vermieden werden.*

Die ursprüngliche, argumentativ aussageschwache Beobachtung (7) wurde auf den Kommentar (8) hin getilgt. Sonderformen bei der Umsetzung entstanden dadurch, dass Teilnehmende zwar auf einen Kommentar reagierten, durch eine Veränderung des Textes den kritisierten Punkt aber umgingen, was als Vermeidungsstrategie interpretiert werden kann (vgl. zum Umgang der Teilnehmenden mit Kommentaren im Folgenden Abb. 1).¹⁴ So wurde die folgende Aussage (9) auf den Kommentar (10) hin, dass eine Behauptung ohne weitere Erklärungen oder Textbezüge nicht wissenschaftlich sei, komplett aus dem Text getilgt:

9. *In der letzten Strophe wird ein Bezug zur Urknalltheorie hergestellt.*
10. *Aussagen wie Kom. 6 bedürfen zudem weiterer Erläuterung und eines Belegs am Text.*



Diese Form des Umgangs mit Kommentaren trat allerdings nur vier Mal und somit relativ selten auf. Die jeweilige Art der Umsetzung ist natürlich stark abhängig vom jeweiligen Kommentar des WF, wie aus den bisher betrachteten Beispielen ersichtlich geworden sein sollte.¹⁵ Dennoch zeigt gerade die fast gleichmäßige Verteilung der Umsetzungsarten Tilgung, Erweiterung und Reformulierung (Abb. 1), dass die Umsetzungswahrscheinlichkeit nicht durch die Art des Kommentars beeinflusst wird.

Abbildung 1: Differenzierung des Umgangs der Teilnehmenden mit den Kommentaren: Umsetzung

14 Die entsprechenden vier Kommentare wurden bei der Auswertung als Umsetzung interpretiert, da so – wenn auch durch eine Vermeidung – der ursprünglich kritisierte Punkt aus dem Text entfernt wurde.

15 Der Stil des Feedbacks des WF ist insgesamt als direktiv zu bezeichnen. Aufschlussreich wäre sicher auch eine Untersuchung dazu, wie der Stil des Feedbacks sich auf die Umsetzung auswirkt; zu den verschiedenen Stilen von Feedback vgl. Straub 1996.

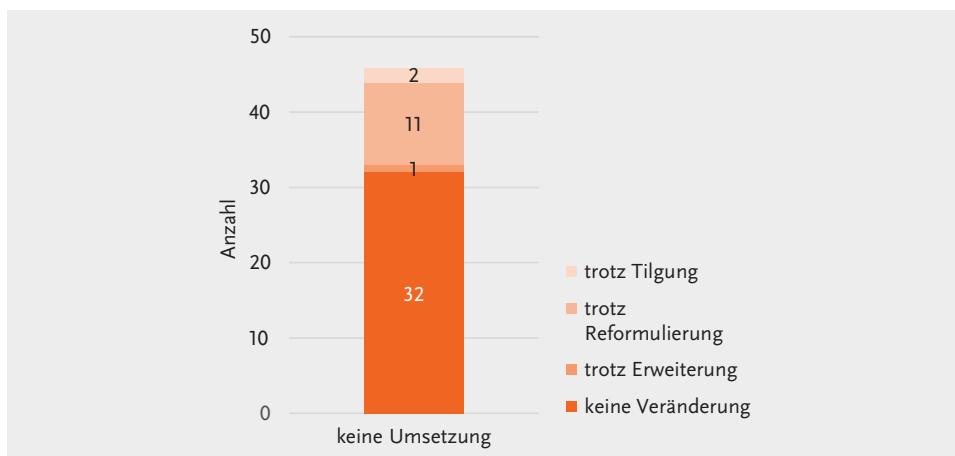


Abbildung 2: Differenzierung des Umgangs der Teilnehmenden mit den Kommentaren: keine Umsetzung

Weiteren Aufschluss darüber, wie die Teilnehmenden auf Feedback reagierten, gibt ein Blick auf die Fälle, in denen der Kommentar nicht erfolgreich umgesetzt wurde (vgl. Abb. 2): Von den 46 Fällen wurde immerhin 14-mal der Text redigiert – jedoch ohne ihn dabei zu verbessern, z. B.:

11. *Das in elf Strophen verfasste Gedicht lässt sich in vier Abschnitte einteilen.*
12. *Zum Teil signalisierst du bereits gut textintern den Aufbau deines Essays (z. B. Kom. 2), an anderen Stellen fehlt so ein Bezug, der erklärt, wie und warum du so vorgehest (z. B. Kom. 7: Warum nimmst du jetzt eine Gliederung in Abschnitte vor?).*
13. *Das in elf Strophen verfasste Gedicht lässt sich in vier kontrastive Abschnitte einteilen.*

Der ursprüngliche Text (11) entbehrt eines Bezugs zur Fragestellung; die Beobachtung kann so durch die Lesenden des Essays nicht in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden, wie der WF richtig feststellt (12, Kom. 7). Im Rahmen der Überarbeitung (13) wird das Wort „kontrastiv“ – wohl unter falscher Verwendung – hinzugefügt, was wenig Klarheit bringt: Widersprechen sich die einzelnen Teile im Gedicht? Hier wurde scheinbar auf einen Kommentar reagiert, da in dem Essay fast ausschließlich Stellen geändert wurden, die auch kommentiert waren, jedoch nicht zielführend. Da das Feedback schriftlich erfolgte und keine Nachfragen vonseiten der Teilnehmenden gestellt wurden, bleibt offen, warum der Kommentar nicht korrekt umgesetzt wurde. Die relativ hohe Zahl solcher gescheiterten Umsetzungsversuche, mit immerhin 14,6 % Anteil an der Gesamtzahl der Kommentare, macht deutlich, wie wichtig es ist, dass im Rahmen von Feedback durch WF auch abgesichert wird, ob die Anmerkungen richtig verstanden wurden.¹⁶ Eventuell lässt sich dadurch auch die hohe Zahl der kommentierten Textstellen erklären, die überhaupt nicht verändert wurden (fast ein

¹⁶ Zu den Vor- und Nachteilen einer asynchronen Onlineberatung vgl. Grieshammer, Liebetanz, Peters et al. 2013, S. 126–128; Ryan & Zimmerelli 2010, S. 76–81. Zu Formen der Onlineberatung in Deutschland und möglichen Verbesserungen vgl. Dreyfürst, Dieter & Fassing 2014, S. 324–328.

Drittel der Gesamtkommentare). Diese Annahme relativiert die zunächst niedrig wirkende Umsetzungsquote von 52,58 % (vgl. Tab. 2). Zudem wurde von den Teilnehmenden dem Dozenten gegenüber nach dem Erhalten des Feedbacks mehrfach der Wunsch geäußert, alle abzugebenden Essays vom WF gegenlesen zu lassen; die individuelle Nutzenerfahrung mutet also höher an, als die bloße Auswertung der Texte vermuten lässt, und kann somit auch auf die Motivation der Schreibenden wirken – einen Faktor, der als basal für literale Kompetenz gilt (vgl. Feilke 2014, S. 44–46).

4 Erfolgsfaktoren beim Einsatz von Writing Fellows

Abschließend möchten wir aus den Beobachtungen der zwei unterschiedlichen Analysen von Einsätzen aus unserem WF-Programm Schlüsse ziehen, worauf beim Einsatz von WF besonders geachtet werden muss:

- Es hat sich gezeigt, dass besonders die Kommunikation zwischen WF und Dozierenden neue Impulse für die Lehre geben kann; so können schreibdidaktische Problematiken sichtbar gemacht und auf selbige durch Anpassungen in der Kurskonzeption reagiert werden. Dafür ist der regelmäßige und aktive Austausch zwischen WF und Dozierenden auch während des Semesters unbedingt vonnöten.
- Bei Schreibnoviz*innen müssen vor allem drei Aspekte akademischen Schreibens explizit hervorgehoben werden: Formulierung einer Fragestellung/These (bereits in der Einleitung), das sprachliche Register „wissenschaftliches Deutsch“ und Argumentationsstrukturen. Besonders das Beherrschene der letzten beiden Punkte wird von Lehrenden i. d. R durch die Hochschulzulassung als gegeben vorausgesetzt. Die Auswertung der Texte hat aber ein anderes Bild ergeben, auf das entsprechend reagiert werden muss: Literale Kompetenz muss in allen Phasen des Studiums expliziter vermittelt werden. Extracurriculare Programme wie WF können eine Ergänzung bieten, aber nicht die alleinige Lösung sein.
- Ein entscheidender Faktor für die Umsetzung des Feedbacks besteht darin, ob die Studierenden es tatsächlich verstanden haben. Die Kommunikationssituation für solche Kommentare sollte deswegen nicht einseitig sein, wie es beim schriftlichen Feedback der Fall ist, sondern sollte durch Gespräche erweitert werden, sodass die Studierenden die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen.
- Weiterhin müssen WF in Feedbacktechniken sowohl im schriftlichen wie im mündlichen Bereich entsprechend geschult und evaluiert werden. Besonders hervorzuheben ist hier auch nochmals die Beobachtung, dass die Reihenfolge der Feedbackpunkte einen großen Einfluss auf deren Umsetzung hatte.
- Im Idealfall kann durch extracurriculare Programme wie die WF auch die Schreibmotivation der Studierenden gesteigert werden; da es sich dabei um einen basalen Faktor für literale Kompetenz handelt, sollte auch dies entsprechend berücksichtigt werden.

Literatur

- Adami, K., Brinkschulte, M. & Grieshammer, E. (2018). Reflexionskompetenz durch Writing Fellows? Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In A. Voigt (Hg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*, 39–64. Bielefeld: wbv Media.
- Breuer, E. & Karsten, A. (2018). Die Kölner Adaption des Writing Fellow-Programms. In A. Voigt (Hg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*, 119–126. Bielefeld: wbv Media.
- Dreyfürst, S., Dieter, S. & Fassing, D. (2014). Online Schreibberatung. Ein neues Feld für das (Peer) Tutoring. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagenexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 321–335. Opladen/Toronto: Barbara Budrich UTB.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dreyfürst, S. & Opitz, L. (2018). Die Writing Fellow-Programme in Frankfurt (Oder) und Frankfurt am Main. Eine Zwischenbilanz in Zahlen. In A. Voigt (Hg.), *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*, 25–37. Bielefeld: wbv Media.
- Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In ders. & T. Pohl (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*, 33–53. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2018). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Regagnon, D. R. & Bromley, P. (2011). What Difference Do Writing Fellows Programs Make? *The WAC Journal*, 22, 41–63.
- Römer-Nossek, B., Rismondo, F. P., Pokitsch, D., Entringer, N., Kaur, J., Macho, C., Unterpertinger, E. Z. & Schoissengeyer, L. (2018). Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hg.), *Wissenschaftlich Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*, 219–240. Münster/New York: Waxman.
- Ruggles Gere, A., Knutson, A. V., Limlamai, N., McCarty, R. & Wilson, E. (2018): A Tale of Two Prompts: New Perspectives on Writing to Learn Assignments. *The WAC Journal*, 29, 147–188.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston: Bedford.
- Straub, R. (1996). The Concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of „Directive“ and „Facilitative“ Commentary. *CCC*, 47(2), 223–251.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich UTB.

