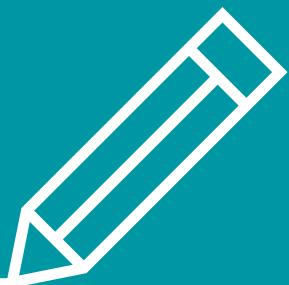


# JoSch



## Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik im Zeitalter der Digitalität

### Herausgebende

Franziska Liebetanz, David Kreitz,  
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

### Gastherausgebende

Alexander Holste, Dennis Hoksche,  
Alexander Kaib, Margret Mundorf,  
Stefanie Pohle



## Online-Archiv

Aktivieren Sie noch heute Ihr Online-Archiv von **JoSch!** Denn als Abonnent:in können Sie kostenfrei die aktuelle **JoSch**, die Einzelbeiträge sowie alle bisher erschienenen Ausgaben als PDF-Datei herunterladen.

[wbv.de/josch](http://wbv.de/josch)

### **Hinweis für Abonnent:innen:**

Sie finden Ihren persönlichen Aktivierungscode auf der Postkarte, die diesem Heft beiliegt.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

# JoSch

## **Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik im Zeitalter der Digitalität**

### **Herausgebende**

Franziska Liebetanz, David Kreitz,  
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

### **Gastherausgebende**

Alexander Holste, Dennis Hoksch,  
Alexander Kaib, Margret Mundorf,  
Stefanie Pohle

**Herausgebende:** Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

**Gastherausgebende:** Alexander Holste, Dennis Hoksche, Alexander Kaib, Margret Mundorf, Stefanie Pohle

**Redaktion:** Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

**Beirat:** Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dentscherz, Ella Grieshammer, Stefanie Haacke-Werron, Dagmar Knorr, Hans Krings, Swantje Lahm, Kirsten Schindler, Julianne Strohschein, Ruth Wiederkehr

**Double-blind Peer-Review:** Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber\*innen und die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor\*innen.

**Hinweise für Autor\*innen:** Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor\*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

JoSch entspricht dem „Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

© 2022 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

**Gesamtherstellung:**

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

**Titelbild:** Christine Lange, Berlin

**Anzeigen:** wbv Media GmbH & Co. KG, Hannah Kropla, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. (05 21) 9 11 01-720, E-Mail: [hannah.kropla@wbv.de](mailto:hannah.kropla@wbv.de)

**Erscheinungsweise:** Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

**Bezugsbedingungen:** Einzelausgabe 16,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 30,- €; E-Abonnement 25,- €.  
Das Abonnement (2 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

ISSN: 2701-066X  
Best.Nr. JOS220I

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: 10.3278/JOS220I

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

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

## Vorwort

<i>Alexander Holste, Dennis Hoksche, Alexander Kaib, Margret Mundorf &amp; Stefanie Pohle</i>	
Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik im Zeitalter der Digitalität .....	4

## Schwerpunkt: Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik im Zeitalter der Digitalität

<i>Sebastian Böck, Ioulia Grigorieva, Kai Matuszkiewicz &amp; Christin Scheidler</i>	
Ein systematisiert-systemischer Ansatz der Schreibdidaktik an Hochschulen .....	7
<i>Melanie Brinkschulte &amp; Ella Grieshammer</i>	
„Ich glaub, das haben wir auch bei uns stehen“ .....	18
<i>Ruth Wenz &amp; Selina Müller</i>	
Partizipation in der digitalen Schreibdidaktik .....	33
<i>Fridrun Freise &amp; Mirjam Schubert</i>	
Wie aus der „Langen Nacht“ eine digitale „Woche“ wurde .....	44
<i>Anika Limburg, Melanie Lucht, Margret Mundorf, Peter Salden &amp; Doris Weßels</i>	
Künstliche Intelligenz in Schreibdidaktik und -beratung: Quo vadis? .....	53
<i>Sören Dohmen, Andrea Geisler &amp; Alexander Holste</i>	
Chatbots für die Schreibdidaktik: zwei Praxisbeispiele .....	68
<i>Susanne Klug</i>	
Update Quellenarbeit: digitales und nicht-digitales Bewerten und Zitieren .....	80

## Forum

<i>Andreas Bissels</i>	
Aufbruch zu digitalen Ufern .....	84
<i>Kirsten Alers</i>	
Dimensionen kreativen Schreibens .....	92

# Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik im Zeitalter der Digitalität

*Alexander Holste, Dennis Hoksche, Alexander Kaib, Margret Mundorf & Stefanie Pohle*

Die Digitalisierung in Studium und Lehre erhält zunehmende Aufmerksamkeit an deutschsprachigen Hochschulen – so das Vorwort des Themenheftes „Digitales Schreiben – Schreiben in digitalen Umgebungen“, das 2018 die 15. Ausgabe des JoSch einleitete. Sieben Ausgaben und eine Pandemie später sind die Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik im Zeitalter der Digitalität (Stalder 2018) angekommen. Viele von uns haben mittlerweile unzählige Online-Schreibberatungen durchgeführt, Gruppenarbeiten in Breakout-Sessions verlegt und Pinnwände durch digitale Whiteboards ersetzt. Dass diese Umstellung über einen Formatwechsel hinausgeht, dass sie kognitive und affektive Konsequenzen hat, haben wir unmittelbar erfahren. Einige dieser Erfahrungen zu beschreiben, sie zu präzisieren und zu systematisieren, ist daher ein Ziel dieses Themenheftes.

Mit der retrospektiven Absicht geht die zukunftsgerichtete Frage, welche der neu entwickelten kulturellen Praktiken erhaltenswert sind, einher. Wie können sie weiterentwickelt werden? Welche weiteren Technologien beeinflussen unser Handlungsfeld? Auf welche Weise helfen hybride Lehr-Lern-Settings die Dichotomie von vor Ort – digital zu überwinden? Wie integrieren wir als Schreibdidaktiker\*innen Beratungs-KIs und automatische Textgenerierung angemessen und produktiv in unsere Angebote? Und wie können wir im unübersichtlichen Feld der digitalen Didaktik den Überblick auf eine Weise behalten, die es uns als Disziplin ermöglicht, auf Entwicklungen nicht nur zu reagieren, sondern diese aktiv mitzugestalten? Digitale Schreiblehre und Schreibberatung wird – auch nach der Pandemie – bleiben. Unsere Aufgabe wird es sein, kritisch zu evaluieren, welche in der Zwischenzeit umgesetzten Konzepte sich bewährt haben, welche weiterentwickelt werden sollten und welche getrost zurückgelassen werden können. Ein reflektierter und progressiver Umgang mit digitalen Konzepten, Methoden und Tools ermöglicht es uns, interdisziplinäre Forschungsfelder zu eröffnen, institutionelle Angebote zu erweitern und zu verstetigen und neue Möglichkeiten für selbstständige Berufsbilder zu entwickeln.

Die Beiträge in diesem Band zeigen Wege auf, wie sich die deutschsprachige Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft in den letzten Jahren entwickelt hat und in welche Richtung sie sich (vermutlich) weiterentwickeln wird.

## Übersicht über die einzelnen Artikel

**Böck/Grigorieva/Matuszkiewicz/Scheidler** stellen einen systemischen Ansatz im Projekt *Kompetenzbereich Deutsch als Wissenschaftssprache (KoDeWiS)* an der Universität Kassel vor. Die hybriden Lehr-/Lernformate (bestehend aus sprachanalytischen Selbsttests,

Schreibworkshops, Schreibberatung sowie kooperativ-kollaborativem Schreiben) ermöglichen Studierenden individuelle Zugangsmöglichkeiten. Mit ihrer systematisierenden Modellbildung entwickeln die Autor\*innen einen Ansatz, um Schreiblehre auf unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren und (akademisches) Schreiben als ein System aus mehreren Komponenten zu beschreiben, in dem Studierende mit ihren Bedarfen stärker als Mitgestalter\*innen berücksichtigt werden.

**Brinkschulte/Grieshammer** nähern sich mittels einer exemplarischen multimodalen Interaktionsanalyse von aufgezeichneten Online-Beratungen der augenfälligen Frage an, wie Beratungsraum im Digitalen konstituiert wird und welche Implikationen daraus für die Schreibberater\*innen-Ausbildung folgen. Die Beispielanalyse ermöglicht es damit, wissenschaftlich und methodologisch reflektiert auf Kommunizierende sowie ihre Verortung in Raum und Zeit mittels Zeichen zu blicken.

**Wenz/Müller** reflektieren das semesterbegleitende Flipped-Classroom-Tutorium „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger\*innen“ im Hinblick auf die Frage, wie Präsenz in digitalen Lernumgebungen erfahrbar gemacht werden kann. Im Mittelpunkt steht dabei die didaktische Analyse verschiedener Online-Tools zur Steigerung von Partizipation und Kollaboration, die auch in hybriden Kontexten genutzt werden können.

**Freise/Schubert** schildern ihre Erfahrungen bei der Umwandlung der „Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ als Präsenzveranstaltung in eine „digitale Woche“. Sie beleuchten die damit verbundenen organisatorischen und technischen Herausforderungen, betonen aber vor allem den durch die Veranstaltungsevaluation belegbaren Erfolg des Konzepts hinsichtlich der Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls und eines Raumes, der im Vergleich zu anderen digitalen Angeboten während der Pandemie die Selbstmotivation und Selbstorganisation der Studierenden förderte.

**Limburg/Lucht/Mundorf/Salden/Weßels** eröffnen mit ihrem Beitrag zum Umgang mit künstlicher Intelligenz in der Schreibdidaktik und -beratung einen wichtigen Zukunftsdiskurs, welcher das Potenzial hat, unsere Disziplin in den kommenden Jahren grundlegend zu verändern. Neben einem kurzen Überblick zum Thema geben sie in ihrer Online-Befragung deutschsprachiger Schreibdidaktiker\*innen einen ersten Ausblick auf deren Erwartungen und Vorstellungen zu den Auswirkungen KI-gestützter Schreibwerkzeuge für ihre Arbeitspraxis.

**Dohmen/Geisler/Holste** stellen einen ersten Versuch vor, Chatbots für schreibdidaktische Zwecke zu entwickeln. Mit Bezug auf verschiedene Sprachverarbeitungstechnologien und ein verwandtes Projekt aus der Lehrer\*innenbildung zeigen sie, welche Herausforderungen damit verbunden sind und wie diese in zukünftigen Projekten überwunden werden können.

**Klug** verschafft einen guten Überblick über Lydia Prexls dritte Auflage von „Mit digitalen Quellen arbeiten“ (2019), das die Bewertung und Zitation digitaler im Unterschied zu nicht digitalen Quellen behandelt. Dabei zeigt diese Rezension insbesondere den Wert des Werkes für die Schreibdidaktik und für Schreibberatungen auf.

**Bissels** berichtet in seinem Erfahrungsbericht von den ersten Arbeitsschritten der Neugründung des erstens Schreibzentrums an einer Fernuniversität. Das schreibdidaktische Projekt an der FernUniversität Hagen muss ganz selbstverständlich auf Digitalität setzen, um Studierende aus ganz Deutschland mit passgenauen Angeboten zu erreichen, welche diese in Lebenslagen zwischen Studium, Beruf und Familie sinnvoll unterstützen können.

**Alers** rezensioniert den Sammelband *Kontexte kreativen Schreibens* mit Schwerpunkt auf vier verschiedenen Dimensionen des Themas, welche sie mit den Begriffen des Schöpferischen, des Uncreative Writing, der einfachen Sprache und der Zärtlichkeit verbindet.

Die facettenreichen Beiträge zeigen, dass Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik im Zeitalter der Digitalität angekommen sind. Die rasant fortschreitende Entwicklung erfordert jedoch Formate für intensiven Diskurs und Austausch, eine Systematisierung der digitalen schreibdidaktischen Praxis, die über bisherige Ansätze (Hoksch et al. 2020) und über eine kurzfristige Krisenbewältigung hinausgeht, und nicht zuletzt die schreibwissenschaftliche Fundierung dieser Ansätze und Konzepte. Als Gastherausgeber\*innen wollen wir einen Beitrag dazu leisten und wünschen allen Leser\*innen eine spannende Lektüre!

## Literatur

- Hoksch, Dennis/Holste, Alexander/Kaib, Alexander/Pohle, Stefanie/Stratmann, Angelina (2020): Schreibprozesse und Texte im Zeitalter der Digitalisierung: Herausforderungen für eine zeitgemäße Schreibwissenschaft und -didaktik. Ein Werkstatt- und Forschungsgespräch der SIG Digitalisierung. In: *Journal der Schreibberatung*. Vol. 20. No. 2. 43–50.
- Stalder, Felix (2018): Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. Online im WWW. URL: [http://www.digitalitaet.com/uploads/6/5/1/5/65157743/kultur\\_der\\_digitalitaet.pdf](http://www.digitalitaet.com/uploads/6/5/1/5/65157743/kultur_der_digitalitaet.pdf)

# Ein systematisiert-systemischer Ansatz der Schreibdidaktik an Hochschulen

Sebastian Böck, Ioulia Grigorieva, Kai Matuszkiewicz & Christin Scheidler

## Abstract

Der Beitrag skizziert einen systematisiert-systemischen Ansatz akademischer Schreibdidaktik, der nicht nur als Reaktion auf die gegenwärtige Pandemie zu verstehen ist, sondern darüber hinausgehend aufzeigen möchte, wie Schreiblehre allgemein zukünftig verstanden werden könnte. Hierzu werden verschiedene ineinandergrifffende Angebotsformate als individuelle und überindividuelle Komponenten dieses Ansatzes beleuchtet und innerhalb eines systemischen Lehr- und Lernkonzepts unter besonderer Berücksichtigung des Blended Learning verortet. Abschließend werden Gelingensbedingungen diskutiert und weiterreichende Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.

## Einleitung

Die COVID-19-Pandemie ist für die Hochschullehre gleichermaßen Herausforderung und Chance: Indem sie etablierte Lehr- und Lernpraktiken auf den Prüfstand stellt, regt sie zu deren Reflexion an und eröffnet hierdurch Möglichkeiten der theoretisch-methodischen Anpassung. So wurde im Zuge der Pandemie erstens deutlich, dass digitale oder digitalisierte Angebote vielfach fehlen, dass zweitens Präsenzlehre ein integraler Bestandteil auch des ‚New Learnings‘ (vgl. FernUniversität in Hagen 2020) bleiben wird (insbes. für diskursive Formate) und dass drittens die Sphären des ‚Digitalen‘ und des ‚Analogen‘ nicht getrennt voneinander gedacht werden können, sondern zusammengeführt werden müssen. Dies macht wiederum die Entwicklung von Modellen notwendig, die in der Schreibdidaktik noch ein Desiderat darstellen. Hiermit sind nicht nur Modelle für die wissenschaftliche Schreibdidaktik in der Pandemie gemeint, sondern bewusst auch jene, die in der postpandemischen wissenschaftlichen Schreiblehre handlungsleitend sein können.

Hierfür ist nicht nur eine Systematisierungsleistung im Zuge der Modellbildung zu vollbringen, vielmehr müssen wir die Schreiblehre als ein in Gänze zu betrachtendes System begreifen. Dementsprechend muss ein systematisierender Ansatz stets auch ein systemischer sein und Schreiblehre auf all ihren Ebenen reflektieren. So betrifft das Blended Learning als didaktischer Ansatz z. B. die Strukturierung von Seminaren und Workshops ebenso wie die Verzahnung verschiedener schreibdidaktischer Angebotsformate untereinander. Ein derartiges Modell wurde an der Universität Kassel im Projekt *Kompetenzbereich Deutsch als Wissenschaftssprache (KoDeWiS)* zwischen 2012 und 2020 entwickelt,

wobei das Projekt im Wesentlichen die Aufgaben eines akademischen Schreibzentrums wahrnahm. Das übergeordnete Projektziel von *KoDeWiS* bestand darin, Studierende im Umgang mit wissenschaftlichen Texten auf den wesentlichen Handlungsebenen des Organisierens, Produzierens, Rezipierens und Reflektierens dahingehend zu befähigen, ihre erworbenen Sprach- und Textkompetenzen in verschiedenen (fach-)wissenschaftlich relevanten Kommunikationssituationen anzuwenden.

Das Projekt wurde in verschiedene Teilprojekte bzw. schreibdidaktische Angebote (sprachanalytische Selbsttests, Schreibworkshops, Schreibberatung, kooperativ-kollaboratives Schreiben) aufgeteilt, denen allen ein gemeinsamer systemischer, primär schreibprozessorientierter, auf die enge Verflechtung von digitalen und analogen Lehr- und Lernräumen zielender Vermittlungsansatz zugrunde lag. Ausgehend vom bekannten Prozessmodell des Schreibens von Hayes/Flower (1980) sowie insbesondere der im deutschsprachigen Raum verbreiteten Adaption des Schreibkreises bei Kruse (2007) konzentrierten wir uns auf die prozessorientierte Vermittlung erlern- und einübbarer schreibbezogener Handlungen. Auch wurde Schreiben nicht isoliert, sondern als inhärenter Schritt wissenschaftlichen Arbeitens etwa unter Gesichtspunkten der Wissenschaftsethik oder des allgemeinen Projekt- und Zeitmanagements betrachtet. Diese systemische Betrachtungsweise schlägt sich zum einen in einem weitgefächerten Methodenrepertoire nieder, welches neben ‚klassischen‘ Vermittlungsformen beispielsweise auch Ansätze des Kreativen Schreibens integriert. Zum anderen verstehen sich alle unsere Angebote als medienintegrative hybride Lehr- und Lernformate im Sinne des Blended Learning.

Im Folgenden werden die einzelnen Angebote kurz vorgestellt, um daran anschließend herauszustellen, wie diese als Teil eines systemischen Ansatzes wissenschaftlicher Schreiblehre zu verstehen sind. ‚Systemisch‘ bedeutet jedoch keinesfalls ‚linear‘, auch wenn die folgende Reihung der Angebote dies nahelegen könnte. Für uns bestand ein wesentlicher Vorteil des systemischen Ansatzes bzw. der hieraus resultierenden Verzahnung darin, dass er den Studierenden erlaubt, das Modell durch alle Angebote zu ‚betrreten‘, ergo viele Einstiegspunkte zu schaffen. Das Verhältnis zwischen den einzelnen Angeboten innerhalb des systemischen Modells ist demzufolge eher als ein zirkuläres zu begreifen. Abgeschlossen wird dieser Beitrag durch eine zusammenfassende Betrachtung des Modells.

## Sprachstandsermittlung

Bei der *Sprachstandsermittlung (SSE)* handelt es sich um ein schreibdidaktisches Analyseinstrument in Form eines Online-Selbsttests im LMS Moodle. Ziel ist die individuelle Prüfung sowie Reflexion ausgewählter Wissensbestände, sprachlicher Mittel und Kompetenzen. Der Test adressiert Studierende, die sich im Rahmen ihres Studiums mit dem Verfassen wissenschaftlicher Texte in deutscher Sprache und den damit verbundenen vielfältigen Anforderungen konfrontiert sehen. Die Testinhalte umfassen ein „Repertoire typi-

scher sprachlicher und textueller Strukturen“ des Wissenschaftsdeutschen, welches – als „funktionale Varietät“ (beide Deml 2015: 30) begriffen – in der Schnittfläche zwischen Bildungs-, Fach- und alltäglicher Wissenschaftssprache (AWS; Ehlich 1999) situiert ist. Unter AWS seien dabei jene „Wörter und Ausdrucksweisen [verstanden], die auf das wissenschaftliche Handeln im weiteren Sinne bezogen sind: Forschen, Nachdenken und Analysieren, Austausch mit anderen über wissenschaftliche Themen“ (Graefen/Moll 2011: 17).

### Abbildung 1

Schematische Darstellung von Testkonzeption und -aufbau

Gewichtung	Lower Order Concerns (LOCs)*												Higher Order Concerns (HOCs)*								
	Thema		Prägnanz & Präzision		Objektivität & Sachlichkeit			Sprachliche Korrektheit			Textlogik			Textproduktion							
Inhalte	Genaue Wortwahl		Passiv: agensloses Formulieren			Konjunktiv: indirektes Zitieren			Rechtschreibung			Konnektoren		Umschrift einer Textvorlage unter wissenschaftsspr. Gesichtspunkten							
	Funktionsverbgefüge		Zeichensetzung						Textroutinen			Textlogik									
	Verbal-/Nominalstil		Syntax			Kohärenz & Kohäsion			Relevanz												
	Partizipialattribute		Diktion: nüchtern, neutral, distanziert																		
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			15				
Lernziele**	I	I	III	I	III	III	III	I	I	III	I	I	IV	III			V				
Punkte	18				18				14				25			25					
Gesamt	100																				

\* Nach Grieshammer et al. (2012)  
 \*\* gemäß der Lernzieltaxonomie nach Bloom (1976): (I) Wissen, (II) Verständnis, (III) Anwendung, (IV) Analyse, (V) Synthese, (VI) Beurteilung

Die SSE ist als informeller bzw. nicht standardisierter Test ausgelegt (Lienert/Raatz 1994: 14). Der Testaufbau folgt fünf Themen, welche einerseits entlang der aktuellen Schreibratgeber- (exemplarisch Esselborn-Krumbiegel 2017) und Schreibforschungsliteratur (exemplarisch Steinhoff 2007) ausgemittelt, andererseits deskriptiv aus den Bedarfen der konkreten universitären Schreibpraxis erhoben wurden. Die ersten vier Themen orientieren sich an den allgemeinen Qualitätskriterien wissenschaftlichen Arbeitens (Balzert et al. 2008: 9 ff.) und repräsentieren dabei im Besonderen Anforderungen an das Strukturieren und Formulieren wissenschaftlicher Texte: Prägnanz & Präzision, Objektivität & Sachlichkeit, sprachliche Korrektheit sowie Textlogik. Während die Aufgaben der ersten vier Themenbereiche durch isolierte Überprüfung als indirekter Kompetenztest zu betrachten sind, kann der fünfte Bereich (Textproduktion) als Performanztest gewertet werden (Krekeler 2005: 30 ff.), welcher eine kontextgebundene Übungssituation der zuvor isoliert geprüften Aspekte abbildet. Lernzieltaxonomisch (nach Bloom 1976) lassen sich die Testaufgaben den kognitiven Ebenen Wissen (I), Anwendung (III) und Analyse (IV) zuordnen.

Die testbeschließende Schreibaufgabe kann in diesem Zusammenhang als Synthese (V) verstanden werden.

Anwendung fand die SSE in drei verschiedenen didaktischen Szenarien: (1.) als Bestandteil der Online-Vorphase von *KoDeWiS*-Workshops zum wissenschaftlichen Lesen, Schreiben und Präsentieren, (2.) eingebunden in Kooperationen mit Lehrenden verschiedener Fachbereiche sowie (3.) als universitätsintern frei zugängliche Testversion. In jedem dieser Szenarien erfolgte eine Anschlusskommunikation zu den behandelten Themen und Aufgabeninhalten, im *KoDeWiS*-internen Workshop-Kontext z. B. in Form einer statistischen Auswertung der Ergebnisse mit Debriefing und Einbettung in die Vermittlung der Lektion 6: Textarbeit (vgl. Abb. 2). Im Rahmen des systemischen Modells erfüllt die SSE als sprachanalytisches Tool eine ‚diagnostische‘ Funktion, erlaubt – eingebunden in Lehrveranstaltungen oder als offene Version – die Identifikation von schreibbezogenen Problemen und bildet die Grundlage für die Inanspruchnahme weiterführender, individuell angepasster schreibdidaktischer Angebote, auf die im Rahmen des erhaltenen Feedbacks explizit verwiesen wurde.

## Workshops bei *KoDeWiS*

Ein integraler Bestandteil des schreibdidaktischen Konzeptes bei *KoDeWiS* war das Workshop-Angebot zum Themenkomplex Wissenschaftliches Lesen und Schreiben, welches modularisiert und nach Fachbereichen geclustert entwickelt wurde. Basierend auf der Annahme, dass sich wissenschaftssprachliche Kompetenz über den Studienverlauf entwickelt (Pohl/Steinhoff 2010; Steinhoff 2007), wurden frühzeitig unterschiedliche Anforderungsniveaus festgelegt: Der Basisworkshop richtet sich disziplinübergreifend an eine Studierendenschaft in den ersten Semestern des Studiums. Der auf den erworbenen Kompetenzen aufbauende Vertiefungsworkshop wurde disziplinspezifisch angeboten. Entsprechend des Studienangebots der Universität Kassel gab es Vertiefungsworkshops für Studierende der Geistes-, Sozial- und Wirtschafts- sowie Natur- und Technikwissenschaften.

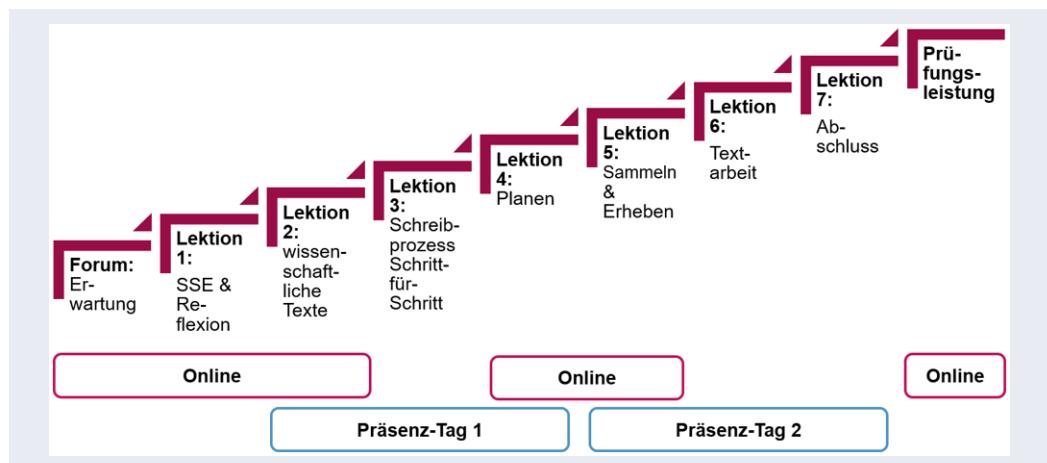
Die Workshops wurden darüber hinaus im Rahmen des Projektes *Onlife* didaktisch überarbeitet und zu Blended-Learning-Lehrveranstaltungen nach dem Integrationsprinzip (exemplarisch Gerner et al. 2019) weiterentwickelt. Das Blended-Learning-Konzept bei *KoDeWiS* sah drei Online-Phasen und zwei ganztägige Präsenzphasen vor, die inhaltlich und methodisch verzahnt waren. Die erste Woche stand für eine Online-Vorphase zur Verfügung, in die auch die SSE eingebunden war. Zwei Präsenztagen ummantelten eine Online-Zwischenphase. Die anschließende Online-Nachphase diente der Nachbereitung sowie der Anfertigung der Prüfungsleistung in Form eines E-Portfolios. Alle Schreibworkshops wurden durch einen Moodle-Kurs begleitet, um Materialien, Schreibaufträge, Einreichungen und Peer- und Lehrenden-Feedbacks an einem Ort gesammelt bei Bedarf verfügbar zu machen (Gerner/Vode 2018). Basierend auf einer schreibprozessorientierten

Didaktik wurden der Moodle-Kurs wie auch die Präsenzphasen in Lektionen analog zu den koordinierten Schritten des Schreibprozesses von Kruse (2007) gegliedert (Abb. 2).

Die Präsenzphasen wurden für soziale Interaktionen zwischen Studierenden untereinander genutzt, etwa um ein Thema mündlich zu diskutieren, gemeinsam Lösungsansätze bei Schreibblockaden zu finden oder konstruktives Textfeedback auf Peer-Ebene einzuholen. Anhand der eigenen fachlichen Schreibprojekte, die die Studierenden mit in die Seminare bringen konnten, erfolgte eine nachhaltige Verknüpfung von fachlichen mit überfachlichen und wissenschaftssprachlichen Kompetenzen. Systemisch gesehen waren die Schreibworkshops für uns bedeutend, da sie von den Lerninhalten wie von den Methoden her eine große Breite aufwiesen, ergo einen umfassenden wie kondensierten Einstieg in den Schreibprozess ermöglichten, wie von den Studierenden oft gewünscht. Auf diese Weise konnte eine große Anzahl an Studierenden adressiert werden. Die Blended-Learning-Lehrveranstaltungen erwiesen sich dabei einerseits als geeignet, um auf die heterogenen Bedarfe der Studierenden zu reagieren, andererseits eine Kombination aus theoretisch-methodisch ausgerichtetem Schreibseminar sowie praxisbezogener Schreibwerkstatt realisieren zu können und schließlich eine dem Workshop-Format sonst nicht primär immanente Progression zu erreichen.

### Abbildung 2

Beispielhafter Lektionenüberblick eines Blended-Learning-Schreibworkshops bei *KoDeWiS*



### Schreibberatung

Die Schreibberatung zählte (wie die SSE) zu den individuellen Maßnahmen des *KoDeWiS*-Angebots und wurde in einer 1-zu-1-Konstellation durch die Mitarbeiter\*innen des Projekts durchgeführt. Hinsichtlich der Betreuungskontinuität kann man daher von einem Format zwischen Beratung und Coaching sprechen (Klemm 2007: 139), wobei die Betreu-

ung je nach Entwicklung des Beratungsprozesses mit der „Ausübung [der] Schreibtätigkeit“ (Klemm 2007: 127) enger verknüpft werden konnte. Während synchrone analoge oder telefonische Beratungen und seit Mitte März 2020 pandemiebedingt auch Webkonferenzen das Kernangebot bildeten, bestand zudem die Möglichkeit einer asynchronen E-Mail-Beratung.

Als fachunspezifisches Format zielte die Schreibberatung auf eine Bewusstmachung der Schreibphasen, der wissenschaftlichen sprachlichen Handlungen, der Textziele sowie der eigenen Strategien. Der (häufig gegebene) fachliche Lai\*innenstatus der Schreibberater\*innen brachte Ratsuchende (RS) dazu, die eigene Gedankenführung durch Erklären, Erläutern, Reformulieren etc. transparent zu machen, was das Aufdecken von Inkohärenzen auf textueller Ebene begünstigte (Grieshammer et al. 2012: 8). Gleichzeitig stand RS ein sozialer Raum zur Verfügung (Grieshammer et al. 2012: IX f.). Immer wieder wurde angestrebt, vom Einzelfall ausgehend die Kompetenzen der Studierenden zu fördern sowie die Verwertbarkeit der lokalen Erkenntnisse für das Schreiben zukünftiger Texte herauszustellen. Dieses „Stärken der Stärken“ (Bräuer 2014: 270) ging mit dem Versuch einher, gemeinsam mit RS an einer sukzessiven Kompetenzerweiterung vom „knowledge telling“ mindestens hin zum „knowledge transforming“ und idealerweise „crafting“ (Bräuer 2014: 259) zu arbeiten. Die Schreibberatung bietet zahlreiche Verknüpfungen zum Schreiben in den Fachbereichen, etwa im Rahmen von Lehrforschungsprojekten, die in hybriden Settings stattfinden können. Unser Konzept übertrugen wir zusätzlich auf die Ausbildung der Peer-Berater\*innen.

Die Schreibberatung erwies sich aufgrund ihrer schreibdidaktischen Vielseitigkeit als Format, das in vielen Lehr- und Lernkontexten integrierbar war. Ebenso war es unter den Angeboten von KoDeWiS jenes, das besonders prädestiniert war, um individuell und vertrauensvoll auf Belange der Studierenden einzugehen. Die hierdurch gewonnene Flexibilität machte es zu einem verbindenden Element in unserem systemischen Modell.

### ***Being a Scientist – spielerisch wissenschaftlich schreiben lernen***

*Being a Scientist* (*BaS*) folgte spielbasierten Vermittlungsansätzen, wobei insbesondere die Gamification handlungsleitend war (vgl. zur Konzeption von *BaS* Matuszkiewicz 2020). Ausgehend von digitalen Schreibforen und Bezug nehmend auf den Charakter einer Schreibwerkstatt handelt es sich bei *BaS* um ein gamifiziertes wissenschaftliches Schreibforum. Vom Aufbau her besteht *BaS* aus dem „Spielraum der Wissenschaft“ sowie dem „Spielplatz der Möglichkeiten“ als größeren Spielbereichen, welche Schreiben in unterschiedlichen Dimensionen adressieren. Im Spielraum gibt es neben einem Textsortenmodus, der das gezielte Üben bestimmter wissenschaftlicher Textsorten wie Exposé, Bericht oder Protokoll ermöglicht, insbesondere den Story-Modus. Darin wird am Beispiel einer wissenschaftlichen „Reise des Helden“ (Vogler 2011: 9) die Geschichte von Nachwuchswissenschaftler\*innen bis zu Professor\*innen erzählt, während Spieler\*innen lern-

zieltaxonomisch gestaffelte Level durchlaufen. Die Spieler\*innen werden dabei dazu aufgefordert, jeweils eine spezifische wissenschaftliche Textsorte anzufertigen und von den anderen Studierenden kommentieren zu lassen. Abschließend sind die Texte von den Spieler\*innen zu überarbeiten. Dieser Story-Modus betrachtet Schreiben vor allem als Wissenschaftspraktik. Der Spielplatz hingegen legt den Fokus mit Sektionen zu journalistischen oder literarischen Texten sowie dem Kreativmodus explizit auf Schreiben als Kulturtechnik und bezieht Ansätze des Kreativen Schreibens stärker mit ein (exemplarisch Ruf 2016).

*BaS* nimmt eine fächerübergreifende Perspektive ein und offeriert hierdurch ein Experimentierfeld wissenschaftlichen Schreibens, dessen Spielregeln die Spieler\*innen kooperativ und kollaborativ aufdecken, indem sie die Grenzen des wissenschaftlichen Feldes sowie dessen Möglichkeiten explorativ kommunizierend und (inter-)agierend eruieren. Spieler\*innen können schreibend ihre eigene Heldenreise in der wissenschaftlichen Welt erleben; zugleich sind sie Mentor\*innen anderer, indem sie deren Texte kommentieren. Durch die Fokussierung auf die Peer-Ebene wurde *BaS* primär als eigenständiges Lehr-Lernangebot konzipiert, das aufgrund seiner Inhalte und schreibdidaktischen Ausrichtung jedoch an die anderen Angebote anschlussfähig sein sollte.