Autorin und Autor

Lilli Hözlhammer und Luis Schäfer arbeiten am Schreibzentrum der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der LMU München.

Kontakt: schreibzentrum@lrz.uni-muenchen.de

In Etappen und Schritten zur ersten Hausarbeit

Erste Aussagen zur Wirkung eines Schreiblehrkonzepts in der Sozialökonomie

MASCHA JACOBY

Kurzfassung

Ziel des *Interdisziplinären Grundkurses* (IGK) des Bachelorstudiengangs Sozialökonomie der Universität Hamburg ist, dass die Studierenden Grundlagen des interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Arbeitens erlernen. Dies soll u. a. dadurch erreicht werden, dass Lehrende das Schreiben der ersten Hausarbeiten intensiv anleiten und betreuen. Doch wissenschaftliches Schreiben verständlich zu vermitteln und mit Studierenden zu üben ist anspruchsvoll und kann zeitaufwendig sein.

Deshalb haben Mitarbeiterinnen des Schreibzentrums des Universitätskollegs ein Konzept zum Lehren und Lernen von wissenschaftlichem Schreiben für den IGK entwickelt. Die Ziele des Schreiblehrkonzepts sind, (a) Lehrende systematisch schreibdidaktisch zu unterstützen, um (b) die Schreibkompetenzen der Studierenden im IGK zu fördern. Seit dem Sommersemester 2019 stellt das Schreibzentrum Lehrenden deshalb Schreiblehrmaterialien bereit, führt schreibdidaktische Fortbildungen durch und bietet Austauschmöglichkeiten an. Der Beitrag bilanziert, welche Wirkung diese Schreibförderungsmaßnahmen bisher auf die Lehre und die Schreibkompetenz der Studierenden des IGK aus Lehrendenperspektive gehabt haben. Mit verschiedenen Befragungsmethoden wurde Feedback der teilnehmenden Lehrenden erhoben, nachdem sie das Schreiblehrkonzept ein Semester lang angewendet hatten. Die vorläufigen Ergebnisse legen eine insgesamt positive Wirkung der Maßnahmen nahe.

Schlagworte: Schreibdidaktik; Sozialökonomie; Writing-Enriched Curriculum (WEC); Schreiblehrkonzept; Zwischenevaluation

Abstract

One main aim of the *Interdisziplinärer Grundkurs* (IGK) of the BA *Sozialökonomie* of *Universität Hamburg* is that students acquire basic academic writing skills while learning course content. The main writing assignment is a term paper. To teach academic writing to a heterogeneous group of students can be demanding and time consuming. Accordingly, the *Schreibzentrum des Universitätskollegs* developed a set of measures in cooperation with the faculty that have two connected aims: providing systematic support to teachers in writing development, and thus through these intermediaries im-

proving students' writing skills. To meet these objectives, writing instruction materials designed for the course's requirements, teacher training, and opportunities to learn from one another are offered, assessed, and improved. Since summer term 2019, university teachers of the *Interdisziplinärer Grundkurs* (IGK) of the BA *Sozialökonomie* have been integrating the teaching materials for writing instruction and practice into their syllabi. The paper examines the effects that the project has had on teaching and student learning thus far. Empirical data were gathered from the teachers' perspectives. The preliminary results suggest an overall positive impact of the WEC project.

1 Einleitung

Im *Interdisziplinären Grundkurs* (IGK) sollen Studierende die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens erlernen, indem sie ihre erste sozialwissenschaftliche Hausarbeit schreiben. Das einjährige Einführungsmodul des Bachelorstudiengangs Sozialökonomie der Universität Hamburg bietet einen optimalen Rahmen für Lehrende, um Schreibkompetenz im Fach früh zu fördern: Eng betreut können die Studierenden akademisches Schreiben mit sozialwissenschaftlichen Fachspezifika innerhalb des inhaltlichen Fokus des jeweiligen IGK erproben.

Studierende in der Eingangsphase benötigen allgemein Schreibanleitung und -übung, damit wissenschaftliches Schreiben nicht zum „trial and error“-Prozess (Gottschalk & Hjortshoj 2004, S. 4) wird. Darüber hinaus stellen die Heterogenität der Studierenden des Studiengangs mit Zugang ohne Abitur und unterschiedliche Erfahrungen der Kursleitenden in der Lehre Herausforderungen für die Förderung von Schreibkompetenz im IGK dar. Wissenschaftliches Schreiben verständlich zu vermitteln und mit Studierenden zu üben ist anspruchsvoll und kann zeitaufwendig in der Vor- und Nachbereitung sein.

Deshalb haben Mitarbeiterinnen¹ des Schreibzentrums des Universitätskollegs der Universität Hamburg ein Konzept zum Lehren und Lernen von wissenschaftlichem Schreiben für den IGK entwickelt. Die Ziele des Schreiblehrkonzepts sind, (a) Lehrende systematisch schreibdidaktisch zu unterstützen, um (b) die Schreibkompetenzen der Studierenden im IGK zu fördern. Seit dem Sommersemester 2019 integrieren Lehrende des Grundkurses die im Rahmen des Konzepts erstellten Schreiblehrmaterialien in ihre Sitzungen.

Als Teil der „Schreib-Lehr-und-Lern-Forschung“ (Brinkschulte & Kreitz 2017, S. 14) bilanziert dieser Beitrag auf der Grundlage von Befragungen von Lehrenden in Austausch- und Feedbackgesprächen sowie über einen Fragebogen, wie sich die Schreiblehrmaterialien bisher auf die Lehre der Teilnehmenden ausgewirkt hat. Zudem werden Einschätzungen der Lehrenden bezüglich der Wirkung der Maßnahmen auf die Schreibkompetenz der Studierenden des IGK ausgewertet. Gemäß dem explo-

1 Die erste Version des Schreiblehrkonzepts wurde 2016/2017 von Maike Schulz entwickelt, damals wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schreibzentrum des Universitätskollegs der Universität Hamburg. Die Verfasserin entwickelte das Konzept ab 2018 weiter und begann Anfang 2019 mit der Durchführung der Maßnahmen und der Beforschung der Wirkung.

rativen fortlaufenden Charakter des Schreiblehrprojekts wurden erste vorläufige Hypothesen bezüglich dieser Fragen generiert. Da die Befragungen als Zwischenevaluation bereits nach der Hälfte der zweisemestrigen Lehrveranstaltung durchgeführt wurden, konnte die Wirkung noch nicht für die Gänze des Konzepts erhoben werden. Abschließend werden die vorläufigen Aussagen zur Wirkung des Schreiblehrkonzepts diskutiert.

2 Interdisziplinärer Grundkurs: Schreibanforderungen und Herausforderungen

Fakultätsvertreter*innen und Modulverantwortliche der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sahen in der Studieneingangsphase des Bachelorstudiengangs Sozialökonomie den dringendsten Bedarf für Schreibförderung an der Fakultät. Daraufhin ermittelte das Schreibzentrum im Austausch mit der Fakultät grob nach dem Prozess des Writing-Enriched Curriculum (WEC) (vgl. University of Minnesota 2020) den Lehr-und-Lern-Kontext des IGK und den genaueren Bedarf für Schreibförderungsmaßnahmen, die entwickelt werden sollten.

Kurs und Prüfungsleistung

Die Sozialökonomie ist ein interdisziplinärer Ansatz, der für die Untersuchung von Wechselwirkungen von Wirtschaft und Gesellschaft soziologische, ökonomische und rechtliche Fragestellungen, Methoden und Perspektiven verbindet. Jedes Semester beginnen 8 bis 15 IGK mit verschiedenen sozialökonomischen Themenkomplexen, wie Nachhaltigkeit oder soziale Ungleichheit. Die Seminargruppen bestehen aus 15 bis 30 Studierenden. Ein geeignetes Schreibförderungskonzept für den Kurs hat also das Potential, viele Lehrende und Studierende zu erreichen. Primäre Lernziele des Grundkurses sind, dass die Studierenden Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens erlernen, und zwar mit interdisziplinärem Zugang. Dies soll u. a. dadurch erreicht werden, dass die Studierenden ihre erste theoretische Hausarbeit zu einem sozialökonomischen Thema schreiben. Als Prüfungsleistung reichen die Studierenden am Ende des ersten Studienjahres die Hausarbeit im Umfang von 10 bis 12 Seiten ein. Diese bewerten die Lehrenden als bestanden oder nicht bestanden (vgl. Studienbüro Sozialökonomie 2016, S. 3–6, 13; Fidorra, Hübner & Schlegel 2015, S. 45). Dazu erhalten die Studierenden ein schriftliches qualitatives Feedback. Studierende können wissenschaftliches Schreiben im IGK also ohne Notendruck erproben, aber mit Begleitung und Bewertung.

Studierende und Lehrende

Der Studiengang steht Studierenden ohne Abitur offen. Daher ist die Studierendenschaft des IGK verhältnismäßig heterogen. Studierende, die auf dem zweiten Bildungsweg einen Hochschulzugang erhalten haben und bereits Berufserfahrung vorweisen können, studieren gemeinsam mit oft jüngeren Studierenden mit Abitur und

meist ohne Berufserfahrung (vgl. Fidorra, Hübner & Schlegel 2015, S. 19, 134). Vergleichsweise viele der Studierenden haben einen Migrationshintergrund bzw. sind nicht in Deutschland geboren (vgl. Löschper 2011, S. 21). Die Studierenden bringen also unterschiedliche Erfahrungswerte beim Lesen und Verfassen deutschsprachiger Texte mit. Über wissenschaftliche Schreiberfahrung verfügen sie – bis auf Ausnahmefälle – nicht.

Geleitet werden viele IGK von Nachwuchswissenschaftler*innen, die am Anfang ihrer hochschuldidaktischen Karrieren stehen. Während des Beginns der Konzeptentwicklung im Sommersemester 2017 wurden offiziell 13 der 25 IGK von Doktorand*innen geleitet, 10 von Postdocs und nur zwei von Professor*innen. Die Lehrenden weisen also unterschiedliche Erfahrungen in der Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenzen auf.

Die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen leiten während ihrer Vertragslaufzeit von drei bis vier Jahren max. drei IGK an. Außerdem geben einige Dauerlehrbeauftragte des Fachbereichs regelmäßig IGK. Durch die schreibdidaktische Fortbildung Lehrender könnten also in vielen Fällen nicht nur die Studierenden aktueller IGK profitieren, sondern auch Studienanfänger*innen in den nachfolgenden Jahren.

Seminarstrukturen und Schreibintegration

Gespräche mit mehreren IGK-Dozent*innen aus verschiedenen Disziplinen wurden geführt, um zu ermitteln, wie das Schreiben der Hausarbeit bisher in die Seminare integriert wird. In vielen Fällen erarbeiten die Studierenden im ersten Semester ihre Fragestellung und planen die Struktur ihrer Arbeit, auch um zum Ende des ersten Semesters ein Exposé zur geplanten Hausarbeit einzureichen, zu dem die Lehrenden ihnen Feedback geben. Während des zweiten Semesters verfassen die Studierenden in vielen IGK einen Kapitelentwurf, zu dem sie ebenfalls Feedback erhalten, von ihren Peers oder den Lehrenden. Die meisten Studierenden verfassen ihre gesamte Hausarbeit im Verlauf des zweiten Semesters und der anschließenden vorlesungsfreien Zeit. Die Studierenden verfassen Textteile zumeist nicht im Seminar, sondern zwischen den Sitzungen oder ausschließlich während der vorlesungsfreien Zeit zum Ende des einjährigen Moduls.

Wie Methoden des wissenschaftlichen Schreibens konkret gelehrt werden, unterliegt der Lehrfreiheit der Kursleitenden. In allen Gesprächen gaben die Lehrenden an, dass rund 25 Prozent der Studierenden ihre Entwürfe überarbeiten bzw. die Prüfungsleistung wiederholen müssen, weil die Hausarbeiten nicht den Standards wissenschaftlichen Arbeitens genügen.

Viele Nachwuchswissenschaftler*innen äußerten den Wunsch nach Austausch über didaktische Lehrmethoden und Unterstützung bei der Herausforderung, wissenschaftliche Schreibkompetenz zu vermitteln. Der von Fakultätsvertreter*innen formulierte Bedarf wurde also durch ein Gros der Lehrenden bestätigt.

3 Schreibförderungsmaßnahmen: In Etappen und Schritten Schreiben lehren und lernen

Das Schreibzentrum des Universitätskollegs hat deshalb mit der und für die Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ein Schreiblehrkonzept für den IGK entwickelt, das zwei Ziele hat, die ineinander greifen: Es soll (a) Lehrende systematisch schreibdidaktisch unterstützen, um (b) die Schreibkompetenzen der Studierenden im IGK zu fördern. Das Konzept wurde und wird im Austausch mit Lehrenden und Fakultätsvertreter*innen entwickelt, beforscht und weiterentwickelt. Die Fakultätsleitung empfiehlt Lehrenden die freiwillige Teilnahme an den Schreibförderungsmaßnahmen.

Schreiblehrmaterialien

Das Kernstück des Konzepts sind Lehrmaterialien, die aus einfach verständlichen Anleitungen und Übungen zu Phasen und Teilaufgaben des wissenschaftlichen Schreibens bestehen. Sie sind zugeschnitten auf das schrittweise Erlernen und Erproben des Genres Hausarbeit im Kurs mit sozialwissenschaftlichen Fachspezifika.

Grundsätzlich sollen die Schreiblehrmaterialien es Lehrenden erleichtern, das wissenschaftliche Schreiben der ersten Hausarbeiten intensiv in das Seminar zu integrieren. Denn nach den Ergebnissen einer Harvard-Studie (vgl. Light 2001, S. 63–64) erzielen Studierende die größten Lernerfolge und engagieren sich am meisten in Lehrveranstaltungen, in denen viel geschrieben wird. Übungen werden von Studierenden und Lehrenden jedoch häufig als zusätzliche Belastung empfunden, wenn sie nicht mit Fachinhalten und konkreten Schreibprojekten verbunden werden. Im Idealfall sind Schreibübungen in und zwischen den Sitzungen im Schwierigkeitsgrad gestaffelt und tragen nach und nach zum Kursziel bei (vgl. Gottschalk & Hjortshoj 2004, S. 15–17, 40–41).

Die Lehrmaterialien nutzen daher das Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik, um wissenschaftliches Schreiben lehrbar und lernbar zu machen. Der Ansatz versteht Schreiben in erster Linie als „Lerninstrument“ (Ruhmann & Kruse 2014, S. 17): Schreibend denkt man besser, es entstehen neue Gedanken. Deshalb geht es bei einer „schreibintensiven Lehre“ (Girgensohn & Sennewald 2012, S. 90) erstens darum, Schreibmethoden einzusetzen, mit denen Studierende besser fachlich denken, lernen und forschen können (vgl. Lahm 2016, S. 20–22; Freise, Jacoby & Schubert 2018, S. 2). Deshalb enthalten die Schreiblehrmaterialien u. a. Anleitungen zum „informell-explorativen Schreiben“ (Lahm 2016, S. 112). Zweitens bietet der Ansatz Empfehlungen und Methoden, um Studierenden wissenschaftliche Textformen, wie die Hausarbeit, systematisch zu vermitteln und Arbeitsschritte und Techniken dafür intensiv mit ihnen zu üben. Struktur und Inhalte der Schreiblehrmaterialien bauen auf dem Modell des Schreibprozesses von Kruse und Ruhmann auf, die Schreibphasen auch als „Etappen“ (2014, S. 24) bezeichnen. Für die Benennung der Etappen wurden zudem Grieshamer, Liebetanz, Peters et al. (2016, S. 58) und Frank, Haacke und Lahm (2013, S. 13) herangezogen: Inhaltliche Planung, Material bearbeiten, Arbeit

strukturieren, Rohfassung schreiben und Überarbeiten. Diesen Etappen ordnen die Schreibexpert*innen fachübergreifende und fachspezifische Teilaufgaben zu, die im Laufe des Schreibens einer wissenschaftlichen Arbeit durchgeführt werden müssen und die Lehrende anleiten und mit den Studierenden üben sollten. Ziel dieser Lehrmaterialien ist es, Lehrende dabei zu unterstützen, diese Art von Schreiben von Hausarbeiten Etappe für Etappe und Schritt für Schritt zu lehren.

Wegen des interdisziplinären Ansatzes der Sozialökonomie wurden in die Materialien sowohl Methoden aus bewährten Schreibratgebern aufgenommen, die transdisziplinär den Schreibprozess anleiten, als auch solche, die übergreifende Anforderungen und Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften enthalten (siehe u. a. Frank, Haacke & Lahm 2013; Ebster & Stalzer 2008; Bolker 1998; Wolfsberger 2016; Booth, Colomb & Williams 2003; Ulmi, Bürki, Verhein et al. 2014). Lehrenden wird empfohlen, bei den Schritten, die sie in den Kurs integrieren, die Beispiele durch Textauszüge etc. zu ersetzen, die zum inhaltlichen Fokus ihres IGK passen. So kann die Schreibanleitung besser mit der Erarbeitung von Fachinhalten verzahnt werden.

Schreibdidaktische Fortbildung

In schreibdidaktischen Workshops lernen interessierte IGK-Lehrende u. a. die Schreiblehrmaterialien kennen und erproben, wie sie eigene Schreibübungen darauf aufbauen und in ihre Syllabi und Sitzungen integrieren könnten. Dabei entsteht Raum für Austausch unter den Lehrenden, um ihre eigenen Schreibprozesse, Lehrmethoden und Anforderungen zu reflektieren und in die Entwicklung von Schreibaufgaben für den Kurs einzubringen.

Während der Fortbildung haben die Lehrenden bereits die Möglichkeit, Verbesserungs- und Ergänzungswünsche für die Weiterentwicklung der Schreiblehrmaterialien einzubringen. Unter anderem werden die typischen Herausforderungen von Studienanfänger*innen beim wissenschaftlichen Schreiben und die daraus abgeleiteten Lernziele diskutiert. Insgesamt soll sichergestellt werden, dass die fachspezifischen Erfahrungen und Anforderungen der Lehrenden in die Entwicklung und Integration von einzelnen Schreibaufgaben im Kurs sowie in die Weiterentwicklung des gesamten Konzepts einfließen.

Austausch- und Feedbacktreffen

Das letzte Element der Maßnahmen zur Schreibförderung im IGK ist das Austausch- und Feedbacktreffen, das mehrere Funktionen erfüllt: Erstens dient es dem schreibdidaktischen Austausch unter den Lehrenden. Dabei erfahren die Lehrenden, wie Kolleg*innen Methoden aus den Materialien in ihre Sitzungen einbetten, und tauschen sich über selbst entwickelte Schreibübungen aus. Zweitens geben die Lehrenden Text-Feedback zu den Materialien. Die Erhebung des Feedbacks der Lehrenden dient zudem der Beforschung der Wirkung der Schreibförderungsmaßnahmen.

4 Zwischenevaluation: Erhebung von Daten zur Wirkung der Maßnahmen

Nachdem Lehrende des IGK ein Semester lang das Schreiblehrkonzept angewendet haben, wird dessen Wirkung untersucht und es werden vorläufige Annahmen zur Beantwortung folgender Fragen formuliert: Wie wirkt sich das Schreiblehrkonzept auf die Lehre der Betroffenen aus? Wie wirken sich die Schreiblehrmaterialien aus der Perspektive der Lehrenden auf die Schreibkompetenz der Studierenden aus?

Befragungsmethoden: „Methodenmix“

Antworten auf aus diesem Erkenntnisinteresse abgeleitete Fragen wurden mit verschiedenen Methoden erhoben. Der explorative fortlaufende Charakter des Projekts führte zu einem „Methodenmix“ (Brinkschulte & Kreitz 2017, S. 14). Da an der zunächst stattfindenden Gruppendiskussion nur wenige Lehrende teilnahmen, wurde zusätzlich ein teilstandardisierter Fragebogen konstruiert, um Daten von weiteren Teilnehmenden der schreibdidaktischen Fortbildung erheben zu können. Beide Befragungen drehten sich um folgende Fragen: *Wie hat sich die Integration der Schreiblehrmaterialien auf Ihre Lehre ausgewirkt (z. B. auf die Vor- und Nachbereitung der Sitzungen, auf die Gestaltung der Sitzungen und des Syllabus, auf das Verhalten Ihrer Studierenden in der Lehrveranstaltung, auf Ihren Umgang mit Schreiben in der Lehre etc.)? Wie hat sich die Integration der Schreiblehrmaterialien Ihrer Einschätzung nach auf den Schreibprozess und die Schreibkompetenz der Studierenden ausgewirkt?*

Das generierte Textmaterial wurde bei beiden Verfahren inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierzu wurden in einem induktiven Vorgehen Kategorien gebildet, die einerseits unter qualitativen (explorative Interpretation) und andererseits unter quantitativen (Häufigkeitszählung) Gesichtspunkten analysiert wurden (vgl. Mayring 2010, S. 63–64, 83–85).

Qualitative leitfadengestützte Gruppendiskussion

Beim Austausch- und Feedbacktreffen kommen zwei Befragungsmethoden zum Einsatz: erstens eine mit Leitfaden geführte Gruppendiskussion, die hier behandelt wird; zweitens die Methode des *Stationengesprächs* (vgl. Klippert 2018, S. 77) zum Generieren von Text-Feedback und Ergänzungswünschen der Lehrenden für die Überarbeitung und Weiterentwicklung der Schreiblehrmaterialien, deren Einsatz und vorläufige Auswertung nicht Thema dieses Beitrags sind. Im Juli 2019 wurden die Lehrenden, die an der ersten schreibdidaktischen Fortbildung im Februar 2019 teilgenommen hatten, per E-Mail zu dem Treffen eingeladen. Das Zusammenkommen fand im Universitätskolleg statt. Zwei von neun Eingeladenen nahmen teil. Beide Lehrende leiteten zum zweiten Mal einen IGK an und konnten daher vergleichen, ob und inwiefern das Schreiblehrkonzept sich auswirkte.