Die Betatests mit Studierenden (und Promovierenden) zeigten, dass ein sorgfältiges didaktisches Framing gamifizierender schreibdidaktischer Angebote mit fächerübergreifender Ausrichtung aufgrund der damit einhergehenden Komplexität erforderlich ist. Die Vielzahl an – z. T. unbekannten – Textsorten, die Kombination aus Spiel und Schreibumgebung sowie die Architektur der Anwendung können andernfalls leicht zu Verwirrungen führen. Ferner unterstrichen die Tests, dass die Interaktionen zwischen den Spieler\*innen innerhalb des Story-Modus durch Anreize motiviert werden müssen. Das Triggern der notwendigen Aktivität im Sinne des kooperativ-kollaborativen Schreibens sollte nicht als ‚Selbstläufer‘ betrachtet werden. Dies berücksichtigend sollten derlei Anwendungen als Selbstlernangebot durch Tutor\*innen unterstützt werden. Zudem sind Kooperationen mit Lehrenden wie bei der *SSE* wünschenswert, um synchrone wie asynchrone fachwissenschaftliche (Blended-Learning-)Lehrveranstaltungen durch gamifizierte Schreibanlässe zu unterstützen.

Unter systemischen Gesichtspunkten war *BaS* aus mehreren Gründen relevant für uns: Es bot insbesondere jenen Studierenden Raum, die kreative Schreibvermittlungsansätze präferieren, und stellte wissenschaftliches Schreiben (und Arbeiten) als kooperativ-kollaborative Praktik in den Mittelpunkt. Neben der wissenschaftspraxeologischen Ausrichtung eröffnet es aber auch jenen Studierenden Möglichkeiten, die sich eher auf Schreiben als Kulturtechnik konzentrieren wollen, indem sie sich z. B. journalistischen Textsorten zuwenden. Ferner konnten hierdurch Bezüge zu einer schreibbezogenen Berufspraxis jenseits der wissenschaftlichen Textproduktion im Sinne einer Zukunftskompetenz geschaffen werden. Insofern können gamifizierte Anwendungen eine Vielzahl an Bedarfen bedienen.

## Fazit und Ausblick

Der systemische schreibdidaktische Ansatz von KoDeWiS schlägt sich in einer engen Verzahnung zwischen den einzelnen Angeboten zum wissenschaftlichen Schreiben nieder. Hierdurch verbinden sich die einzelnen Angebote zu einem Kreislauf, der verschiedene Zugangsmöglichkeiten für Studierende bietet – je nach Bedarf oder Präferenz. Die vorgestellten Maßnahmen adressieren dabei (über-)individuelle schreibdidaktische Anliegen und integrieren Blended-Learning-Szenarien auf unterschiedlichen Ebenen. So sind nicht nur Formate wie die Workshops im Sinne des Blended Learning gestaltet, sondern das gesamte schreibdidaktische Angebot, indem primär digital gestützte Lehr- und Lernformate wie die SSE und vorwiegend analoge Angebote wie die Schreibberatung ermöglicht und graduell miteinander kombiniert werden.

Der dargelegte Ansatz hat sich mit Blick auf die durchgeführten Evaluationen als wirksam erwiesen und das Blended-Learning-Konzept entspricht nicht nur den Idealen einer agilen Hochschul- und Schreibdidaktik, sondern berücksichtigt auch die Bedarfe einer zunehmend diverseren Studierendenschaft. Deshalb erscheint es sinnvoll, als *Komponenten* eines systemischen schreibdidaktischen Modells, künftig sprachanalytische Tools, Schreibworkshops (als Schreibseminar und Schreibwerkstatt) und Schreibberatung sowie kooperativ-kollaborative Schreibumgebungen im Sinne einer Adressierung und Behandlung von schreibbezogenen Problemen eng zusammenzuführen. Dabei kann Blended Learning weitere Feedbackschleifen eröffnen und kooperativ-kollaboratives Arbeiten anregen.

Derartige Modelle unterliegen aber auch gewissen *Voraussetzungen*. So müssen sich die bestehenden Angebote gegenseitig ergänzen und aufeinander verweisen. Dies kann aber nur gelingen, wenn die Angebote offen gestaltet, vielseitig anschlussfähig, thematisch und methodisch aber dennoch konturiert sind. Dies kann im Zuge eines Methodenpluralismus umgesetzt werden sowie mithilfe von individuellen wie überindividuellen Angeboten, die sowohl die Wissenschaftspraxis und Wissenschaftssprache in den Blick nehmen als auch außerakademische Schreibkompetenzen fördern. Künftig könnte es für die erfolgreiche Umsetzung derartiger Modelle entscheidend sein, studentische Bedarfe nicht nur anzuerkennen und deren Anliegen zu berücksichtigen, sondern Studierende als Mitgestalter\*innen von Hochschulen ernster zu nehmen (vgl. Matuszkiewicz 2019a). Dies bedeutet für die Schreibdidaktik, etwa die medienkulturelle Lese- und Schreibpraxis von Studierenden zu berücksichtigen (vgl. Matuszkiewicz 2019b) und in die wissenschaftliche Schreiblehre einfließen zu lassen, sodass letztlich auch die Frage gestellt werden muss, was eigentlich das ‚System‘ des (akademischen) Schreibens ist, auf das sich derartige Modelle beziehen wollen, und welche Komponenten es umfassen sollte.

## Literatur

- Balzert, Helmut/Schäfer, Christian/Schröder, Marion/Kern, Uwe (2008): *Wissenschaftliches Arbeiten. Wissenschaft, Quellen, Artefakte, Organisation, Präsentation*. Herdecke/Witten: WL3.
- Bloom, Benjamin S. (1976): *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich. 257–282.
- Deml, Isabell (2015): *Gebrauchsnormen der Wissenschaftssprache und ihre Entwicklung vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*. Dissertation Regensburg. Online im WWW. URL: [https://epub.uni-regensburg.de/32397/5/Dissertation\\_Deml\\_Druckversion.pdf](https://epub.uni-regensburg.de/32397/5/Dissertation_Deml_Druckversion.pdf) (Zugriff: 26.10.2021).
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF*. Vol. 26. No. 1. 3–24.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2017): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Schöningh: Paderborn.
- FernUniversität in Hagen (2020): *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning*. Online im WWW. URL: <https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/universitaet/hagenermanifest/hagener-manifest.pdf> (Zugriff: 27.08.2021).
- Gerner, Verena/Jahn, Dirk/Schmidt, Claudia (2019): *Blended Learning: Die richtige Mischung macht's! Ein praktischer Ideengeber für digital unterstützte Lehr-/Lernkonzepte*. Online im WWW. URL: <https://www.ili.fau.de/wp-content/uploads/2019/12/Leitfaden-Blended-Learning-2019.pdf> (Zugriff: 26.10.2021).
- Gerner, Verena/Vode, Dzifa (2018): Schreiben digital in die Lehre integrieren. In: Berendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Schaper, Niclas/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. No. 87. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus. 63–76.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum. 3–30.
- Klemm, Michael (2007): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. 2. Auflage, Tübingen: Francke. 120–142.
- Krekeler, Christian (2005): *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen. Online im WWW. URL: [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mods\\_00012548](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00012548) (Zugriff: 26.10.2021).

- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1994): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Matuszkiewicz, Kai (2019a): Überlegungen zur (offenen) Hochschule 4.0. Über die Herausforderungen und Chancen digitaler Medienkulturen für das Hochschulsystem. In: *Open-Media-Studies-Blog. Zeitschrift für Medienwissenschaft*. Online im WWW. URL: <https://zfmedienwissenschaft.de/online/open-media-studies-blog/offene-Hochschule> (Zugriff: 26.10.2021).
- Matuszkiewicz, Kai (2019b): Lesen und Schreiben in der offenen Wissenschaft. Zur digitalen Textrezeption und -produktion. In: *Open-Media-Studies-Blog. Zeitschrift für Medienwissenschaft*. Online im WWW. URL: <https://zfmedienwissenschaft.de/online/open-media-studies-blog/lesen-und-schreiben-der-offenen-wissenschaft> (Zugriff: 26.10.2021).
- Matuszkiewicz, Kai (2020): Spielerisch wissenschaftlich Schreiben lernen? Das gamifizierte wissenschaftliche Schreibforum ‚Being a Scientist‘. In: *Paidia. Zeitschrift für Computerspielforschung. Sonderausgabe „Überwachung und Kontrolle“*. Online im WWW. URL: <https://www.paidia.de/spielerisch-wissenschaftlich-schreiben-lernen/> (Zugriff: 09.02.2022).
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Günther, Hartmut/Bredel, Ursula/Becker-Mrotzek, Michael: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Duisburg: Gilles und Francke. 5–26.
- Ruf, Oliver (2016): *Kreatives Schreiben. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Vogler, Christopher (2011): *Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.

## Autor\*innen

Sebastian Böck, M. A., war Mitarbeiter im *Kompetenzbereich Deutsche Wissenschaftssprache* am Servicecenter Lehre der Universität Kassel. Er befasst sich u. a. mit Sprachstands-ermittlungen.

Ioulia Grigorieva, M. A., war Mitarbeiterin im *Kompetenzbereich Deutsche Wissenschaftssprache* am Servicecenter Lehre der Universität Kassel. Sie ist u. a. in der Schreibberatung tätig.

Kai Matuszkiewicz, Dr., war Mitarbeiter im *Kompetenzbereich Deutsche Wissenschaftssprache* am Servicecenter Lehre der Universität Kassel. Er arbeitet u. a. zu Game-based Learning.

Christin Scheidler, Dr., war Mitarbeiterin im *Kompetenzbereich Deutsche Wissenschaftssprache* am Servicecenter Lehre der Universität Kassel. Sie arbeitet u.a. zum Blended Learning in der Schreiblehre.

# „Ich glaub, das haben wir auch bei uns stehen“

## Eine interaktionslinguistische Studie zu Online-Schreibberatungen

Melanie Brinkschulte & Ella Grieshammer

### Abstract

In Online-Schreibberatungen muss ein Interaktionsraum etabliert werden, damit Beratung möglich wird. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, mithilfe welcher sprachlichen und gestischen Handlungen die Beteiligten dies tun. Hierzu wurden Online-Schreibberatungen aufgenommen und interaktionslinguistisch untersucht. Es wird deutlich, dass auf Mikroebene komplexe Verweis- und Koordinationshandlungen nötig sind, um einen gemeinsamen Raum zu konstituieren. Im Artikel werden die theoretischen Konzepte des Interaktionsraums und der Deixis erläutert, bevor anhand von zwei Transkriptausschnitten die interaktionslinguistische Analyse exemplarisch gezeigt wird. Der Beitrag schließt mit daraus folgenden Überlegungen zur Ausbildung von (Peer-)Schreibberater\*innen.

### Einleitung

Online-Beratung, auch Online-Schreibberatung (im Folgenden OSB), ist seit Beginn der Covid-19-Pandemie allgegenwärtig. Obwohl Beratende in der Regel nur das Beraten unter Bedingungen gemeinsamer körperlicher Anwesenheit erlernt haben (Engelhardt/Engels 2021: 11), waren sie situationsbedingt gefordert, Beratungen mittels Videokonferenztools in synchronem Diskurs durchzuführen (Engelhardt/Gerner 2017: 20). Charakteristische Merkmale synchroner Online-Beratung werden insbesondere seit 2020 in Publikationen thematisiert, so für die OSB in einer ersten Auseinandersetzung mit Gesprächsphasen und Modalitäten bei Holste/Hoksch 2020. Dabei existierte OSB in synchronem Setting durchaus schon vor 2020 (siehe z. B. Dreyfürst/Dieter/Fassing 2014) und gehört beispielsweise in Online Writing Labs an US-amerikanischen Hochschulen seit vielen Jahren mit zum Angebot. Es ist zu erwarten, dass synchrone OSB auch nach Ende der Pandemie an deutschsprachigen Schreibzentren oder vergleichbaren schreibdidaktischen Einrichtungen ihren etablierten Platz behalten werden (Holste/Hoksch 2020: 26).

Gleichzeitig sind Schreibzentren immer wieder als *Räume* beschrieben worden, zum einen metaphorisch als *Orte* kollaborativen Lernens, an denen viel *Raum* für Fragen und persönliche Entwicklung gegeben wird, zum anderen aber auch als physisch erlebbare Räume (siehe z. B. Zammarelli/Beebe 2019; Freise/Jacoby 2021). Ebenso gehen Handrei-

chungen für beginnende Schreibberater\*innen<sup>1</sup> (im Folgenden SB) meist vom Regelfall aus, dass Schreibberatung in einem physischen (Beratungs-)Raum stattfindet, und geben Hinweise zu dessen Gestaltung, z. B. durch die Platzierung der Ratsuchenden (im Folgenden RS) so, dass diese mit dem\*der SB am Tisch über Eck sitzen, sodass gemeinsam in den Text geschaut werden kann (siehe z. B. Grieshamer et al. 2019).

Dazu, wie der virtuelle Raum der Schreibberatung gestaltet und strukturiert werden kann, gibt es bislang weniger publizierte Hinweise, auch wenn angehende SB in Zukunft sicherlich auch für OSB ausgebildet werden müssen. Ebenso gibt es zumindest im deutschsprachigen Raum noch wenig Forschung zu OSB, aus der sich Konsequenzen für die Ausbildung von SB ableiten ließen. Auf diesen Bedarf reagiert dieser Beitrag, der erste Ergebnisse einer interaktionslinguistischen Studie zu OSB vorstellt. Wir erläutern zunächst das Konzept des Raumes in der Interaktion sowie die Bedeutung deiktischer Prozeduren, da die Theorien hierzu in unsere Analyse einfließen. Daraufhin erklären wir das Zustandekommen unseres Datenkorpus sowie seine Auswertung mit interaktionslinguistischen Methoden. Anhand von zwei Transkriptausschnitten zeigen wir, durch welche sprachlichen und gestischen Mittel in OSB der Interaktionsraum der Beratung etabliert und genutzt wird. Auf diese Weise wird deutlich, dass auch im Virtuellen durch die Aktivitäten beider Beteiligter ein Raum entsteht und für die Schreibberatung nutzbar gemacht wird. Der Beitrag legt somit eine erste empirische Grundlage für Ausbildungsinhalte zur Schulung angehender SB, die nicht nur auf Präsenz-, sondern auch auf OSB vorbereitet werden. Auf eine mögliche Nutzung der Ergebnisse für Ausbildungszwecke wird in den Schlussfolgerungen kurz eingegangen.

## Online-Schreibberatung als Interaktionsraum

Wenn wir von der oben beschriebenen Grundannahme ausgehen, dass Schreibzentren bis Pandemiebeginn hauptsächlich physisch konstituierte Orte waren, deren räumliche Strukturen die Art der Interaktion beeinflussten, dann lohnt ein Blick in Publikationen, die sich mit der Bedeutung von Raum für die Interaktion befassen. Dieses Thema steht im Zentrum mehrerer Forschungsarbeiten von Linguist\*innen, die sich für die Multimodalität von Gesprächen interessieren, also vereinfacht gesprochen für das, was abgesehen von sprachlichen Mitteln Gespräche ausmacht (siehe hierzu Schmitt 2007; Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012; Schmitt 2013 und Hausendorf/Schmitt/Kesselheim 2016).

Den Raum, in dem Interaktion stattfindet, darin sind sich die Autor\*innen aus den genannten Sammelbänden weitgehend einig, nutzen die Interagierenden als Ressource. Hierin ist eine Abkehr von Forschungsansätzen zu sehen, die sich ganz auf das Verbale konzentrieren, aber auch von solchen, die sich unter dem Schlagwort „nonverbale Kommunikation“ auf interaktive Ressourcen des Körpers beschränkten. Hausendorf, Mondada

<sup>1</sup> Mit Schreibberater\*innen sind auch Peer-Schreibtutor\*innen gemeint.

und Schmitt (2012: 9) beschreiben ihren Ansatz als „*multimodale Interaktionsanalyse*“ (Kursivsetzung im Original) und weisen darauf hin, dass multimodale Ressourcen „tief verankert [sind] in der materiellen Umgebung der Interaktion und [...] nicht aus dieser Verankerung gelöst werden“ können (Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012: 9). In Interaktion würden Körperhaltungen, -positionierungen und -orientierungen, Mimik, Blicke, Gestik, Bewegungen, aber auch das Einwirken auf Gegenstände oder technische Geräte immer mit Bezug auf den Raum als interaktive Ressource genutzt (Hausendorf/Schmitt/Mondada 2012: 8f.). Wie oben schon für den Raum der Schreibberatung angedeutet, strukturiert der Raum, in dem Interaktion stattfindet, diese, beispielsweise indem die Interaktionsbeteiligten sich in einer bestimmten Art und Weise im Raum verteilen und sich in diesem einrichten (Mondada 2007: 66). Grundlegend für den Ansatz, Raum in die Analyse von Interaktion mit aufzunehmen, ist zudem die – durch empirische Untersuchungen gestützte – Annahme, dass zunächst ein Interaktionsraum etabliert werden muss, bevor Interaktion überhaupt stattfinden kann (Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012: II).

Beim Begriff der Ressource, als die der Raum genutzt wird, stützen sich Hausendorf/Mondada/Schmitt (2012: 14) auf die ethnomethodologische Vorstellung von Reflexivität: Eine Handlung, auch eine sprachliche, verweist immer auch auf die Situation, in der sie vollzogen wird. Mit Reflexivität ist gemeint, dass (sprachlich) Handelnde „nicht nur handeln, sondern auch anzeigen, dass sie handeln und wie sie verstanden werden wollen“ (Knoblauch 2005: 254). Im Kontext von Ressourcen nach Hausendorf/Mondada/Schmitt (2012) bedeutet dies, dass sie Ressourcen nicht getrennt von den Interaktionssituationen betrachten, in denen sie verwendet werden, sondern immer im Kontext der entsprechenden Situation. Ressourcen sind für sie also das, was Interaktant\*innen nutzen und zu einem bestimmten Zeitpunkt der Interaktion als relevant setzen, um anzudeuten, wie sie verstanden werden wollen. Dabei ist diese Ressourcennutzung und das damit verbundene Relevantsetzen von bestimmten Aspekten, z. B. des Raumes, äußerst flüchtig und nur im Kontext der jeweiligen Situation erklärbar.

Die Autor\*innen betonen, dass Raum insbesondere dann als zentrale Ressource genutzt wird, wenn die Aufmerksamkeit der beteiligten Interaktant\*innen auf einen gemeinsamen Gegenstand fokussiert werden soll (Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012: 19). Gemeinsame Gegenstände sind in der Schreibberatung z. B. Text- oder Gliederungsentwürfe oder Notizen. Auch wenn sich nach Hausendorfs, Mondadas und Schmitts Ressourcenverständnis die Ressource Raum nicht von ihrer jeweiligen Situation lösen lässt, liegt hier doch die Vermutung nahe, dass diese im Szenario der Präsenz-Schreibberatung folgendermaßen eingesetzt wird: Indem RS und SB sich in einer bestimmten Weise (häufig über Eck sitzend) im Raum positionieren, werden die räumlichen Voraussetzungen dafür geschaffen, dass gemeinsames Schauen in einen Text möglich ist. Indem einer der beiden einen ausgedruckten Text oder einen Laptop hervorholt, ihn auf den Tisch zwischen den beiden legt und den Körper auf das Papier oder den Monitor ausrichtet, nutzt er\*sie räumliche Aspekte (z. B. Tisch, Sitzordnung, Körper), um die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin auf ein gemeinsames Objekt, den Text, zu lenken.

Wenn also der physische Raum, in dem Schreibberatung stattfindet, eine bedeutsame Rolle spielt und in vielen Fällen im Sinne von Hausendorf/Mondada/Schmitt (2012) als Ressource genutzt wird, stellt sich die Frage: Wie wird im Virtuellen ein Beratungsraum etabliert? Wie nutzen die Beteiligten die dort – vermutlich auch – verfügbaren Ressourcen, um verschiedene Interaktionsaufgaben in einer Schreibberatung zu bearbeiten? Wir wissen aus der Erfahrung seit März 2020, dass OSB in der Regel gelingt, obwohl der physisch erfahrbare Beratungsraum wegfällt, der anscheinend für die Konstitution der Beratungssituation höchst relevant ist. RS und SB scheinen also auch im Digitalen einen funktionierenden Beratungsraum etablieren zu können, etwa durch Kameraeinstellungen, ihre physische Sichtbarkeit und durch Visualisierung ihrer persönlichen physischen Umgebung (siehe hierzu auch Holste/Hoksch 2020). Als Forscherinnen aus der Angewandten Linguistik interessiert uns, wie die Beteiligten sprachlich zum Gelingen der Beratung beitragen und den genannten Interaktionsraum als Voraussetzung für Schreibberatung etablieren. Eine gut erforschte sprachliche Möglichkeit, sich in Zeit und Raum zu verorten und diese Verortung dem\*der Gesprächspartner\*in anzuseigen, stellt die Deixis dar.

### Kleine Worte – große Wirkung: Deixis in Online-Schreibberatungen

Gestik und Deixis – sprachliches Verweisen – werden in Diskursen eingesetzt, damit Sprecher\*in/Schreiber\*in und Hörer\*in/Leser\*in sich in ihrem Gespräch oder auch im Text orientieren können. Mit Gesten wird in Schreibberatungen beispielsweise auf Materialien verwiesen, indem z. B. ein Text auf den Tisch gelegt oder in der Online-Beratung eingeblendet wird. So wird das Material für die beiden Gesprächspartner\*innen nicht nur im gemeinsamen Wahrnehmungsraum sichtbar, sondern das ‚Auf-den-Tisch-Legen‘ oder das ‚Einblenden des Dokuments‘ lenkt die Aufmerksamkeit auf dieses Dokument. Durch diese Aufmerksamkeitsfokussierung findet eine Orientierung innerhalb des Interaktionsraums statt. Diese wird in der Regel durch Verbalisierungen begleitet, die der Orientierung dienen und u. a. lokale (z. B. „Hier ist der Text“), temporale (z. B. „Kannst du den Text jetzt sehen?“) und/oder personale (z. B. „Wir sehen und hören uns“) Verweise umfassen können.

Sprachliche Handlungen des Verweisens in Raum und Zeit wurden zuerst von Bühler (1999 [1934]) linguistisch untersucht und anschließend vielfach erforscht und weiter differenziert (z. B. Ehlich 1979; Fillmore 1997; Redder 1990; Wunderlich 1982a, b). Damit das Verweisen gelingt, bedarf es einer situationellen Kontextualisierung des\*der Sprechenden. Er\*Sie kreiert die Origo – den aktuellen Standort –, von dem aus er\*sie verweist. Erst durch die Etablierung der Origo wird ein Verweisen für Zuhörende verständlich und die intendierte Orientierung nachvollziehbar (Brinkschulte 2007).

Damit das Verweisen insbesondere in der OSB gelingt, müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein: Der\*die Sprecher\*in muss seine\*ihrer Origo etablieren. Der\*Die Sprecher\*in muss verdeutlichen, welchen Verweisraum er\*sie ansprechen möchte, z. B. gemeinsam

visuell Sichtbares oder etwas, das nur für ihn\*sie sichtbar ist, wie z. B. handschriftliche Notizen. Zudem muss der Verweisraum für beide Gesprächspartner\*innen zugänglich gemacht werden, damit der\*die Sprecher\*in den\*die Hörer\*in zielgerichtet orientieren kann (z. B. „Ich habe hier meine handschriftlichen Notizen liegen“). Zugänglich sein bedeutet also nicht notwendigerweise, dass beide Gesprächspartner\*innen das, worauf verwiesen wird, gleichermaßen sehen können. Vielmehr kann mittels deiktischer Handlungen auf Nicht-Sichtbares, Vergangenes, Zukünftiges oder auch auf Vorstellungen verwiesen werden (Ehlich 1979; Fricke 2003; Rauh 1984).

Sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Diskursen ist Verweisen ein gängiges Mittel, um sprachliches Handeln effizient und kohärent werden zu lassen. Spezifisch für den virtuellen Interaktionsraum ist, dass dieser zunächst visuell und verbal etabliert werden muss und dass ein vielseitiges Verweisen möglich wird, da mehrere physische Räume (z. B. Büro der SB, Zimmer eines RS), vorhandene Materialien (z. B. eingebundener Text, Bücher und handschriftliche Notizen auf den jeweiligen Schreibtischen) möglich werden. Bezüge auf Mentales (z. B. Vorschläge zum Planen eines Textes), auf vergangene (z. B. „Bisher habe ich immer drauflosgeschrieben“) und zukünftige („Morgen probiere ich mal...“) Handlungen können zudem in das Beratungsgespräch eingeflochten werden. Darauf ist es insbesondere in Online-Beratungssettings erforderlich, dass die Diskurspartner\*innen sowohl ihre Origo als auch ihre Verweisräume hinreichend verdeutlichen, damit Verweise im Interaktionsraum für Sprecher\*in und Hörer\*in nachvollziehbar gestaltet werden.

## Interaktionslinguistische Methodik

Wie oben erwähnt, beschreiben die Forscher\*innen, die sich mit Raum als interaktiver Ressource befassen, ihren Ansatz als multimodale Interaktionsanalyse. Diese kann verstanden werden als Weiterentwicklung methodischer Ansätze, die unter Bezeichnungen wie Konversationsanalyse, Gesprächsanalyse oder Interaktionslinguistik firmieren. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich in der Regel auf Gespräche aus authentischen Kontexten konzentrieren, also Gespräche, die nicht allein zum Zweck der Datenerhebung stattfanden, und dass diese Gespräche durch Transkription aufbereitet wurden.

Da unser Forschungsinteresse auf den Raum in der OSB abzielt, liegt es nahe, ebenfalls Gesprächsdaten zu untersuchen. Wir ließen daher OSB am Internationalen Schreiblabor (ISL) der Universität Göttingen aufnehmen. Bedingung war hierfür selbstverständlich, dass die RS eine informierte Einwilligung unterschrieben. OSB werden am ISL wahlweise in Zoom oder Big Blue Button durchgeführt. Beide Systeme ermöglichen die Aufnahme einer Konferenz. Auf diese Weise entstand zwischen Dezember 2020 und Oktober 2021 ein Korpus aus rund 50 Videos von Beratungen mit jeweils durchschnittlich 45 Minuten Dauer.

Bei der Auswertung der Daten gingen wir explorativ vor: Wir sichteten die Aufnahmen zunächst danach, wo für unsere Fragestellung interessante Phänomene auftreten. Da im Zentrum unseres Forschungsinteresses die Frage stand, wie der gemeinsame Beratungsraum konstituiert wird, waren interessante Phänomene für uns vor allem solche, bei denen der gemeinsame Raum in irgendeiner Weise in der Interaktion relevant wird. Diese Relevanzsetzung machten wir daran fest, dass die Gesprächsbeteiligten Aspekte des Raumes (was diese genau sind, wird in den Analysen zu zeigen sein) und der gemeinsamen Koordination auf einen Gegenstand thematisieren.

Die als interessant identifizierten Gesprächssequenzen transkribierten wir nach der Konvention HIAT (Rehbein et al. 2004) und analysierten sie nach interaktionslinguistischen Kriterien. Interaktionsanalyse ist zu verstehen als Sammelbegriff, der verschiedene methodische Ausrichtungen zur Erforschung von Interaktion zusammenfasst und der betont, dass nicht nur verbale, sondern auch andere Modalitäten berücksichtigt werden. Ihren Ursprung haben die meisten dieser methodischen Ansätze in der Ethnomethodologie. Grundlegend ist hier das Infragestellen des Selbstverständlichen: Wir handeln und kommunizieren in der Regel sehr routiniert; ein Großteil unserer Interaktion läuft weitgehend automatisiert ab. Die Ethnomethodologie verfolgt den Ansatz, den Blick sehr detailliert auf diese im Alltag selbstverständlich ablaufenden Prozesse zu richten, um zu verstehen, wie Menschen handeln und kommunizieren. Interaktionsanalytische Studien nehmen somit kleinste Einheiten von Interaktionen unter die Lupe. Diese bestehen in der Regel aus Äußerungen bzw. Turns (Gesprächsbeiträgen), wobei diese nie einzeln, sondern immer im Kontext betrachtet werden. Bei der Analyse wird also berücksichtigt, welcher Turn einer Äußerung vorausgegangen ist und welcher auf diese folgt. Hierbei ist eine grundlegende Annahme, dass Menschen einander in ihrer Reaktion auf einen Gesprächsbeitrag zeigen, wie sie die Äußerung des\*der anderen verstanden haben – wobei der\*die Gesprächspartner\*in, der\*die den initialen Beitrag geäußert hat, wiederum anzeigen kann, ob sein\*ihr Beitrag so aufgefasst wurde, wie es intendiert war, und dies gegebenenfalls korrigieren kann. Interessant sind insbesondere Sequenzen mit aufwendiger Bearbeitung einer kommunikativen Aufgabe. Denn in solchen Störungen tritt häufig zutage, welche impliziten Annahmen und Automatismen anscheinend dort mitspielen, wo ähnliche Interaktionen störungsfrei und ohne aufwendige Bearbeitung ablaufen. Dies wird auch im Beispiel Yuan zu sehen sein.

Im Folgenden zeigen wir unsere Analyse anhand von zwei transkribierten Gesprächsausschnitten. Die Ausschnitte wurden ausgewählt, weil in beiden auf unterschiedliche Weise der Raum der Beratung zum Thema gemacht wird. In der Analyse selbst beschränken wir uns auf die Aspekte der Interaktion, die mit der Konstituierung des gemeinsamen Interaktionsraums zusammenhängen.

## Analysebeispiel Lena: Herstellen von Nähe und Gemeinsamem im virtuellen Interaktionsraum initiiert durch die Ratsuchende

Die vorliegende Sequenz (Abb.1) findet zu Beginn einer OSB (00:01:57) statt. Die Ratsuchende RSL und die Schreibberaterin SBE treffen sich zum ersten Mal. RSL schreibt ihre Bachelorarbeit in BWL und möchte sich vergewissern, wie sie am besten vorgeht. Eine konkretere Anliegensklärung für diese Sitzung fand zu diesem Zeitpunkt noch nicht statt.

### Abbildung 1

Transkriptausschnitt Lena

01:57 RSL: Ich • °hab mir jetzt hier so nen Buch geholt.  
NVK\_RSL: zeigt das Buch in die Kamera



Bild:  
01:58 RSL: Ich weiß nicht, vielleicht kennen Sie das?  
01:59 SBE: Oh ja, das kenne ich.  
02:00 SBE: ((Ich glaub, das haben wir auch bei uns stehen))°.  
NVK\_SBE: ((lachend))  
02:00 RSL: °Ja, genau, ja°.  
NVK\_RSL: °lächelt, legt das Buch zur Seite°

Die Sequenz zeigt, wie eine Ratsuchende – hier RSL – den virtuellen Interaktionsraum nutzt, um gemeinsam visuell Sichtbares zu etablieren.

RSL hält ein Ratgeberbuch in die Kamera, das sie griffbereit hat, und nutzt damit den gemeinsamen visuellen Wahrnehmungsraum zur Sichtbarmachung des Buches. Durch das Hochhalten des Buchs in die Kamera erreicht sie eine visuelle Aufmerksamkeitsfokussierung, die direkt auf den Ratgeber orientiert. Die eigene Person tritt räumlich-visuell in den Hintergrund, bleibt allerdings durch die haltende Hand und die zu hörenden Verbalisierungen präsent. Begleitend zum Hochhalten des Ratgebers verbalisiert RSL die Präsenz des Buchs mit ihrer Aussage *Ich • hab mir jetzt hier so nen Buch geholt*. Mit den temporal-

und lokal-deiktischen Ausdrücken *jetzt* und *hier* schafft RSL einen Bezug zum gemeinsamen visuellen Wahrnehmungsraum und markiert zugleich ihre *Origo*. Das Buch, das sie in die Kamera hält, ist in diesem Moment ‚hier‘ zu sehen. Dabei liegt der Ursprung des Zeigens zwar an ihrem physischen Arbeitsplatz. Indem sie das Buch in die Kamera hält, wird es aber auch für SBE sichtbar. Hierdurch wird zum einen etwas Gemeinsames geschaffen, nämlich das gleichzeitige Sehen des Buchs, und zum anderen wird durch die beiden temporal- und lokaldeiktischen Ausdrücke eine Gleichzeitigkeit und Nähe hergestellt. Obwohl sich also RSL und das Buch in einem anderen Zimmer befinden als SBE, wird eine Synchronizität geschaffen, die sich auf das gemeinsam Sichtbare zu diesem Zeitpunkt bezieht.

Ihr Anliegen zum ins Zentrum der gemeinsamen Aufmerksamkeit gestellten Ratgeberbuch bringt RSL in der sich anschließenden Frage zur Sprache: *Ich weiß nicht, vielleicht kennen Sie das?* Durch die vorsichtige Einführung mit *Ich weiß nicht* und das Adverb *vielleicht* äußert RSL ihre Unsicherheit, die sich zum einen auf die Nachfrage bezieht, ob SBE dieses Buch kennt. Wenn die beiden sich im Folgenden über die Inhalte des Buches unterhielten, so bräuchte es dieses gemeinsame Wissen. Zum anderen könnte RSL mit dieser Frage auch eine Absicherung verfolgen: Ist dieser Ratgeber relevant für mein Anliegen, bekomme ich durch dieses Buch hilfreiche Informationen für mein Vorgehen in der Bachelorarbeit? Diese Frage stellt RSL allerdings nicht explizit. Durch SBEs Antwort wird deutlich, dass dieser Ratgeber der Schreibberaterin (und damit Expertin) bekannt ist. Allerdings schwächt sie ihre Antwort durch die Vermutung „ich glaub“ ab. Dies kann zum einen darauf hindeuten, dass SBE sich nicht sicher ist, ob dieser Ratgeber wirklich in der Bibliothek des Schreiblagers steht. Zum anderen gibt sie damit implizit an, dass sie das Buch in der aktuellen Situation des Homeoffice nicht vor sich liegen hat, um eventuell über die Inhalte zu sprechen.

Damit werden zwei weitere relevante Punkte für den Online-Interaktionsraum ersichtlich: Analoge (und auch digitale) Materialien sind nicht ohne Weiteres für beide Gesprächspartnerinnen verfügbar. Sie müssen erst in den gemeinsamen Interaktionsraum eingebracht werden. Dies kann wie durch das Buch, das in die Kamera gehalten wird, geschehen oder durch ein Einblenden digitaler Dokumente (siehe Beispiel Yuan). Durch deiktisches Verweisen wird eine Synchronisierung von Raum und Zeit erreicht, sodass sich im virtuellen Wahrnehmungsraum etwas Gemeinsames ergibt, das eine Nähe kreiert. Obwohl die Gesprächspartnerinnen rein physisch an unterschiedlichen Orten sitzen, stellen sie einen virtuellen Interaktionsraum her, der ihnen ein gemeinsames Wahrnehmen und Handeln ermöglicht.