Die einstündige Gruppendiskussion war in zwei Teile mit den oben genannten offenen Fragen gegliedert. Gemäß der qualitativen Befragungsmethode wurden durch Nachfragen die Haltungen der beteiligten Lehrenden genauer ergründet.

Zudem gingen die Betroffenen direkt aufeinander ein, kommentierten gegenseitig ihre Aussagen und verglichen geschilderte Handlungen mit ihrem eigenen Vorgehen. Von der Diskussion wurde eine Audioaufnahme angefertigt, die transkribiert wurde.

Teilstandardisierter Fragebogen

Der Fragebogen wurde per E-Mail an die sieben Lehrenden geschickt, die nicht am Austausch- und Feedbacktreffen teilgenommen hatten, davon nahmen fünf an dieser Befragung teil. Gemäß der Struktur und dem Erkenntnisinteresse des Austausch- und Feedbacktreffens ist der Fragebogen in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil besteht aus den oben genannten qualitativen offenen Fragen. Im zweiten Teil können die Lehrenden angeben, welche Teile der Schreiblehrmaterialien sie integriert haben, und ggf. Feedback und Ergänzungswünsche zu den Materialien äußern.

5 Vorläufige Aussagen: Positive Wirkung

Wegen des nicht abgeschlossenen, explorativen Charakters des Projekts und seiner Evaluation wurden im nächsten Schritt induktiv Hypothesen aus dem empirischen Material generiert, die bei der weiteren Erhebung und Analyse von Feedback zur Wirkung des Schreiblehrkonzepts überprüft werden.

Hypothesen aus der Datenanalyse der Gruppendiskussion

- Insgesamt verbessert das Schreiblehrkonzept die Lehre.
Die Lehrenden gaben an, dass sie die wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studierenden nun strukturierter und besser fördern können. Nach ihrer Einschätzung hat sich die Integration der Materialien durchweg positiv auf den Schreibprozess und die Schreibkompetenz der Studierenden ausgewirkt.
- Durch das Schreiblehrkonzept integrieren Lehrende von Anbeginn des Kurses Schreibanleitung und -übungen intensiver in den Syllabus und die Sitzungen.
Für die Themenfindung und Frageformulierung zu den Hausarbeitsthemen, zum Lesen und Exzerpieren, zum fachgerechten Zitieren und Belegen beispielsweise haben die Lehrenden Teile der Materialien früh eingesetzt.
- Die Schreibübungen setzen Lehrende für unterschiedliche Lernziele und die Förderung verschiedener Kompetenzen ein.
So wurden Schreibübungen eingesetzt, um Techniken des wissenschaftlichen Schreibens kennenzulernen, Schritt für Schritt Teilaufgaben der Hausarbeiten durchzuführen, sich mit übergeordneten Kursinhalten auseinanderzusetzen, Unsicherheiten abzubauen und das studentische Selbstbewusstsein bezüglich der eigenen Schreibfähigkeiten zu stärken.
- Dadurch gestaltet sich die Lehre der Betroffenen aktiver und interaktiver.
Gruppenarbeiten wurden eingesetzt, häufig als *think-pair-share* bzw. *write-pair-share*. Informelle Schreibmethoden haben die Lehrenden genutzt, um das fachliche Lernen zu intensivieren und Schreibschritte vorzubereiten.

- Die Verantwortung für den Lehr- und Lernerfolg wurde stärker geteilt. Peer-Feedback in Gruppen und Paaren nahm den Lehrenden beispielsweise Korrekturarbeit ab.
- Das Schreiblehrkonzept regt die Lehrenden an, ihre Anforderungen zu reflektieren und zu explizieren.

Beide Befragten verwendeten die Word-Version der Anleitungen und Übungen als Grundlage, passten Texte und Übungen an und integrierten sie in verschiedene Formate: Präsentationen, Arbeitsblätter, Mail-Anschreiben, Online-Lehr-Lern-Plattformen.
- Das Schreiblehrkonzept inspiriert Lehrende, eigene Schreibübungen zu entwickeln und sich darüber auszutauschen.
- Der zeitliche Vorbereitungsaufwand wird durch die Schreiblehrmaterialien nicht reduziert, aber zielführender ausgefüllt.

Statt viel Zeit darauf zu verwenden, an erläuternden Texten auf Folien zu feilen, verwendete eine Lehrende die Vorbereitung auf das Planen von Schreibübungen und Gruppenarbeitsabläufen.
- Die Sitzungen sind didaktisch und inhaltlich schneller und sinnvoll gefüllt.

Durch Schreibübungen entstanden keine Zeiten, in denen die Lehrende nicht wusste, wie sie Sitzungen weiter gestalten könnte. Auch verging die Seminarzeit „gefühlt“ schneller.
- Die Nachbereitungszeit reduziert sich.

Dies lag u. a. daran, dass *Freewritings* nicht gelesen und bewertet wurden und Peer-Feedback manchmal Text-Feedback seitens der Lehrenden ersetzte.
- Insgesamt entsteht ein langfristiger Nutzen für die Lehre, weil (schreib-)didaktisch Gelerntes und weiterentwickelte Lehrmaterialien auch auf andere Lehrkontakte angewendet werden.
- Die Schreibkompetenz der Studierenden hat sich im Vergleich zu vorherigen IGK stark verbessert.

In Bezug darauf stellten beide Lehrenden eine positive Wirkung des Schreiblehrkonzepts auf der Basis von Ergebnissen und Diskussionen zu Schreibübungen fest.
- Schreibübungen intensivieren die Lust am und Fähigkeit zum fachlichen Lernen.

Aus Lehrendenperspektive waren Interesse und Verständnis der Studierenden an Kursinhalten und Hausarbeitsthemen größer bzw. besser.
- Studierende motiviert besonders, dass die Schreibübungen Schritt für Schritt zur Erbringung der Hausarbeit führen.

Die Lehrenden gaben u. a. an, dass die Studierenden die Übungen mit Freude im Kurs erledigten, weil das die Last des Schreibens zwischen den Sitzungen und nach Ende der Vorlesungszeit verringert.
- Aktive und interaktive Schreibübungen bauen bei den Studierenden Blockaden und Unsicherheiten ab.

Dass *Freewritings* nicht eingesammelt und bewertet wurden, steigerte laut den Lehrenden den Willen und die Lust, im Kurs zu schreiben.

- Gruppenarbeit fördert und stärkt die Studierenden vielseitig.

Nach den Lehrenden lernten Studierende dadurch, konstruktiv zu kritisieren, sich selbst im Verhältnis zu den Fähigkeiten von anderen nicht zu schlecht einzuschätzen, sich offener und zielführend auszutauschen und Vorgehensweisen von anderen zu übernehmen bzw. mit den eigenen abzugleichen.

- Die Studierenden empfinden die Schreibübungen als durchweg positiv.

Laut der Lehrenden bewerteten die Studierenden sämtliche im ersten Semester eingesetzten Methoden als hilfreich, von informellen Schreibmethoden über Techniken zur Themenfindung bis zu Strukturierungsbürgen. Auch die hochschuldidaktischen Methoden, in die viele Schreibmethoden eingebettet wurden, stießen auf positives Feedback.

Hypothesen aus der Datenanalyse der Fragebogen

- Die Schreiblehrmaterialien wirken sich positiv auf die Lehre aus.

Alle Befragten setzten Teile der Materialien ein. Drei der fünf Lehrenden, die an dieser Befragung teilnahmen, beschrieben die Materialien dabei insgesamt als sehr hilfreich oder erleichternd.

- Dabei unterstützen die Materialien insbesondere bei der Strukturierung von Lernzielen und Lerninhalten der Syllabi.

So gaben zwei Lehrende an, dass der IGK sinnvoller geplant und strukturiert werden konnte bzw. dass das Konzept half, Handlungen des wissenschaftlichen Schreibens zu identifizieren, die dann im Kurs behandelt wurden.

- Die Materialien sind auf die spezifischen Anforderungen des IGK zugeschnitten. Ein Lehrender äußerte, dass die Schreibübungen gut mit fachlichem inhaltlichen Lernen verknüpft werden konnten, was ein Lernziel des IGK ist.

- Die Schreiblehrmaterialien ermöglichen das schrittweise Schreiben von Teilen der Hausarbeit im Kurs.

Für die Textproduktion im Kurs setzte ein Lehrender Anleitungen und Übungen regelmäßig ein und plant, dies im zweiten Semester des Kurses noch zu verstärken.

- Die Materialien sichern Wissen zum Schreiben.

Zwei Lehrende teilten die Materialien als Handouts aus, um den Studierenden die Inhalte für ihr Schreiben außerhalb des Seminars zur Verfügung zu stellen.

- Die Schreiblehrmaterialien wirken sich positiv auf den Schreibprozess und die Schreibkompetenz der Studierenden aus.

Vier von fünf Lehrenden bewerteten die Wirkung ausdrücklich als positiv oder gut. Eine Lehrende drückte diese Bewertung als Vermutung aus, da sie zum ersten Mal lehrt und ihr ein Vergleichswert fehlt.

6 Diskussion

Die vorläufigen Ergebnisse beider Befragungsmethoden zeigen eine bisher insgesamt positive Wirkung des Schreiblehrkonzepts auf die Lehre und die Schreibkompetenz der Studierenden aus der Perspektive der befragten Lehrenden des IGK.

Die aus der Datenanalyse der leitfadengestützten Gruppendiskussion abgeleiteten Hypothesen suggerieren, dass das Schreiblehrkonzept sich auf vielfältige Art und Weise darauf auswirkt, wie Lehrende Schreibanleitung und -übung in den Kurs integrieren und welche Effekte dies wiederum insbesondere auf den Schreibprozess Studierender hat. Unter anderem integrieren die befragten Lehrenden Teile der Schreiblehrmaterialien intensiv in den Kurs, um die wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studierenden zu fördern. Dadurch setzen sie sich bewusster mit ihren Anforderungen auseinander, auch um die Materialien dementsprechend anzupassen. Sitzungen werden durch integrierte Schreibanleitung, -übungen und weitere hochschuldidaktische Methoden gezielter sowie aktiver und interaktiver gefüllt. Nach Einschätzung der Lehrenden empfinden die Studierenden die Schreibübungen als positiv. Das Schreiben der Hausarbeiten zum Teil während des Semesters und im Kurs erledigen zu können, steigert die Freude am Schreiben. Hier legen die vorläufigen Aussagen eine Bestätigung der Theorie nahe, die dem Schreiblehrkonzept zugrunde liegt: beispielsweise, dass Schreibübungen in und zwischen den Sitzungen im Idealfall allmählich zur Erbringung des Kursziels beitragen (vgl. Gottschalk & Hjortshoj 2004, S. 40–41).

Die Validität des Erhebungsinstrumentes zeigt jedoch eine große Einschränkung: Während diese Befragungsmethode die Wirkung des Schreiblehrkonzepts auf die Lehre der Befragten messen konnte, konnte sie die Wirkung auf die Schreibkompetenz der Studierenden aus Lehrendenperspektive noch nicht umfassend messen. Da es sich um eine Zwischenevaluation handelt, fand diese Befragung zu einem Zeitpunkt statt, als die Lehrenden die Exposés oder Hausarbeiten der Studierenden noch nicht bewertet und ggf. mit vergleichbaren Texten aus einer früheren Lehrveranstaltung ohne dezidierte Schreibförderung verglichen hatten. Die Einschätzung der Lehrenden basiert also auf Texten bzw. Ergebnissen, die die Studierenden bei Schreibübungen im Kurs erbrachten, sowie auf der aktiven Mitarbeit an Schreibeinheiten und Gesprächen der Lehrenden mit den Studierenden während der inhaltlichen Planung der Hausarbeiten.

Zudem nahmen leider nur zwei Lehrende am Austausch- und Feedbacktreffen teil, bei dem u. a. die Daten der leitfadengestützten Diskussion erhoben wurden. Auch deshalb konnten zur Wirkung des Schreiblehrkonzepts nur vorläufige Aussagen formuliert werden, die keinen repräsentativen Charakter haben. Auch stellt das mangelnde Interesse des Gros der Lehrenden an diesem Element der Schreibförderungsmaßnahmen dessen Nutzen infrage. Nur für wenige der teilnehmenden Lehrenden konnte das Ziel des Projekts erreicht werden, den schreibdidaktischen Austausch untereinander über die Teilnahme an der schreibdidaktischen Schulung hinaus zu fördern.

Zwar konnten mit dem Fragebogen Daten von mehr Lehrenden erhoben werden, doch die einzelnen Aussagen bleiben meist kurz und oft unspezifisch. Da diese Befragung nach der Bewertung der Exposés durch die Lehrenden durchgeführt wurde, konnte die Wirkung auf die Schreibkompetenz der Studierenden aus Lehrendenperspektive besser gemessen werden. Die vorläufigen Ergebnisse sind insgesamt aufgrund der qualitativen Vorgehensweisen, der kleinen Stichprobe und des explorativen Charakters des Projekts nicht generalisierbar.

Da die Befragungen bereits nach der Hälfte der zweisemestrigen Lehrveranstaltung durchgeführt wurden, konnte die Wirkung nur vorläufig und nicht für die Gänze des Konzepts erhoben werden. Daher ist dieser Forschungsbericht als ein erster Schritt der Beforschung des Schreiblehrkonzepts für den IGK der Sozialökonomie der Universität Hamburg zu sehen. Nicht zuletzt sind die vorläufigen Ergebnisse der Datenerhebung des Schreiblehrprojekts „Forschung aus der Praxis für die Praxis“ (Brinkschulte & Kreitz 2017, S. 14): Sie fließen in die Überarbeitung von Konzept und Schreiblehrmaterialien ein.

Literatur

- Bolker, J. (1998). *Writing Your Dissertation in Fifteen Minutes a Day: A Guide to Starting, Revising, and Finishing Your Doctoral Thesis*. New York: Henry Holt and Company.
- Booth, W. C., Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2003). *The Craft of Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brinkschulte, M. & Kreitz, D. (2017). Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung: Zu Hintergründen und Forschungsmethodik. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*, 11–20, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Ebster, C. & Stalzer, L. (2008). *Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. Stuttgart: UTB.
- Fidorra, M., Hübner, A. & Schlegel, H. (2015). *Hemisphere: Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium*, Band 8. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften.
- Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Freise, F., Jacoby, M. & Schubert, M. (2018). Schlummernde Potenziale wecken: Schreiben in der Lehre nutzen. *Kolleg-Bote*, 81, 2–3.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing: A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2016). *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Indiana University (2000). *Decoding the Disciplines: Improving Student Learning*. Verfügbar unter <http://decodingthedisplines.org/> (Zugriff am: 17.8.2020).
- Klippert, H. (2018). *Methoden-Training: Bausteine zur Förderung grundlegender Lernkompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen: Barbara Budrich.
- Light, R. J. (2001). *Making the Most of College: Students Speak their Minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Löschper, G. (2001). Vielfalt erhalten: Gemeinschaft stärken. *VMP*, 9(8), 20–21.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst und N. Sennewald (Hg.), *Schreiben: Grundlagen zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 15–34. Opladen: Barbara Budrich.
- Studienbüro Sozialökonomie (2016). *Studienhandbuch Bachelor of Arts Sozialökonomie*. Verfügbar unter <https://www.wiso.uni-hamburg.de/studienbuero-sozialoekonomie/adoenumente/ba-sozoek/2016-10-04-studienhandbuch-ba-sozialoekonomie-version-5-1-final.pdf> (Zugriff am: 10.01.2019).
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen: Barbara Budrich.
- University of Minnesota (2020). *WEC Model*. Verfügbar unter <https://wec.umn.edu/wec-model> (Zugriff am: 29.01.2020).
- Wolfsberger, J. (2010). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien: UTB.

Autorin

Mascha Jacoby ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Schreibzentrums der Universität Hamburg. Kontakt: mascha.jacoby@uni-hamburg.de

Thesen zur Entwicklung literaler Fachkompetenzen

JAN WEISBERG

Kurzfassung

Modulintegrierte schreibdidaktische Maßnahmen, wie sie seit 2012 an der FH Bielefeld und in der Folge seit 2016 an der Hochschule Hannover entwickelt werden, werden von den beteiligten Lehrenden und Studierenden positiv bewertet. Lehrerfahrungen zeigen jedoch, dass die Anwendung von vermittelten literalen Techniken und das Umsetzen von definierten Vorgaben und Anforderungen bei der Bearbeitung von fachlichen Aufgabenstellungen anspruchsvoll ist und in vielen Fällen erst in feedback-gestützten Wiederholungen gelingt. Dieses Problem kann als „Umsetzungsproblem“, „Implementierungsproblem“ oder „Anwendungsproblem“ bezeichnet werden. Es besteht darin, vermittelte Techniken und Vorgaben in praktisches Handeln umzusetzen, um zu angemessenen Ergebnissen zu kommen.

Für die Lehre bedeutet das, dass die Entwicklung der studien- und berufsbezogenen literalen Fachkompetenzen ein längerfristiges Lernen erfordert, das sich durch eine reflexive Übungspraxis auszeichnet. Zu den notwendigen Eigenschaften solcher längerfristigen Lernprozesse gehören der Anschluss an den individuellen Kompetenzstand, eine Staffelung der Lernthemen, wertschätzende Rückmeldungen sowie Möglichkeiten zu Wiederholungen, Vertiefungen, Übertragungen und Anpassungen (vgl. Weisberg 2017). Die Organisation solcher Lernwege erfordert einen kooperativen modulübergreifenden, studiengangintegrierten Lehransatz (vgl. Nadolny, Stöhr & Weisberg 2019).

Dieser Beitrag geht von drei Praxisbeispielen aus und beschreibt mit dem Anwendungsproblem ein grundlegendes und weitgehend ungelöstes Lehr-Lern-Problem in der Hochschulschreibdidaktik. Das Lehr-Lern-Problem lässt sich mit Bezug auf verbreitete und weithin akzeptierte theoretische Konzepte und Ergebnisse der Schreibforschung gut erklären. Es stellt sich jedoch die Frage, unter welchen Bedingungen und mit welchen Methoden die notwendige modulübergreifende reflexive Übungspraxis organisiert werden kann, ohne dass die Vermittlung der „zentralen“ Fachinhalte unter Druck gerät, eine hohe Korrekturlast entsteht oder Studiengänge verschult werden. Dieser Beitrag stellt acht Thesen zum Anwendungsproblem und zum vorgeschlagenen Lösungsansatz auf und schließt mit einer Aufforderung zum Handeln.

Schlagworte: Hochschulschreibdidaktik; Fachschreibdidaktik; literale Fachkompetenzen; modulintegrierte; modulübergreifende; studiengangintegrierte Kompetenzförderung; schreibintensive Lehre; Kultur des Schreibens

Abstract

Module-integrated approaches to teaching writing, such as those developed at Bielefeld University of Applied Sciences since 2012 and subsequently at Hannover University of Applied Sciences since 2016, have been positively evaluated by the teachers and students involved. Teaching experience shows, however, that the actual application of the writing techniques and guidelines taught to specific writing tasks such as lab reports is very demanding for students, and in many cases requires numerous feedback-supported redrafts to meet requirements. Nadolny, Stöhr and Weisberg (2019, p. 121) call this problem an „implementation problem“, i. e. the difficulty of putting abstract techniques and specifications into practice.

The development of study- and work-related professional writing competences thus requires long-term learning. To facilitate this long-term development of writing competences, teachers need to take into account individual levels of competence, stagger learning topics accordingly, and provide extensive reflective practice, appreciative feedback and continued revision to help students consolidate, transfer and adapt writing techniques (see Weisberg 2017). The organisation of such learning paths requires a cooperative, cross-module approach that should ideally be an integral part of degree programmes (cf. Nadolny, Stöhr & Weisberg 2019).

Based on three examples from teaching practice this paper describes this fundamental and largely unsolved teaching-learning problem in higher education. While the problem itself can be easily explained on the basis of common and widely accepted theoretical concepts and research findings, the question arises under what conditions and with what methods the proposed solution can realistically be implemented without unduly adding to the course load, and without overburdening teachers with correction work. This paper discusses eight theses on both the implementation problem and the proposed solution of the cross-module reflective practice, and concludes with a call for action.

1 Einleitung

Dieser Beitrag beschreibt mit dem Anwendungsproblem (vgl. Nadolny, Stöhr & Weisberg 2019) ein grundlegendes und weitgehend ungelöstes Lehr-Lern-Problem der Hochschulschreibdidaktik (2). Der Beitrag stellt eine Ursachenhypothese auf (3), leitet aus theoretischen Überlegungen einen Lösungsweg ab (4), beschreibt zu berücksichtigende Rahmenbedingungen (5) und kommentiert vorhandene Lösungsansätze (6). Diesen Problemaufriss fasst der Beitrag in acht Thesen zusammen (7), diskutiert die Umsetzbarkeit und schließt mit einer Aufforderung zum Handeln (8).

2 Problem: Selbstständiges Anwenden vermittelter Techniken

In einigen modulintegrierten schreibdidaktischen Maßnahmen in MINT-Fächern der Hochschule Hannover lässt sich ein grundlegendes und bisher ungelöstes Lehr-Lern-Problem beobachten. Das Problem besteht darin, dass ein wesentlicher Teil der Studierenden vorgestellte und erläuterte literale Techniken und Vorgaben zur Gestaltung von schriftlichen Studienarbeiten nicht oder nur unvollkommen umsetzt. Dies geschieht trotz intensiver didaktischer Bemühungen. Im Folgenden werden drei kurze Praxisbeispiele skizziert:

1. Im Seminar „Wissenschaftlich Schreiben und Präsentieren“ (einem Teil des Moduls Physiklabor) in den Studiengängen Maschinenbau und Wirtschaftsingenieur/in Maschinenbau lernen die Studierenden grundlegende Schreibtechniken und Textgestaltungsprinzipien und wenden diese auf die im Labor zu verfassenden Physikversuchsberichte an. In diesem Seminar erhalten die Studierenden differenzierte Vorgaben zur Gestaltung der Berichte, definiert in Bewertungsrästern. Die Vorgaben werden im Seminar eingeführt, an Textbeispielen besprochen, erklärt und geübt. In einem angeschlossenen Tutorium können die Studierenden ihre Laborberichte besprechen, Rückmeldungen zum Grad der Vorgabenerfüllung bekommen und Verständnisfragen klären.