Des Weiteren wird durch SBEs Ausdruck *bei uns*, der sowohl lokal- als auch personal-deiktisch verstanden werden kann, ein neuer Verweisraum eingebracht. *Bei uns* verweist zum einen auf die Institution Schreiblabor, als deren Beauftragte SBE handelt, zum anderen auf das Schreiblabor als physischen Ort an der Universität mit Büros und einer kleinen Bibliothek. Physisch befindet sich SBE im Homeoffice; sie verweist also mit diesem deiktischen Ausdruck auf ihre professionelle Rolle sowie auf das Schreiblabor als Institu-

tion und zugleich physisch konstituierten Ort. Mit dem anaphorischen „das“ (in *das kenne ich* und *das haben wir auch bei uns stehen*) greift sie ‚das Buch‘ wieder auf, das nicht präsent im Interaktionsraum verfügbar ist, da weder sie noch RSL physisch im Schreiblabor sind. Wären sie dies, so könnten sie das Buch aus dem Schrank im Büro holen oder wahlweise in das Exemplar der Ratsuchenden hineinschauen. SBE nimmt also den Verweis auf den Gegenstand, der von RSL eingeführt worden war, auf und verweist auf den gleichen Gegenstand (wenn man denn zwei Ausgaben des gleichen Buches als gleichen Gegenstand betrachten möchte) innerhalb eines anderen Verweisraums, dem – hier nur implizit angedeuteten – Schreiblabor. Dieses wird auf diese Weise sowohl als institutio- neller als auch als physisch begehbarer und ausgestatteter Raum konstituiert und in den gemeinsamen Interaktionsraum der Beratung integriert, ohne dass er visuell oder physisch wahrnehmbar wäre.

Die Analyse zeigt, wie die Ratsuchende mithilfe temporal- und lokaldeiktischer Prozeduren, die das Zeigen eines Buchs begleiten, den gemeinsam verfügbaren visuellen Wahrnehmungsraum nutzt, um ein physisch vorhandenes Objekt in den Interaktionsraum einzubringen und die Aufmerksamkeit hierauf zu lenken. Zugleich verdeutlicht die Sequenz, dass weitere Räume durch lokal- und personal-deiktische Bezüge in den Interaktionsraum der OSB eingebracht werden können. Hierdurch wird deutlich, dass der virtuelle Interaktionsraum von beiden Gesprächspartnerinnen in einer Schreibberatung nicht nur etabliert, sondern zunehmend durch Verweise und Einbeziehen visuell wahrnehmbarer Objekte und/oder Dokumente sowie durch Verweise auf nicht direkt Wahrnehmbares (wie z. B. das Schreiblabor als Ort und Institution) ausgestaltet wird.

Das zweite Beispiel zeigt das Etablieren eines gemeinsamen visuellen Wahrnehmungsraums im vorhandenen Interaktionsraum, das von der SB initiiert wird.

### Analysebeispiel Yuan: Etablieren des Beratungsinteraktionsraums initiiert durch die Beraterin

Die hier vorgestellte Sequenz (Abb. 2) entstammt dem Beginn eines Beratungsgesprächs, ab 00:02:00. Zu Beginn der Aufnahme bedankt sich die Ratsuchende RSY zunächst *für den korrigierten Text*, wobei es sich anscheinend eher um einen im schreibdidaktischen Sinne gefeedbackten Text handelt, also um den, der auch im hier vorgestellten Ausschnitt sichtbar wird (vgl. Abb. 2) und den die Beraterin SBJ der Ratsuchenden anscheinend vor der Beratung zugeschickt hat.

SBJ fragt, was RSY in der Sitzung machen möchte. In ihrer Antwort zählt RSY mehrere Probleme auf, die sie in ihrem Text sieht bzw. die ihr häufig von Lehrenden zurückgemeldet wurden, insbesondere mangelnde Verständlichkeit und Grammatikfehler. Sie fragt

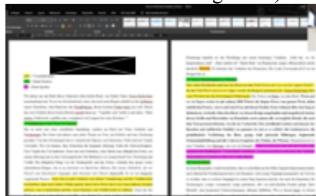
SBJ, ob sie noch weitere Probleme im Text gefunden hat. An diese Frage RSYs schließt die hier dargestellte Sequenz an:

### Abbildung 2

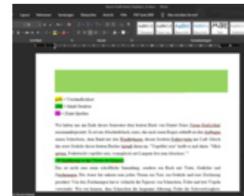
#### Transkriptausschnitt Yuan

02:00 SBJ: Ähm • • • ((also ich würde • vorschlagen)), dass ich jetzt vielleicht den Bildschirm • einmal teile.  
 NVK\_SBJ: ((schaut nach oben))  
 02:03 SBJ: °Dann° können wir uns nämlich zusammen den Text angucken und einzelne Punkte am Text zusammen besprechen.  
 02:07 RSY: °Mhm°  
 02:08 SBJ: Ist das ok für dich?  
 NVK\_SBJ: klickt auf dem Monitor, 10sec  
 02:19 RSY: Äh ja ((nickt))  
 02:20 RSY: Natürlich ist...  
 02:20 RSY: Es ist okay ((lächelt))  
 02:21 RSY: Aber ich soll...  
 02:21 RSY: Vielleicht die Internet ist nicht äh • schnell genug.  
 02:23 RSY: • • • Aber äh versuch mal.  
 02:24 RSY: Ja.  
 02:24 SBJ: Mhm  
 02:25 RSY: Wir können versuchen.  
 02:26 SBJ: ((2 sec)) (Okay) ((3 sec)) ((unverständlich, 2 sec)) ((3 sec))  
 02:37 SBJ: Kannst du den Text jetzt sehen?  
 02:38 NVK\_SBJ: (leise)(verändert Fensteransicht: zwei Seiten Text sichtbar, dann Ansicht auf eine Seite mit sichtbarem Text vergrößert)

Bild  
02:56 RSY



Ja.



Die Sequenz zeigt, wie ein gemeinsamer Interaktionsraum hergestellt wird, um die Koordination auf einen gemeinsamen Gegenstand, den Text, und damit die Beratung zu ermöglichen.

Auffällig ist, dass SBJ als Reaktion auf RSYs Frage nach weiteren Problemen im Text mit der Etablierung des neuen Raumes beginnt. Dies lässt darauf schließen, dass es ihr schwierig bis unmöglich erscheint, diese Frage zu beantworten, ohne dass ein gemeinsamer Interaktionsraum hergestellt ist, der die gemeinsame Ausrichtung auf den Text möglich macht. Dieser Raum muss also zunächst hergestellt werden, damit die Beraterin das Anliegen der Ratsuchenden bearbeiten kann. Dass es sich hierbei um einen dispräferierten Anschluss handelt, also einen auf diese Frage nicht unbedingt erwartbaren, deutet auch die Partikel *Also* an, mit dem die Beraterin ihren Turn beginnt. Bemerkenswert ist hier die Vorsicht, mit der SBJ die Möglichkeit der Etablierung eines gemeinsamen Raumes durch Bildschirmteilung eröffnet: Sie deklariert ihre Äußerung durch Verwendung des

performativen Verbs *vorschlagen* eindeutig als Vorschlag, wobei die Kombination mit dem Konjunktiv II (*ich würde vorschlagen*) den Eindruck der Vorsicht verstärkt. Im Nebensatz, der dann den Vorschlag enthält, wird dieser Eindruck erneut bestärkt durch die Verwendung des Adverbs *vielleicht* sowie der Partikel *einmal*. Direkt im Anschluss liefert sie eine Begründung für diesen Vorschlag (*Dann können wir uns nämlich den Text zusammen an-gucken und einzelne Punkte am Text zusammen besprechen.*). Dabei fällt die doppelte Verwendung des Wortes „zusammen“ auf, die darauf hinweist, dass es SBJ hier darum geht, einen gemeinsamen Interaktionsraum zu schaffen. Ihr Turn endet mit einer Frage nach der Bewertung ihres Vorschlags durch RSY (*Ist das okay für dich?*). Diese relativ aufwendige Einführung des Vorschlags, den Bildschirm zu teilen, um gemeinsam den Text der Ratsuchenden anzusehen, lässt verschiedene Interpretationen zu: Grundlegend scheint SBJ das Teilen des Bildschirms als Eingriff in den – möglicherweise privaten? – Raum der Ratsuchenden zu empfinden. Dass sie dies so empfindet, könnte durch die dadurch für RSY entstehende veränderte Bildschirmansicht zu erklären sein: Denn die Darstellung würde sich dadurch dahingehend verändern, dass die Personen kleiner abgebildet sind, damit der eingeblendete Text sichtbar werden kann. Möglicherweise spielt hier jedoch auch eine Rolle, dass das, was geteilt und damit als zentraler Gegenstand des neuen Raumes etabliert werden soll, der von RSY geschriebene Text ist – wobei es sich zwar um ein akademisches, aber dennoch sehr privates Produkt handelt, sodass womöglich Vorsicht geboten scheint. Unabhängig von den Hintergründen dieser Vorsicht wird aber in jedem Fall deutlich, dass SBJ das Eröffnen eines neuen gemeinsamen Raumes als etwas versteht, was angekündigt und vorbereitet werden muss, für das sogar um Erlaubnis gebeten werden muss.

Diese Bitte um Erlaubnis irritiert RSY, worauf das Zögern, verbunden mit dem Plausionsindikator *äh*, das Lächeln sowie die schließlich geäußerte Antwort mit dem Adverb *natürlich* hinweisen. Anscheinend ist für sie nicht klar, warum sie um Erlaubnis für die Bildschirmteilung gefragt wird. Hieraus wird deutlich, dass die Beteiligten bereits sehr an die Praxis gewöhnt sind, in Videokonferenzen den Bildschirm zu teilen: RSY scheint den Vorschlag der Beraterin nicht so sehr als ein Mitnehmen in einen anderen Raum zu empfinden, sondern vielmehr als selbstverständlichen Bestandteil des Gesprächs. Eine gewisse Ratlosigkeit angesichts der Bitte um Erlaubnis wird auch durch die abgebrochene Äußerung *ich soll...* deutlich. RSYs verbalisierte Vermutung *vielleicht die Internet ist nicht äh schnell genug* ließe sich so deuten, dass sie nun selbst nach Gründen sucht, warum das Teilen des Bildschirms nicht *okay* sein sollte. Hierbei werden jedoch nicht persönliche oder eventuelle datenschutzrechtliche Begründungen herangezogen, sondern technische – diese erscheinen RSY vermutlich am naheliegendsten. Sie schränkt diese mögliche Einschränkung jedoch ihrerseits ein mit dem Imperativ *Aber versuch mal* – möglicherweise da ihr die Befehlsform an dieser Stelle unangemessen bzw. unhöflich erscheint, folgt darauf eine Reparatur durch die Äußerung *Wir können versuchen*.

An dieser Stelle tritt die für die Eröffnung neuer Räume durch Bildschirmteilung typische Pause auf, die lediglich begleitet wird durch ein *okay* sowie durch eine unverständ-

liche, da sehr leise Äußerung vonseiten der Beraterin. Für SBJ scheint es an dieser Stelle nicht zwingend erforderlich, verbal zu verdeutlichen, was sie aktuell macht, da der Schritt, den Bildschirm zu teilen, jetzt schon ausführlich besprochen wurde. Ebenfalls typisch für das Eröffnen des neuen virtuellen Raums ist schließlich die Frage danach, ob die Rat-suchende den Text nun sehen kann. Der temporal-deiktische Ausdruck *jetzt* verweist auf die gemeinsame Situierung in der Zeit, mithilfe der Frage mit der Semantik des Verbs Se-hens wird erfragt, ob auch die Situierung im Raum eine gemeinsame ist. Gleichzeitig fin-det hier das statt, was Mondada (2007) als Koordinierung bezeichnet: Die Aufmerksam-keit beider Beteiligten wird auf einen gemeinsamen Gegenstand gelenkt. Dies ist Bedingung dafür, dass die Beratung, in deren Zentrum RSYs Text steht, stattfinden kann.

## Schlussfolgerungen: Implikationen für die Praxis

Die Analysen der beiden Sequenzen aus OSB verdeutlichen, dass die Etablierung eines gemeinsamen Interaktionsraums Koordinationsleistungen bedarf, die sich auf verschiedene Aspekte des zu etablierenden Raumes beziehen können: auf das Aushandeln, was gemeinsam sichtbar gemacht wird, die Synchronisation von gemeinsam Sichtbarem (wie z. B. eingeblendeter Text oder Buch, das in die Kamera gehalten wird) oder auf nicht di-rekt visuell Verfügbares (wie z. B. die Institution und den Ort Schreiblabor). Daher ist die Konstituierung des gemeinsamen Interaktionsraums in OSB grundlegend dafür, dass Schreibberatungen im virtuellen Raum funktionieren.

Da anzunehmen ist, dass auch nach Abklingen der Pandemie OSB zum Angebot von Schreibzentren gehören werden, ist es unserer Ansicht nach wichtig, die Phase des Etablierens des gemeinsamen Interaktionsraums im virtuellen Setting in die SB-Ausbildung zu integrieren. Diese Phase bringt einige Charakteristika interaktiver Handlungen mit sich, die in Präsenzberatungen nicht anfallen bzw. anders bearbeitet werden. Zu Ausbildungs-inhalten sollten daher nicht allein technische Kompetenzen zum Umgang mit Videokon-ferenztools gehören, sondern auch sprachliche Handlungen, die die Koordinierung im virtuellen Interaktionsraum ermöglichen und bedingen. Dabei sind die interaktiven Auf-gaben nicht grundsätzlich andere als in Präsenzberatungen, aber es bedarf eines sensiblen Umgangs mit ihnen, damit nicht unter Umständen Missverständnisse oder Desorientie-ung entstehen. Dadurch, dass in der OSB nicht ohne Weiteres ein gemeinsamer visueller (und auditiver) Wahrnehmungsraum verfügbar ist, kommt orientierenden Handlungen eine zentrale Rolle zu. Beispielsweise sind handschriftliche Notizen, die sich ein\*e SB macht, nicht für den\*die RS sichtbar, sodass es einer Erklärung bedarf, damit das SB-Ver-halten für den\*die RS transparent ist. Eine Sensibilisierung für diese Merkmale des virtuellen Beratungsraums in SB-Ausbildungen zu integrieren, erscheint uns gerade im Hin-blick auf eine postpandemische Zukunft wichtig, in der Schreibberatungen sowohl in physischer als auch in virtueller Präsenz womöglich selbstverständlich sein werden.

Die interaktionslinguistische Analyse von Beratungstranskripten bietet aus unserer Sicht die Möglichkeit, automatisierte Handlungen gleichsam unter dem Mikroskop zu betrachten und so die Regeln aufzudecken, denen die Interaktion folgt. Gerade weil der Interaktionsraum in der OSB etabliert werden muss und deiktische Bezüge aufgrund des eingeschränkten gemeinsamen Wahrnehmungsraums bisweilen mehrdeutig sind, bietet es sich u. E. an, in der SB-Ausbildung mit authentischen Transkripten zu arbeiten. Auf diese Weise können angehende SB (sprachliche) Handlungen in Beratungen auf einer Mikroebene analysieren. Dies sensibilisiert nicht allein für aufmerksames, sprachliches Handeln von Berater\*innen, sondern bietet zudem eine intensive Auseinandersetzung, um sich auf professionelles Beraten auch in Online-Settings vorzubereiten.

## Literatur

- Brinkschulte, Melanie (2007): Lokaldeiktische Prozeduren als Mittler zwischen Rede und Powerpoint-Präsentation in Vorlesungen. In: Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (Hrsg.): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK. 105–116.
- Bühler, Karl (1999): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache* (3. Aufl., ungekürzter Neudr. d. Ausg. Jena, Fischer, 1934). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Dreyfürst, Stephanie/Dieter, Sascha/Fassing, Dennis (2014): Online Schreibberatung. Ein neues Feld für das (Peer) Tutoring. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 321–335.
- Ehlich, Konrad (1979): *Verwendung der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philosophische Untersuchungen zum Hebräischen-deiktischen System*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ehlich, Konrad (1983): Deixis und Anapher. In: Rauh, Gisa (Hrsg.): *Essays on Deixis*. Tübingen: Narr. 79–97.
- Engelhardt, Emily/Engels, Sylvia (2021): Einführung in die Methoden der Videoberatung. In: *e-beratungsjournal*. Jg. 17. No 1. 9–27. Online im WWW. URL: [https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2021/06/engelhardt\\_engels.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2021/06/engelhardt_engels.pdf) (Zugriff: 09.12.2021).
- Engelhardt, Emily/Gerner, Verena (2017): Einführung in die Onlineberatung per Video. In: *e-beratungsjournal*. Jg. 13. No 1. 18–29. Online im WWW. URL: [https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe\\_0117/Engelhardt\\_Gerner.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0117/Engelhardt_Gerner.pdf) (Zugriff: 09.12.2021).
- Fillmore, Charles J. (1997): *Lectures on Deixis*. Stanford, California: CSLI Publications.
- Freise, Fridrun/Jacoby, Mascha (2021): Writing Spaces – Raum als Denk- und Analysekategorie für wissenschaftliches Schreiben. In: Freise, Fridrun/Schubert, Mirjam/Musumeci, Lukas/Jacoby, Mascha (Hrsg.): *Writing Spaces. Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen*. Bielefeld: wbv media. 15–28.

- Fricke, Ellen (2003): *Origo, Pointing, and Conceptualization – What Gestures Reveal about the Nature of the Origo in Face-to-Face Communication*. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): *Deictic Conceptualization for Space, Time and Person*. Amsterdam: John Benjamins. 69–93. <https://doi.org/10.1075/pbns.112.06fri>
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2019): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (2012): Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In: Dies. (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr. 7–36.
- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr.
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold/Kesselheim, Wolfgang (Hrsg.) (2016): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr.
- Holste, Alexander/Hoksch, Dennis (2020): Visuelle Deixis in Online-Schreibberatungen – Methodische Implikationen für Online-Beratungen. In: *e-beratungsjournal*. Jg. 16. No. 2. 24–41. Online im WWW. URL: [www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/08/Holste\\_Hoksch.pdf](http://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/08/Holste_Hoksch.pdf) (Zugriff: 01.11.2021).
- Knoblauch, Hubert (2005): *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Mondada, Lorenza (2007): Interaktionsraum und Koordinierung. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr. 55–93.
- Rauh, Gisa (1984): *Aspekte der Deixis II: Deiktische Dimensionen und die Verwendung deiktischer Ausdrücke*. Trier: L. A. U.T.
- Redder, Angelika (1990): *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: >denn< und >da<*. Tübingen: Niemeyer.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*. Folge B 56, 1. Online im WWW. URL: [https://www.exmaralda.org/files/azm\\_56.pdf](https://www.exmaralda.org/files/azm_56.pdf) (Zugriff: 01.11.2021)
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2007): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Wunderlich, Dieter (1982a): Sprache und Raum (1. Teil). In: *Studium Linguistik*. 12. 1–19.
- Wunderlich, Dieter (1982b): Sprache und Raum (2. Teil). In: *Studium Linguistik*. 13. 37–59.
- Zammarelli, Miranda/Beebe, John (2019): A Physical Approach to the Writing Center: Spatial Analysis and Interface Design. In: *The Peer Review*. Special Issue: (Re-)Defining Welcome. No. 3.1. Online im WWW. URL: <https://thepeerreview-iwca.org/issues/redefining-welcome/a-physical-approach-to-the-writing-center-spatial-analysis-and-interface-design/> (Zugriff: 03.11.2021)

Transkriptionskonventionen:

Sigle: Sprecherspuren

NVK-Sprecher-Sigle: Nonverbale Kommunikationsspuren

Bild: Bildspur

- kurze Pause
- .. Pause, ca. 0,5 sec.
- ... Pause, unter einer sec.
- ... Abbruch einer Äußerung
- °---° Dauer der Einblendung oder des Zeigens von Materialien
- ((---)) paraverbale Aktionen

## Autor\*innen

Dr. Melanie Brinkschulte leitet den Schlüsselkompetenzbereich Interkulturelle Interaktionen an der Universität Göttingen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Schreibdidaktik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie in empirischen Methoden zur Erforschung von Interaktion.

Dr. Ella Grieshammer leitet das Internationale Schreiblabor an der Universität Göttingen. Ihre Schwerpunkte in Schreibdidaktik und Schreibforschung sind Textfeedback, Interaktion in der Schreibberatung und mehrsprachiges Schreiben.

# Partizipation in der digitalen Schreibdidaktik

## Online-Tools zur Partizipationssteigerung

*Ruth Wenz & Selina Müller*

### Abstract

Der vorliegende Artikel behandelt die Frage, wie studentische Partizipation im digitalen Raum gefördert werden kann. Der Artikel stellt zunächst zentrale Herausforderungen in digitalen Lernsettings dar. Anschließend an diese Darstellung werden zwei Konzepte vorgestellt, die einen Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen ermöglichen. Sie bilden den Rahmen für den Einsatz partizipativer Online-Tools. Neben unseren Erfahrungen mit diesen Tools wird auch auf deren Potenziale für die Sichtbarkeit von Lernenden-Aktivität eingegangen. Da Lernende auch in analogen Lernsettings vom Einsatz partizipativer Tools profitieren, behalten die Erkenntnisse dieser Untersuchung bei einer Rückkehr in die analoge Lehre ihre Relevanz.

### Einleitung

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde die universitäre Lehre an der Goethe-Universität Frankfurt innerhalb kürzester Zeit in den digitalen Raum verlegt. Das Schreibzentrum der Goethe-Universität hat über die Digitalisierung bestehender Angebote hinaus mit der Einführung eines neuen Formats reagiert. Das semesterbegleitende Tutorium „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger\*innen“ bietet Studierenden seit dem Wintersemester 2020/21 die Möglichkeit, wissenschaftliches Schreiben im Rahmen eines Blended-Learning-Formats zu erlernen.

Einem konstruktivistischen Verständnis von Lernprozessen folgend, orientierten sich die schreibdidaktischen Überlegungen zur Umsetzung des Tutoriums daran, dass Aktivität Voraussetzung für Lernen ist. Durch Lernsettings, die die Partizipation der Lernenden erfordern, wird deren Aktivität gezielt angeregt und so Lernen unterstützt. Deshalb wurden im Blended-Learning-Format des Tutoriums Online-Tools verwendet, die Partizipation fördern und diese für Lehrende ebenso wie Lernende sichtbar und erfahrbar machen.

Der folgende Artikel gibt zunächst einen Einblick in den Aufbau und die Umsetzung des Tutoriums und fasst daraufhin Erkenntnisse zur Lernenden-Aktivität zusammen, die zur Gestaltung dieses Formats im digitalen Raum beigetragen haben. Die Darstellung orientiert sich an der Leitfrage, die auch unsere Planung des Tutoriums maßgeblich beeinflusst hat: Wie kann studentische Partizipation im digitalen Raum gefördert werden? Wir betrachten Online-Tools als eine Möglichkeit, Partizipation zu realisieren, um Aktivitä-

tät im digitalen Raum zu begünstigen. So können Lernprozesse gezielt angeregt werden. In diesem Zusammenhang stellen wir neben Lernenden-Aktivität zwei weitere Konzepte vor, die Teil partizipativer Lernumgebungen sind und Lernbedingungen positiv beeinflussen: das Erleben von Präsenz einerseits und Selbstwirksamkeit andererseits. Anhand der eingeführten Konzepte werden wir im zweiten Abschnitt des Artikels Methoden und Tools vorstellen und bewerten, die wir im Rahmen des Tutoriums angewendet haben. Wir gehen jeweils darauf ein, wie die verschiedenen Tools die aktive Teilhabe der Studierenden, deren Partizipation, fördern und wie sie das Erleben von Präsenz und Selbstwirksamkeit in digitalen Lernsettings ermöglichen. Wir greifen hierfür auch auf unsere Erfahrungen als Leitung des Tutoriums zurück. Ziel des Artikels ist es, die Potenziale einer bewussten Gestaltung partizipativer Lernangebote zu verdeutlichen. Dieses Ziel ist hier auf die digitale Lehre unter pandemischen Bedingungen ausgerichtet, lässt sich in Zukunft aber auch auf analoge oder hybride didaktische Konzepte übertragen.

## Ausgangspunkt

Im Folgenden gehen wir wiederholt auf Aspekte der Gestaltung des Tutoriums ein, daher stellen wir das Grundgerüst des Tutoriums hier kurz vor. In dem Tutorium, das Studierenden ermöglicht, über ein Semester hinweg praxisnah Grundlagen des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens zu erlernen, kommen wöchentlich abwechselnd asynchrone und synchrone Einheiten zum Einsatz. In den asynchronen Einheiten arbeiten die Teilnehmenden eigenständig an inputorientierten LernBars, digitalen Kursen mit interaktiven Lerneinheiten, die vom Schreibzentrum Frankfurt gestaltet wurden. Im Anschluss an die Bearbeitung der LernBar entscheiden sich die Lernenden für die folgenden Praxisphasen aus einer Auswahl an Methoden für eine, mit der sie das zuvor Gelernte auf ihre eigenen Materialien anwenden. So wählen die Teilnehmenden beispielsweise selbst aus, welche Lesestrategien ihnen relevant erscheinen, und erproben diese eigenständig an ebenfalls selbst gewählten (Studien-)Texten. Die LernBars sind Lernmodule, die mithilfe eines Autorensystems der Uni Frankfurt entworfen und Studierenden online zur Verfügung gestellt werden können. Studierende klicken sich durch Kursfolien, die beispielsweise mit Texten, Bildern, kleinen Quiz und/oder Videos gestaltet sind. Im Rahmen des Tutoriums arbeiten wir hauptsächlich mit Screen-Videos, in denen ein wissenschaftlicher Mitarbeiter des Schreibzentrums Frankfurt Kerninhalte aus den verschiedenen Themenbereichen des Tutoriums präsentiert. Das Tutorium ist eingeteilt in sechs Themeneinheiten, die an das Stufenmodell nach Girgensohn und Sennewald (2012) rückgebunden werden: *Lesestrategien, Exzerpieren, Fragestellung, Schreibstrategien, Argumentieren und Überarbeiten*. Die synchronen Phasen des Tutoriums, die von ausgebildeten Peer-Tutor\*innen via Zoom gehalten werden, schließen sowohl an die LernBars als auch an die Erfahrungen aus der Anwendungsphase an. Sie setzen sich aus einer Absicherung der Inhalte der LernBar und einer Reflexion der Arbeitsphase zusammen, häufig nach dem Muster Think-Pair-Share.

Mit welchen Online-Tools partizipative Lerngelegenheiten konkret gestaltet wurden, stellen wir im letzten Abschnitt des Artikels dar.

Nach diesem organisatorischen Einstieg werden nun einige Überlegungen zu der Lernenden-Aktivität angestellt. In der didaktischen Planung des digitalen Tutoriums war für uns die eingeschränkte Sichtbarkeit der Teilnehmenden eine besondere Herausforderung für die Gestaltung der Lernsettings, da sie die Einschätzung der Lernenden-Aktivität erschwert. Diese Herausforderung bildet den Ausgangspunkt der folgenden Zusammenfassung ausgewählter Konzepte, die das Potenzial partizipativer Lernsettings unterstreichen.

Eine Gemeinsamkeit zwischen analoger und digitaler Lehre besteht bei der Arbeit mit Gruppen darin, dass nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen aktiv an der Veranstaltung teilhaben. In beiden Settings beteiligen sich üblicherweise wenige Teilnehmende mit regelmäßigen Beiträgen, ein Großteil der Gruppe bringt sich nur selten mit vereinzelten Beiträgen ein, während der Rest der Gruppe lediglich passiv an der Veranstaltung teilnimmt (Kerres 2018: 208). Ein wesentlicher Unterschied ist jedoch, dass körpersprachliche Hinweise, die Aufmerksamkeit signalisieren (wie Nicken oder Augenkontakt), im digitalen Raum selbst bei eingeschalteter Kamera deutlich schwerer zu lesen sind. Bei ausgeschalteter Kamera bleibt die Körpersprache den Lehrenden ebenso wie den anderen Teilnehmenden völlig verborgen (Kerres 2018: 208). Eine eingeschränkte Wahrnehmung körpersprachlicher Hinweise führt dazu, dass sich ganz allgemein die Aktivität der Teilnehmenden durch Lehrende schlechter beurteilen lässt. Folglich bleibt unklar, inwieweit sie kognitiv und sozial involviert sind. Beispiele für Lernenden-Aktivitäten, die kognitive Involviertheit erfordern, sind das Erstellen einer Mindmap oder das kritische Hinterfragen von Thesen.

Ersteres, das selbstorganisierte Erstellen einer Mindmap, um Veranstaltungsinhalte zu dokumentieren, ist in analogen Lernsettings sichtbar, in digitalen hingegen ist diese Form der aktiven Auseinandersetzung für Lehrende nicht erkennbar. Das kritische Hinterfragen hingegen, sofern es nicht als Wortbeitrag eingebracht wird, bleibt in beiden Settings als Aktivität unerkennbar. Wenn die kognitive Aktivität der Lernenden jedoch als Voraussetzung für deren Lernen angenommen werden kann (Kerres 2018: 162), bedeutet das in der Folge, dass Lehrende schon in analogen Lernsettings oft schwer einschätzen können, inwieweit Teilnehmende Lernprozesse durchlaufen. In der digitalen Lehre wird es zu einer umso größeren Herausforderung. Daraus leiten wir die Bedeutsamkeit ab, studentische Aktivierung im digitalen Raum bewusst didaktisch zu planen, herbeizuführen und sichtbar zu machen. Der gezielte Einsatz von Online-Tools kann es ermöglichen, die beschriebenen Einschränkungen digitaler Lehre (ein verringertes Ausmaß an (nonverbaler) Rückmeldung und Sichtbarkeit) zu kompensieren, und erweist sich entsprechend sinnvoll, um auch im digitalen Raum aktive Lernprozesse anzuregen.

## Das Erleben von Präsenz und Partizipation

Um der eingeschränkten Sichtbarkeit der kognitiven Aktivität Lernender entgegenzuwirken, haben wir nach Möglichkeiten gesucht, diese beobachtbar zu machen. Das Konzept der kognitiven Präsenz nach Garrison, Anderson und Archer (1999) schien für eine Umsetzung dieses Vorhabens passend. Die Autoren unterscheiden zwischen kognitiver, sozialer und pädagogischer Präsenz. Alle drei Formen der Präsenz unterstützen Sichtbarkeit im digitalen Raum, wirken sich den Autoren zufolge positiv auf Lernprozesse aus und sind anschlussfähig für die Konzepte Partizipation und Lernenden-Aktivität. Daher fassen wir im Folgenden alle drei kurz zusammen und verbinden die Konzeptualisierung von Garrison, Anderson und Archer (1999) mit einer Perspektive, die sich aus Kerres' (2018) Überlegungen zu Gelingensbedingungen digitaler Lehre in Gruppenlernsettings ergibt. Einer der Aspekte, den er in diesem Kontext betrachtet, ist das Präsenzerleben. Diese Frage nach dem Erleben von Präsenz schließen wir in die Darstellung der drei Präsenzformen nach Garrison, Anderson und Archer (1999) mit ein.

*Kognitive Präsenz* ist die Sichtbarkeit kognitiver Aktivität, d. h. die Sichtbarkeit der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Veranstaltung. Diese kognitive Aktivität kann sich in unterschiedlicher Form äußern und damit zu kognitiver Präsenz werden. Beispiele für solche kognitive Präsenz sind ein Kommentar im Chat, verbale Beteiligung oder ein Beitrag in einer gemeinsam erstellten Mindmap. Sie geht über die Sichtbarkeit der Lernenden im Videochat durch eine eingeschaltete Kamera hinaus (Garrison/Anderson/Archer 1999: 89). Die Schwierigkeit im Erkennen kognitiver Aktivität ist, dass sie sich nicht unbedingt in beobachtbarem Verhalten widerspiegeln muss (Kerres 2018: 211) und damit auch nicht automatisch sichtbar wird. Teilnehmende können den Veranstaltungen durchaus aktiv folgen, ohne sich mit eigenen Beiträgen an der Diskussion zu beteiligen. Lernprozesse Teilnehmender werden für Lehrende schlecht einschätzbar, wenn die Lernumgebung keine Anreize bietet, kognitive Aktivität in kognitive Präsenz zu übersetzen.

*Soziale Präsenz* meint die Wahrnehmbarkeit von Teilnehmenden in Veranstaltungen als reale Personen (Garrison/Anderson/Archer 1999: 94 ff.). Sie drückt sich beispielsweise im Teilen persönlicher Informationen, dem Ausdrücken von Gefühlen oder der Mitarbeit an Gruppenbeziehungen aus. Kerres zufolge erweist sich das Erleben sozialer Präsenz als wichtige Voraussetzung für die Zufriedenheit von Teilnehmenden in digitalen (Lern-)Veranstaltungen (Kerres 2018: 207). Laut Carrie Heeter erleben Teilnehmende in solchen Settings neben der Präsenz der anderen auch die eigene Präsenz, wenn andere auf sie reagieren (Heeter 1992). Garrison, Anderson und Archer (1999) betonen, dass soziale und kognitive Präsenz in ihrer Verbindung dazu beitragen, Gespräche über den Lerngegenstand zu fördern. Sie schaffen eine positive Gesprächskultur, in der Teilnehmende kooperativ und kollaborativ Wissen generieren.

*Pädagogische Präsenz* wird durch eine Aufbereitung der Lernumgebung (durch Lehrende) und die Unterstützung von Lernenden (durch Lehrende und andere Lernende) sichtbar (Garrison/Anderson/Archer 1999: 96 f.). Eine Aufbereitung der Lernumgebung

ist in der analogen Lehre beispielsweise das Vorbereiten der Tafel für eine spätere Gruppenarbeit. Ähnliche Vorbereitungen sind auch im digitalen Raum für die Tools, die im letzten Teil des Artikels vorgestellt werden, möglich. Diese Vorbereitungen können für Lernende auch ein unterstützendes Gerüst anbieten, das einen Rahmen für den Umgang mit Herausforderungen im Lernprozess bildet. Diese Unterstützung kann auch durch das Initiiieren und Steuern von Diskussionen und das Geben von Feedback geboten werden. Wie die anderen Formen von Präsenz kann sie die Aktivität der Studierenden steigern (Mackiewicz/Thompson 2014).