Durch das Seminar „Wissenschaftlich Schreiben und Präsentieren“ steigt die Qualität der Physiklaborberichte. Die Studierenden bewerten die Seminarinhalte in Bezug auf das Physiklabor und ihr weiteres Studium als hilfreich und nützlich.

In diesem Seminar besteht die Tendenz, dass viele Studierende zwar die Mehrzahl der Anforderungen mit guten Ergebnissen erfüllen, einzelne Anforderungsbereiche aber gar nicht oder völlig unzureichend bearbeiten.

2. Im Seminar „Wissenschaftlich Arbeiten“ im Studiengang Wirtschaftsinformatik schreiben die Studierenden im Verlauf des Semesters in einem iterativen Prozess eine einseitige Einleitung zu einer fiktiven Bachelorarbeit. Dazu führt der Lehrende die Studierenden in einem strukturierten Prozess zur Textproduktion und zu wiederholten Textüberarbeitungen. Im Verlauf des Seminars fordert der Lehrende von jeder/jedem Studierenden drei Textfassungen ein. Zu jeder Textfassung bekommt jede/r Studierende eine Rückmeldung zum Grad der Vorgabenerfüllung und konkrete Verbesserungsaufträge.

Durch den Seminarablauf arbeitet die überwiegende Mehrzahl der Studierenden intensiv an ihren Texten und verbessert diese im Verlauf des iterativen Überarbeitungsprozesses teilweise sehr stark. Die Studierenden bewerten die erforderliche Textarbeit als intensiv. Einige unterschätzen die Aufgabe und den erforderlichen Arbeitsaufwand.

In diesem Seminar bestehen zwei bemerkenswerte Tendenzen. Eine Tendenz ist, dass sich viele Studierende bei ihren Überarbeitungen auf einen Anforderungsbereich konzentrieren, obwohl sie Überarbeitungsaufträge zu mehreren Anfor-

derungsbereichen erhalten haben. Eine weitere Tendenz ist, dass Verbesserungen zur zweiten Fassung durch Verbesserungen zur dritten Fassung wieder verloren gehen.

3. Im „Grundlagenlabor Verfahrenstechnik“ im Studiengang Verfahrens-, Energie- und Umwelttechnik (vgl. Nadolny, Stiller & Weisberg 2018) arbeiten die Studierenden in drei Zyklen: In jedem Zyklus führen die Studierenden einen Laborversuch durch und stellen ihre Untersuchungsergebnisse in einem Laborbericht dar. Vor dem ersten Zyklus werden Vorgaben und Bewertungskriterien für die Berichte ausgegeben, erklärt und an Beispielen ausführlich besprochen. Am Ende jedes Zyklus bekommen die Studierenden eine persönliche Rückmeldung zum Grad der Vorgabenerfüllung und konkrete Verbesserungsaufträge.

Durch die genannten Maßnahmen steigt die Qualität der Laborberichte. Die Studierenden bewerten die Maßnahmen positiv und fordern weitere schreibdidaktische Maßnahmen in vorhergehenden und nachfolgenden Kursen.

In diesem Modul besteht eine Tendenz, dass die Mehrzahl der Studierenden trotz Vorgaben und Rückmeldungen alle drei Zyklen benötigt, um die Mehrzahl der Anforderungsbereiche entsprechend den Vorgaben zu gestalten. Eine zweite bemerkenswerte Tendenz ist, dass im dritten Bericht die Textgestaltung in einem der Anforderungsbereiche unter das von denselben Studierenden im zweiten Bericht bereits erreichte Zielniveau zurückfällt. Dieser dritte Bericht wird in einem vergleichsweise engeren Zeitfenster zu einem anspruchsvollerem Thema geschrieben.

In Beispiel 1 erfüllt ein Teil der Studierenden definierte und explizit thematisierte Arbeitsaufträge und Prüfungsanforderungen nicht. Diese Studierenden scheinen diese Aufgaben zu ignorieren. In den Beispielen 2 und 3 erfüllt ein Teil der Studierenden Arbeitsaufträge und Prüfungsanforderungen zwar im Verlauf des Arbeitsprozesses, in der abgegebenen Prüfungsleistung jedoch nicht mehr. Diese Studierenden scheinen die Aufgaben zwar erfüllen zu können, erfüllen sie jedoch nicht.

Diese drei Praxisbeispiele weisen darauf hin, dass die Anwendung von eingeführten Arbeitstechniken und Gestaltungsvorgaben für Studierende nicht einfach ist. Im Gegenteil: Die Umsetzung von eingeführten Techniken und Vorgaben in selbstständiges Handeln scheint ein wesentliches Problem zu sein.

Während in diesen Beispielen der kritische Prozess des Anwendens bereits begleitet und unterstützt wird, bleibt er in der traditionellen, weitgehend impliziten Schreibkompetenzausbildung im Hochschulbereich (vgl. Kruse 2010, S. 154 ff.) in vielen Fällen weitgehend oder vollständig den Studierenden überlassen. Hierbei besteht die Gefahr, dass jene Studierenden, die den Prozess des Anwendens nicht sicher vollziehen, die im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse definierten Ausbildungsziele nicht erreichen: „Absolventinnen und Absolventen können Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden“ (KMK 2017, S. 6).

3 Ursachenhypothese: Anwendungsprobleme durch kognitive Überforderung

Literele Kompetenzen sind komplexe Fähigkeiten, die über Jahrzehnte sukzessive entwickelt werden (vgl. Kellogg 2008) und deren Entwicklung tendenziell lebenslang andauert (vgl. Philipp 2014, S. 66). Bereits Ludwig (1983, S. 70 f.) sieht in der Komplexität des Schreibhandelns ein massives Erwerbs- und Handlungsproblem. Für Lernende bestehe eine große Herausforderung darin, die vielfältigen Aktivitäten und Teilprozesse zu koordinieren. Geübten Schreibenden gelinge das Ausführen komplexer Schreibhandlungen nur durch den Einsatz von Routinen zum Lösen grundlegender Teilprobleme (Form und Struktur). Das Koordinationsproblem der Lernenden wird bspw. im Fremdsprachunterricht deutlich. Hier besteht die Tendenz, dass Lernende, die in ihrer Muttersprache bereits inhaltlich und rhetorisch anspruchsvolle Texte verfassen können, beim Schreiben in der Fremdsprache vergleichsweise einfache Texte verfassen. Dieses Phänomen erklären Schoonen, van Gelderen, Stoel et al. (2011, S. 171) als Ausdruck kognitiver Überforderung. Wenn ungeübte Schreibende viel Aufmerksamkeit für grundlegende Teilprozesse wie die Wortwahl oder das Lösen grammatischer Probleme benötigten, verbleibe ihnen nur wenig Aufmerksamkeit für inhaltliche, strukturelle und rhetorische Überlegungen.

Solche Überforderungssituationen können auch in Lernprozessen des akademischen Schreibens entstehen und Arbeits- und Lernprozesse behindern. Ein Ausweg besteht darin, Teilprobleme (vorläufig) auszuklammern, um die Anforderungen zu reduzieren. Wenn jedoch einzelne Teilanforderungen und/oder der Zeitdruck groß sind, kann das dazu führen, dass die zunächst vorläufig ausgeklammerten Teilprobleme unbearbeitet bleiben und/oder dass die Arbeitsergebnisse die Anforderungen nur unvollständig erfüllen (vgl. Praxisbeispiele).

4 Lösungsweg: Notwendigkeit der Routinenbildung

In dem skizzierten Erklärungsansatz ist die Routinenbildung das wesentliche Moment, das Fortschreiten in Kompetenzentwicklungsprozessen ermöglicht. Die notwendige Routinenbildung erfolgt durch wiederholtes problemlösendes Handeln (d. h. Üben; vgl. Weisberg 2012).

Im Schreibforschungsdiskurs steht dieser grundlegende kognitionspsychologische Zusammenhang außer Frage. Feilke weist bspw. auf die Bedeutung des „Schreibalters“ hin und definiert dieses als „praktische Schreiberfahrung und die Dauer der Auseinandersetzung mit den Normen einer literalen Kultur“ (Feilke 1996, S. 1181). Sowohl Ossner (2006) als auch im Anschluss Becker-Mrotzek und Schindler (2007) nutzen mit Bezug auf Mandl, Friedrich und Hron (1986) die Unterscheidung von „Deklarativem Wissen“, „Problem-Löse-Wissen“, „Prozedurellem Wissen“ (Routinen) und „Metakognition“ zur Modellierung von Lernthemen für den schulischen Deutschunterricht.

Mit Blick auf diese Überlegungen wäre zu erwarten, dass die sukzessive Routinenbildung für grundlegende Teilkompetenzen zu den vordringlichsten Ausbildungszügen innerhalb aller Schreibkompetenzförderprogramme gehört. Umso bemerkenswerter ist der Umstand, dass Routinenbildung als Zentralmoment von Kompetenzentwicklungsprozessen m. E. im Lehr-Lern-Betrieb des Hochschulbereiches kaum Beachtung findet und nur in wenigen Ausnahmen systematisch gefördert oder organisiert wird.

5 Rahmenbedingungen: Spezifika der akademischen Literalitätsdidaktiken

Im Hochschulbereich kommen zu den schulischen Lernthemen neue, spezifisch akademische Lernthemen. Die akademischen Lernthemen bestehen vor allem in veränderten und neuen domänen- und fachkulturspezifischen Anforderungen (u. a. alltägliche Wissenschaftssprache, Fachsprachen, fachliche Praktiken und Prozeduren, fachliche Textmuster, fachliche Konventionen, Adressatenorientierung).

Aufgrund der Domänenpezifik des Hochschulsystems werden akademische Schreibkompetenzerwerbsprozesse im Anschluss an Steinhoff (2007) und Pohl (2007) oft vor allem als Enkulturationsprozesse dargestellt. Auch Kruse (2010, S. 154 ff.) entwickelt seine vierstufige Modellierung vor dieser soziokulturellen Perspektive. Dabei stehen in aller Regel die für die Lernenden neuen Handlungen und Formen im Vordergrund und es gerät leicht aus dem Blick, dass in vielen Fällen grundlegende Teilkompetenzen und Formen, die in der Schule entwickelt werden sollten, noch nicht sicher voraussetzbar sind (vgl. Bremerich-Vos 2014) und unter Umständen eine Fortsetzung des Lernens und Übens grundlegender schulischer Schreibthemen notwendig ist (vgl. Kreppel & Birnstiel 2016). Vor diesem Hintergrund stellt sich erstens die Frage nach dem Vorwissen und den Kompetenzprofilen der Studienanfänger*innen und zweitens die Frage nach der Anschlussfähigkeit der „neuen“ akademischen Lernthemen an das bereits Vorhandene. Beide Fragen werden m. E. in den publizierten Lehrkonzepten der Hochschulschreibdidaktik nur wenig berücksichtigt.

Die fachkulturelle Spezifik der literalen Praktiken und Textmuster führte in den vergangenen Jahren zu einem neuen Ansatz in der deutschen Hochschulschreibdidaktik. Bei diesem Ansatz soll die Schreibdidaktik in die Fachlehre integriert werden, so dass die zu erlernenden literalen Praktiken in direkter Anwendung auf Fachinhalte erprobt und geübt werden können. Weisberg spricht in diesem Zusammenhang von der Förderung „literaler Fachkompetenzen“ (vgl. Weisberg 2017, S. 97). Als beispielhaft für diesen Ansatz können die beiden Bielefelder QPL-Projekte „richtig einsteigen.“ (Böhner, Cordes, Hedermann et al. 2016) und „Netzwerk Informations- und Schreibkompetenz“ (Diesterbeck, Eschengerd, Junge et al. 2016) gelten.

6 Lösungsansätze: Explizite Förderung der Kompetenzentwicklung

Bis dato sind zur Lösung des Anwendungsproblems verschiedene vielversprechende Ansätze vorgestellt worden. Lahm (2016) empfiehlt Fachlehrenden, durch vermehrte Schreibanlässe im Fachstudium das Fachlernen zu vertiefen und en passant die Schreibkompetenzentwicklung zu fördern. Solche schreibintensive Lehre könne zu Kulturen des Schreibens (bzw. des kompetenzfördernden Schreibens) innerhalb von Studiengängen und Fakultäten führen.

Breuer (2013), Weisberg (2016), Nadolny, Stiller und Weisberg (2018) und Rzehak und Kaimann (in diesem Band) beschreiben modulintegrierte schreibdidaktische Maßnahmen. Durch modulintegrierte Maßnahmen wird die Schreibkompetenzentwicklung der Studierenden in Lehrveranstaltungen gefördert, in denen die Studierenden schriftliche Übungs- oder Prüfungsaufgaben verfassen. Wenn in diesem Prozess zu nutzende Techniken und Bewertungskriterien expliziert werden, können sich die Arbeitsergebnisse und die Texte verbessern und der Arbeitsaufwand und die Korrekturlasten reduzieren.

Buschmeier und Kaduk (2016), Everke Buchanan und Meyer (2016), Graßmann (2016) und Weisberg (2016) beschreiben Ansätze zu studiengangsspezifischen Schreibkompetenz-Lehrplänen. Solche Kompetenzlehrpläne könnten curricular verankert werden und Lehr-Lern-Bausteine verbindlich festlegen.

Harju und Werner (2019) richten umfassende zentrale Unterstützungsangebote für Lehrende und Studierende „fachnah“ aus. Solche fachnahen Angebote könnten zu engen, vertrauensvollen und dadurch mittelfristig stabilen Kooperationen zwischen Fakultäten und zentralen Einrichtungen führen.

Hirsch-Weber und Tangen (2019) präsentieren ein Programm fachübergreifender Schlüsselqualifikationskurse, das am Student Life Cycle ausgerichtet ist. Solche zentralen Förder- oder Backup-Programme könnten modular und aufbauend organisiert werden und eine systematische Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen ermöglichen.

Nadolny, Stöhr und Weisberg (2019) unterstreichen die Notwendigkeit einer „reflexiven Übungspraxis“ und schlagen eine gemeinschaftliche, kooperative, modulintegrierte und modulübergreifende Kompetenzförderung durch Einrichtung von spiralförmigen Kompetenzentwicklungspfaden in den Curricula der Studiengänge vor. Die reflexive Übungspraxis kann als Anwendungsschritt oder Erprobungsphase des „reflexiven Lernens“ konzeptioniert werden (vgl. bspw. Reis 2009, S. 102 ff.). Übungspraxis und Kompetenzförderung sollten sich durch folgende notwendige Eigenschaften auszeichnen:

1. Handlungsanlässe zum individuellen Problemlösen, Reflektieren, Anpassen, Wiederholen, Verfeinern und Übertragen, um die Bildung von flexibel einsetzbaren Routinen für grundlegende Teilaktivitäten zu ermöglichen;
2. Staffelung der Lernthemen und der Anforderungen über den gesamten Studienverlauf, um Überforderung zu vermeiden, schrittweise aufbauende Lernprozesse zu ermöglichen und anfallende Korrekturlasten zu reduzieren;
3. Rückmeldungen zum Lernstand und zu günstigen nächsten Schritten, um Lernenden die Steuerung und Lehrenden die Begleitung und Förderung der individuellen Lernprozesse zu ermöglichen.

Um dabei die oben genannten spezifischen Aspekte der akademischen Literalitätsdidaktik zu berücksichtigen, könnten folgende unterstützende Maßnahmen erforderlich werden:

- offene, verfügbare Lehr-Lern-Angebote zu allen erwerbskritischen Lernthemen (darunter auch schulische Lernthemen), bspw. in realen und virtuellen Lernräumen (vgl. das Beispiel für reale Lernräume in Rzehak, Schröder & Böwingloh 2018) und auch auf digitalen Selbstlernplattformen (wie bspw. Studiport (RUB 2020));
- systematische Aufforderungen durch Lehrende zur Wiederholung von Lernthemen (bzw. Übungen und Kursen), Unterstützung bei Wiederholungen sowie Anregungen zur Übertragung und Anpassung von Lernthemen auf andere Anwendungsbereiche.

Als kritisches Moment im Ansatz von Nadolny, Stöhr und Weisberg könnte sich die Abstimmung und Zusammenarbeit der Lehrenden erweisen. Dieses Problem kann durch fest eingebundene, lokale Koordinator*innen gelöst werden, wenn diese die Einrichtung, Erhaltung und Weiterentwicklung der Kompetenzentwicklungspfade moderieren, organisieren und katalysieren.

7 Thesen

1. Das Anwendungsproblem ist ein substantielles Lehr-Lern-Problem der Hochschulschreibdidaktik: Es besteht – in unterschiedlicher Ausprägung – in allen Schreibkursen und modulintegrierten schreibdidaktischen Maßnahmen.
2. Das Anwendungsproblem lässt sich (in vielen Fällen) als Ausdruck kognitiver Überforderung durch konkurrierende Teilaufgaben erklären, für die keine hinreichend geübten Routinelösungen zur Verfügung stehen.
3. Die Lösung des Anwendungsproblems erfordert den Anschluss an individuelle Lernstände, eine systematische Staffelung der Lernthemen über den gesamten Studienverlauf, entwicklungsförderndes Feedback, offene Lehr-Lern-Angebote zu allen erwerbskritischen Lernthemen, Aufforderung zu und Unterstützung von Wiederholungen.

4. Zur Lösung des Anwendungsproblems ist die Integration von systematischen Kompetenzentwicklungspfaden bzw. modulübergreifenden Förderlinien in die Curricula der Studiengänge notwendig.
5. Die Einrichtung modulübergreifender Kompetenzentwicklungspfade kann über die Abstimmung von Lehr-Lern-Zielen, Lehr-Lern-Inhalten, Übungs- und Prüfungsaufgaben, Bewertungs- und Prüfungskriterien erfolgen.
6. Die Prozesse der Einrichtung, Erhaltung und Weiterentwicklung der modulübergreifenden Kompetenzentwicklungspfade kann durch fest eingebundene lokale Koordinator*innen organisiert, katalysiert, vermittelt und gesichert werden.
7. Fachübergreifende Schlüsselqualifikationskurse werden weiterhin ergänzende Funktionen in den Gesamtcurricula der Hochschulen erfüllen, werden zukünftig aber zunehmend modular und aufbauend organisiert.
8. Die Position, Hochschullehre sei keine pädagogische, sondern eine ausschließlich epistemische Praxis, ist nicht mehr verantwortbar, da die Hochschulen unter diesem Paradigma in vielen Fällen ihren Bildungsauftrag nicht erfüllen.

8 Diskussion

Die Diskussion der hier vorgestellten Überlegungen auf der Tagung „Schreiblehrkonzepte an Hochschulen: Fallstudien und Erfahrungsberichte aus der Lehre“ am 26. und 27.03.2020 am Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) der Universität Bielefeld machte einige Vorbehalte und eine zu erwartende Umsetzungsschwierigkeit deutlich.

Ein erster Vorbehalt macht die Individualität von Kompetenzerwerbsverläufen geltend. Erwerbsverläufe seien so unterschiedlich, dass kaum ein für alle Studierenden passendes Curriculum entwickelt werden könne. Dieser Einwand ist sehr grundsätzlich und stellt auch die Organisation anderer Ausbildungssysteme grundsätzlich in Frage. Bezogen auf den Hochschulbereich bleiben bei diesem Einwand zwei Aspekte außer Acht: 1. Curricula stellen keine unidirekionalen Treppen oder Ketten dar – sie können auch als Baukästen mit Bausteinen für fundamentale und aufbauende Kompetenzen verstanden werden und so individuelle Lernwege ermöglichen. 2. Viele Studierende organisieren m. E. ihre Studienverläufe selbst und entscheiden, welche Module sie in welcher Reihenfolge und in welchem Semester belegen.

Ein zweiter Vorbehalt betrifft die Rolle der Lehrenden. Viele Lehrende begriffen sich selbst vor allem als Forschende und Praktiker*innen ihres Fachs und sähen sich nicht als Pädagog*innen (vgl. Rhein 2019, S. 24). Die Funktion „Bildung durch Wissenschaft“ sei spezifisch für das Hochschulsystem und für die akademische Bildung; diese Funktion sei ein zentrales Moment des gesellschaftlichen Fortschritts und darum ein hohes Ideal. Dieser Einwand definiert Hochschullehre als wissenschaftliche Praxis und stellt sie der pädagogischen Praxis anderer Ausbildungssysteme gegenüber. Dadurch entstehen zwei Probleme: 1. Bei der Darstellung des Gegensatzes bleibt das Kontinuum zwischen den beiden Polen „Lehre als geteilte Wissenschaftspraxis“ und „Lehre als Anleitung zum beruflichen und/oder wissenschaftlichen Han-

dehn-Können“ unberücksichtigt (und damit die Verteilung der individuellen Lehrpraktiken auf diesem Kontinuum). 2. Die Ablehnung der pädagogischen Anleitung und die Reduktion der Hochschullehre auf das Ermöglichen der individuellen Erkenntnisproduktion bestärken die Isolation der Forschenden und Lehrenden. Dadurch werden kollegiale Kooperationen behindert, die zum Lösen komplexer gemeinschaftlicher Lehr-Lern-Probleme notwendig sind.

Ein dritter Vorbehalt sieht eine Bedrohung der Freiheit der Lehre. Die lebendige, bunte Vielfalt sei ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Hochschullehre und dürfe nicht durch technokratisches Ausbildungsmanagement erstickt werden. Diesem Einwand ist nichts entgegenzusetzen. Die Freiheit der Lehre und die aus ihr hervorgehende Vielfalt der epistemischen Praxen sind ein hohes Gut. Doch keine von beiden ist bedroht, wenn Lehrende sich untereinander verständigen und freiwillige Kooperationen eingehen und pflegen, um gemeinsam komplexe Lehr-Lern-Probleme zu lösen, die alle betreffen. Eine Alternative zur Kooperation könnte darin bestehen, die Förderung von bestimmten Kompetenzen einzelnen, spezifisch ausgebildeten Lehrenden zu übertragen. Diese Möglichkeit erscheint aufgrund der Prinzipien der Aufgabenteilung und Spezialisierung effizient. Doch für die Vermittlung literaler Fachkompetenzen könnte sie sich als unzweckmäßig erweisen, da einzelne Lehrende die Vielfalt der Anforderungen und Möglichkeiten ihres Fachs nur unzureichend repräsentieren können. Außerdem ermöglicht die Übernahme von Lehranteilen in diesem Bereich Lehrenden, „ihre“ Prüfungskandidat*innen gemäß den eigenen Anforderungen auf ihre Prüfungen und Arbeitsgruppen vorzubereiten.