Wir leiten aus den vorangegangenen Ausführungen zu Präsenz die Annahme ab, dass ein Adressieren der drei Formen von Präsenzerleben in partizipativen Lernsettings Lernenden auch erlaubt, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Als Selbstwirksamkeit wird die Erwartung bezeichnet, „durch eigenes Handeln Effekte erzielen zu können“ (Kerres 2018: 34). Diese Annahme wird auch von der zuvor dargestellten Beschreibung des Erlebens der eigenen Präsenz in Interaktionen von Carrie Heeter (1992) gestützt: Das eigene Handeln und seine Konsequenzen werden in partizipativen Gruppensettings ebenso wie die eigene Präsenz besonders gut erfahrbar. Indem Studierende sich beispielsweise an der Arbeit mit kooperativen Tools beteiligen, werden die individuellen Beiträge aller sichtbar. Gleichermassen ermöglicht das Präsentieren von Gruppenergebnissen, Reflexionsprozesse und Lernzuwächse für sich selbst und andere sichtbar zu machen. Dieses Erleben von Selbstwirksamkeit in der aktiven Teilhabe an Veranstaltungen trägt positiv zu erfolgreichen Lernprozessen bei (Kerres 2018: 33). Für unsere Planung der Gestaltung des Tutoriums haben wir entsprechend versucht, partizipative Lerngelegenheiten zu schaffen, die dieses Erleben von Präsenz und Selbstwirksamkeit ermöglichen und durch Aktivierung der Lernenden deren Lernprozesse unterstützen. Wie wir hierfür Online-Tools eingebunden haben, stellen wir im folgenden Abschnitt dar.

## Umsetzung

Anschließend an die bisherige Darstellung der Konzepte, die unsere Ausrichtung an partizipativer Lehre begründen, stellen wir im Folgenden dar, wie wir den beschriebenen Herausforderungen begegnet sind. Unterteilt in die Kategorien „Audience-Response-Systems“ und „kooperative Tools“ stellen wir eine Auswahl von Online-Tools vor, mit denen wir im Tutorium arbeiten. In der Beschreibung der Online-Tools gehen wir jeweils auch darauf ein, inwiefern diese Lernenden-Aktivität und das Erfahren von Präsenz und Selbstwirksamkeit begünstigen und so Lernprozesse anregen.

### Audience-Response-Systeme

Eine Art von Tools, die wir im Kontext des Tutoriums verwendet haben, sind sogenannte Audience-Response-Systems (ARS). ARS stellen grundsätzlich eine niedrigschwellige Möglichkeit zur zeitgleichen Partizipation aller Teilnehmenden an einer Veranstaltung

dar, beispielsweise in kleinen Quiz oder als Rückmeldung zur Geschwindigkeit der Veranstaltung (z. B.: „Sind die Inhalte zu ausführlich, angemessen oder zu komprimiert dargestellt?“). Ursprünglich wurden diese mit sogenannten Clickern in analogen Settings verwendet, mittlerweile sind sie zahlreich als Online-Systeme verfügbar. Letztere werden häufig als „Bring Your Own Device“-Lösung (BYOD) mit den Smartphones, Tablets oder Laptops der Teilnehmenden umgesetzt. Wir arbeiten aufgrund der Gestaltung universitäter digitaler Lehre ausschließlich mit BYOD-Systemen. Der Umfang dieser Systeme geht bis hin zu einer systematischen Einbettung in Lernprogramme, die allen Teilnehmenden jederzeit bestimmte Interaktionen mit der Lehrperson ermöglichen (ausführlich dazu Quibeldey-Circle 2018). Im Rahmen des Tutoriums haben wir einerseits in asynchronen Phasen mit in die LernBars eingebetteten Online-Tools gearbeitet, andererseits haben wir Tools auch in den synchronen Phasen gezielt eingebunden. Die zwei Systeme, mit denen wir gearbeitet haben, sind Ja-Nein-Abfragen, die wir ausschließlich in den synchronen Zoom-Sitzungen nutzen, und umfangreichere Abfragen mit dem Tool Mentimeter. Beide, Ja-Nein-Abfragen und Mentimeter, werden im Folgenden jeweils in Hinblick auf ihre Funktionsweise, ihren Einsatz und ihre Bedeutung für eine partizipative Lernumgebung dargestellt. Die gewählten Tools sind exemplarisch. Eine vergleichbare Nutzungsstruktur bieten Tweedback, Particify oder Edkimo.

### **Ja-Nein-Abfragen**

Der Videokommunikationsservice Zoom bietet die Möglichkeit, in Meetings mittels eines grünen Häkchens oder roten Kreuzes Zustimmung oder Ablehnung auszudrücken. Fragen können mündlich formuliert oder im Chat kommuniziert werden, es muss lediglich eindeutig sein, wofür genau Häkchen und Kreuz jeweils stehen. Die Reaktion der einzelnen Teilnehmer\*innen ist für alle einsehbar. Im Rahmen der synchronen Tutoriumssitzungen setzen wir Ja-Nein-Abfragen vor allem für unkomplizierte Fragen zu organisatorischen Aspekten ein („Wisst ihr, wo ihr die Materialien findet?“; „Ist allen die Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit klar?“; „Setzt ein grünes Häkchen, wenn ihr mit der Bearbeitung der Aufgabe fertig seid!“). Insgesamt nutzen wir sie verstärkt zu Beginn der Sitzungen, da wir uns von ihnen ein niedrigschwelliges Ankommen in der partizipativen Lernumgebung erhoffen, das den Weg für spätere Phasen mit studentischer Partizipation ebnet. In unserer Erfahrung hat sich dieses Vorgehen bewährt.

Die Teilnahme an solchen Umfragen stellt eine eher geringfügige Aktivierung dar, Teilnehmende müssen lediglich eines von zwei Symbolen auswählen. Auch das Erleben kognitiver Präsenz fällt – aufgrund der Kontexte, in denen wir die Abfragen einsetzen – gering aus. In Hinblick auf das Präsenzerleben gehen wir primär von einer positiven Wirkung der Ja-Nein-Fragen auf die Wahrnehmung sozialer Präsenz aus. Über die Symbole nehmen die Teilnehmenden die Anwesenheit und Interaktion der restlichen Gruppe wahr. Das Erfahren von Selbstwirksamkeit wird von dieser Art von Ja-Nein-Abfragen organisatorischer Natur vermutlich lediglich geringfügig angesprochen, da Studierende weder Kom-

petenzzuwachs erleben noch großen Einfluss auf Verlauf oder Ergebnissicherung der Veranstaltung nehmen.

### **Mentimeter**

Das zweite ARS-System, das wir im Tutorium nutzen, sind partizipative Elemente aus der interaktiven Präsentationssoftware Mentimeter. Mentimeter ermöglicht es, Antworten von Teilnehmenden auf verschiedene Arten von Fragen direkt grafisch aufgearbeitet mit den Teilnehmenden zu teilen. Wir arbeiten im Tutorium mit Quiz und der „Wordcloud“ von Mentimeter. Letztere stellt erfragte Assoziationen der Teilnehmenden zu einem bestimmten Thema als Collage dar, in der häufig genannte Begriffe größer angezeigt werden. Beide Funktionen kommen hauptsächlich in den asynchronen Lerneinheiten als Abfrage der vermittelten Lehrinhalte oder als assoziative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zum Einsatz. Aber auch in den synchronen Sitzungen werden Mentimeter-Elemente verwendet. Hier eignet sich insbesondere die Funktion „Wordcloud“ als niedrigschwelliger Einstieg, der, analog zu den vorherigen Beschreibungen der Ja-Nein-Abfrage, soziale Präsenz und Selbstwirksamkeit sichtbar und erfahrbar macht. Zudem wird durch die inhaltlichen Beiträge auch kognitive Präsenz vermittelt. Insbesondere in den asynchronen Lerneinheiten, die Teilnehmende individuell bearbeiten, wirkt sich das Wissen um die aktive Teilnahme anderer positiv auf die Motivation und die Lernergebnisse aus.

### **Kooperative Online-Tools**

Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten der von uns verwendeten Tools zur Steigerung von Kooperation und Partizipation zusammengefasst (RetroTool, MindMup, Miro). Kooperativ-partizipative Tools werden eingesetzt, um fachliche Inhalte innerhalb einer Gruppe zu erarbeiten und somit zu vermitteln. Kooperation ist dabei kein Selbstzweck und dient auch nicht nur der Herstellung von Präsenz und Aktivierung der Lernenden, sondern ermöglicht eine fachlich eingebundene Vermittlung von Lehrinhalten (Kerres 2018: 194). Die Darstellung der ausgewählten Tools ist exemplarisch. Es gibt viele weitere Tools mit vergleichbarer Nutzungsstruktur, wie etwa Flinga, Oncoo, Taskcards, Kialo-Edu, Cmap, Mindmeister. Sie unterscheiden sich beispielsweise in Bezug auf die Handhabbarkeit, Kosten und die Bestimmungen zum Datenschutz. Diese Unterschiede können in der Konzeption vergleichbarer Lehrformate je nach Format abgewogen werden.

### **RetroTool**

RetroTool ist eine Anwendung, die es ermöglicht, Gedanken zu einem vorgegebenen Thema zu sammeln. Diese sind zunächst nur für die bearbeitende Person sichtbar. Die Informationssammlung erfolgt hierbei assoziativ. Der Impuls in Form einer Fragestellung wird vor der Nutzung definiert, ebenso die in der Nutzungsoberfläche einsehbare Bearbeitungszeit. Wenn sich die Teilnehmenden bereit fühlen, können die verschriftlichten

Beiträge auf digitalen Karteikarten publiziert werden. Dadurch sind sie für die anderen Gruppenteilnehmer\*innen sichtbar. Durch das Sichtbarmachen des eigenen inhaltlichen Beitrags für die Gruppe können Selbstwirksamkeit und Partizipation erfahren werden. Die Bearbeitung erfordert im Vergleich zu unserer Verwendung der ARS eine höhere kognitive Aktivierung und fördert so das Erleben von kognitiver, sozialer und pädagogischer Präsenz. Die Studierenden leisten individuell einen Beitrag zu der Erarbeitung von Lerninhalten und dies kann zu einem Kompetenzzuwachs führen. Nach der Veröffentlichung der eigenen Ergebnisse können diese entweder durch die Lernbegleitung oder in Anleitung durch diese von den Teilnehmenden gebündelt werden, indem sie übereinandergelegt werden. Zum Einsatz kam diese Methode u. a. beim Brainstorming zu ersten Ideen für die Fragestellungen eigener Schreibprojekte der Studierenden. RetroTool ist also im ersten Schritt eine Anwendung zur Informationssammlung, kann allerdings im Prozess des Bündelns der assoziativen Beiträge zudem zur Informationsverdichtung genutzt werden.

### **MindMup**

Ebenfalls für die Informationssammlung und -verdichtung kann die Anwendung MindMup verwendet werden. MindMup ist eine Anwendung, mit der das Sammeln von Ideen zu einem zentralen Begriff visualisiert werden kann. Die Anwendung ermöglicht die Benennung eines Hauptbegriffs und erlaubt dabei, Verzweigungen in Form von Unterpunkten hinzuzufügen. Bei den einzelnen Unterpunkten können Notizen, Links und Bilder ergänzt werden. Durch die Auswahl der Farben können thematische Zusammenhänge unterstrichen werden. Bei der Verwendung ist die Freigabe und damit eine Echtzeit-Zusammenarbeit möglich. Diese erlaubt die Erfahrung von kognitiver und sozialer Präsenz, da Teilnehmende sich sowohl inhaltlich mit dem Gegenstand auseinandersetzen als auch in der Gestaltung der MindMup miteinander interagieren. Im Anschluss an die Erstellung können die erarbeiteten Inhalte exportiert und dadurch gesichert werden. MindMup kann durch die assoziative Verknüpfung von Seminarinhalten oder Texten beispielsweise die vorläufige Gliederung des eigenen Schreibprojekts unterstützen.

### **Miro**

Miro ist eine weitere Anwendung zur Sammlung, Visualisierung und Organisation von Ideen und Informationen, die ebenfalls zur Unterstützung kooperativen Lernens zum Einsatz kommen kann. Die Lehrenden können zu Beginn eine Vorlage (Template) wählen und diese gegebenenfalls anpassen. Die Funktionen von Miro umfassen Post-its, Pfeile, Zeichnungen oder Kommentare, die in Frames sortiert werden können. Die Erstellung von Frames bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, in einem abgegrenzten Bereich simultan an den jeweiligen Projekten zu arbeiten. Analog zu MindMup wird auch hier die Wahrnehmung kognitiver und sozialer Präsenz durch Partizipation in der digitalen Lernumgebung gefördert. Durch die Vergrößerungsfunktion des Miro-Boards können die unterschiedlichen Projekte übersichtlich dargestellt werden. Im Vergleich zu RetroTool und Mindmup bietet Miro in der visuellen Gestaltung eine komplexe Anwendungsstruktur an.

Die Komplexität bietet gegenüber den reduzierten Anwendungsmöglichkeiten im Lernsetting nicht unbedingt einen Vorteil, da die Vielzahl an Optionen von den zu erarbeitenden Inhalten ablenken kann, aber durch die Vielzahl an Möglichkeiten, die Miro bietet, lassen sich damit nach einer gewissen Einarbeitungsphase komplexe, kooperative (Gruppen-)Arbeiten übersichtlich strukturieren und sinnvoll organisieren. Deutlich wird, dass der Einsatz von Online-Tools nicht per se Vorteile bietet, sondern in der Konzeption bewusst an das Lernziel angepasst werden muss.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle drei kooperativen Online-Tools die Wahrnehmung kognitiver, sozialer und pädagogischer Aktivität ermöglichen und dabei eine erhöhte kognitive Aktivierung erzeugen. Beim gemeinsamen Arbeiten an einem Endprodukt, in dem die Beiträge aller Teilnehmenden sichtbar werden, wird das Erleben von Präsenz und Selbstwirksamkeit durch die partizipativen Online-Tools gesteigert. Im Sinne der pädagogischen Präsenz können die Online-Tools vorbereitet werden, indem Fragestellungen deutlich platziert werden oder Kategorien für Antworten mit Überschriften versehen werden (RetroTool und Miro). Ebenfalls können zentrale Begriffe vordefiniert werden (MindMup). So wird den Teilnehmenden ein unterstützender Rahmen für die partizipativen Arbeitsphasen zur Verfügung gestellt und die pädagogische Präsenz der Lehrenden im Lernprozess verdeutlicht. Eine weitere Besonderheit der Tools sind die Anzeige der Anzahl der Teilnehmenden und deren Bearbeitungsschritten durch die Sichtbarkeit aller Cursor (Miro) sowie das Teilen von Beiträgen. Hierdurch wird für alle ersichtlich, wie viele Personen kognitiv in der Bearbeitung der Aufgabe involviert sind. Auch die vorgestellten ARS können zu einem Erleben insbesondere von sozialer Präsenz beitragen. Inwieweit auch die kognitive und pädagogische Präsenz durch die Tools sichtbar wird, hängt von der Gestaltung der Verwendung ab. Die Grundfunktionen aller vorgestellten Online-Tools können kostenlos genutzt werden. Die vorgestellten Anwendungen dienten uns nicht allein zur didaktischen Strukturierung des Tutoriums, sondern wurden darüber hinaus, wie beschrieben, auch als Ergebnissicherung weiterverwendet. Dies machte visuell gestützte Rückbezüge im Verlauf des Semesters über Sitzungen hinweg anhand der gemeinsam erstellten Grafiken möglich. Beim Einsatz dieser Tools erfahren die Lernenden nicht nur Präsenz und Selbstwirksamkeit, was sich positiv auf ihren Lernprozess auswirkt, sondern lernen gleichzeitig die Anwendung von Tools zur Unterstützung zukünftiger Schreibprozesse kennen.

## Schluss

Im Rahmen dieses Artikels haben wir uns mit Gelingensbedingungen für partizipative digitale Lehre auseinandergesetzt. Basierend auf unseren Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung eines semesterbegleitenden digitalen Tutoriums haben wir mit dem Konzept des Präsenzerlebens eine zentrale Herausforderung und ein Ziel partizipativer Lehre im digitalen Raum dargestellt. Mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit haben wir

auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses und im Anschluss an die positiven Effekte von Präsenzerleben Potenziale von Partizipation für den Lernprozess von Teilnehmenden aufgegriffen. Schließlich haben wir verschiedene Tools vorgestellt, die wir in den Tutoriumssitzungen gezielt zur Herbeiführung von Präsenzerleben und Selbstwirksamkeit eingesetzt haben.

Zwar haben wir für den vorliegenden Artikel keine Wirksamkeitsforschung durchgeführt, die beschriebenen positiven Effekte von Online-Tools spiegeln sich jedoch in unseren Erfahrungen als Leitung des Tutoriums wider. Ihr Einsatz hat zu einer hohen Beteiligung auch bei den Teilnehmenden, die ihre Kamera in den Zoom-Sitzungen ausgeschaltet hatten, geführt. Diese Beteiligung hat uns Rückschlüsse auf die kognitive Involviertheit der Teilnehmenden ermöglicht und aufgezeigt, in welchen Bereichen die Teilnehmenden noch unsicher sind, wie beispielsweise dann, wenn Inhalte falsch wiedergegeben wurden oder Schwierigkeiten in der Anwendung auf eigene Schreibprojekte bestanden. Wir haben die mit Online-Tools geschaffenen partizipativen Lernsettings als große Bereicherung empfunden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für gelingende partizipative Lehre im digitalen Raum Online-Tools gezielt eingesetzt werden können, um Präsenz und Selbstwirksamkeit erfahrbar zu machen. Alle Aspekte tragen zur Unterstützung von Lernprozessen bei. Mit der Darstellung unserer Verwendung der jeweiligen Tools und der Begründung ihres Beitrags zu diesen Rahmenbedingungen partizipativen Lernens hoffen wir, Anknüpfungspunkte für zukünftige schreibdidaktische Überlegungen zu bieten. Wir erachten die hier ausgeführten Zusammenhänge auch für Lehre im analogen Raum als relevant. Studentische Partizipation profitiert auch in analogen Lernsettings vom gezielten, reflektierten Einsatz von Methoden und Tools und die Aspekte Präsenzerleben und Selbstwirksamkeit bleiben auch dort bedeutsam. Die körperliche Anwesenheit sichert nicht soziale, kognitive und pädagogische Präsenz. Eine Auseinandersetzung mit den hier vorgestellten Überlegungen zu partizipativer Lehre bleibt also auch bei einer Rückkehr in analoge Lernumgebungen wichtig.

## Literatur

- Garrison, D. Randy/Anderson, Terry/Archer, Walter (1999): Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. In: *The Internet and Higher Education*. Vol. 2. 87–105.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Darmstadt: WBG.
- Heeter, Carrie (1992): Being There: The Subjective Experience of Presence. In: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. Vol. 1. No. 2. 262–271.
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Mackiewicz, Jo/Thompson, Isabelle (2014): Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring. In: *Composition Studies*. Vol. 42. No. 1. 54–78.

Quibeldy-Cirkel, Klaus (2018): Lehren und Lernen mit Audience Response Systemen. In: De Witt, Claudia/Gloerfeld, Christina (Hrsg.): *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer VS. 809–839.

## **Autor\*innen**

Ruth Wenz ist Masterstudentin der Soziologie und arbeitet als Peer-Tutorin am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit dem Wintersemester 2020/21 leitet sie das Tutorium „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger\*innen“.

Selina Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Im Wintersemester 2020/21 leitete sie, noch als Peer-Tutorin, das Tutorium „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger\*innen“.

# Wie aus der „Langen Nacht“ eine digitale „Woche“ wurde

*Fridrun Freise & Mirjam Schubert*

## Abstract

Wie lässt sich ein Erfolgsformat wie die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ digital umsetzen? Mit der „Woche der aufgeschobenen Hausarbeiten“ stellen wir ein Konzept vor, das die Ziele der „Langen Nacht“, wie die Förderung einer Schreibgemeinschaft, mit neuen Möglichkeiten des digitalen Raums, wie die fast unbegrenzte Anzahl paralleler Veranstaltungsräume, verbindet. Dieses Format ist nicht nur ein aus der Not einer Pandemie geborener Ersatz, sondern bietet den Schreibenden eigene Qualitäten – wie beispielsweise ausgeprägte Gemeinschafts- und Produktivitätserfahrungen.

Wir stellen die Idee und die organisatorische Umsetzung vor, berichten aus der Veranstaltung sowie aus der Evaluation und ziehen ein Fazit zur effektiven Umsetzung.

## Ausgangslage

Die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ (kurz LNdaH) ist ein 2008 am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina entwickeltes Format, das mittlerweile im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus regelmäßig von Schreibzentren und vergleichbaren Institutionen an Hochschulen veranstaltet wird (vgl. Girgensohn/Hertz-Eichenrode/Voigt 2019). Das Ziel des Formats ist, das Schreiben als wissenschaftliches Handeln in den Fokus zu stellen: durch erlebte Gemeinschaft beim Schreiben mit anderen, durch niedrigschwellige Schreibberatung vor Ort, durch Workshops und durch flankierende Pressearbeit als Werbemaßnahme (Girgensohn/Hertz-Eichenrode/Voigt 2019: 123). Neben der Werbewirkung für schreibdidaktische Angebote ermöglicht das Format den Teilnehmenden, in einer Nacht ein Schreibprojekt in Schwung zu bringen.

Bis zum Ausbruch der Corona-Pandemie gehörte auch an der Universität Hamburg (UHH) die LNdaH fest ins Angebot des Schreibzentrums. In den Räumen der Staats- und Universitätsbibliothek (SUB) trafen sich hier an einem Nachmittag und Abend im Frühjahr stets um die 150 bis 250 Studierende, Schreibzentrumsmitarbeiter\*innen, Peer-Schreibtutor\*innen und externe Workshopleiter\*innen – in Pandemiezeiten undenkbar und auch nicht erlaubt.

Dabei ist das Konzept der LNdaH mit ihrem zentralen Fokus auf dem Umgang mit dem Aufschieben von (Schreib-)Aufgaben – und damit Fragen der Selbstmotivation und Selbstorganisation – sowie der Betonung der Schreibgemeinschaft (Girgensohn/Hertz-

Eichenrode/Voigt 2019: 123 f.) eigentlich geradezu prädestiniert, die Probleme Studierender in Pandemizeiten zu adressieren. Denn genau dann sind für Studierende soziale Interaktion und das Erleben von Gemeinschaft besonders wichtig. In einer Studie des Stifterverbands gaben 69 Prozent der befragten Studierenden an, dass ihnen „Sozialkontakte zu anderen Studierenden“ fehlten, 59 Prozent litten an Motivations- und Konzentrationsschwierigkeiten (Winde/Werner/Gumbmann/Hieronymus 2020: 5). Breitenbachs Metastudie *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19* zeigt ebenfalls, dass „isoliertes Lernen“ bei vielen Studierenden zu Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation, Selbstmotivation und Selbstdisziplin führte. Immerhin 13,9 Prozent der Befragten gaben an, stärker Aufgaben für das Studium aufzuschieben als sonst (Breitenbach 2021: 9). Um die Studierenden mit diesen Schwierigkeiten nicht alleine zu lassen, schien uns eine digitale Version der LNdaH eine sinnvolle Alternative zu sein.

## Die Vorteile des Digitalen nutzen

Statt nur eine Nacht anzubieten, entschlossen wir uns, das Angebot im digitalen Raum auf mehrere Tage auszuweiten. Dazu regten uns die im November 2020 digital durchgeführten „Langen Nächte des Schreibens“ an der Hochschule für Medien in Stuttgart, die in einer Woche an mehreren Abenden Workshops und Schreibberatung anboten, und unsere eigene Erfahrung mit einem Online-Schreib-Retreat für Doktorand\*innen an. Wir entwickelten ein Programm für eine viertägige „Woche der aufgeschobenen Hausarbeiten“, die im März 2021 stattfinden sollte.

Die Erfahrung mit unseren anderen digitalen Angeboten hatte gezeigt, dass viele Studierende digitale Formate besonders schätzen, in denen neben inhaltlichen auch soziale Aspekte mitbedacht werden.<sup>1</sup> Diese Aspekte – der Austausch mit anderen, das Kennenlernen von Gleichgesinnten und das (Wieder-)Erkennen dieser dann bekannten Gesichter sowie die Möglichkeit, auch andere Themen zuzulassen – schienen uns gerade online in einem mehrtägigen Format besser realisierbar zu sein als in einer einzelnen mehrstündigen digitalen Veranstaltung. Zugleich ist ein Vorteil des digitalen Formats, dass es weniger räumliche Einschränkungen kennt. In der SUB standen uns in den vergangenen Jahren für nur einen Nachmittag und Abend zwei Veranstaltungsräume sowie offene Schreib- und Beratungsbereiche zur Verfügung. Das Programm war damit durch die Raumkapazität und das Zeitfenster begrenzt. Im digitalen Raum sind das Raumkontingent und die zeitlichen Nutzungsmöglichkeiten fast ohne Limit und machen dadurch eine großzügigere Programmgestaltung möglich.

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu beispielhaft Einschätzungen aus der Ex-post-Befragung zu den Effekten des Schreibzentrums (10/2019-09/2020) zur Wirkung des digitalen Ersatzangebots in der Pandemiephase: *Raus aus der Isolation, Austausch, dem normalen Studieren näher kommen oder Austausch ist wichtig und digital machbar, Motivation stärkend*.

**Abbildung 1**

Programmschema der „Woche der aufgeschobenen Hausarbeiten“ an der UHH 2021

Dauer	Tag 1			Tag 2			Tag 3			Tag 4		
30 min	Start in den Schreibtag			Start in den Schreibtag			Start in den Schreibtag			Start in den Schreibtag		
1 h 30 Min	Write-in	Workshop SZ		Workshop	Workshop SZ	Beratung	Write-in	Workshop			Workshop SZ	Beratung
1h 30 Min		Workshop SZ	Coffee Lecture (30 Min)	Coffee Lecture (30 Min)	Workshop			Workshop SZ		Coffee Lecture (30 Min)		
30 Min	Pause und Puffer			Pause und Puffer			Pause und Puffer			Pause und Puffer		
1 h 30 Min		Workshop SZ	Beratung	Write-in	Workshop			Workshop SZ	Beratung	Write-in	Workshop	
1 h 30 Min		Workshop SZ			Workshop			Workshop SZ			Workshop	
20 Min	Reflect & Relax			Reflect & Relax			Reflect & Relax			Reflect & Relax		
1-1,5 h	Sportangebot Hochschulsport			Sportangebot			Sportangebot			Sportangebot		

Die Zusammenarbeit mit anderen Akteur\*innen der Universität und insbesondere mit den Bibliotheksmitarbeitenden behielten wir bei. Kolleg\*innen des Hochschulsports, der Zentralen Studienberatung, des Sprachenzentrums, des Hamburger Zentrums für universitäres Lehren und Lernen sowie der SUB boten im Verlauf der Woche insgesamt sechs Workshops sowie drei kürzere Coffee Lectures an. Die fünf Mitarbeitenden des Schreibzentrums rahmten jeden Tag mit zwei wiederkehrenden Formaten („Start in den Schreibtag“, „Reflect und Relax“). Morgens konnten sich die Teilnehmenden zwanglos online zusammenfinden, einander kennenlernen und sich gemeinsam warmschreiben. Abends rundeten wir den Tag mit einer Reflexionsübung, einem Austausch sowie einer kurzen Körperübung zur Entspannung ab.

Jeden Tag gab es morgens und nachmittags zwei bis drei parallele Slots mit ein bis zwei Workshops oder Coffee Lectures und entweder einer Beratungs- oder einer Schreibzeit (Write-in) (siehe Abb.1). Im Unterschied zu unserer LNdaH in Präsenz waren die Schreibzeiten durchgehend gestaltet und moderiert. Wir Schreibzentrumsmitarbeitenden boten jede\*r jeweils zwei Workshops, die Themen wie „Lesen“, „Argumentieren“ oder „Zeitplanung“ jeweils für Anfänger\*innen und Fortgeschrittene aufbereiteten, sowie die Write-ins und Schreibberatungszeiten an. Die anderen Mitwirkenden trugen Themen bei wie „Sketchnotes“, „Mit Kreativität durch den Schreibprozess“ oder „Gesund und leistungsfähig bleiben im Onlinestudium und beim Schreiben“. Die thematischen Felder der Recherche, Literaturverwaltung und Veröffentlichung von Texten deckten die Kolleg\*innen der SUB ab. In Kooperation mit dem Hochschulsport konnten die Schreibenden in den Abendstunden noch Online-Sportkurse auswählen und sich u.a. bei Yoga, Progressiver Muskelentspannung oder Zumba wahlweise entspannen oder richtig auspowern.

## Technische Herausforderungen

Die unterschiedlichen Mitwirkenden, Themen und Formate im digitalen Raum zu einer einheitlichen Veranstaltung zusammenzufügen, stellte uns vor organisatorische und technische Herausforderungen. An der UHH gibt es keinen digitalen Raum, der auf einer Plattform alle für eine solche Veranstaltung notwendigen Funktionen bündelt. Daher setzte sich der digitale Raum der „Woche“ aus diversen Online-Plattformen und digitalen Tools zusammen.

Klar war, dass alle synchronen Formate auf Zoom stattfinden sollten, da wir mit diesem Videokonferenzprogramm gute Erfahrungen im Hinblick auf Stabilität sowie Bild- und Tonqualität gemacht haben und Funktionen wie Breakout-Rooms und Umfragen für Online-Workshops nutzbar sind. Die UHH stellt einen Zoom-Service auf eigenen Servern bereit, sodass Datenschutzfragen hier kein Problem darstellen. Da es aber im digitalen Raum keinen natürlichen Treffpunkt gibt, wie ihn ein reales Gebäude bietet, bedurfte es für Teilnehmende und Mitwirkende eines eigenen digitalen Raums zur Orientierung. Den Zugang zu den Zoomräumen bündelten wir daher auf der von der UHH bereitgestellten webbasierten Lehr-Lern-Plattform OpenOlat ([www.openolat.com](http://www.openolat.com)) in einem eigenen Kursraum für die „Woche“. In diesem Raum stellten wir auch alle Informationen und Materialien zu den unterschiedlichen Angeboten und Workshops bereit. Ergänzend dazu legten wir eine „Methodenbar“ an, in der die Teilnehmenden Arbeitsblätter zum Thema „Überarbeiten“ finden konnten. Außerdem bot der Raum die Funktion, sich schnell und unkompliziert per E-Mail an uns zu wenden, und ermöglichte uns, den direkten Link zur Evaluationsumfrage einzubinden. Da OpenOlat weder über ein zentrales Anmelde- und Teilnahmemangement verfügt noch zum Bekanntmachen von Veranstaltungen geeignet ist, griffen wir für diese Zwecke auf die für die UHH eigens entwickelte App UHHJoin ([www.uhh-join.uni-hamburg.de](http://www.uhh-join.uni-hamburg.de)) zurück.

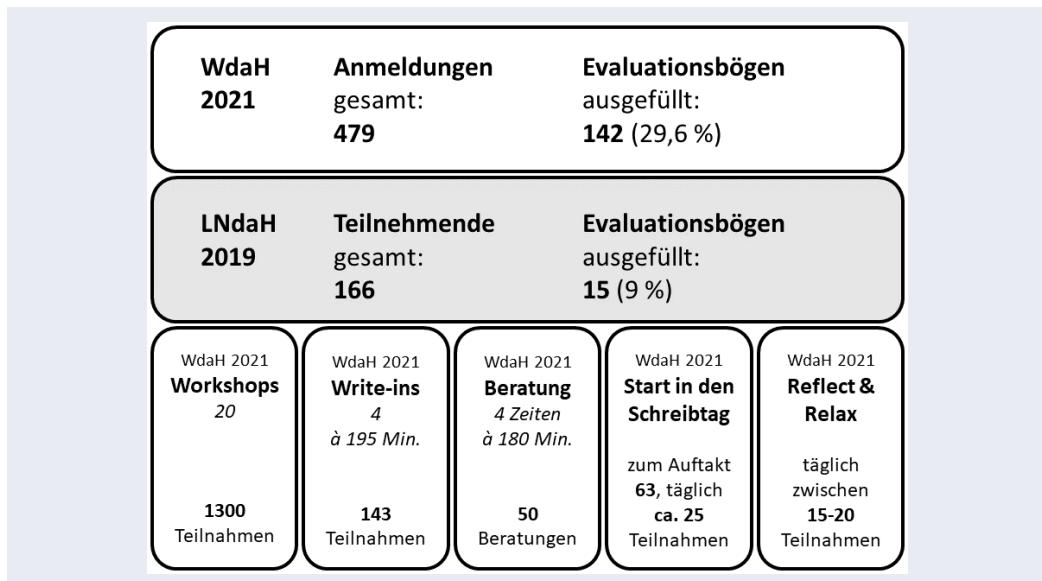
## Rückmeldungen von Studierenden

Wie die Studierenden das digitale Format erlebt haben und wie sich die Veranstaltung auf ihr Schreiben ausgewirkt hat, haben wir durch einen Online-Evaluationsbogen (LimeSurvey) überprüft. Für die qualitative Auswertung wurden die Freitextbegründungen durch die beiden Evaluationsbeauftragten des Schreibzentrums mit dem Analysetool für qualitative Daten MAXQDA nach Schwerpunktthemen und Bewertungsargumenten codiert. Die Fokussierung auf den Aspekt des Digitalen ergab sich als Ergebnis einer zunächst völlig freien Bestandsaufnahme der Wahrnehmung des neuen Formats. Gleichzeitig wurde dieses Ergebnis zum Ausgangspunkt einer Grounded-Theory-basierten Datenerfassung und -auswertung. Seitdem werden in den Veranstaltungsevaluationen gezielt Wahrnehmungen und Bedarfe von Studierenden in Bezug auf Präsenz- und digitale Formate abgefragt, um

systematisch zu erheben, welche Schreibsituationen und Anliegen mit welcher Art von Format korrespondieren.

**Abbildung 2**

Teilnahmestatistik WdaH 2021 im Vergleich zu LNdaH-Anmeldungen 2019



Die Teilnahmezahlen (479 Anmeldungen) sowie die Bereitschaft, den Evaluationsbogen auszufüllen, waren höher als bei den vorangegangenen „Langen Nächten“ ( $n=142$ , vgl. Abb. 2). Die hohen Teilnahmezahlen, auch von Studierenden, die an mehreren Tagen dabei waren, führen wir auf die Niedrigschwelligkeit des digitalen Angebots zurück, z. B. im Hinblick auf Zeitplanung und Arbeitsumfeld.<sup>2</sup>

Besonders auffällig war die hohe Zustimmung der Teilnehmenden zur Aussage „Die Woche der aufgeschobenen Hausarbeiten hat sich positiv auf mein Schreiben an meinem derzeitigen Schreibprojekt ausgewirkt“ ( $n=104$ ): Auf einer 7-stelligen Skala von „stimme völlig zu“ (7) über „teils-teils“ (4) bis „stimme gar nicht zu“ (1) wählten immerhin 62 Personen den höchsten Wert (7:62; 6:24; 5:8; 4:6; 3:1; 1:2). In den Freitextbegründungen ( $n=91$ ) kommentierten die Teilnehmenden nicht nur das Workshopprogramm (37 Antworten). Sie gaben vor allem auch zu den Write-ins qualitative Rückmeldung (38 Antworten):

*Besonders die Write-Ins haben mir einen Rahmen und ein Umfeld geschaffen, in dem ich angeleitet und zum arbeiten ,verpflichtet‘ wurde. Der Einstieg in den Schreibprozess fiel mir so leichter. Ich habe außerdem regelmäßig Pausen gemacht, was sich positiv auf mein allgemeines Energielevel und meine Produktivität ausgewirkt hat!*

<sup>2</sup> Vgl. dazu O-Töne aus der Ex-post-Befragung zu den Effekten des Schreibzentrums (10/2019–09/2020): *Wege und damit Zeit gespart, und das Arbeitsmaterial ist immer in Reichweite oder Ich musste nicht meinen Schreibtisch verlassen und konnte danach ohne Zeitverlust weiter arbeiten.*

Gerade beim Write-in wurde der virtuelle Raum nicht als störend wahrgenommen – auch im Vergleich zu anderen Formaten, die die Studierenden gewohnt sind. Eine Antwort betont z. B.:

*Es entstand keine unangenehme Atmosphäre in einer größeren Gruppe im virtuellen Raum zusammenzukommen, weil es z. B. beim Write-in genau darum ging, für sich gemeinschaftlich zu arbeiten und nicht unbedingt sprechen zu müssen. Alleine die Kacheln mit streb-samen Köpfen zu sehen, stärkte das Gemeinschaftsgefühl und spornte mich an, weiter an meiner Arbeit zu schreiben.*

Nicht nur in dieser Aussage wird das entstehende Gemeinschaftsgefühl betont. Es wird auch in der folgenden Rückmeldung hervorgehoben, und zwar sowohl als positiv für die Fortführung des individuellen Schreibprojekts als auch generell als wohltuend, vor allem, weil das isolierte Zu-Hause-Arbeiten in der Pandemiezeit als stressvoll wahrgenommen wurde:

*Die Schreibübungen und der Austausch mit anderen sowie die Strukturvorgabe durch das Write In-Angebot haben mir sehr dabei geholfen, „in Schwung“ für mein aktuelles Schreibprojekt (Masterarbeit) zu kommen. Auch der an sich recht einsame Prozess, der durch die aktuellen Bedingungen (Corona-Pandemie) als noch einsamer erscheint, hat dadurch etwas Gemeinschaftliches erhalten und mir sehr bei zu einem besseren Umgang mit Stress geholfen.*

Den positiven, Schreibroutine schaffenden Effekt des gemeinsamen Write-ins beschreiben sowohl Studierende, die das Format erst kennengelernten, als auch solche, die die zweimal wöchentlich stattfindenden Weekly Write-ins des Schreibzentrums bereits nutzen (*Besonders das Write-In hilft mir außerdem dabei, Pausen und Routine in meinen Schreiballtag zu entwickeln, daher bin ich dankbar, dass es diese Woche mehr Write-Ins gibt.*).

Insgesamt gehörte die Schaffung von Arbeitsstruktur zu den besonders hervorgehobenen Effekten. Die bewusste Tagestaktung von Arbeits- und Pausenzeiten wurde dabei als motivierend und arbeitsfördernd empfunden (*Die vorgegebenen Zeiten motivierten mich, kontinuierlich an meinen Hausarbeiten weiterzuarbeiten, die Struktur der Schreibzeit mit Pausen hat mir geholfen*). Die verbindlichen Arbeitszeiten wurden als Grundlage für konzentriertes und effektives Schreiben wahrgenommen:

*Es fällt mir schwer, meine Arbeitszeiten eigenständig zu strukturieren und Zeitpläne konsequent einzuhalten. Dabei hilft es sehr, einen festen und verbindlichen Termin zu haben, der diese Struktur schafft, sowie Arbeitszeiten und Pausen festlegt. Dadurch kann ich sehr viel konzentrierter und konsequenter an meinem Projekt arbeiten.*

Außerdem wurde diese Erfahrung als Lerneffekt und Anregung für das eigene Schreiben betont (*Ich finde die Struktur großartig und konnte weitere Anregungen für meinen Alltag mitnehmen (z. B. Free Writing zu Beginn des Tages)*). Insbesondere die Wirkung des Tageseinstiegs für den Schreibtag beschreiben mehrere Äußerungen, z. B.:

*Ich bin direkt zu Beginn des Tages gut in den Schreibfluss gekommen und wurde in diesem auch noch weiter begleitet oder Die Übungen zum Warmschreiben haben auch immer viel Spaß gemacht und haben einen gut in den Tag starten lassen.*

Bewährt am Konzept hat sich die Kombination von Selbst-Schreiben und schreibmethodischem Input in den Workshops, die in der mehrtägigen „Woche“ einen deutlicheren Effekt erzielen konnte als bei der kürzeren LNdaH. Es war einfach mehr Zeit für die schreibende Umsetzung vorhanden. Das betont explizit eine Rückmeldung, die die Vorteile der Kombination von schreibender Umsetzung und Anleitung hervorhebt: *Allerdings gibt es dort [= im wöchentlichen Write-in] keinen Input zu dem Wie. Dafür ist die Woche der aufgeschobenen Hausarbeit perfekt.*

Außerdem entwickelte sich über die Dauer der Woche, in der sich Teilnehmende in unterschiedlichen Formaten immer wieder sahen und miteinander über Schreiben und anderes kommunizierten, ein Gemeinschaftsgefühl, das wir in den früheren „Langen Nächten“ nicht in diesem Ausmaß feststellen konnten. Dieser Effekt wurde in unterschiedlichen Kombinationen explizit wahrgenommen. Das zeigt z. B. folgende Aussage, die die Verknüpfung von Strukturgebung, Wissens-Input und positiver Gemeinschaft hervorhebt:

*Weil die Write-Ins und Workshops einen zeitlichen Rahmen gegeben haben sowie darüber hinaus praktisch anwendbares Wissen zum akademischen Schreiben mitgegeben haben und die gesamte positive Stimmung des Schreibzentrums mich angesteckt hat.*

Zusätzlich werden Erfolgserlebnisse und die Stärkung des eigenen Schreibens genannt, die als motivierend empfunden wurden:

*Ich kann mich nur schwer konzentrieren und motivieren für meine Hausarbeit zu arbeiten. Durch das Gemeinschaftsgefühl und den Zeitrahmen gelingt es mir effektiv an meiner Recherche und dem Schreiben zu arbeiten. Ich komme dadurch voran und habe Erfolgserlebnisse, die mich darin bestärken weiter zu arbeiten.*

## Rückblick und Perspektiven

Die Evaluation und unsere Erfahrungen bei der Durchführung der digitalen „Woche der aufgeschobenen Hausarbeiten“ zeigen, dass es möglich war, nicht nur ein Ersatzangebot für die LNdaH zu schaffen, sondern gezielt Felder zu adressieren, die im rein digitalen Schreib- und Arbeitsumfeld der Pandemiezeit oft vermisst wurden: das Gemeinschaftserleben beim Schreiben, die Arbeitsstrukturen, die produktiven Schreibphasen – auch verbunden mit der Möglichkeit, Schreibwissen zu erlernen und die daraus resultierende Motivation, am Schreibprojekt kontinuierlich weiterzuarbeiten.

Auch die Schreibzentrumsmitarbeitenden gewannen den Eindruck, dass ein Gemeinschaftsgefühl und eine Nähe zu den Studierenden entstanden waren, vor allem dadurch, dass man viele Teilnehmende mehrfach in unterschiedlichen Formaten erlebt hatte. Allerdings bedauern insbesondere die Workshopleitenden, die nicht Teil des Schreibzentrums-teams sind, dass viele Studierende bei den Workshops ihre Kameras nicht anstellten (*Der Nachteil am Online-Format ist der Hang zu den abgeschalteten Kameras.*). Eine Dozentin empfand es im digitalen Format deutlich schwerer [...], Studierende zu Aktivität anzuregen.

Diese unterschiedlichen Perspektiven weisen darauf hin, dass das Gemeinschaftsgefühl sich gerade im digitalen Raum durch wiederkehrende Begegnungen und Formate sowie gemeinsam erlebtes (Schreib-)Handeln herstellen lässt. Die vorgegebenen Schreib-, Beratungs- und Workshopzeiten wurden von den Studierenden als Strukturhilfen wahrgenommen. Dieser Rahmen ermöglichte es, die in den obigen Studien genannten Probleme der Arbeitsstrukturierung, Selbstorganisation und -motivation in Pandemiezeiten zu adressieren. Es wäre generell für die Weiterentwicklung schreibdidaktischer Formate aufschlussreich zu überprüfen, ob sich die hier herausgearbeiteten Faktoren auch für analoge Präsenzformate als relevant erweisen.

Um die beschriebenen Effekte im digitalen Raum zu reproduzieren, braucht es – nach unserer Erfahrung und nach Auswertung der Evaluation – mindestens die folgenden Veranstaltungsbausteine:

- eine oder mehrere Online-Plattform(en), um die Anmeldung zu organisieren und einen übersichtlichen Plan sowie den Zugang zu den Räumen zu gewährleisten;
- eine Dauer von mehreren Tagen;
- wiederkehrende Formate, bei denen sich Teilnehmende (wieder-)treffen und austauschen können;
- Formate, die Kommunikationsanlässe für Teilnehmende bieten;
- strukturgebende Formate, die über mehrfache Anwendung zu eigenen Routinen inspirieren können.

Rückblickend lässt sich festhalten: Die Studierenden nahmen den Ansatz, das LNdaH-Konzept auf vier Tage auszudehnen und bewusst Austauschformate und Möglichkeiten des Wiedertreffens bereitzustellen, explizit wahr und äußerten sich im Evaluationsbogen dazu positiv. Dabei lässt sich der Erfolg des Konzepts der „Woche der aufgeschobenen Hausarbeiten“ weniger auf die Erschließung neuer technischer Möglichkeiten zurückführen als auf die gezielte Nutzung bereits vorhandener Online-Werkzeuge. Beispielsweise ermöglichten Kommunikationsformate und Zeit zum Kennenlernen in einfachen Zoom-Räumen die Gemeinschaftserfahrung und nicht ein spezielles Online-Tool. Die Erfahrungsergebnisse der Studierenden, die sich im Lauf der mehrtägigen Woche im Hinblick auf die Menge des Geschriebenen und neu gewonnene Erkenntnisse einstellten, wären in einem kürzeren Format so wohl nicht möglich gewesen. Insgesamt haben die Effekte des Formats und nicht zuletzt die Freude der Teilnehmenden am gemeinsamen Schreiben im digitalen Raum uns so überzeugt, dass wir auch im März 2022 wieder eine digitale „Woche der aufgeschobenen Hausarbeiten“ anbieten.

## Literatur

- Breitenbach, Andrea: Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. (19.01.2021) Marburg. Online im WWW. URN: urn:nbn:de:0l11-pedocs-212740 – URL: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0l11-pedocs-2127> (Zugriff: 21.10.2021).
- Girgensohn, Katrin/Hertz-Eichenrode, Hans-Jürgen/Voigt, Anja (2019): Die Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten. Wissenschaftliches Schreiben als Gemeinschaftserlebnis zwischen Pyjama-Party und Klosterstille. In: Sühl-Strohmenger, Wilfried/Tschander, Ladina (Hrsg.): *Praxishandbuch Schreiben in der Hochschulbibliothek*. Unter Mitarbeit von Martina Straub. Berlin/Boston: De Gruyter Saur (De Gruyter Reference). 219–229.
- Winde, Mathias/Werner, Said D./Gumbmann, Barbara/Hieronymus, Solveigh: Hochschulen, Corona und jetzt? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen. Hg. v. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Future skills – Diskussionspapier, 4) (Oktober 2020). Online im WWW. URL: <https://www.stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt> (Zugriff: 21.10.2021).

## Autor\*innen

Fridrun Freise, M.A., und Dr. Mirjam Schubert sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am fakultätsübergreifenden Schreibzentrum der Universität Hamburg.

# Künstliche Intelligenz in Schreibdidaktik und -beratung: Quo vadis?

Anika Limburg, Melanie Lucht, Margret Mundorf, Peter Salden & Doris Weßels

## Abstract

Während KI-gestützte Schreibwerkzeuge in der Wirtschaft wachsende Akzeptanz und Verbreitung erfahren, wird deren Einsatz in den Hochschulen kaum thematisiert. Dieser Beitrag erhebt, wie Schreibdidaktiker\*innen KI-gestützte Schreibwerkzeuge nutzen und welche Veränderungen sie in Bezug auf ihre Rollen in Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik sowie für wissenschaftliche Schreibpraktiken erwarten. Dazu wurde eine teilstandardisierte Online-Befragung mit 80 Expert\*innen durchgeführt, die im Hochschulumfeld tätig sind.

Aufbau: Zunächst wird der Status quo des KI-gestützten (wissenschaftlichen) Schreibens skizziert, dann die Erhebungsmethode vorgestellt. Basierend auf den Befragungsergebnissen werden künftige (Gestaltungs-)Aufgaben für Schreibberatung, Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft abgeleitet.

## Einleitung

Software auf Basis von Künstlicher Intelligenz (KI) verändert derzeit viele Lebensbereiche. Dies betrifft auch das Schreiben, da KI-Anwendungen aus dem Bereich des *Natural Language Processing* (NLP) vielfältige Einsatzmöglichkeiten im Schreibprozess bieten. Dies reicht von der Unterstützung bei der Literaturrecherche über die Paraphrasierung von Fachliteratur (Rewriting) und die Generierung von Texten bis hin zur kriteriengestützten Textbeurteilung (Automated Essay Scoring). Besonders erstaunlich sind jüngste Entwicklungen auf dem NLP-Teilgebiet der *Natural Language Generation* (NLG), wo Software Texte nach Eingabe einer kurzen Einstiegssequenz eigenständig fortführt. Die Textgeneratoren greifen hierfür auf eine sehr große Trainingsdatenbasis in Form digital vorliegender Worte, Formulierungen und Textmuster zurück. Als Ergebnis werden Texte produziert, die häufig überraschend kohärent und eloquent formuliert wirken.

Das derzeit bekannteste KI-Sprachmodell ist GPT-3, das auf einem künstlichen neuronalen Netz mit über 175 Milliarden Parametern basiert. Die Abkürzung GPT steht für „Generative Pretrained Transformer“, d. h. für ein generatives und vortrainiertes Sprachmodell auf Basis der Deep-Learning-Architektur Transformer. GPT-3 ist die dritte Generation der von der Non-Profit-Forschungsorganisation OpenAI aus Kalifornien (openai 2021) entwickelten Modelle. Hierauf basierende Tool-Plattformen wie z. B. Headline.com

(Headline 2020) oder auch Copy.ai (copy.ai 2021) bieten – vorwiegend auf Englisch, inzwischen aber auch in anderen Sprachen – unterschiedliche Funktionen zur Schreibunterstützung, so z. B. die einer Gliederungshilfe (*Essay Outline*) oder ein *Essay Intro*, das Einleitungstexte generieren kann. Jenseits solcher allgemeinen Angebote sind zudem inhaltlich spezialisierte Lösungen entstanden, wie die App Philosopher.ai (Ayfer 2020) für Texte mit einem eher philosophischen Inhalt.

Die Auswirkungen dieser Technologien auf die Kulturtechniken Lesen und Schreiben sowie auf das wissenschaftliche Arbeiten können heute nur schemenhaft erkannt werden. Stärker als je zuvor wird ein kollaborativer Schreibprozess von Mensch und Maschine möglich, der u. a. wichtige Fragen zur Autor\*innenschaft und zur *guten wissenschaftlichen Praxis* aufwirft. Es deutet sich an, dass ein neues Rollen- und Verantwortlichkeitsmodell benötigt wird, um wissenschaftliche Integrität im KI-gestützten Schreibprozess zu definieren (Wilder et al. 2022). Diese Entwicklungen legen es nahe, dass sich gerade Berufsfelder, in denen Schreiben einen hohen Stellenwert hat, deutlich verändern werden. Schreibdidaktiker\*innen (und andere Akteur\*innen) müssen sich zu diesen Entwicklungen verhalten und mitgestalten, wie sich solche Tools im kreativen, universitären oder professionellen Schreiben verantwortungsbewusst einsetzen lassen.

Auf Basis einer Online-Befragung mit 80 Teilnehmer\*innen werden in diesem Beitrag erstmalig die Erwartungen und Vorstellungen von deutschen Schreibdidaktiker\*innen zu den Auswirkungen KI-gestützter Schreibwerkzeuge analysiert. Bei der Auswertung der Antworten interessiert uns die Frage, welche Veränderungen Schreibdidaktiker\*innen individuell durch KI-basierte Software zur Textproduktion in ihrer beruflichen Praxis erwarten. Da der Großteil der Befragten den eigenen Kenntnisstand als gering einstuft, bietet dieser Beitrag vor allem Einblick in schreibdidaktische Perspektiven auf potenzielle Veränderungen im Feld und kann keine fundierte Prognose im Sinne einer Technikfolgenabschätzung formulieren.

## Datenerhebung

### Fragebogendesign<sup>1</sup>

Der Fragebogen umfasste 21 Items – teils als skalierte, teils als offene Fragen –, die in fünf Rubriken gegliedert waren:

1. Persönliche Angaben: Hier haben wir u. a. nach dem institutionellen Hintergrund der Umfrageteilnehmer\*innen gefragt, ob sie eine Leitungsfunktion innehaben und wie stark sie in Beratung und Workshops für Studierende und Lehrende eingebunden sind. Wir hielten für möglich, dass mit diesen persönlichen Angaben eine spezifische Sicht auf die Thematik einhergeht. Nach Sichtung der Befragungsergebnisse sind wir jedoch zu dem Schluss gekommen, vorerst keine gründliche Kreuzauswertung vorzunehmen,

<sup>1</sup> Der vollständige Fragebogen ist auf Anfrage beim Autor\*innenteam erhältlich.

da für stark unterschiedliche Sichtweisen z. B. aufgrund der Leitungsfunktion keine Anhaltspunkte zu erkennen waren und die Datensätze für eine Gruppierung nach einzelnen Tätigkeitsbereichen zu gering waren.

2. Persönliche Nutzungsgewohnheiten und -kompetenzen: Diesem Teil des Fragebogens lag die Annahme zugrunde, dass die Beurteilung der Potenziale KI-gestützter Tools stark von der Kenntnis dieser Tools abhängt.
3. KI-Software zur Textproduktion: KI-Software zur Textproduktion hat nach unserer Auffassung besonders großes Potenzial, das Feld der Schreibberatung zu verändern. Auch hier haben wir daher erfragt, wie Schreibdidaktiker\*innen diese Software beurteilen und deren Verbreitungsgrad einschätzen.
4. Plagiate und gute wissenschaftliche Praxis: Dieser Teil schließlich fokussierte die Einschätzung, ob und wie sich KI-basierte Software zur Textproduktion auf gute wissenschaftliche Praxis und insbesondere die Beurteilung von Plagiaten auswirken kann.
5. Anmerkungen: Hier bestand Gelegenheit zur Formulierung weiterführender Gedanken zum Thema oder zur Befragung selbst.

## Erhebung und Rücklauf

Der Fragebogen wurde im September 2021 zunächst ausschließlich an die Mitglieder der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) e. V. (<https://gefsus.de>) versendet. Um den Rücklauf zu verbessern, haben wir die Umfrage kurze Zeit später auch über die Mailingliste *Schreiben-an-Hochschulen* mit über 540 Abonnent\*innen verbreitet, in der an Schreibdidaktik Interessierte (auch aus der gefsus) vernetzt sind.

Insgesamt haben 80 Personen an der Umfrage teilgenommen. 66 Fragebögen wurden vollständig (mit offenen Fragen) ausgefüllt. Teilgenommen haben etwa zur Hälfte Mitarbeiter\*innen an Schreibzentren (42), zur anderen Hälfte wissenschaftlich Beschäftigte anderer Institutionen und selbstständige Schreibdidaktiker\*innen. Ein Großteil von ihnen bietet regelmäßig (56) oder ab und zu (15) Beratung und Workshops für Studierende (22) bzw. Lehrende (34) an. Die Befragten vertreten damit aus unserer Perspektive recht gut die typischen schreibdidaktischen Handlungsfelder, in denen wir Veränderungen durch KI-basierte Software erwarten.

## Datenaufbereitung

Unser Text erhebt keinen Anspruch fortgeschrittener Forschung, sondern dokumentiert eine erste Annäherung an die von uns erhobenen Daten, um so als Ausgangspunkt einer vertieften Analyse der Befragungsergebnisse und als Impuls für die weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema zu dienen. Im Mittelpunkt standen bei unserer Betrachtung der Daten die Freitextantworten, die wir für den vorliegenden Beitrag inhaltlich kategorisiert haben. Hierbei sind wir in zwei Schritten vorgegangen:

1. In einem ersten Schritt wurden die Daten für jedes Item thematisch geclustert. Dies geschah auf der Grundlage der durch die Befragten selbst relevant gesetzten Kategorien, die in der Regel anhand zentraler Nomina und Häufungen von Begriffen aus dem

entsprechenden Paradigma rekonstruiert werden konnten. Die Kategorien im Cluster sind insofern bottom-up entstanden. Zur Prüfung der Reliabilität wurde das umfangreichste Item von zwei der Autor\*innen geclustert; dabei kam es zu weitgehenden Übereinstimmungen.

2. In einem zweiten Schritt wurden die Cluster nach ihrem Umfang sortiert, Item-übergreifend verglichen und auf diese Weise geschärft, um stärker an den von den Befragten relevant gesetzten Themen zu bleiben. Dabei haben sich die zentralen Themen herauskristallisiert, die im Folgenden dargestellt werden.

Für die folgende Darstellung der Ergebnisse werden fast ausschließlich größere Cluster herangezogen. Die wenigen Einzelpositionen werden daher als solche benannt.

## Ergebnisse

### Einordnung der Befragungsergebnisse

Um besser einordnen zu können, wie die befragten Schreibdidaktiker\*innen die Auswirkungen KI-basierter Software zur automatisierten Textproduktion auf ihre Workshop- und Beratungspraxis einschätzen, sind zwei Aspekte vorab bedeutsam:

1. Nur elf und damit die wenigsten von ihnen haben Erfahrung im Umgang mit solcher Software und nur eine\*r der Befragten erachtet sich hierfür als kompetent. Für die Einordnung aller im Folgenden dargestellten Befragungsergebnisse ist dies eine wichtige Voraussetzung: Die Einschätzungen beruhen fast ausnahmslos auf einem niedrigen Erfahrungs- und Informationsstand. Es handelt sich also primär um Hypothesen der Befragten.<sup>2</sup>
2. Zwar geht die Hälfte der Befragten davon aus, dass sich textgenerierende Software in den nächsten zwei bis fünf Jahren unter Studierenden und Wissenschaftler\*innen stark oder eher stark verbreitet; mehr als ein Viertel der Befragten erwartet jedoch nur eine geringe Verbreitung. Auch diesbezüglich liegt nahe, dass die Annahme einer nur geringen künftigen Verbreitung mit der Einschätzung von Chancen und Risiken korreliert. Auf der Grundlage der geringen Datenbasis können wir dies hier jedoch nicht validieren.

### Antizipierte Veränderungen in der schreibdidaktischen Praxis

Bei einer sehr allgemeinen Betrachtung der Antworten auf die Umfrage fällt auf, dass die befragten Schreibdidaktiker\*innen durch KI-gestützte Schreibwerkzeuge Veränderungen – und damit auch veränderten Beratungsbedarf – für drei Zielgruppen antizipieren: a) für Hochschulen als Institution, b) für Lehrende und c) für Schreibende. So wird in einzelnen

---

2 Das spiegelt sich auch in vielen Freitext-Antworten wider. Sehr viele Aussagen werden sprachlich abgeschwächt, und vielfach explizieren und reflektieren Befragte ihre Unsicherheit.

Antworten für Hochschulen beispielsweise die Notwendigkeit gesehen, neue Prüfungsformate zu entwickeln, die Legalität des Softwareeinsatzes zu prüfen und über Chancen und Grenzen der Nutzung zu informieren. Lehrende sollten etwa dabei unterstützt werden, Software zur Textproduktion verantwortungsvoll zu nutzen, die dafür erforderlichen Fähigkeiten an Studierende zu vermitteln und letztlich Prüfungsleistungen vor dem Hintergrund eines potenziellen Software-Einsatzes zu beurteilen. Entsprechend des größten Handlungsfeldes der Schreibdidaktik – der Unterstützung Schreibender – bezieht sich der weitaus größte Teil der Einschätzungen jedoch auf veränderten Beratungsbedarf insbesondere für Schreibende. Hier kristallisieren sich aus den Antworten zwei größere potenzielle Handlungsfelder für die Schreibdidaktik heraus:

1. Fragen der Schreibkompetenz bzw. zu Teilkompetenzen im Schreibprozess und
2. Fragen zu einer verantwortungsbewussten Nutzung KI-basierter Software zur Textproduktion, darunter zur Eigenleistung, zur guten wissenschaftlichen Praxis und zur Schreibstimme (Voice).

Diese beiden größeren Handlungsfelder, in denen sich aus der Perspektive der Befragten die schreibdidaktische Praxis durch KI-basierte Software zur Textproduktion verändern kann, stellen wir im Folgenden detaillierter vor.

## 1 Schreibkompetenz

### 1a Allgemeine Einschätzungen zu KI-Software und Schreibkompetenz

Wie sich die Nutzung KI-basierter Software zur Textproduktion auf die Schreibkompetenz auswirkt, wird von den Befragten sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Einerseits wird mehrfach befürchtet, dass sich der Gebrauch solcher Software negativ auf die Entwicklung von Schreibkompetenz auswirkt. Begründet wird diese Einschätzung beispielsweise damit, dass Schreiben ein automatisierter Vorgang werde, der mit Verantwortungsabgabe an die Software einhergehe, eine Abnahme von Übungs- und Reflexionsanlässen mit sich bringe und sich negativ auf die Motivation zur Schreibentwicklung oder zur Auseinandersetzung mit fachspezifischen Darstellungsformen auswirke. Letztlich wird der Sorge Ausdruck verliehen, dass Schreibkompetenz zunehmend an Bedeutung verliere:

*Als Risiko sehe ich, dass das Ausprägen von Schreibkompetenz ersetzt wird durch das Wissen, welche Software ich nutzen muss, um passende Sätze zu erhalten, d. h. möglicherweise können es die Anwender\*innen irgendwann nicht mehr selbst und ohne Unterstützung.<sup>3</sup>*

Andererseits werden KI-basierte Tools zur Textproduktion als Chance für die Entwicklung von Schreibkompetenz betrachtet, sofern die Nutzung didaktisch gerahmt wird. Es finden sich einige Antworten, die das Potenzial von KI-Software für eine Entwicklung

---

<sup>3</sup> Etwaige Tippfehler in den Freitextantworten haben wir ohne Kennzeichnung korrigiert.

von Schreibkompetenz mit Erkenntnissen zur Schreibentwicklung begründen, etwa zur Bedeutung des Ausprobierens oder der Nutzung von Beispielen. Eine\*r der Befragten etwa betont den Nutzen der Software im didaktischen Kontext, um Grundsätze (fach-)wissenschaftlicher Textproduktion zu erfassen:

*Didaktischer Einsatz, indem die Software genutzt wird, um eben jene Prinzipien (fach)wissenschaftlicher Textproduktion zu erkennen (ohne Erfahrung mit der Software schwierig genau zu fassen, aber vielleicht mit Vergleichsversionen arbeiten für Stilfragen oder ‚rückwärts‘ überlegen, welche Kerngedanken eingegeben werden müssen, um ein adäquates Ergebnis zu erzielen), – persönlicher Einsatz: Experimente, um das eigene Repertoire-Spektrum zu erweitern, abzugleichen und zu reflektieren.*

Mehrfach thematisieren Befragte, dass Schreib- und Textkompetenz Bedingungen für den sinnvollen Einsatz KI-basierter Software bilden, z. B. hier:

*Ich denke, um eine Qualitätsprüfung [KI-generierter Texte, Erg. d. Autor\*innenteams] vornehmen zu können, müssen Studierende die Konventionen akademischer Texte so weit beherrschen, dass sie ‚ihren‘ Text einschätzen, korrigieren und argumentativ ‚sauber‘ weiterverarbeiten können.*

Mit solchen Gedanken einher geht die Annahme, dass die Nutzung KI-basierter Tools zukünftig Teil professioneller Schreibpraktiken sein wird, wie es beispielsweise im Bereich der Übersetzung schon heute der Fall ist:

*Ich bin davon überzeugt, dass diese Software mittelfristig Einzug in alle textbezogenen Berufsfelder haben wird. Ein Verbot auf Hochschulebene würde bedeuten, Studierende eben nicht mehr auf die Zeit nach dem Abschluss vorzubereiten.*

## 1b Teilkompetenzen: Planen, Strukturieren und Überarbeiten

Neben der Schreibkompetenz allgemein werden in Bezug auf antizipierte Veränderungen zu Beratungsbedarf auch Teilkompetenzen wie *Planen und Strukturieren* und – noch mehr – das *Überarbeiten* von Texten thematisiert. Planen wird beispielsweise als Grundlage dafür erachtet, Ideen durch KI-Software umsetzen lassen zu können. Insbesondere bei der Strukturierung normierter Texte, z. B. nach IMRaD, wird den Tools großes Potenzial zugesprochen:

*In den Naturwissenschaften wird seit vielen Jahren mit Phrasen im Sinne von Textbausteinen gearbeitet, die verwendet werden, um neue Daten und Erkenntnisse aus Studien zu einem Text zu verarbeiten, der kohärent und aussagekräftig ist. Die KI-Software sehe ich als Weiterentwicklung dieser Schreibform.*

Mehrfach wird eine solche Nutzung explizit als legitim ausgewiesen, wie etwa hier:

*KI-basierte Software z. B. als eine Art erweiterten Thesaurus oder als ‚Dummy-Strukturvariante‘ für die Darstellung eigener wissenschaftlicher Ergebnisse zu nutzen, um das eigene Darstellungsspektrum zu optimieren bei gleichzeitiger bewusster Entscheidung für eine Textversion, sollte eigentlich nicht verwerflich sein.*

Eine Aufgabe von Schreibberatung könnte also zukünftig sein, KI-basierte Tools sinnvoll für solche Vorstrukturierungen zu nutzen.

Die vermutete steigende Bedeutung von Angeboten zum Überarbeiten – von einigen Befragten auch als *Beurteilungskompetenz* bezeichnet – ergibt sich einigen Antworten zu folge vor allem aus der Notwendigkeit, KI-generierte Texte überarbeiten zu müssen:

*In der Beratung geht es um die Vermittlung von dem, was der Schreibende sagen möchte und dem was die Maschine kann und sagt, nur diesmal in Richtung weg von der sterilen Perfektion, denke ich.*

Andere erachten Überarbeitungskompetenz als wichtig, um *mehr Buzz-Word oder Bluff-Texte* zu verhindern; oder sie sind der Meinung: *Korrekturarbeit wird nach wie vor vorhanden sein*. Oder sie erwarten *neue Fragen der Form*, *Wie sehr darf/sollte ich den generierten Text verändern?*

Einige der Befragten gehen aber nicht nur davon aus, dass KI-generierte Texte einer Überarbeitung bedürfen, sondern auch, dass KI-Tools Überarbeitungsaufwand reduzieren:

*Texte hören sich stilistisch wahrscheinlich schneller ‚schön‘ an, als wenn man händisch ‚tüftelt‘. Die Tools könnten so gesehen letztlich auch helfen, Zeit zu sparen, wenn sie etwa zum ‚Rohtexten‘ oder aber für die Überarbeitung verwendet werden, d. h. einen Textentwurf sprachlich prüfen und verbessern.*

### 1c Überwindung von Schreibproblemen

KI-Software wird von den Teilen der befragten Schreibdidaktiker\*innen auch als Chance für *schreibschwache Studierende*, für *Studierende mit sprachlichen Schwierigkeiten* oder für *Personen, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben*, betrachtet. KI-Tools könnten *mehr Teilhabemöglichkeiten an wissenschaftlichen Diskursen für Personen [ermöglichen]*, die *ansonsten keinen oder kaum Zugang dazu hätten*. Sie profitierten etwa, weil die Textproduktion niedrigschwelliger werde, sie den Inhalt fokussieren könnten, schnell eine Rohfassung erhalten oder auch motivational: weil es *Schreibende inspirieren [kann], am KI-produzierten Text weiterzuschreiben*. In diesem Kontext wird explizit auch Potenzial bei Schreibblockaden betont:

*Die Software kann die Textproduktion erleichtern und beschleunigen. Schreibende können sich voll auf den Inhalt fokussieren und sind evtl. seltener/weniger blockiert angesichts der Aufgabe, den Inhalt in eine „perfekte“ Form zu bringen.*

## 2 Angebote zu einem reflektierten und verantwortungsbewussten Umgang mit KI-basierter Software zur Textproduktion

Die Frage nach einem reflektierten und verantwortungsbewussten Umgang mit KI-basierter Software zur Textproduktion wird am häufigsten thematisiert. Der avisierte Umgang wird dabei häufiger charakterisiert anhand von Adjektiven wie *kritisch, kompetent, reflektiert* und *verantwortungsvoll*. In diesem Kontext betonen viele der Befragten, dass ein Bewusstsein für die *Risiken* oder *Grenzen der Software* geschaffen werden sollte, konkret da-

für, dass *KI-Output nicht immer fehlerfrei ist, ähnlich wie bei Übersetzungssoftware oder Grammatikprüfung*, und hinsichtlich der Fragen: *Inwieweit kann ich mich auf die Software verlassen? Wo und wie prüfe ich und hinterfrage ich kritisch die KI-produzierten Texte?*

Was genau einen reflektierten und verantwortungsbewussten Umgang auszeichnet, wird hinsichtlich vier thematischer Facetten diskutiert, die nicht immer trennscharf abgrenzbar sind: a) die eher technische Seite der Software-Auswahl und Anwendung, b) Fragen der Autor\*innenschaft und der guten wissenschaftlichen Praxis, c) der Eigenleistung und damit des Verhältnisses der Nutzung von KI-Tools zu Lernen und kritischem Denken und letztlich d) der Entwicklung einer Schreibstimme (‘Voice’).