Als wesentliche Umsetzungsschwierigkeit wurde die Abstimmung der Lehrenden innerhalb ihrer Fachkollegien diskutiert. Die Abstimmung von konkreten Lehrthemen, Methoden, Materialien, Prüfungsformen, Anforderungen und Bewertungskriterien erfordere im Hochschulsystem von den beteiligten Lehrenden aufgrund der Freiheit der Lehre eine besonders hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Da die gemeinschaftliche Entwicklung und Abstimmung bspw. von Bewertungskriterien für alle Beteiligten mit der Investition von Arbeitszeit verbunden sei, sei die Ertragserwartung von zentraler Bedeutung. Wichtige Ertragserwartungen seien Erleichterungen der Arbeitsprozesse, Verbesserungen der Arbeitsergebnisse sowie Steigerungen von Ansehen und Reputation.

Zusammengefasst stellt dieser Beitrag mit dem Anwendungsproblem ein verbreitetes und bisher weitgehend ungelöstes Problem der Hochschullehre zur Diskussion. Trotz Akkreditierungsverfahren, Evaluationsprozessen und Qualitätsmanagement liegt im deutschen Hochschulsystem die Gesamtverantwortung für das Gelingen der Kompetenzentwicklungsprozesse vornehmlich bei den Lernenden. Mit Blick auf die gesellschaftlichen Entwicklungsziele und den Ausbildungsauftrag der Hochschulen stellt sich die Frage, ob nicht mehr beteiligte Fachlehrende – trotz aller Vorbehalte und zu erwartender Schwierigkeiten – einen Teil ihrer gemeinsamen Lehr-Lern-Probleme durch Zusammenarbeit lösen und damit mehr Verantwortung für die Lernprozesse ihrer Studierenden übernehmen wollen. Heyse (2014, S. 21) fordert die Übernahme einer „[e]videnzorientierte[n] Gesamtverantwortung“:

„Künftige Schul- und Hochschulpolitik benötigt ein höheres Niveau an Verantwortungskultur. Es muss gewährleistet werden, dass die Lernenden über den gesamten Lehr- und Lernprozess betrachtet werden und später der Wissens- und Handlungsfähigkeitserwerb eingeschätzt und zertifiziert werden kann, während des Prozesses Feedback gegeben und seitens der unterschiedlichen Fachlehrer gemeinsam über individuelle Lernschritte diskutiert werden kann. Dazu werden beauftragte Lehrende benötigt, die als Prozessmentoren die Kommunikation mit allen Fach-Lehrenden pflegen, Feedback einholen und selbst auch geben: gegenüber den Lernenden wie auch den Lehrenden.“ (Heyse 2014, S. 21)

Literatur

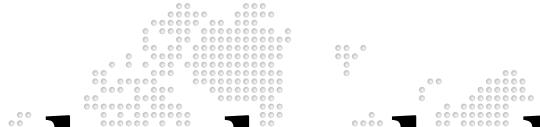
- Becker-Mrotzek, M., Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hg.), *Texte schreiben*, 7–26. Duisburg: Gilles & Franke.
- Böhner, M., Cordes, N., Hedermann, D., Hildebrand, T., Kaduk, S., Lahm, S., Langelahn, E., Neumann, F., Schliemann, O., Schlingmann, K., Strulik, T. & Witt, J. (2016). „richtig einsteigen.“ Mit literalen Kompetenzen an der Universität Bielefeld. In D. Knorr (Hg.), *Akademisches Schreiben. Halbband 1: Vom Qualitätspakt Lehre*, 39–45. Hamburg: Universitätskolleg. Verfügbar unter <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-013.pdf> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Bremerich-Vos, A. (2014). Ein Studieneingangstest für Lehramtsstudierende im Fach Germanistik? Zwar mit Bauchschmerzen, aber: Ja! *Didaktik Deutsch*, 40/2016, 9–12.
- Breuer, E. (2013). Die integrierte Vermittlung von Schreibkompetenzen in Fachseminaren. *Journal der Schreibberatung*, 1/2013, 77–86.
- Buschmeier, M., Kaduk, S. (2016). Germanistik denken – schreiben – verstehen. Von der schreiborientierten Einführung zum Curriculum. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2/2016, 195–207. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/920> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Diesterbeck, S., Eschengerd, A. B., Junge, B., Röding, D., Rzehak, K., Weisberg, J., Werner, F. & Wollschläger-Tigges, M. (2016). Fachbereichsspezifische Förderung von Informations- und Schreibkompetenzen an der Fachhochschule Bielefeld. In D. Knorr (Hg.), *Akademisches Schreiben. Halbband 1: Vom Qualitätspakt Lehre*, 47–50. Hamburg: Universitätskolleg. Verfügbar unter <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-013.pdf> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Everke Buchanan, S. & Meyer, H. (2016). Wissenschaftliches Schreiben lernen integriert im Fach. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2/2016, 45–61. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/920> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Feilke, H. (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig (Hg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. 2. Teilband, 1178–1191. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Graßmann, R. (2016). Ein schreibdidaktisches Konzept für Innenarchitekten. Einblick in eine Schreibwerkstatt der Hochschule Coburg. *Sprache für die Form*, Doppelauflage Nr. 8 und 9. Verfügbar unter <http://www.designrhetorik.de/ein-schreibdidaktisches-konzept-fuer-innenarchitekten/#fnref-6624-3> (Zugriff am: 11.02.2020).

- Harju, B. & Werner, T. (2019). Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelmann, S. Sontheimer & S. Westerholz (Hg.), *Methoden in der Hochschullehre. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Praxis*, 21–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Heyse, V. (2014). Einleitung. In V. Heyse (Hg.), *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*, 11–25. Münster u. a.: Waxmann.
- Hirsch-Weber, A. & Tangen, D. M. (2019). Informations- und Schreibkompetenzen in allen Studienphasen am Karlsruher Institut für Technologie – KIT Bibliothek und Schreiblabor des House of Competence. In W. Sühl-Strohmenger & L. Tschander (Hg.), *Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek*, 234–250. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1/2008, 1–26.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf (Zugriff am: 11.02.2020).
- Kreppel, L. & Birnstiel, H. (2016). Deutsch für Wirtschaftsrechtler – ein Praxisbeispiel der Westfälischen Hochschule. In A. Feldmaier & A. Eichstaedt (Hg.), *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern*, 255–270. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Kruse, O. (2010). *Lesen und Schreiben*. Konstanz: UVK (UTB).
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In S. Grosse (Hg.), *Schriftsprachlichkeit*, 37–73. Düsseldorf: Schwann.
- Mandl, H., Friedrich, H. & Hron, A. (1986). Psychologie des Wissenserwerbs. In B. Weidenmann & A. Knapp (Hg.), *Pädagogische Psychologie*, 143–187. Weinheim: Beltz.
- Nadolny, A., Stiller, W. P. & Weisberg, J. (2018). Versuchsberichte schreiben üben. Ein Praxisbeispiel für die modulintegrierte Förderung von literalen Fachkompetenzen in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang. In R. Graßmann (Hg.), *Die Schreibübung in Natur- und Ingenieurwissenschaften*, 115–124. Göttingen: Cuvillier.
- Nadolny, A., Stöhr, M. & Weisberg, J. (2019). Lernen über Modulgrenzen hinweg. Fachliche Schreibkompetenz in MINT-Fächern systematisch weiterentwickeln. In B. Meissner, C. Walter, B. Zinger, J. Haubner & F. Waldherr (Hg.), *Tagungsband zum 4. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern*, 119–127. Nürnberg: TH Nürnberg. Verfügbar unter https://diz-bayern.de/images/cwattachments/491_f1d8d1209f6ebde9058713d97ebf9d29.pdf (Zugriff am: 11.02.2020).
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21/2006, 5–19.
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim u. a.: Beltz.

- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Reis, O. (2009). Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*, 100–120. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rhein, R. (2019). Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen. Eine Skizze. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*, 23–40. Wiesbaden: Springer VS.
- RUB – Ruhr-Universität Bochum (2020). *Studiport*. Verfügbar unter <https://www.studiport.de/> (Zugriff am: 11.02.2020).
- Rzehak, K., Schröder, M. & Böwingloh, B. (2018). Lernräume zum Schreiben und Präsenzieren: ein offenes Format für die Beratung. In D. Krüger & N. Westerholt (Hg.), *Individualisierung von Studienverläufen. Perspektiven für Beratung, Lernen und Lehre*. Tagungsband zur Tagung Studienverläufe individualisieren, vom 14. bis 15.02.2018, 94–97. Krefeld: HS Niederrhein.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J. & de Glopper, K. (2011). Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning*, 11/2011, 31–79.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Weisberg, J. (2012). IF Routine THEN Fluss ELSE Problem. Einige Überlegungen zu Routinen in Schreibprozessen. In H. Feilke & K. Lehnert (Hg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, 155–193. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Weisberg, J. (2016). Modulintegrierte Schreibdidaktik am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der FH Bielefeld – Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In R. Graßmann & M. Lichlein (Hg.), *Interdisziplinäre Konzepte – Wissenschaftliches Schreiben in Natur und Technikwissenschaften*, 72–95. Coburg: Aumann.
- Weisberg, J. (2017). Skizze zur akademischen Fachschreibdidaktik. *Journal der Schreibberatung*, 2/2017, 95–101.

Autor

Jan Weisberg arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Hannover und leitet dort die Schreibwerkstatt. Kontakt: jan.weisberg@hs-hannover.de



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

↗ wbv.de/die-hochschullehre

Die Publikation stellt praktizierte Formen und Konzepte der Integration des Schreibens in die Fachlehre vor, die in den vergangenen Jahren an deutschen Hochschulen erprobt und umgesetzt wurden. Auf der Grundlage empirischer Erhebung und theoriegeleiteter Reflexion werden Maßnahmen und Erträge im Sinne des „Scholarship of Teaching and Learning“ ausgewertet und einem breiten Fachpublikum präsentiert. In den Beiträgen erkunden Fachlehrende ihre Lehre, Schreibzentrumsmitarbeiter*innen berichten in Ko-Autor*innenschaft mit Fachlehrenden von Projekten der Zusammenarbeit und Expert*innen für das Schreib- enlehren in den Disziplinen reflektieren ihre Erfahrungen.

Der Sammelband ist durch die Bandbreite der Lehrveranstaltungsformate, Interventionen und Fächerbezüge für Lehrende unterschiedlicher Fachrichtungen, Mitarbeiter*innen von Schreibzentren und Hochschul- didaktiker*innen interessant. Er stellt evidenzgestützte Anregungen für die eigene Lehre bzw. Tätigkeit zur Verfügung.