## 2a Auswahl und Anwendung KI-basierter Software zur Textproduktion

Mehrfach wird angenommen, dass Schreibdidaktiker\*innen zukünftig zu Auswahl und Anwendung von Schreibsoftware beraten, dass sie also zu *writing technology consultant[s]* werden. Dies sei sowohl angesichts der *Vielzahl an Software* als auch mit Blick auf die *Kombination verschiedener Software-Lösungen* nötig. Eine\*r der Befragten antizipiert solche Anliegen Studierender: *Die Studierenden werden bestimmt wissen wollen, wie die Programme am besten zu bedienen sind, so wie es jetzt mit Word der Fall ist.* Jemand anders fürchtet hingegen, dass Studierende nicht merken, dass sie Bedarf haben:

*Es ist – Stand September 2021 – für mich immer wieder unfassbar, wie wenig die angeblichen digital Natives ihre Textverarbeitungssoftware verstehen und die Möglichkeiten, die sie bietet, nutzen. Wenn ich das hochrechne, dann sehe ich schon Studierende vor mir, die meinen, nur weil sie eine KI-basierte Software zur Textproduktion einsetzen, müssten sie nicht mehr denken, weil das System alles macht.*

## 2b Autor\*innenschaft vor dem Hintergrund guter wissenschaftlicher Praxis

Durch die gesamte Befragung ziehen sich Gedanken rund um das Thema Autor\*innenschaft, das oft auch mit dem Fokus der Übernahme von Verantwortung für den Text und seine Inhalte beschrieben wird. In Bezug darauf, wie weitgehend sich durch die Verwendung von KI-basierter Schreibsoftware Fragestellungen in diesem Bereich verändern, werden sehr unterschiedliche Positionen vertreten, von möglichen Auswirkungen auf das Schreiben selbst bis hin zur Überzeugung, dass die Nutzung von KI-Software keinen Einfluss auf Autor\*innenschaft nimmt:

*Wenn Schreibende es nutzen, ohne Verantwortung für das Produkt übernehmen zu können, wird es gefährlich. Vielleicht verändert sich das Schreiben daher weitgehend.*

*Jeder Student ist für seinen Text und seine Inhalte selbst verantwortlich. Ob er eine Formulierung selbst ausdenkt oder simulieren lässt und dann für gut heißt, spielt beim Verfassen von Haus- und Abschlussarbeiten keine Rolle. Die Ansprüche an die Leistungs- und Bewertungsbereiche bleiben erhalten.*

Im Kontext der Autor\*innenschaftsfrage wird von einem Problem der *Intransparenz der Textentstehung* oder der *Zurechenbarkeit von Schreibleistungen* ausgegangen, wegen der „eine internationale Diskussion über KI, Autor\*innenschaft und Urheberschaft“ gefor-

dert wird. Auch Hochschulen sollten sich zur Nutzung von KI-basierter Schreibsoftware positionieren (*ist es Betrug, KI-Tools einzusetzen?*) und *legitime Verwendungsweisen definieren, um so einen produktiven und offenen Umgang mit der Software zu ermöglichen*. Letztlich stellt sich auch die Frage nach neuen Formen der Kennzeichnung einer *Co-Autor\*innenschaft dieser Tools*. Auch in diesem Bereich werden Schreibdidaktiker\*innen – z. B. in der Rolle von *Expert\*innen und Moderator\*innen* – als wichtig erachtet.

Autor\*innenschaft bei KI-generierten Texten wird vielfach im weiteren Kontext der guten wissenschaftlichen Praxis betrachtet. Hier werden schreibdidaktisch Tätige stärker als bisher *in der Vermittlung von Grundsätzen einer guten wissenschaftlichen Praxis* gesehen. *Sensibilisierungmaßnahmen* werden dabei genauso gefordert wie *Aufklärung betreffend der nicht-statthaften Verwendung* (z. B. *Disguised Plagiarism*).

Viele der Befragten sehen insbesondere die Arbeit zur Plagiatsprävention mit Studierenden und Lehrenden als schreibdidaktisches Handlungsfeld, das durch den Einsatz von KI-basierter Schreibsoftware an Bedeutung gewinnt:

*Wenn Studierende nun also vermehrt von der Möglichkeit erfahren, KI-basierte Texterstellung für die eigenen Arbeiten nutzen zu können, ist m. E. eine Zunahme an Plagiaten zu erwarten. Um das zu verhindern, müssten im selben Atemzug Angebote zur Prävention für Studierende als auch Lehrende (Erklärung, Übungen, Platz für Austausch und Rückfragen) sowie Aufklärung zu möglichen Sanktionen stattfinden. Und hier müsste die gesamte Institution mitziehen, um klarzustellen, was wann erlaubt ist – und v. a. warum.*

Anknüpfend an die Gedanken, die oben schon hinsichtlich der Überarbeitungskompetenz formuliert wurden, gewinne im Kontext solcher Angebote beispielsweise die *Trennung zwischen Formulierungsmustern und nicht-gekennzeichneten inhaltlichen Übernahmen* an Bedeutung, und es sei zwar *nicht neu, aber vielleicht noch wichtiger geworden: Grundverständnis von Plagiat [zu] vermitteln*. Auch wird innerhalb der Befragung thematisiert, dass KI-Tools Plagiarismus erleichtern, was exemplarisch folgendes Zitat zeigt:

*Gängige Software wird heute bereits von Schüler\*innen, Studierenden und Wissenschaftler\*innen dafür verwendet, Originaltexte durch automatische, KI-generierte Paraphrasen unkenntlich zu machen und diese Textstellen dann nicht zu belegen (also Textmanipulationen, um Plagiäte zu verschleiern). Es handelt sich dann um Intelligent Plagiarism/Disguised Pl./Paraphrase Pl. Diese ‚intelligenten‘ Plagiäte können also einfacher als manuell auch zusätzlich absichtlich mit Hilfe von Software fabriziert werden. Diese Art von Plagiäten wird von Prüfer\*innen selten und von gängiger Plagiatssoftware in der Regel überhaupt nicht erkannt. Und das, obwohl Intelligent Plagiarism laut Forschung in der Wissenschaft der gängigste Plagiätypus ist. Ich erwarte daher, dass die Forschung und Erprobung neuer Plagiatssoftware (Next Generation Software zur Erkennung von Disguised/Paraphrase/Intelligent Plagiarism z. B. von Alzahrani, Gipp, Meuschke, etc.) zunehmen wird. Und auch das Bewusstsein vor allem auf akademischer Ebene für diese intelligente, aufwändige Art von Plagiäten (siehe hierzu auch das Buch von Michael Dougherty „Disguised Academic Plagiarism“ (2020)) daher gestärkt werden muss. Hier kann die Schreibberatung dann auch aktiv werden, durch Workshops zu Plagiäten, Beratungen, Informationsmaterial usw.*

## 2c Eigenleistung

In der Schreibwissenschaft wird Schreiben als Medium des Denkens und Lernens begriffen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass auch die Frage nach dem Verhältnis der Nutzung KI-basierter Schreibsoftware zur wissenschaftlichen Eigenleistung, zum Denken und Lernen in der Befragung immer wieder thematisiert wird. Auch hier ergibt sich ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der Einschätzungen dazu, ob die KI-Software-Nutzung negativen oder positiven Einfluss auf die Eigenleistung, auf Denken und Lernen nimmt. Negative Beurteilungen gehen beispielsweise davon aus, dass die Automatisierung der Textproduktion eine Eigenleistung obsolet mache – *Risiko: Bei automatisierter Textproduktion fällt die Eigenleistung von Autor\*innen weg.* – oder dass Kompetenzen des Schreibens zum Denken und Lernen, so sie seltener genutzt werden, sukzessive verloren gehen:

*Schreiben als Werkzeug zum (kritischen) Denken, zur Wissensproduktion etc. könnt[e] in den Hintergrund treten. Die Kompetenzen, die notwendig sind, um die Ergebnisse von KI-Tools zu überprüfen, können verloren gehen oder in Zukunft gar nicht mehr aufgebaut werden, wenn die Tools umfangreich eingesetzt werden.*

Im Gegensatz dazu wird oft thematisiert, dass die Nutzung von KI-basierter Schreibsoftware durch eine Entlastung gerade erst Freiräume für Denken und Lernen schaffe. So biete etwa eine automatisierte Zusammenfassung von Literatur [...] mehr Zeit für eigentliche Denkarbeit bzw. können so auch neue Ideen entstehen oder dank geringerem Schreib- und Formulierungsaufwand können sich [Schreibende] stärker auf den Inhalt, die Logik der Argumentation konzentrieren, gar (wieder/besser) lernen, kritisch zu denken, wenn ihnen die lästigen anderen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens weitgehend abgenommen werden.

Häufig reflektieren die Befragten auch, wie unter den Bedingungen der Nutzung von KI-Tools Eigenleistung gewährleistet bleibt bzw. sich konzeptionell verändert:

*Der Lernbedarf besteht dann im Bewerten dieses Textvorschlags, also dass die Schreibenden Fähigkeiten ausbilden müssen, wie sie diesen Textvorschlag weiterbearbeiten können, so dass er zu ‚ihrem Text‘ wird. Einerseits kann es eine Hilfe bei z. B. der Zusammenfassung von Texten sein – aber geht das, ohne dass ich einen inhaltlichen Fokus bestimme?*

Wie hier wird die Eigenleistung häufiger als Produkt der Überarbeitung verortet, was die Kehrseite der oben geschilderten Überlegungen zu antizipierten Veränderungen von Teilkompetenzen im Schreibprozess darstellt. Auch hier wird wieder die Fähigkeit thematisiert, Texte beurteilen zu können:

*[V]ielleicht verschieben sich die Angebote auf eine Metaebene: ok, hier ist der von einer KI produzierte/weitergeschriebene/übersetzte/korrigierte Text – welche[n] Anforderungen genügt er schon, welchen nicht; welche Eigenleistung im Sinne des Erkenntnisfortschritts/Verständnisses des Gegenstandes zeigt er?*

Für die Schreibdidaktik ergebe sich daraus immer wieder die Aufgabe, Fragen der Eigenleistung zu thematisieren und Studierende zu unterstützen, eine kritische Haltung einzunehmen, damit sie die Eigenleistung fokussieren:

*Mir stellt sich die Frage: Wie schnell oder leicht verlassen sich Studierende auf einen KI-produzierten Text? Schaffen sie es, vernünftige Verbindungen zwischen fremdproduzierten*

*Textpassagen herzustellen? Konzentrieren sich Studierende auf ihre eigentlichen Aussagen und Argumente?*

Als Konsequenz daraus wird vermutet: *Beratungen werden dann wohl dahin gehen, die Verantwortung für die Ideenentwicklung etc. und die Fragen von wissenschaftlicher Leistung zu verdeutlichen.*

Letztlich wird auch gefordert, dass sich die akademische Schreibpraxis nicht verändern solle oder gar dürfe:

*Wenn Studierende keinen eigenen Text produzieren, sondern diesen für sich produzieren lassen (egal ob ganz oder in Teilen), fällt dies unter Ghostwriting und zählt somit zu den unerlaubten Hilfsmitteln. Schließlich geht es beim wissenschaftlichen Schreiben/Arbeiten um den EIGENEN Beitrag. Aus meiner Sicht ist der Auftrag der deutschen Hochschullandschaft und der daran angegliederten Institutionen, Studierende zu mündigen Berufseinsteiger\*innen zu qualifizieren und deren selbstreflektiertes und kritisches Denken und Handeln zu fördern und zu fordern. Das Risiko ergibt sich aus eben jenem Widerspruch zur KI-basierten Textproduktion.*

In diesem Sinne wird Schreiben nicht nur als *ein sehr wichtiger Prozess für die Aufmerksamkeit und die Arbeitshaltung* für unverzichtbar erachtet, sondern auch für die *Entwicklung grundlegender Argumentationsfähigkeit*, denn es *befähigt zu kritischem Denken, erweitert den Wortschatz und damit den Horizont – das sollte so bleiben.*

## 2d Schreibstimme/Voice

Inwiefern bei der Nutzung KI-basierter Software zur Textproduktion Schreiben noch Potenzial als Mittel individuellen Ausdrucks sein kann, wurde in der Befragung mehrfach hinsichtlich der Sorge thematisiert, dass die Entwicklung einer Voice, also der eigenen Schreibstimme, gefährdet sei. Auch hier wird die Nutzung KI-generierter Texte als eine Form der Standardisierung und Ent-Individualisierung betrachtet:

*Wenn KI-generierte Texte normaler werden, werden Texte sich auch ähnlicher, was eventuell zu starren Vorstellungen von akademischem Schreiben und damit zu Unsicherheiten bei Ratsuchenden führt, die anders vorgehen/einen anderen Stil nutzen.*

Entgegen schreibwissenschaftlichen Diskursen wird Voice von einigen Befragten auch als etwas begriffen, nach dem wenige streben oder das nur in einigen Disziplinen von Bedeutung ist. Für solche Schreibenden aber wird dann von einem Problem ausgegangen:

*Hinzu kommt, dass Schreibnoviz\*innen in vielen Disziplinen ihre eigene Stimme mit in Texte hineinbringen wollen oder auch sollen. [...] Dies stelle ich mir schwieriger vor, wenn ein System bereits Vorschläge für Formulierungen etc. liefert.*

Vor dem Hintergrund dieser Befürchtungen wird für die schreibdidaktische Praxis antizipiert, dass Beratung und Workshops sich der Frage widmen, wie Schreiben weiterhin sein Potenzial als Mittel individuellen Ausdrucks behalten kann und Texte individualisiert werden können.

## Diskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Gros der befragten Schreibdidaktiker\*innen angesichts KI-basierter Schreibsoftware weitreichende Veränderungen des schreibdidaktischen Tätigkeitsfelds antizipiert. Diese Veränderungen betreffen Kernfelder der Schreibdidaktik: *wie* geschrieben wird (etwa bezüglich Schreibprozess, Schreibstrategien, Gestaltung von Teilhandlungen im Schreibprozess), *was* geschrieben wird (z.B. hinsichtlich Normierung/Standardisierung von Texten oder Textqualität, auch mit Blick auf die Disziplinen) oder *wie* Schreiben sein Potenzial zum Lernen, kritischen Denken und zur wissenschaftlichen Positionierung behalten kann. In diesen Bereichen werden aus Sicht der Befragten neue Beratungs- und Workshopangebote erforderlich, die KI-Tools systematisch mitdenken: Schreibdidaktiker\*innen benötigen zukünftig Wissen über solche Tools, damit sie beraten können, wann welches sinnvoll verwendet werden kann. Sie benötigen ein Verständnis davon, wie sich Schreibprozesse und Texte durch KI-Nutzung ändern, um Schreibende auf dem Weg zum guten Text zu unterstützen. Und nicht zuletzt sollen Schreibdidaktiker\*innen mitgestalten, wie sich KI-basierte Software verantwortungsvoll einsetzen lässt. Wie einleitend formuliert, geht es den Befragten zufolge also nicht nur darum, sich zu den Tools zu verhalten und Schreibdidaktik dahingehend zu aktualisieren, sondern auch darum, mitzuprägen, wie spezifische Nutzungsformen differenziert beurteilt werden können.

Im Sinne einer ersten Diskussion der Ergebnisse möchten wir folgende Punkte festhalten:

1. Zahl und Qualität der Rückmeldungen zu unserer Umfrage entnehmen wir ein großes Interesse an der von uns fokussierten Thematik im Kreis der adressierten Schreibberater\*innen. Das Thema ist für diese Gruppe als neu einzuschätzen.
2. Die Rückmeldungen auf unsere Umfrage zeigen, dass Kenntnisse und Kompetenzen in Bezug auf KI für Schreibprozesse noch gering sind. Auch hierin mag begründet sein, dass dieselben thematischen Facetten durch die Befragten unterschiedlich oder gar gegensätzlich beurteilt werden.
3. Insofern differieren auch die Einschätzungen dazu, inwiefern KI-basierte Software zur Textproduktion neuen Beratungsbedarf erzeugen wird: Während einige der Befragten pauschal höheren Beratungsbedarf annehmen, gehen andere davon aus, dass Beratung rund um KI-basierte Software zur Textproduktion nur unter spezifischen Bedingungen erforderlich sein wird.
4. Es gibt unter den Befragten intensive Reflexion – und Sorge – in Bezug darauf, dass die Nutzung KI-basierter Tools kritisches Denken, die aktive Wissensgenerierung, die epistemische/heuristische Funktion des Schreibens sowie generell Eigenständigkeit negativ beeinflusst – Aspekte also, die als zentrale Ziele akademischer Bildung erachtet werden. Demgegenüber gibt es aber auch Annahmen, dass mithilfe KI-basierter Tools kritisches Denken nachgerade gefördert werden kann.
5. In der Beantwortung unserer Fragen erkennen wir zwei unterschiedliche Betrachtungsperspektiven: 1) KI-basierte Tools werden als Faktum aufgefasst und der Umgang mit

ihnen wird näher betrachtet sowie 2) KI-basierte Tools werden aus bildungswissenschaftlicher, (schreib-)didaktischer, ethischer oder prüfungsrechtlicher Perspektive reflektiert und vor diesem Hintergrund zum Teil normativ bewertet.

6. Darüber hinaus belegen die Antworten, dass aufgrund der Unkenntnis über das Themengebiet ein großer Weiterbildungsbedarf besteht und auch artikuliert wird.

Abschließend möchten wir noch einmal auf die im Kapitel zur Datenerhebung genannten Limitationen unserer Auswertung hinweisen: Unsere Schlussfolgerungen basieren auf einer ersten Annäherung an die von uns erhobenen Befragungsdaten und sind als Ausgangspunkt für eine vertiefte Analyse zu verstehen.

## Schlussgedanken: Auf zu neuen Ufern

Durch den Einsatz der in diesem Text vorgestellten KI-Technologien aus dem Bereich des NLP erscheint es durchaus realistisch, dass die Textgenerierung und -verarbeitung auch in Wissenschaft und Forschung in einem heute noch schwer abzuschätzenden Ausmaß weiter automatisiert werden. Dies wirkt gerade im Bildungssektor befremdlich, ist doch die persönliche Förderung der individuellen Schreibkompetenz von Studierenden ein hehres Bildungsziel und ein zentraler Pfeiler des Selbstverständnisses von Hochschulen. Wenn nun durch die Nutzung leistungsstarker KI-Plattformen möglicherweise *Schreibbots* entstehen und der daraus resultierende Schreibprozess immer stärker durch technische Hilfsmittel geprägt sein wird: Wie und wo ist dann – zwischen Schreibmanufaktur und einer persönlichen, arbeitsteilig organisierten Schreibfabrik – die zukünftige Rolle der Schreibdidaktik und Schreibberatung einzuordnen?

Die Förderung des kritischen Denkens in Verbindung mit hoher Medienkompetenz und der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Diskurs ist und bleibt zentrales Bildungsziel. Der verantwortungsvolle Einsatz von KI-Tools macht insbesondere Schreibberatung und Schreibdidaktik dabei noch anspruchsvoller. Die hier vorgestellten Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass auf Schreibdidaktiker\*innen und -berater\*innen durch die Entwicklungen nicht die Abschaffung ihres Tätigkeitsfeldes zukommt, sondern dass ihr Aufgabenspektrum noch komplexer und stärker technisiert sein wird. So gehört hierzu aus Sicht des Autor\*innenteams perspektivisch auch die Beratung und Schulung dazu, wie eine persönliche technische Schreibumgebung einschließlich komplexer KI-Tools gestaltet und sinnvoll genutzt werden kann. Neben dieser technischen Expertise werden zukünftig rechtliche und ethische Fragestellungen einen größeren Beratungsbedarf erzeugen, da der KI-gestützte Schreibprozess zu neuen Rollen und Verantwortlichkeiten führt. Das bringt einen hohen Schulungsbedarf mit sich und die Arbeit am eigenen Rollenverständnis, die für eine Neuaustrichtung und offene Haltung notwendig ist. Dazu braucht es den Diskurs und einen intensiven Aushandlungsprozess zwischen allen Stakeholdern (Schreibdidaktik, Fachlehre usw.). Die Klärung dieser neuen Anforderungen und die Entwicklung neuer

Kompetenzen und Kompetenzprofile sollten dabei als Chance verstanden werden. Schreibforschung kann (oder muss!) sich dieses Gegenstands- und Entwicklungsfelds annehmen und es in Theorie und Praxis beschreiben, um es überhaupt aktiv im Sinne einer Chance gestalten zu können. Der vorliegende Beitrag zeichnet einige Linien dafür vor.

## Literatur

Ayfer, Murat (2020): Philosopher AI. Online im WWW. URL: <https://philosopherai.com/> (Zugriff: 29.10.2021).

CopyAI, Inc. (2021): copy.ai. Tennessee, Memphis – Colonnade: CopyAI, Inc. Online im WWW. URL: <https://www.copy.ai/app#> (Zugriff: 05.06.2021).

Headlime (2020): Headlime, Inc. Online im WWW. URL: <https://headlime.com/> (Zugriff: 20.07.2021).

OpenAI (2021): Aligning AI Systems with Human Intent. Online im WWW. URL: <https://openai.com> (Zugriff: 31.10.2021).

Wilder, Nicolaus/Weßels, Doris/Gröpler, Johanna/Klein, Andrea/Mundorf, Margret (2022): Forschungsintegrität und Künstliche Intelligenz mit Fokus auf den wissenschaftlichen Schreibprozess. Traditionelle Werte auf dem Prüfstand für eine neue Ära. In: Miller, Katharina/Valeva, Milena/Prieß-Buchheit, Julia (Hrsg.): Verlässliche Wissenschaft. Bedingungen, Analysen, Reflexionen. Darmstadt: wbg Academic.

## Autor\*innen

Dr. Anika Limburg war von 2005–2021 an der Ruhr-Universität Bochum im Schreibzentrum am Zentrum für Wissenschaftsdidaktik tätig. Seit Beginn 2022 leitet sie das Lehr- und Lernzentrum der Hochschule RheinMain.

Melanie Lucht, M. Sc., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interaktive Systeme der TH Lübeck. Sie ist im Projekt Future Skills für die Umsetzung der KI-Plattform zuständig.

Margret Mundorf ist selbstständige Linguistin, Schreib- und Kommunikationstrainerin und Dozentin an Hochschulen und Universitäten in Deutschland und Österreich. Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) e. V.

Dr. Peter Salden ist Leiter des Zentrums für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. Zugleich u. a. Leiter des Projekts „KI:edu.nrw – Didaktik, Ethik und Technik von Learning Analytics und KI in der Hochschulbildung“.

Dr. Doris Weßels, Professorin für Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Kiel. Sie ist Initiatorin der Themengruppe „KI und Academic Writing“ des KI Expert-Labs Hochschullehre.

# Chatbots für die Schreibdidaktik: zwei Praxisbeispiele

Sören Dohmen, Andrea Geisler & Alexander Holste

## Abstract

Die Verarbeitung natürlicher Sprache durch Maschinen (*Natural Language Processing*), wie Mensch-Chatbot-Interaktion, wird für universitäre Beratungsangebote immer wichtiger. Der Artikel beschäftigt sich entsprechend mit der Frage, inwiefern Chatbots Ratsuchende in schreibdidaktischen Beratungssituationen unterstützen können. Anhand eines ersten Gehversuchs, dem Praxisbeispiel „StefaN – Schreibtraining für alle Neugierigen“, werden Anforderungen von Chatbots in der Schreibberatung exploriert und es wird ein Problemaufriss gegeben. Die Beschreibung des Chatbots FragBeLa®, der Beratungschatbot des Zentrums für Lehrerbildung, zeigt dazu Lösungsansätze auf. Er bildet einen Ausgangspunkt für den schreibdidaktischen Nachfolge-Chatbot „Strin-g<sup>2</sup>“.

## 1 Der Lehramtsbot FragBeLa® – Vorbild für den Schreibdidaktikbot Strin-g<sup>2</sup>

Die Verarbeitung natürlicher Sprache durch Maschinen, sogenanntes *Natural Language Processing*, und Mensch-Maschine-Interaktion finden immer mehr Einsatz in Universitäten, beispielsweise um Klausurantworten von Studierenden inhaltlich auszuwerten – sogenanntes Automated Content Scoring (Horbach/Zesch 2019) –, um Studierende mithilfe eines Chatbots zu beraten (Dohmen/Geisler/Pohlmann 2020) oder um Fachtexte für Studierende mittels DeepL oder GoogleTranslate zu übersetzen – Letzteres mehr schlecht als recht (Büttner 2021: 97). Für Schreibberatungen und schreibdidaktische Settings stellt sich die Frage, inwiefern Chatbots Ratsuchende in der Beratung und Kompetenzvermittlung unterstützen können, indem sie deren Fragen zu Schreibprozess und -produkt beantworten. Dieser Praxisbeitrag geht dieser Frage anhand zweier Beispiele nach: zum einen anhand des Chatbots „StefaN – Schreibtraining für alle Neugierigen“, der einen ersten Gehversuch in der deutschsprachigen Schreibdidaktik und Schreibberatung darstellte. Er stand von Februar 2021 bis Oktober 2021 als frei verfügbares Tool im Netz; seine Architektur wurde mithilfe eines kommerziellen Plattformanbieters betrieben. Zum anderen FragBeLa® (Beratung Lehramt), der Beratungs-Chatbot des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB), der seit der Orientierungswoche 2019 online ist und als interaktives, webbasiertes Dialogsystem für den Anwendungsfall „Standardfragen in der Studienberatung“ fungiert. Forschungsmethodisch stellt dieser Beitrag also keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern möchte Anforderungen an Chatbots in der Schreibberatung explorieren. Konkret

arbeitet die Darstellung eines Dialogs mit StefaN Probleme heraus, für die FragBeLa® Lösungsansätze aufzeigt.

Ein Beispieldialog mit StefaN in Kapitel 3 zeigt Probleme und Fehler in der Struktur und Anwendung des Bots auf, die Ausgangspunkt und Motivation für die Neuauflage als „Strin-g<sup>2</sup> – Schreibtraining intelligent gestaltet und genutzt“ darstellen. Bei Strin-g<sup>2</sup> handelt es sich um einen Projektentwurf, der plant, einen Chatbot für eine Teilaufgabe in einem schreibdidaktischen Setting einzusetzen – für Fachlehrende (Schreibtraining intelligent gestaltet) und für Studierende (Schreibtraining intelligent genutzt). FragBeLa® wird nicht für schreibdidaktische Zwecke eingesetzt. Kapitel 4 beschreibt das Tool und dessen Einsatz. Diese Beschreibung gibt jedoch Hinweise, die sich Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik zunutze machen können. Daher fokussiert dieser Beitrag vor allem FragBeLa®. Vorab vermittelt Kapitel 2 Grundlagen zu *Natural Language Processing*, um die Beispiele besser einordnen zu können.

## 2 Chatbots und *Natural Language Processing*

Grundsätzlich lassen sich sprachverarbeitende Systeme bzw. Maschinen (*Natural Language Processing*) in zwei Arten unterteilen (Jurafsky/Martin 2020: 168 ff.): in regelbasierte Systeme und in datenbasierte. Letztere sind die Grundlage für sogenannte künstliche Intelligenzen (KI), in denen die Maschine durch selbstständiges Lernen Algorithmen erstellt. Grundlage für dieses maschinelle Lernen (*machine learning*) ist eine breite Basis an natürlichen Sprachrealisaten von Menschen, also ein Korpus. Allerdings unterliegen die sogenannten KIs etlichen Realisaten und funktionieren als Black Box. D.h., Maschinenentwickler\*innen können nicht unmittelbar in die Maschine eingreifen, sondern nur sehr bedingt Einfluss darauf nehmen, wie und welche Ausgabe an Sprachrealisaten die Maschine produziert. Fehler in der Sprachausgabe einer Maschine können also nur schwer behoben werden. Irreführend ist auch die Metapher „Künstliche Intelligenz“, die evoziert, dass Maschinen über menschliche Intelligenz verfügten. Dem ist aber nicht so, weil Maschinen die Fähigkeit fehlt, komplexes Weltwissen in den Dialog mit dem Menschen einzubinden (Lotze 2016: 70 ff.) – man spricht daher von Mensch-Maschine-Interaktion, nicht von Kommunikation:

„Nüchtern betrachtet handelt es sich bei allem, was wir derzeit zur Künstlichen Intelligenz erleben, um sogenannte ‘schwache KI’ (weak AI). Die Maschinen und Systeme sind nicht in echt intelligent. Sie können nicht wirklich lernen, wir nennen das nur so. Sie denken nicht. Sie entscheiden nicht. Sie verstehen nicht, was wir sagen, und auch nicht, was sie selbst an Sprachausgaben produzieren.“ (Wendland 2020: 228)

Maschinenentwickler\*innen können im Gegensatz zu den Arbeitsprozessen von KIs in die Prozesse regelbasierter Maschinen unmittelbar eingreifen: Bei diesen Systemen legen die Entwickler\*innen die Algorithmen genau fest, nach denen die Maschine Sprache verarbeitet und ausgibt. Fehler lassen sich unmittelbar beheben. Maschinelles Lernen

kann in der Form stattfinden, dass die Entwickler\*innen dokumentierte Nutzer\*innen-Dialoge analysieren und in die Datenbank einarbeiten, auf die die Maschine zurückgreift. Ebenfalls können die Maschinenentwickler\*innen auf der Grundlage von Nutzer\*innen-Dialogen auch die bereits programmierten Algorithmen modifizieren, die festlegen, wie die Maschine auf die Datenbank zugreift. Die genaueren Arbeitsweisen der beiden Maschinenarten zeigen die Beschreibung von Beispiel 1 und die sieben Techniken von FragBeLa® auf: Dabei basiert die Maschine StefaN auf einer KI, während FragBeLa® regelbasiert arbeitet.

### 3 Praxisbeispiel 1: Das Scheitern des Schreibdidaktik-Bots StefaN

Mit *ArgueTutor* (Wambsganss/Küng/Söllner/Leimeister 2021) wurde eine Innovation für die deutschsprachige Schreibdidaktik geschaffen: Der Chatbot gibt allgemeine Hinweise zum Argumentieren in Texten. Er behandelt allerdings keine Fragen zur Argumentation einer individuellen Haus- oder Abschlussarbeit. Deren roter Faden wird bekanntlich nicht nur vom jeweiligen Thema und der Fragestellung/Hypothese, sondern auch von der Fächertradition bestimmt. Unseres Wissens existiert im deutschsprachigen Raum noch kein funktionierender Chatbot für allgemeine Schreibberatungen. Ausgehend von einem semantischen Netz und einer Textbausteinsammlung (z. B. Witze), auf deren Basis die Spracherkennung und Sprachausgabe der Maschine StefaN lief, hätte die angemietete, kommerzielle Plattform die technische Möglichkeit geliefert, StefaN bei einer ausreichenden Anzahl an Nutzenden-Dialogen zu einer funktionierenden KI zu erweitern. Der Chatbot wurde als Testballon auf meiner Homepage unabhängig von einem unmittelbaren didaktischen Kontext wie einem Seminar betrieben. Ich (AH) habe daraufhin Personen um ihre Einschätzung gebeten, die im Bereich der Schreibberatung und -forschung, der Mediendidaktik und des NLP als Expert\*innen gelten: Vorstandsmitglieder der gefsus, die Redaktion von eteaching.org und einen Lehrstuhlinhaber für maschinelle Sprachverarbeitung. Um neben diesen Einschätzungen von Expert\*innen auch Rückmeldungen von realen Nutzer\*innen zu erhalten, wurden auch Teilnehmende meiner schreibdidaktischen Seminare gebeten, das Tool zu nutzen. Die ausreichende Anzahl Nutzenden-Dialoge wurde in 260 Tagen mit exakt 20 Dialogen nicht annähernd erreicht und das folgende Beispiel soll zeigen, inwiefern das Projekt gescheitert ist und welche Implikationen daraus für das Folgeprojekt Strin-g2 entstehen (rechts die Frage des\*der Nutzenden, links die Antworten des Chatbots):<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Das Interface von StefaN wird hier nicht dargestellt, um die kommerziell betriebene Plattform zu anonymisieren.

### Abbildung 1

#### Protokoll zum Chatdialog mit StefaN

Hier finden Sie das Chat-Protokoll von [www.alexander-holste.de](http://www.alexander-holste.de). (Stand: 05.10.2021 12:34)

Wie füge ich Seitennummern in ein Word-Dokument ein?  
05.10.2021 12:31

Hier kann ich scheinbar nicht weiterhelfen. Bitte wende dich an  
einen meiner menschlichen Kollegen.!

Was ist besser? a) Im Folgenden wird beschrieben... b) Im  
Folgenden beschreibe ich...  
05.10.2021 12:32

Freut mich.

Kann ich dir noch eine Frage zu unseren Produkten oder zu  
unserem Service beantworten?

Warum freut sich eine Blondine so, wenn sie ein Puzzle nach 6  
Monaten fertig hat?  
"Weil auf der Packung steht: 2-4 Jahre."

Dieses Beispiel veranschaulicht mehrere Anforderungen und Probleme, die beim Einsatz eines Chatbots in der Schreibdidaktik eine Rolle spielen; wie angegeben, dient das Beispiel der Exploration des noch unbekannten Anwendungs- bzw. Forschungsfeldes (s. Abb.1):

1. Ein Chatbot kann bei Standardfragen weiterhelfen, die sich für Schreibende nicht bei der Suche nach wissenschaftlicher Erkenntnis ergeben. Dazu gehören Fragen zur Textoberfläche, also zu Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik, teils zu Zitation und Layout wie auch zur Bedienung von Software wie obige Frage zum Einfügen von Seitenzahlen. Menschliche Berater\*innen hätten damit mehr Zeit, um Fragen zur individuellen Themenstruktur, Kohärenz und weiteren Elementen der textuellen Tiefenstruktur einer Haus-/Abschlussarbeit oder zu individuellen Schreibprozessen zu beantworten.
2. Maschinen können derart auf die Kooperation mit menschlichen Beratenden programmiert sein, dass Ratsuchende einen Dialog übernehmen, sobald die Maschine ihre Grenzen im Gesprächsverlauf erreicht.
3. Menschen können einer Maschine ihre Fragen zum Schreiben auf zwei Ebenen stellen, was für Themen zur Studienberatung unwahrscheinlich ist. So können Fragende auf der Objektebene um Auskunft zur Richtigkeit, Angemessenheit bzw. Konventionalität einer konkreten Formulierung bitten (*Was ist besser? Im Folgenden wird ...*). Menschen können aber auch Fragen stellen, die vom Einzelfall abstrahieren (*Wie füge ich Seitennummern in ein Word-Dokument ein?*). In den Chatprotokollen von StefaN sind auch Fragen dokumentiert wie: *Wann setzt man ein Komma beim Infinitiv?* Für die Architektur der Maschine stellt sich den Entwickler\*innen damit die Frage, ob die Nutzenden

bereits über eine Metasprache zum Schreiben und zu Sprache (beispielsweise *Infinitiv*) verfügen. Denn daraus resultiert, wie die Antwortbausteine formuliert werden müssen (Ist Nutzenden z. B. bekannt, was eine Infinitivgruppe ist, oder muss dies veranschaulicht werden?). Konkrete Sprachbeispiele (*Im Folgenden wird ...*) zu erkennen und als richtig oder falsch zu bewerten, ist bereits durch Tools wie den Duden-Korrektor und teils durch Word möglich. Die textsortenspezifische Konventionalität von Formulierungen einzuschätzen, wird wohl vorerst (und vermutlich lange) menschlichen Berater\*innen überlassen bleiben. Fragen zu konkreten Sprachrealisaten auf der Objekt-ebene wurden auch in anderen Fällen gestellt.

4. Witze (eine Form von *Eastereggs*) wie der unpassende Blondinenwitz im Beispiel werden die Akzeptanz der Maschine durch die Ratsuchenden weniger erhöhen als vielmehr verringern. Dafür fanden sich im Nutzer\*innen-Korpus mehrere Beispiele.
5. Das Beispiel verrät, dass der Bot eine relativ frequente Frage wie das Einfügen von Seitenzahlen nicht beantworten kann. Technisch wäre dies aber durchaus möglich. Grund für die fehlende Antwort könnte zum einen sein, dass in der Datenbank der Maschine kein passender Textbaustein hinterlegt ist, der diese Frage erfasst. Da es sich bei wissenschaftlichem Schreiben um einen recht komplexen Gesprächsgegenstand handelt, müssten für eine gut funktionierende Maschine sehr viele Textbausteine hinterlegt sein, um die häufigsten Fragen zu erfassen. StefaNs Textbausteinsammlung scheint einfach zu klein und auf zu wenige Themen bezogen zu sein. Zum anderen könnte im obigen Beispiel das Parsen und Prompten misslungen sein: Das Zerlegen einer natürlichsprachlichen Frage in Keywords wird als Parsing bezeichnet, deren Zuordnung zu Patterns durch Pattern-Matcher und die Ausgabe einer Antwort als Prompting (Lotze 2016: 32 ff.; weiteres s. Kapitel 4.2). Dieses Misslingen könnte auf zu wenige Nutzer\*innen-Fragen – 20 Anfragen – zurückgeführt werden, um die Maschine auf deren Grundlage zu trainieren.

Auf der Grundlage des obigen Beispiels lassen sich zwar keine allgemeingültigen Aussagen über schreibdidaktische Chatbots treffen. Der Blick über den Tellerrand in den Bereich der Studienberatung für Lehramtsstudierende soll aber Hinweise darauf liefern, wie die in obigem Beispiel aufgezeigten Probleme möglicherweise gelöst werden könnten.

#### 4 Praxisbeispiel 2: Einsatz des Chatbots FragBeLa® in der Studienberatung

Die Idee, einen Bot für Standardfragen im Lehramtsstudium einzusetzen, entstand im Jahr 2016. BeLa ist seit der Orientierungswoche im Oktober 2019 auf der Website des Zentrums für Lehrerbildung und seit Dezember 2020 ins LehramtsWiki eingebunden. Die Nutzer\*innen stellten BeLa 7.085 verschiedene Fragen, häufig zu den Praxisphasen und Studienprojekten, zum Sprachassessment der Universität Duisburg-Essen SkaLa, zu Beratungen und aktuell zu Corona. Oft wird sie auch nach dem Wetter oder einem Witz,

also Easteregg, gefragt. Ein Viertel aller Fragen an FragBeLa® werden außerhalb der üblichen Bürozeiten gestellt. Die Maschine FragBeLa® ergänzt die menschliche Beratung und entlastet Berater\*innen.

#### 4.1 Anforderungen an FragBeLa®

Zu Beginn des Projektes wurde festgelegt, dass der Chatbot fünf Anforderungen erfüllen soll: 1. Seine Reaktionsgeschwindigkeit und die Qualität seiner Antworten sollen bei den Nutzenden das Gefühl eines echten Gesprächs ermöglichen. 2. Der Chatbot soll passende, produktive Rückfragen stellen können. 3. Die Maschine soll es ermöglichen, dass Entwickler\*innen den Chatbot um neues Wissen erweitern und vorhandenes Wissen aktuell halten können. 4. Der Chatbot soll gute Ergebnisse für die Nutzersprache Deutsch erzielen und auch auf Fragen antworten, die Tippfehler oder eine fehlerhafte Grammatik enthalten oder die nur in Stichworten gestellt werden. 5. Die Maschine soll „Antworten auf Fragen, die Nutzer\*innen Chatbots gerne aus Spaß stellen“, sogenannte Eastereggs, geben, um die Akzeptanz der Maschine und die ihrer Antworten bei den Nutzer\*innen zu erhöhen (Campbell et al. 2009).

Weil die vorhandenen Beschreibungssprachen und Systemarchitekturen diese Anforderungen nicht erfüllten, fiel die Entscheidung, ein eigenes System zu entwickeln.

#### Abbildung 2

Avatar von BeLa, der Eule (ZLB 2021: URL)



Die visuelle Erscheinung des Chatbots stellt neben der gelungenen Verarbeitung natürlicher Sprache ein weiteres Aufgabenfeld für Entwickler\*innen dar, um die Akzeptanz der Maschine durch die Nutzer\*innen zu erhöhen. So dient der Avatar – eine Eule (s. Abb. 2) – von BeLa als visueller Einstiegspunkt für Nutzer\*innen auf der ZLB-Website. Denn ein Großteil der Nutzer\*innen kennt die Eule BeLa bereits aus anderen Kontexten (Social-Media-Auftritte des ZLB und LehramtsWiki). Auch auf der LehramtsWiki-Website können Nutzer\*innen mit BeLa Kontakt aufnehmen. Ausgangspunkt für diese Form der visuellen Kommunikation war die Erkenntnis, dass Nutzer\*innen Avatare gut wiedererkennen, die auf Comicfiguren von Tieren basieren und eine sympathische und freundliche Ansprechperson verkörpern (Langner 2018). Für die Akzeptanz des Chatbots durch die Nut-

zer\*innen ist es wichtig, dass der Bot eine Persönlichkeit erhält (Neupert 2018), zu der auch das Bild des Avatars gehört.

#### 4.2 Die sieben Techniken von FragBeLa®

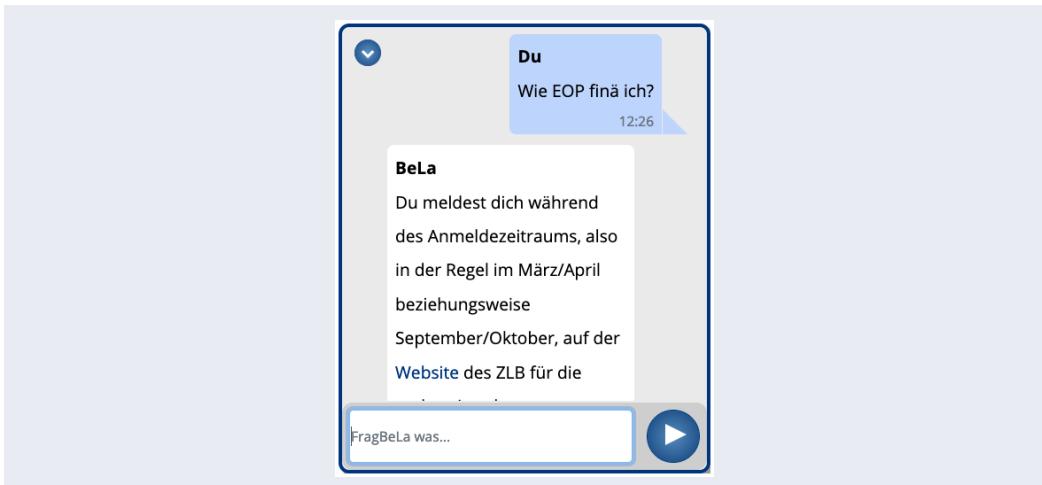
Der Einsatz von Chatbots in der Studienberatung wird immer weiter erforscht (Dohmen/Geisler 2021; Geisler/Dohmen/Pohlmann 2020; Hartmann 2021). Folgende sieben Techniken ermöglichen es FragBeLa®, auch „schlecht“ gestellte, also für Maschinen eher ungeeignete, Fragen zu beantworten. Sie liefern einen Lösungsansatz für die Probleme, die in obigem Beispieldialog mit StefaN auftraten (s. Kap. 2):

1. Das Verfahren, auf dessen Grundlage BeLa eine Antwort gibt, ist abgestuft. Zunächst wird nach einem Treffer der antizipierten Frage gesucht (Parsing). Dann kann BeLa bereits antworten (Prompting). Das ist die schnellste Möglichkeit, Nutzer\*innen eine Antwort zu geben. Deshalb schlägt BeLa den Nutzer\*innen während der Eingabe Fragen vor, die zu den ersten Wörtern ihrer Eingabe passen. BeLa kann auch Fragen beantworten, die sprachlich nicht so gestaltet sind, wie das Team sie erwartet hat. Dazu werden die folgenden Techniken angewandt.
2. FragBeLa® kann Vertipper erkennen und korrigieren (s. Abb. 3).
3. Mittels der Technik des Stemming [6] wird die Flexion der Wörter entfernt (z. B. wird *prüfen* zu *pruf* transformiert). Dies reduziert ein Wort nicht auf die grammatischen Stammform, ist bisher aber für das Chaterlebnis ausreichend. Der Algorithmus ist effektiver, als die korrekte Form in langen Listen nachzusehen, was geschehen müsste, um Wörter auf ihre grammatischen Stammform zu reduzieren.
4. Die Bestandteile von Komposita wie *Prüfungsanmeldung* (*Prüfung* und *Anmeldung*) werden erkannt. Denn es kann vorkommen, dass die Maschine zu diesem komplexen Suchbegriff nicht direkt antworten kann. Aber es ist möglich, dass zu einem Bestandteil des Kompositums (*Prüfung*) eine Antwort vorliegt, die ebenfalls für die Fragestellenden ausreichend ist.
5. Partikelverben mit trennbarem Präfix wie *anmelden* werden erkannt und wieder mit ihrem Präfix zusammengeführt. Dies ist relevant, weil beispielsweise *anmelden*, das auch als *melde ... an* in Fragen der Nutzer\*innen geschrieben werden kann, eine andere Bedeutung hat als *melden* ohne die Partikel *an*.
6. Nutzer\*innenfragen werden auf ihre charakterisierenden Teile reduziert, indem sogenannte Stoppwörter getilgt werden und die verbleibenden Wörter (Feature) gefiltert werden. Auf diese Weise ist die Satzstellung der Wörter relativ und es können auch Fragen mit falschem Satzbau erkannt und beantwortet werden, wie beispielsweise die Frage *Was ich machen muss, wenn krank in EOP?* BeLa erkennt und beantwortet diese Frage korrekt.
7. Die Maschine kann frei gestellte Fragen besser beantworten, wenn dem System synonym verwendete Wörter für die Feature bekannt sind. BeLa beantwortet beispielweise auch die Frage *Was ist, wenn ich im EOP erkältet bin?*, ohne dass die Frage zuvor explizit gestellt wurde.

zit ins System eingegeben wurde. Die Frage wird über die Synonyme (*EOP, krank*) identifiziert und danach wird die passende Antwort geliefert.

### Abbildung 3

Fiktiver Nutzer\*innen-Dialog mit BeLa zur Veranschaulichung von fehlerhafter Spracherkennung (ZLB 2021: URL)



Die Fragen der Nutzer\*innen werden ausgewertet und in BeLa eingepflegt, sofern sie nicht bereits vorhanden sind. Daneben werden FAQs, die auf Webseiten von Einrichtungen der Universität Duisburg-Essen vorhanden sind, redaktionell überarbeitet, Feature, Synonyme und Themengebiete identifiziert und Antworten klassifiziert. Diese „Füttervorgänge“ sind noch zeitintensiv. Die Datenhaltung findet in einer Excel-Datei statt, die in die Graphdatenbank importiert wird. Bei jeder neu hinzukommenden Frage muss die gesamte Excel-Datei importiert werden. Um diesen Prozess zu vereinfachen, zu beschleunigen und auch anderen in der Beratung tätigen Personen an der Universität die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen mit BeLa zu teilen, wird eine Wissenseingabemaske entworfen, die Nutzer\*innen Schritt für Schritt durch den Eingabeprozess leiten soll.

### 4.3 Evaluation von FragBeLa®

Bereits Ende 2018 fand eine erste Testphase statt, bei der Studierende und Kolleg\*innen mittels eines standardisierten Fragebogens neben vorgegebenen Szenarien auch eigene Szenarien testen konnten. Die Resonanz auf den Prototypen war bereits positiv. Weitere Evaluierungen folgten, auch mit Berater\*innen anderer Universitäten und Lehrer\*innen. Die Testergebnisse fließen in die Weiterentwicklung des Systems ein. Alle Tests zeigen, dass zu den vorhandenen Themenfeldern noch viel mehr Fragen gestellt werden, als im Vorfeld antizipiert wurde. Weitere Evaluationen folgen, sobald neue Themenbereiche eingefügt sind.

Zur Qualitätsverbesserung werden die Fragen der Nutzer\*innen während der Verwendung des Chatbots ohne Personenbezug mitgeschnitten. Das Fragenlog des Chatbots wird vom Team regelmäßig auf neue Fragen hin untersucht und das Team überprüft, ob BeLa richtig antwortet. Wenn BeLa „sinnvolle“ – also maschinell verarbeitbare – Fragen nicht beantworten kann, dann wird die Antwort ins System aufgenommen. Nur 3,2% der gestellten Fragen entsprechen den zuvor antizipierten Frageformulierungen vollständig. Anders formulierte Fragen kann FragBeLa® dennoch beantworten, ohne dass diese manuell eingepflegt werden müssen, weil die vorher beschriebenen sieben Techniken greifen. An den Mitschnitten lässt sich auch erkennen, dass das Frageverhalten der Nutzer\*innen sehr unterschiedlich ist; es reicht vom Eingeben eines oder zweier Stichwörter bis hin zu ganzen Sätzen mit förmlicher Anrede. Die Auswertungen der dokumentierten Nutzer\*innen-Fragen zeigen sehr häufig Tipp-/Schreibfehler und auch grammatischen Fehler.

Fehlerhaft eingegebene Fragen (s. Abb.3) kann das System wegen der getroffenen Vorüberlegungen und Techniken dennoch beantworten. Auf diese Weise kann (zumindest in Teilen) der Eindruck eines echten Gesprächs vor einem Nachschlagewerk für FAQ überwiegen. Es werden auch Fragen gestellt, auf die BeLa bislang noch nicht antworten kann wie Öffnungszeiten von Einrichtungen, Prüfungstermine etc.

Ein kleiner Ausblick: Der Chatbot FragBeLa® soll derart programmiert werden, dass er kontextbezogen antworten kann und nicht nur Einzelfragen, sondern auch Folgefragen vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage beantworten kann. Dazu muss die Darstellung des Wissens in der Datenbank das natürliche Sprachverhalten von Menschen besser abbilden. Abschließend ist zu klären, wie die Erkenntnisse zu FragBeLa® für Schreibberatungen und die Schreibdidaktik fruchtbar gemacht werden können.

## 5 Fazit

Der Artikel ist der Frage nachgegangen, inwiefern Chatbots Menschen in Schreibberatungen und bei der Kompetenzvermittlung in schreibdidaktischen Settings unterstützen können. Die Beschreibung des dokumentierten Beispieldialogs mit StefaN zeigt vorerst unabhängig von technischen Lösungsmöglichkeiten wie denen von FragBeLa®, dass der Einsatz eines Chatbots in der Schreibdidaktik losgelöst von einem didaktischen Setting kaum gelingen kann. Denn die Erwartungen an die Fähigkeiten der Maschine, ohne die Nutzer\*innen auf deren Beschränkungen hinzuweisen, werden enorm sein. Enttäuschte Nutzer\*innen-Erwartungen werden zwangsläufig zu mangelnder Akzeptanz des Bots führen, die aber eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Interaktion ist.

Als wesentliches Ergebnis dieses Artikels kann die Beschreibung der sieben Techniken von FragBeLa® gelten, um Probleme zu lösen, die in Dialogen mit StefaN auftreten; FragBeLa® definiert also Ansätze, die den technischen Anforderungen für den Aufbau eines schreibdidaktischen Chatbots entsprechen. So eignet sich eine regelbasierte Maschine wie FragBeLa®, während KI-basierte Systeme wie StefaN die Lehrenden bzw. Bera-

tenden vor das Problem stellen, kaum Einfluss auf die Ausgabe fehlerhafter oder unangemessener Antworten nehmen zu können – z. B. auf das Erzählen von Blondinenwitzen. Dieses Problem tritt auch bei KI-basierten Chatbots und Übersetzungen von Informationsangeboten staatlicher Institutionen auf (Holste 2021). Die Evaluation zu FragBeLa® durch dessen Nutzer\*innen klärt, welche Erwartungen sie an einen Chatbot in einer Beratungssituation haben. Konkret lassen sich folgende Ergebnisse aus der Beschreibung von StefaN und von FragBeLa® ableiten. Sie verdeutlichen, unter welchen Bedingungen der Nachfolge-Chatbot Strin-g<sup>2</sup> sinnvoll eingesetzt werden kann:

1. innerhalb eines schreibdidaktischen Konzepts eine klar umrissene Teilaufgabe zu übernehmen, beispielsweise nur Fragen der Ratsuchenden zu Argumentationsstrukturen eines Textes zu beantworten;
2. die Erwartungen der Nutzer\*innen vor der Benutzung darauf zu beschränken, vom Chatbot keine Antworten auf Fragen zur Richtigkeit konkreter Formulierungen wie *Was ist besser? Im Folgenden werden ...* (Objektebene) zu erhalten;
3. die Erwartungen der Nutzer\*innen darauf zu beschränken, vom Chatbot nur Antworten auf Standardfragen zur Textoberfläche (mithilfe von Metasprache wie *Komma beim Infinitiv*) und zur Bedienung von Textverarbeitungsprogrammen zu erhalten;
4. Anfragen von Nutzenden an eine\*n menschlichen Berater\*in auf Wunsch weiterzugeben, sobald die Grenzen der Maschine erreicht sind oder Menschen außerhalb der Bürozeiten nicht erreichbar sind;
5. die Maschine in einem Setting einzusetzen, in dem ausreichend viele Nutzenden-Fragen erzeugt werden (also eher 7.085 anstatt 20 Anfragen), um die Maschine trainieren zu können;
6. dokumentierte Dialoge von Nutzer\*innen durch Entwickler\*innen auszuwerten und manuell in die Datenbank der Maschine einzuarbeiten;
7. die Persönlichkeit der Maschine auch visuell durch den Avatar auszustalten, um einen Wiedererkennungswert an verschiedenen Stellen im Internet zu schaffen und um die Akzeptanz der Maschine zu erhöhen.

Die Autor\*innen sehen, dass Chatbots einen Beitrag leisten können, Standardfragen zu beantworten. Gerade in schwierigen Situationen schätzen viele Ratsuchende ein vertrauliches Gespräch und einen anderen Menschen, der ihnen zuhört und individuell auf sie eingeht. Dies kann kein Chatbot so leisten wie ein Mensch. Der Chatbot FragBeLa® wie auch Strin-g<sup>2</sup> soll die menschliche Studien- bzw. Schreibberatung nicht ersetzen, sondern vielmehr sollen die Berater\*innen entlastet werden, Standardfragen zu beantworten. Dadurch erhielten sie mehr Zeit für Anliegen von Studierenden, die über Standardfragen hinausgehen. Daher bieten Chatbots einen Mehrwert für Ratsuchende und auch für die Institution Universität. Dies zeigen in der Praxis auch Anfragen verschiedener NRW-Hochschulen, die darum bitten, FragBeLa® vorzustellen und/oder für ihre Beratungsanliegen nutzen zu dürfen.

## Literatur

- Büttner, Gesa (2021): *Dolmetschervorbereitung digital. Professionelles Dolmetschen und DeepL*. TransÜD, Band II5. Berlin: Frank & Timme.
- Campbell, Robert H./Grimshaw, Mark/Green, Gill (2009): Relational agents: A critical review. In: *The Open Virtual Reality Journal*. Vol. 1. No. 1.
- Dohmen, Sören/Geisler, Andrea (2021): Entwicklung des Chatbots FragBeLa® für Lehramtsstudierende. In: *Wirtschaftsinformatik und Management (WuM)*. 13. 444–451.
- Geisler, Andrea (Hrsg.) (2020): *Jahresbericht 2019*. Unter Mitarbeit von DuEPublico: Duisburg-Essen Publications Online, University of Duisburg-Essen.
- Geisler, Andrea/Dohmen, Sören/Pohlmann, Ronja (2020): FragBeLa®: der Beratungs-Chatbot für Lehramtsstudierende; von der Idee bis zum ersten Einsatz. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*. Jg. 15. Nr. 2 + 3. 89–92.
- Hartmann, Daniela (2021): Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. In: *Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Jg. 48. Nr. 6. 683–696.
- Holste, Alexander (2021): Wissensstrukturen in Kunden-Chatbot-Interaktion und in automatischer maschineller Übersetzung von Homepages. In: *doctima-Blog*. Online im WWW. URL: <https://www.doctima.de/2021/11/wissensstrukturen-in-kunden-chatbot-interaktion-und-in-automatischer-maschineller-uebersetzung-von-homepages/> (Zugriff: 21.02.2022).
- Holste, Alexander (2022): Knowledge Constructing in Human-bot Interaction. Language Based Knowledge Asymmetries in the Domain of e-Government. In: Engberg, Jan/Fage-Butler, Antoinette/Kastberg, Peter (eds.): *Perspectives on Knowledge Communication: Contexts and Settings*. London: Routledge (submitted).
- Horbach, Andrea/Zesch, Torsten (2019): The Influence of Variance in Learner Answers on Automatic Content Scoring. *frontiers in Education*. Vol. 28. S. 1–15. DOI 10.3389/feduc.2019.00028
- Jurafsky, Daniel/Martin, James H. (2020): Speech and Language Processing. An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition. Online im WWW. URL: <https://web.stanford.edu/%7Ejurafsky/slp3/ed3book.pdf> (Zugriff: 13.12.2021).
- Langner, Patrick (2018): *Entwicklung und Evaluierung eines Chatbots am Beispiel der Studienberatung der HAW Hamburg*. Online im WWW. URL: [https://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2018/4364/pdf/PaLanger\\_BA.pdf](https://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2018/4364/pdf/PaLanger_BA.pdf) (Zugriff: 08.07.2020).
- Lotze, Netaya (2016): *Chatbots*. Eine linguistische Analyse. Band 9. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Neupert, Daniela (2018): Ein Chatbot zur Beratung von Studieninteressierten und Studierenden. In: *Bachelorarbeit im Studiengang Interaktive Medien*. Online im WWW. URL: <http://michaelkipp.de/student/Neupert2018.pdf> (Zugriff: 08.07.2020).

Wambsganss, Thiemo/Küng, Tobias/Söllner, Matthias/Leimeister, Jan Marco (2021): Argue-Tutor: An Adaptive Dialog-Based Learning System for Argumentation Skills. In: CHI '21: *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 1-13. Online im WWW. URL: <https://doi.org/10.1145/3411764.3445781> (Zugriff: 21.02.2022).

Wendland, Karsten (2020): Wird die Krone der Schöpfung auf ein neues Haupt gesetzt? Bewusste KI-Systeme im Fokus technischer Entwicklungen. In: Fürst, Ronny A. (Hrsg.): *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland*. Vol. AKAD University Edition. Wiesbaden: Springer. 221-240.

ZLB – Zentrum für Lehrerbildung (2021): *Der Beratungsschatbot FragBeLa® für Lehramtsstudierende*. Online im WWW. URL: <https://zlb.uni-due.de/fragbela/> (Zugriff: 16.10.2021).

## Autor\*innen

Sören Dohmen, B. Sc., leitet die IT-Koordination im Zentrum für Lehrkräftebildung (Universität Duisburg-Essen). Er ist technischer Projektleiter des Beratungs-Chatbots FragBela®.

Andrea Geisler, Dr. rer. nat., leitet das Ressort Studierendenservice und Öffentlichkeitsarbeit im Zentrum für Lehrkräftebildung (Universität Duisburg-Essen). Sie ist Projektleiterin des Beratungs-Chatbots FragBela®.

Alexander Holste, Dr. phil., ist Mitglied des gefsus-Vorstandes. Er lehrt und forscht als WMA zu Wissenskommunikation sowie zu Schreibprozessen und initiiert aktuell das Chatbot-Projekt „Strin-g<sup>24</sup>“.

# Update Quellenarbeit: digitales und nicht-digitales Bewerten und Zitieren

*Susanne Klug*

Rezension zu: *Prexl, Lydia (2019): Mit digitalen Quellen arbeiten. Richtig zitieren aus Datenbanken, E-Books, YouTube & Co. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.*

## Abstract

Die Arbeit mit digitalen Quellen hat viele Vorteile, wirft aber häufig auch Fragen auf, wenn Schreibende sich bemühen, den Anforderungen wissenschaftlicher Qualitätsstandards in jeder Hinsicht zu entsprechen. Prexls Buch ist eine hilfreiche Basisarbeit, die zunächst mit den Grundlagen zur Bewertung von digitalen und nicht-digitalen Quellen beginnt. Nach der Darstellung der allgemeinen Zitiertechnik geht sie nicht-normativ auf jene Sonderfälle, vor allem aus dem Bereich der neueren digitalen Medien, ein, die Dozierende oft in Sprechstunden gefragt werden. Über zahlreiche Beispiele zeigt Prexl Möglichkeiten auf und leuchtet Graubereiche aus – mit diesem Buch schließt die Autorin eine Lücke in der Printliteratur.

Wenn Bibliotheken geschlossen oder nur unter erschwerten Bedingungen zugänglich sind, können insbesondere digitale Quellen für Studierende abschlussarbeitsrettend sein. Umso mehr ist die Kompetenz gefragt, die zugänglichen Quellen kritisch zu bewerten. Was genügt den wissenschaftlichen Anforderungen, was nicht? Wie lässt sich die Spreu mit angemessenem Aufwand vom Weizen trennen? Wie werden digitale und analoge Fundstücke korrekt zitiert?

Diesen Fragen stellt sich Lydia Prexl. Sie trägt damit bereits bei der Ersterscheinung des Buches im Jahr 2015 einer sich immer mehr abzeichnenden Digitalisierungstendenz in der Wissenschaft Rechnung. Aussagen zum korrekten Zitieren elektronischer Quellen waren bis dato vornehmlich in digital zur Verfügung gestellten Skripten zu finden. Das Buch erweitert das Thema in den Printbereich hinein und schließt eine Schlagwortlücke bei UTB. Es gliedert sich in folgende vier Kapitel:

1. Literatur finden und bewerten
2. Das Handwerkszeug: Die grundlegende Technik des Zitierens
3. Jetzt wird es knifflig: Elektronische Quellen und andere Sonderfälle zitieren
4. Quo vadis, Zitat?

Die Autorin berücksichtigt bei der Konzeption und Strukturierung der einzelnen Kapitel die oftmals knappen Zeitressourcen und den Wunsch nach hoher Effizienz seitens der Studierenden. Konkret bedeutet dies, dass der Text sowohl vollständig chronologisch als auch partiell je nach Interessenschwerpunkt durchgearbeitet werden kann. Für den Fall, dass Lesende nach einer Detailinformation suchen oder über scrollendes Lesen ein Wissensupdate durchführen wollen, gibt es immer wieder Leitfragen, tabellarische Übersichten, Visualisierungen und kurze Zusammenfassungen vor und nach entsprechenden Sinn-einheiten. Prexl nimmt dafür inhaltliche Überschneidungen in Kauf und bereitet die Lesenden bereits in den einleitenden Worten darauf vor (Prexl 2019: 14 f.).

Im ersten Kapitel *Literatur finden und bewerten* werden zunächst die unterschiedlichen Typen von analogen und digitalen Quellen beschrieben. Oberbegriffe werden durch anschauliche Beispiele erklärt, fließende Übergänge und deutliche Abgrenzungen der einzelnen Typen werden eingängig und präzise dargestellt. Prexls grundsätzlich kontrastives Denken und Schreiben fällt hierbei bereits positiv auf: Chronologisch hintereinander dargestellte Inhalte werden immer wieder aufgegriffen und argumentativ zueinander in Beziehung gesetzt, was die Lesenden zu einem vertieften Verständnis führt. Bei den Themen Literatursichtung, Literaturauswertung und individuelle Material- und Wissensorganisation nennt Prexl vielversprechende elektronische Tools, wie z. B. *lexiCan* oder *MemoMaster*, die ausprobiert werden können. Sie skizziert darüber hinaus deren Stärken und Schwächen, wodurch den interessierten Lesenden eine Auswahl im Vorfeld erleichtert wird. Unter den im Internet frei zugänglichen Download-Materialien, auf die die Autorin verweist, zählen die folgenden beiden Skripte zu meinen persönlichen Favoriten:

- „Softwarevergleich Literaturverwaltung“, Technische Universität München, (Prexl 2019: 48) und
- „Auffinden – Zitieren – Dokumentieren: Forschungsdaten in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften“, Leibniz Informationszentrums Wirtschaft (ZBW), Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (GESIS) und Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (Prexl 2019: 22)

Beide Dokumente sind von Forscher\*innenteams zusammengestellt und liefern hervorragende Zugänge zu relevanten Informationen und zu optimiertem Informationsmanagement. Sie können über eine Verlinkung mühelos in Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben integriert werden.

Im zweiten Kapitel *Handwerkszeug: Die grundlegende Technik des Zitierens* zeigt die Autorin Gründe auf, warum in wissenschaftlichen Texten zitiert werden muss. Zu den weiter explizierten Basics gehören direktes und indirektes Zitieren mit allen entsprechenden Kleinstdetails sowie die gängigen Zitationssysteme und Zitierstile. Eine Stärke des gesamten Buches ist Prexls didaktisch geschärfter Blick für Unklarheiten, die sich bei der praktischen Umsetzung der theoretischen Richtlinien vielerorts ergeben. Sie wirkt dem auch an dieser Stelle durch zahlreiche Beispiele entgegen, die Nuancen eines Problemfeldes sowohl in die eine als auch in die andere Richtung beleuchten. Das Themenspektrum

der verarbeiteten Texte ist dabei fächerübergreifend vielfältig, es reicht u. a. von der Gründung der Europäischen Zentralbank über den 14. Dalai Lama bis hin zur Theorie des modernen Dramas und zu Finanzkennziffern zur Messbarkeit von Kundenzufriedenheit.

Dem nicht-normativen Duktus des Buches entspricht das wiederholte Aufzeigen von Spielräumen und Grauzonen beim Zitieren von Texten und beim Integrieren von Abbildungen. Die Autorin skizziert hierbei einzelne Positionen aus Ratgebern und deren Argumentationslinien, bezieht dann selbst Stellung oder gibt den Ball bewusst zurück an die Lesenden. Häufig rät sie, die Betreuenden der wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten in die Entscheidungsfindung bei Zweifelsfällen mit einzubringen. Geschlossen wird das zweite Kapitel mit Ausführungen zum Thema Plagiat und Plagiatssoftware.

Im dritten Kapitel *Jetzt wird es knifflig: Elektronische Quellen und andere Sonderfälle zitieren* werden zu Beginn Chancen und Herausforderungen des Internets dargestellt und in einer Visualisierung zusammengefasst. Prexl fokussiert dabei den Aspekt, dass das Internet besonders hohe Anforderungen in Bezug auf Evaluation und Selektion der Quellen stellt. Klassische Textgenres sieht sie im Netz aufgeweicht und in ‚Hybridformate‘ transformiert (Prexl 2019: 133), was deren Erfassbarkeit erschwert. An dieser Stelle habe ich besonders bedauert, dass die Visualisierungen im ganzen Buch sehr klein gedruckt sind. Ich ertappte mich mehrfach dabei, immer nur die etwas größeren Hauptkästen zu lesen und bei kleineren Verästelungen die Lektüre abzubrechen, weil sich meine Augen zu sehr anstrengen mussten. Für die 4. Auflage des Buches wäre daher mein eindringlicher Rat, das 12x18-Format zu verlassen und den Druck im 15x21-Format zu forcieren, in dem u. a. auch die Werke von Otto Kruse, Helga Esselborn-Krumbiegel oder Judith Theuerkauf auf den Markt gebracht worden sind.

Mit den weiteren Ausführungen des dritten Kapitels trifft Prexl den Nerv der wahrscheinlich größten allgemeinen Wissensdefizite im Bereich Zitieren. Dies liegt darin begründet, dass sowohl Studierende als auch Betreuende sich angesichts der Fülle an Informationen zu elektronischen Quellen auf der einen Seite und in gleichem Maße angesichts der häufig fehlenden Angaben auf der anderen Seite unsicher sind, wie diese korrekt verarbeitet werden sollen. Prexl zeigt dazu klärende Hintergründe, Fakten und Varianten auf, die jeweils valide als Entscheidungshilfe herangezogen werden können. Konkret werden u. a. audiovisuelle Medien, Online-Videos, Social-Media-Kanäle, Bildmaterial, politische Dokumente und amtliche Quellen, Beiträge aus Fernsehsendungen oder Interviews, Unternehmensinformationen, Vorlesungsskripte und persönliche elektronische Kommunikation genannt und anhand von Beispielen besprochen.

Kapitelübergreifend ist die Autorin bei ihren Darstellungen und Vorschlägen sowohl um- und vorsichtig als auch präzise. Sie weiß durch ihre unmittelbare Provenienz aus der universitären schreibberaterischen Praxis, wo Schwierigkeiten vonseiten der Studierenden liegen, und greift Graubereiche bei Fragen des Zitierens sowohl von digitalen als auch von nicht-digitale Quellen auf. Resümierend lässt sich das Buch als umfassend recherchierte, solide Arbeit einordnen, nach deren Lektüre man das Gefühl hat, die aktuelle Diskussion zum Thema zu kennen und im Umgang mit digitalen Quellen fundierter und weniger

„freischwebend“ zu handeln. Sechs Aufgaben und zwei Multiple-Choice-Tests, die jeweils am Ende von Sinneinheiten zur Überprüfung der Lerninhalte stehen, dienen der persönlichen Wissenskonsolidierung. Auch ihnen liegt eine aufwendige Recherchearbeit zugrunde, da beispielsweise in den jeweiligen Aufgabenbeschreibungen realistische Szenarien aus dem Prozess der Quellensuche und -bewertung für eine Abschlussarbeit nachgezeichnet oder Themen wie Zitierwürdigkeit, Fehler in Quellenangaben, Literaturverzeichnis erstellen, Urheberrecht und Plagiatsuche auf der Grundlage von vorbereitetem Material offeriert werden. Für Schreibdidaktiker\*innen, die bei knappen Zeitressourcen auf der Suche nach Übungen sind, ist dies ein effektiver Premiumtipp. Prexl beschreibt darüber hinaus in den Lösungen im Anhang Diskussionsfelder, die mit Studierenden bei der Besprechung der Aufgaben vertiefend erörtert werden können.

Der sprachliche Stil des Buches ist publikumsnah und manchmal salopp, wodurch die Lektüre erfrischend bleibt. Als Schreibdidaktikerin hätte ich an der einen oder anderen Stelle aufgrund der Nähe zur Umgangssprache kleine „Kringelchen“ markiert, wenn es ein Text von meinen Studierenden gewesen wäre, was jedoch den Wert der vorliegenden Arbeit nicht schmälert. Bei einer weiteren Überarbeitung des Textes wären im Mittelteil Anpassungen an die gendersensible Sprache wünschenswert – im Vorwort und im Ausblickskapitel „*Quo vadis, Zitat?*“, das in der dritten Auflage neu hinzugefügt wurde, ist dies bereits erfolgt. Darüber hinaus könnte hinterfragt werden, ob der publikationsstrategisch klug gewählte Titel, der wie bereits erwähnt eine Schlagwortlücke bei UTB schließt, in jeder Hinsicht optimal ist. Faktum ist nämlich, dass man bei chronologischer Lektüre 128 Seiten allgemeine (bekannte) Zitiertechnik durcharbeiten muss, bevor das fokussierte Hauptthema dargestellt wird. Die schrittweise Hinführung zur Arbeit mit digitalen Quellen über die allgemeinen Grundlagen, die auch für nicht-digitale Quellen Gültigkeit besitzen, ergibt inhaltlich Sinn. Nichtsdestotrotz sollte der Erwartungshorizont der Lesenden nicht durch die Titelformulierung auf den digitalen Fokus polarisiert werden. Diesem Einwand könnte aus meiner Sicht über eine Ergänzung des Wortes „analog“ mit wenig Aufwand entgegengewirkt werden. Ein zu prüfender Vorschlag wäre: „Mit analogen und digitalen Quellen arbeiten“ – damit würde zudem einem universaleren Anspruch des Werkes die Türe geöffnet. Festzuhalten ist, dass Prexls Zusammenstellung aufgrund der sehr guten und ausführlichen Erklärungen in allen Themenbereichen das Potenzial hat, in der Schreibberatung bei Fragen zu digitaler und nicht-digitaler Quellenarbeit als erste Ressource genannt zu werden. Ich selbst möchte das Buch als *Vademecum* für Spezialfälle in meinem Bestand nicht mehr missen.

## Autorin

Susanne Klug, M. A., ist Koordinatorin, Dozentin und Beraterin der Schreibwerkstatt der Universität Stuttgart. Sie arbeitet als Schreibtrainerin für Studierende und Promovierende an mehreren Universitäten und Hochschulen.

## Susanne Klug

# Aufbruch zu digitalen Ufern

## Ausgangspunkte eines Schreibzentrums in Zeiten der Digitalität

*Andreas Bissels*

### Abstract

Im Mai 2021 wurde an der FernUniversität in Hagen ein Schreibzentrum als fachübergreifende Anlaufstelle in Fragen des wissenschaftlichen Schreibens für Studierende, Promovierende und Lehrende eingerichtet. Der vorliegende Erfahrungsbericht gibt erste Einblicke in die schreibdidaktischen Herausforderungen einer weitgehend digital funktionierenden Fernlehre und -beratung, die den Hagener Hochschulbetrieb nicht erst seit der Corona-Pandemie prägen. Zunächst werden die Ausgangspunkte und Rahmenbedingungen des neu gegründeten Schreibprojekts skizziert, um anschließend erste Maßnahmen zu beleuchten, die bereits in Angriff genommen wurden oder sich in Planung befinden.

### Einleitung

Zum Einstieg des Textes darf ich eine, wie ich finde, sehr gute Nachricht verkünden: Ja, es gibt sie noch, die neuen Schreibzentren an deutschen Hochschulen – auch jenseits des ausgelaufenen Qualitätspakts Lehre und während der Corona-Pandemie. An der FernUniversität in Hagen (FeU) wurde im Zuge der Gründung des Zentrums für Lernen und Innovation (ZLI) ein fachübergreifendes Schreibzentrum eingerichtet. Ziel des zunächst bis Ende 2023 befristeten Projekts ist es, für das Thema *Schreiben* zu sensibilisieren, individuelle Unterstützung beim Verfassen von Texten zu bieten und den Austausch über das Schreiben nachhaltig zu fördern.

Für das Thema des vorliegenden Hefts erscheint der Aufbruch des Hagener Schreibzentrums in verschiedener Hinsicht interessant: Zum einen kommt ein neues schreibdidaktisches Projekt im Jahr 2022, selbstverständlich, nicht an den Fragen und Herausforderungen digitaler Lehre und Beratung vorbei. Dies wäre selbst dann nicht der Fall, wenn man die besonderen äußeren Begleitumstände der vergangenen zwei Jahre völlig ausblenden würde. Zum anderen ist der Kontext *Fernuniversität*, im Vergleich zu den meisten anderen Hochschulen, *per se* bemerkenswert – nicht zuletzt in digitaler Hinsicht: Die FeU ist Deutschlands einzige staatliche Fernuniversität und ihr Fokus auf eine, in weiten Teilen, digital gestützte Fernlehre schlägt sich auch in der alltäglichen Arbeit des Schreibzentrums nieder. Die Chancen und Möglichkeiten der Digitalität müssen hier von Beginn an mitgedacht werden.

Doch was bedeutet dies konkret? Welche Auswirkungen hat der Rahmen einer digital ausgerichteten Universität auf die Konzeption und Praxis eines neuen Schreibzentrums? Im Folgenden wird dies schlaglichtartig beleuchtet: Zunächst gehe ich auf die institutio-nell bedingten und adressatenspezifischen Herausforderungen ein, vor denen ein schreib-didaktisches Vorhaben an einer weitgehend digital funktionierenden Hochschule steht. Im Anschluss skizziere ich ausgewählte Maßnahmen des Hagener Schreibzentrums und gebe Einblicke in deren digitale Umsetzung, um mit einem vorsichtigen Ausblick auf künftige Entwicklungen zu schließen.

## Der Kontext Fernuniversität

Das im Mai 2021 gegründete Schreibzentrum der FeU ([fernuni.de/schreibzentrum](http://fernuni.de/schreibzentrum)) ist angesiedelt am ZLI, einer multidisziplinären Serviceeinrichtung, an der sowohl Studierende als auch Lehrende Unterstützung und Orientierungshilfe finden.<sup>1</sup> Die Angebote des Schreibzentrums werden im Rahmen von *studyFIT* entwickelt, einem Begleit- und Unterstützungsprogramm für Studierende, das sowohl fachspezifische als auch fachübergrei-fende Formate für unterschiedliche Studienniveaus – vom Studieneinstieg bis zum -ab-schluss – umfasst.

In gleich mehrfacher Hinsicht bemerkenswert ist der institutionelle Rahmen, den die FeU für die Einrichtung des Schreibzentrums bereithält: So ist die FeU mit mehr als 78.000 Studierenden (FernUniversität in Hagen 2021) die größte deutsche Universität. Zwar befinden sich ihr Hauptsitz, die Verwaltung und der zentrale Campus in Hagen, doch ist sie mit 13 Campusstandorten im gesamten Bundesgebiet und darüber hinaus auch im Ausland vertreten. Hinsichtlich der äußerst vielfältigen, regional verstreuten Studierendenschaft ist auffallend, dass der Altersdurchschnitt mit 38 Jahren im Vergleich zu anderen Hochschulen recht hoch ist. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die zeitliche und räumliche Flexibilität eines Fernstudiums u.a. für diejenigen besonders attraktiv ist, die berufs- oder familienbegleitend und in Teilzeit studieren möchten. Ein Fernstudium lässt sich individuell an die jeweilige Lebenssituation (Beruf, Familie, Ausbildung etc.) anpas-sen. In der Folge ist die Diversität der Studierendenschaft in Bezug auf die Voraussetzun-gen für den Studienbeginn und die verfolgten Studienziele besonders hoch. Dies gilt auch für den vergleichsweise hohen Anteil an Studierenden mit chronischer Krankheit oder Be-hinderung.

Diese Rahmenbedingungen bringen für die Schreibzentrumsarbeit an der FeU spezi-fische Anforderungen mit: Die ersten Erfahrungen in Schreibberatung und -lehre sowie Gespräche mit Lehrenden aus den Fachdisziplinen deuten beispielsweise darauf hin, dass eine spürbare Hürde für Fernstudierende ihre mitunter weit zurückliegende Schreiberfah-

<sup>1</sup> Beispielsweise unterstützen die E-Learning-Friends (ELFen) des ZLI, ein Team mediendidaktisch geschulter studentischer Mitarbeiter\*innen, die Lehrenden aller Fakultäten bei der technischen Vorbereitung und Durch-führung digitaler Lehrvorhaben.

rung im Bildungskontext sein kann. In vielen Fällen liegt kein unmittelbarer Übergang von der Schule zur Hochschule vor, womöglich liegen sogar mehrere Jahrzehnte dazwischen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass in dieser Zeit nicht geschrieben wurde, doch wurde in anderen Domänen geschrieben, etwa in beruflichen Zusammenhängen, in denen gegebenenfalls das Schreibdenken und die erkenntnisfördernde Funktion des Schreibens (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012: 106) eine allenfalls untergeordnete Rolle spielten. Für die Schreiblehre und -beratung an der FeU hat dies zur Folge, dass – neben der Vermittlung der Standards wissenschaftlichen Schreibens sowie der Anforderungen und Spezifika studienrelevanter Textsorten – Studierende erst wieder herangeführt werden müssen an das Schreiben in Lehr-Lern-Kontexten, um ein neuerliches Bewusstsein für das Schreiben als Denkwerkzeug, „*an essential tool for reflection and learning*“ (Björk/Räisänen 2003: 16), zu entwickeln. Dabei kann (und sollte) im Sinne der Ressourcenorientierung angeknüpft werden an das Wissen und die Strategien, etwa zur pragmatischen Organisation von Arbeitsprozessen, die Ratsuchende aufgrund ihrer Berufserfahrungen mitbringen und die sie von Studierenden unterscheiden, die direkt von der Schule kommen.

Als ein weiterer Ansatzpunkt für die Arbeit des Hagener Schreibzentrums erweist sich ein Umstand, mit dem pandemiebedingt auch Schreibberater\*innen an Präsenzhochschulen konfrontiert sind; gemeint sind die eingeschränkten *persölichen* Austauschmöglichkeiten, die Fernstudierende untereinander haben. Dies hängt u. a. mit der erwähnten überregionalen Reichweite der FeU zusammen: Fernstudierende sind in ganz Deutschland und auch im Ausland zu finden; persönliche Kontakte und gemeinsame Studien erfahrungen entstehen nicht zwingend am zentralen Campus, sondern oftmals an einem der regionalen Campusstandorte, die als lokale Anlaufstellen für Präsenzveranstaltungen, Videoprüfungen, Mentorate und Lerngruppen dienen. Bereits in den ersten Schreibberatungen zeigte sich, dass die so entstehende Anonymität auch Auswirkungen auf das Schreiben im Studium hat; beispielsweise scheinen die Hemmnisse für das Einholen von Textfeedback vergleichsweise hoch. Der nur sporadische oder auch zeitweise fehlende direkte Kontakt zu Kommiliton\*innen führt offenbar dazu, dass Studierende unsicher sind, von wem sie Texte gegenlesen lassen und wem sie ihre Arbeiten anvertrauen können. Auch hier müssen die Bemühungen des Schreibzentrums ansetzen, indem nicht nur gezielt Schreibanlässe und -räume geschaffen, sondern auch der textbezogene Austausch begünstigt und Begegnungen ermöglicht werden. Digitale Kommunikationskanäle und Möglichkeiten des kollaborativen Schreibens spielen hierbei eine besondere Rolle.

## Erste Meilensteine und Maßnahmen

Das Schreibzentrum der FeU richtet sich mit seinen Angeboten an Studierende, Promovierende und Lehrende aller Fachrichtungen. Seine Aufgabe lautet kurzgefasst: „Die Begleitung [...] im Umgang mit Texten“ (Bräuer 2016: 339). Hinsichtlich der theoretischen

Ausrichtung unterscheidet es sich zunächst kaum von anderen schreibdidaktischen Hochschuleinrichtungen; Lehre und Beratung beruhen auf der prozessorientierten Schreibdidaktik. Es ist angelegt als Lern- und Wissensressource, auf die jederzeit zurückgegriffen werden kann, um Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben zu beantworten, vorhandenes Wissen zu vertiefen oder akute Probleme zu lösen. So sollen, sei es im Gespräch, im Rahmen eines Workshops oder durch Lernmaterialien für das Selbststudium, die Studienzufriedenheit und die Erfolgsaussichten der Fernstudierenden langfristig erhöht werden. Darüber hinaus dient das Schreibzentrum ganz ausdrücklich nicht als Ersatz, sondern der Ergänzung und Bündelung bereits bestehender Angebote<sup>2</sup> zum wissenschaftlichen Schreiben, die in den Studiengängen der FeU (teils curricular) verankert sind.

Strukturell beruht die Arbeit des Schreibzentrums auf drei tragenden Säulen (s. Abb.1): der fachübergreifenden Schreibberatung, schreibdidaktischen Workshops und der Durchführung von Events, die Studierende und auch Lehrende zusätzlich für die Bedeutung des Schreibens sensibilisieren. Als „Dachbalken“, die diese Säulen miteinander verbinden, erweisen sich sowohl die Bereitstellung digitaler Selbstlernmaterialien als auch das Schaffen von Peer-to-Peer-Lernumgebungen für Studierende.

**Abbildung 1**  
Konzeptdarstellung des Hagener Schreibzentrums



2 Hierzu zählen etwa die Schreibwerkstatt für Studierende der Kulturwissenschaften und die neue Schreibwerkstatt an der Fakultät für Mathematik und Informatik.

Nachfolgend werden ausgewählte Meilensteine und noch in Planung befindliche Maßnahmen des Projekts umrissen; dabei sollte bedacht werden, dass alle hier aufgeführten Projektbausteine aus der Distanz (und somit digital) initiiert wurden.

### **Schreibberatung**

Bereits kurz nach Projektbeginn wurde Ratsuchenden die Möglichkeit gegeben, sich per E-Mail für einen Gesprächstermin anzumelden; seither können Angehörige der FeU die fachübergreifende Schreibberatung durch den Wissenschaftlichen Mitarbeiter des Projekts in Anspruch nehmen. Dieses Angebot setzt ausdrücklich „bei den Schreibenden und deren Bedürfnissen an und unterstützt sie dabei, das Wissen und die Strategien zu entwickeln, die sie brauchen – in der jeweils aktuellen Textproduktion und weit darüber hinaus“ (Bräuer/Girgensohn 2019: VIII). Sofern ein konkreter Text besprochen werden soll, kann ein max. zehnseitiges Dokument eingereicht werden. Um die Anmeldung noch niederschwelliger zu gestalten, läuft sie mittlerweile über ein Webformular; die Verwaltung der Anfragen erfolgt nun über ein Ticketsystem. Die Gespräche werden auf Wunsch telefonisch oder per Videochat durchgeführt, wobei die erste Variante bislang nicht in Anspruch genommen wurde. Für den Videochat stehen gleich mehrere alternative Tools zur Verfügung, die bezüglich Datenschutz und Informationssicherheit geprüft wurden und intern für verschiedene Anwendungsszenarien<sup>3</sup> empfohlen sind; in der Schreibberatung wird vornehmlich Zoom eingesetzt. Die Erfahrung in Pandemiezeiten zeigt, dass digitale Beratungsgespräche zwar anstrengend, davon abgesehen jedoch ohne Abstriche möglich sind. In Bezug auf den Kontext *Fernstudium* erweist sich das digitale Beratungssetting letztlich sogar als einzig gangbarer Weg, da es persönliche und vertrauliche Gespräche, in denen gemeinsam und simultan an Texten gearbeitet wird, überhaupt erst ermöglicht. Ein\*e Ratsuchende\*r würde wohl kaum eine weite Anreise nach Hagen auf sich nehmen, um über ein aktuelles Schreibprojekt sprechen zu können. Hinzu kommt, dass Studierende der FeU aufgrund ihrer beruflichen oder familiären Verpflichtungen auf eine möglichst flexibel verfügbare Beratung angewiesen sind. Durch die Digitalität des Angebots wird dies gewährleistet.

### **Digitale Selbstlernmaterialien**

Parallel zur Veröffentlichung der Homepage des Schreibzentrums wurde die Moodle-Lernumgebung *Dein Schreibzentrum* freigeschaltet. Diese kann nach erfolgtem Login von allen Studierenden und Mitarbeitenden der FeU genutzt und jederzeit abgerufen werden. Zweck des digitalen Lernraums ist es, Materialien zum wissenschaftlichen Schreiben, die dem Selbststudium dienen und die Autonomie der Lernenden fördern, zeit- und ortsunabhängig verfügbar zu machen. Den Anfang machten Tipps zum Schreiben im Homeoffice, eine Checkliste zur Textüberarbeitung und eine Übersicht wichtiger Feedback-

---

<sup>3</sup> Für die Auswahl geeigneter Tools bietet der HelpDesk der FeU eine nützliche Entscheidungshilfe an: [https://wiki.fernuni-hagen.de/helpdesk/index.php/Entscheidungshilfe\\_für\\_Videokonferenztools](https://wiki.fernuni-hagen.de/helpdesk/index.php/Entscheidungshilfe_f%C3%BCr_Videokonferenztools).

regeln; gemeinsam mit der Universitätsbibliothek ist zudem ein digitaler Büchertisch zum Studieneinstieg entstanden. Alle Dokumente werden vor Veröffentlichung auf Barrierefreiheit geprüft. Darüber hinaus bietet die Lernumgebung die Möglichkeit, Alternativen zu allzu textbasierten Lehrmaterialien, die womöglich für Studierende mit Beeinträchtigung nur schwer zugänglich sind, bereitzustellen. Sie beinhaltet daher neben Handouts und Links auch Videos und Podcasts zum wissenschaftlichen Schreiben. Perspektivisch wird im Vordergrund stehen, medial abwechslungsreiche und vor allem interaktive Inhalte bereitzustellen: Eine erste E-Learning-Einheit, die mit H5P realisiert wurde und so in verschiedene Umgebungen eingebettet werden kann, thematisiert fachübergreifend gültige Prinzipien des Zitierens und die grundlegenden Funktionen von Zitaten. Letztlich wird die Arbeit an der Lernumgebung wohl nie ganz abgeschlossen und auch künftig fester Bestandteil der Aufgaben des Schreibzentrums sein. In jedem Fall wird das Angebot bereits jetzt ausgesprochen gut angenommen: Schon nach wenigen Wochen hatten sich mehr als 300 Nutzer\*innen registriert.

## Schreibgruppen

Hinsichtlich der weiter oben grob skizzierten Rahmenbedingungen eines Fernstudiums haben sich die Initiierung und Begleitung studentischer Schreibgruppen als weiteres Schwerpunktthema des Schreibzentrums herausgestellt. Im Vergleich zum Studium an einer Präsenzuniversität haben Studierende der FeU nur relativ wenig persönliche Berührungspunkte mit ihren Kommiliton\*innen; der Bedarf an zusätzlichen Möglichkeiten des Austauschs ist entsprechend hoch, was auch und nicht zuletzt das Schreiben betrifft. Damit sich Lerngruppen digital zusammenfinden und überregional vernetzen können, stellt die FeU daher eine spezielle Lerngruppen-App für die gängigen Plattformen zur Verfügung, die auch zur Gründung von Schreibgruppen genutzt werden kann. Neben diesem technischen Hilfsangebot bietet das Schreibzentrum didaktische Unterstützung<sup>4</sup> für Schreibgruppen an, etwa durch Informationsmaterialien in der digitalen Lernumgebung und die punktuelle Begleitung der ansonsten autonom agierenden Peer-to-Peer-Gruppen. Die digitalen Schreibgruppen können beispielsweise dazu dienen, sich zum stillen, konzentrierten Arbeiten zu treffen, sich gegenseitig Textfeedback zu geben oder einfach das Schreiben durch regelmäßige Termine in den Fernstudienalltag zu integrieren. Im Wesentlichen geht es jedoch darum, das Verfassen eines Textes zu einer gemeinsam erlebten Erfahrung werden zu lassen. Tatsächlich zeigen die ersten Rückmeldungen der Teilnehmenden, dass dies digital ausgesprochen gut funktioniert. Schreibgruppen erweisen sich demnach auch dann als produktiv, wenn die Einsamkeit des eigenen Schreibtischs lediglich virtuell verlassen wird.

---

<sup>4</sup> Als sehr hilfreich hat sich hierbei das Praxishandbuch von Vode/Rautenfeld (2017) erwiesen.

## Blog-Beiträge

Als ein spannendes Darstellungsformat und eine wichtige Informationsquelle, mit der sowohl Studierende als auch Lehrende der FeU erreicht werden, hat sich der hauseigene Blog des ZLI erwiesen. Hier werden Interessierte nicht nur über die Arbeit des Zentrums, neue Kolleg\*innen und Projekte informiert, sondern auch über innovative Lehr-Lern-Formate, mediendidaktische Methoden und studienrelevante Neuerungen. Die Bandbreite der hier abgebildeten Themen ist durchaus beachtlich. Und auch seitens des Schreibzentrums wird der Blog genutzt, um schreibbezogene Themen stärker in den Vordergrund zu rücken und zu diskutieren. Ein erstes Beispiel für solche Texte, in denen schreibdidaktische Methoden und Schreibübungen vorgestellt werden sollen, die sich in den Lehr- und Studienalltag integrieren lassen, ist ein kurzer Beitrag über Sinn und Zweck eines *Blitz-exposés* ([www.fernuni-hagen.de/zli/blog/blitzexpose](http://www.fernuni-hagen.de/zli/blog/blitzexpose)).

## Peer-Tutoring

Schließlich, um einen letzten Punkt anzuführen, ist am Hagener Schreibzentrum die Einführung eines niederschwelligen Peer-to-Peer-Settings für die Schreibberatung geplant. Die Umsetzung dieses Vorhabens wird insofern spannend und herausfordernd, als auch die studentischen Mitarbeiter\*innen der FeU nicht zwingend in Hagen leben und studieren. Dies bedeutet, dass auch die Peer-to-Peer-Schreibberatung an der FeU in all ihren Facetten digital konzipiert wird – sowohl mit Blick auf die Schulung und Begleitung der Schreibtutor\*innen als auch hinsichtlich der Beratung selbst. Denkbar ist dabei etwa das Setting einer Peer-to-Peer-Schreibberatung, die sowohl virtuell per Videochat als auch in persönlichen Gesprächen in der Hagener Universitätsbibliothek oder auf den regionalen Campus stattfindet. Hier eröffnet der außergewöhnliche Rahmen der FeU perspektivisch die Chance, existierende Peer-Beratungsansätze um das Konzept einer grundlegend *hybrid* funktionierenden Schreibberatung von Studierenden für Studierende zu ergänzen. Hierzu gehört auch und nicht zuletzt die Umsetzung einer hybriden *Langen Nacht des Schreibens*, die gemeinsam mit der Universitätsbibliothek und den Campusstandorten für 2022 geplant ist.

## Schlussbetrachtung

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Schreibdidaktik und Digitalität, das ist kein Gegensatzpaar – ganz im Gegenteil. Die Umsetzung einer digital basierten Schreibzentrumsarbeit ist nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll und zeigt Perspektiven auf für die Weiterentwicklung und fortschreitende Etablierung schreibdidaktischer Angebote an deutschen Hochschulen, ohne dass das Rad der Schreiblehre neu erfunden werden muss. Entscheidend ist m. E. an dieser Stelle, dass digitale Formate nicht als notwendiges Übel oder spontanes Beiwerk der Schreibzentrumsarbeit betrachtet werden, sondern von Beginn an konsequent in Konzeption und Umsetzung miteinfließen.

Insgesamt zeigt sich, dass die digitalen Rahmenbedingungen der FeU allgemein und speziell des ZLI für die Einführung des Schreibzentrums einen außerordentlich fruchtbaren Boden bieten. Natürlich werden die kommenden Jahre für das Projekt wegweisend – wie für jede neue Einrichtung, die sich an einer Hochschule zu etablieren versucht. Doch werden die bereits eingeführten Maßnahmen und erreichten Meilensteine des Projekts schon jetzt sehr gut wahr- und angenommen; die Einbettung des Schreibzentrums in bestehende Strukturen erfolgt dabei nicht nur reibungslos, sondern wird von vielen Seiten aktiv unterstützt. Die auf allen Ebenen sehr konstruktive Zusammenarbeit und die hervorragende technische sowie mediendidaktisch unterstützte Infrastruktur an der FeU tragen ihren Teil dazu bei. Insofern ist die Entwicklung sehr vielversprechend und lässt für die Zukunft hoffen.

## Literatur

- Björk, Lennart/Räisänen, Christine (2003): *Academic Writing. A University Writing Course.* Lund: Studentlitteratur.
- Bräuer, Gerd (2016): Konzeptuelle Überlegungen zur Ausrichtung von Schreibzentren als Lernzentren. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis.* Frankfurt am Main: Lang. 337–360.
- Bräuer, Gerd/Girgensohn, Kathrin (2019): Geleitwort. In: Grieshammer, Ella et al.: *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium.* 4. unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. VIIf.
- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): *Sprachdidaktik.* 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- FernUniversität in Hagen (2021): *Zahlen und Daten* (27.10.2021). Online im WWW. URL: <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/zahlen.shtml> (Zugriff: 01.01.2022).
- Vode, Dzifa/Rautenfeld, Erika von (2017): *Akademische Schreibgruppen für Studierende – in drei Varianten. Praxishandbuch für Schreibzentren und Lehrende.* Online im WWW. URL: <https://gefsus.de/schreiben-anleiten/routedownload/vode-von-rautenfeld-2017-akademische-schreibgruppen-fuer-studierende> (Zugriff: 01.01.2022).

## Autor

Andreas Bissels war bis einschließlich März 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lernen und Innovation (ZLI) der FernUniversität in Hagen. Dort war er im Rahmen des Angebotskanons *studyFIT* für den Aufbau und die Etablierung des fachübergreifenden Schreibzentrums verantwortlich. Seit April 2022 leitet er das Akademische Schreibzentrum an der Technischen Hochschule Köln.

# Dimensionen kreativen Schreibens

## Einblicke in Kontexte schreibbasierter ästhetischer Bildung

*Kirsten Alers*

Rezension zu: Willms, Weertje/Backes, Martina (Hrsg.) (2021): *Kontexte kreativen Schreibens. Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme.

### Abstract

Der Sammelband *Kontexte kreativen Schreibens* bietet einen interdisziplinär breit gefächerten Einblick in wissenschaftliche und praktische Zugänge zum kreativen Schreiben an Hochschulen, Schulen und in sozial- und kulturpädagogischen Feldern in Deutschland. Begriffe und Bezugstheorien werden diskutiert, bildungspolitisch innovative Projekte kontextualisiert und Erfahrungen in Schreibwerkstätten expliziert. Die mannigfaltigen Dimensionen kreativen Schreibens werden deutlich.

### Einleitung

Eine Standortbestimmung des kreativen Schreibens in Theorie und Praxis – *eine* Standortbestimmung? Ein ehrgeiziges Unterfangen, dachte ich mit leichter Skepsis, als ich den 402 Seiten starken Sammelband aufschlug. Entstanden ist der Band im Nachgang zur interdisziplinären Tagung *Kontexte kreativen Schreibens*, die im März 2020 am Deutschen Seminar der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg i. Br. von Prof.in Dr.in Weertje Willms und Prof.in Dr.in Martina Backes initiiert und organisiert worden war. Wie die Tagung bietet der Band einen breit gefächerten Einblick in wissenschaftliche und praktische Zugänge zum kreativen Schreiben an Hochschulen, Schulen und in sozial- und kulturpädagogischen Feldern in Deutschland.

Ich begann also zu lesen – und das Gefühl der Skepsis wandelte sich in eines der Notwendigkeit. Die *eine* Standortbestimmung nimmt der Band eher und zum Glück nicht vor, vielmehr eröffnet er Perspektiven auf die aktuellen Diskurse in den Bildungskontexten, in denen kreatives Schreiben betrieben, beobachtet und weitergedacht wird.

Ich habe das Werk von der ersten bis zur letzten Seite gelesen – nachdem ich es zugeklappt hatte, tauchten im Nachsinnen vier Begriffe auf, die sich mir offensichtlich besonders eingekerbten hatten: *schöpferisch*, *Uncreative Writing*, *Einfache Sprache* und *Zärtlichkeit*. Sie verweisen nicht nur auf meinen selbstverständlich kontextgeleiteten Blick auf die 17 Beiträge, sondern auch auf die vier Kapitel, die überschrieben sind mit I. Theoreti-

sche Grundlagen und Annäherungen, II. Kreatives Schreiben im Hochschulkontext, III. Kreatives Schreiben an der Schule und IV. Kreatives Schreiben im therapeutischen und sozialen Kontext.

## I.

Ursula Ziaja, Gymnasiallehrerin und Übersetzerin, gelingt es in ihrem begriffskritischen Beitrag, die Frage „Was ist Kreativität?“ historisch und bezogen auf politische und ökonomische Kontexte vielschichtig zu beantworten und Kreativität als eine Dimension menschlichen Daseins aufzufächern, die „sich in verschiedenen Spannungsfeldern bewegt“ (Willms/Backes 2021, S. 35). Dieser Beitrag eignet sich m. E. wunderbar, um die immer wieder zitierten vereinfachenden Modelle von Kreativität(sprozessen) zu kontextualisieren und zu vertiefen und gleichzeitig das Zauberhaft-Schöpferische im kreativen Schreiben zu annoncieren.

Über eine fMRT-Studie<sup>1</sup> an der Universität Greifswald berichtet Katharina Erhard, Fachärztin für Pädiatrie. Die Studie, bei der Gehirnströme beim Schreiben bei geübten und ungeübten Schreibenden<sup>2</sup> gemessen wurden, belegt, dass „professionelles Training im Kreativen [sic!] Schreiben die kreativen Leistungen und die Fähigkeit zur verbalen Kreativität erhöht“ (Willms/Backes 2021, S. 48).

Ruth Neubauer-Petzoldt zeigt anhand der bekannten jeweils fünf Phasen des Kreativitäts- und des Schreibprozesses auf, wie in jeder Phase „Flow und Grit“ (Willms/Backes 2021, S. 51; Hervorh. i. Orig.) korrespondieren. *Grit* meint Biss, Zugriff, Durchhaltevermögen und auch Könnerschaft – professionell Schreibende kennen Zugänge zu diesem Teil des Schreibens. Sich auch den Zugang zum spielerisch-creativen Flow zu erhalten, empfiehlt die Professorin für Literaturwissenschaft.

Annette Pehnt beleuchtet Felder, in denen sie im Laufe ihres Lebens als Schriftstellerin und Hochschullehrerin mit kreativem Schreiben in Berührung kam. Sie referiert u. a. noch einmal die von Stephan Porombka 2009 vorgenommene Unterscheidung zwischen dem sogenannten ‚alten‘ und dem ‚neuen‘ kreativen Schreiben; zwar greift sie die Polemik in der Debatte an, bleibt aber bei der m. E. verkürzten Darstellung dessen, was in Werkstätten des ‚alten‘ kreativen Schreibens stattfindet, nämlich angeblich schwerpunktmäßig schreibende Selbstverständigung und -vergewisserung. Aus den dargestellten Strömungen arbeitet sie den Ansatz des von ihr geleiteten Studiengangs Kreatives Schreiben und Kulturtjournalismus an der Universität Hildesheim heraus.

1 fMRT: funktionelle Magnetresonanztomografie

2 Studierende, alle muttersprachlich deutsch

## II.

Nadja Sennewald und Katrin Grgensohn, Professorinnen für Schreibwissenschaft, stellen die These auf, dass Literalität mittlerweile stärker auf Schreib- als auf Lesefähigkeit ausgerichtet sei (Willms/Backes 2021, S.81), und fragen, welche Kompetenzen professionell kreativ Schreibende zum Abfassen guter Texte brauchen. Hierzu denken sie das 4-P-Modell<sup>3</sup> und das 4-C-Modell der Kreativitätsformen<sup>4</sup> sowie bekannte Schreibkompetenzmodelle zusammen. Offen bleibt m. E. in der Forderung, mehr Schreibstudiengänge an Hochschulen zu etablieren, wie sich die Literalität der Millionen fördern lässt, die das Schreiben auch in Zukunft nicht studieren werden.

Der Beitrag von Julia Genz, Professorin für Literaturwissenschaft, kann wohl als eine solche Möglichkeit gelesen werden. Sie erläutert hier eine „alternative praktische Einführung in die Literatur- und Kulturwissenschaft“ mittels kreativer Schreibwerkstätten, die sie als „[e]in[en] ereignisorientierte[n] Ansatz des kreativen Schreibens an Hochschulen“ (Willms/Backes 2021, S.107) für die Universität Witten-Herdecke entwickelt hat.

„Kreatives und literarisches Schreiben im inklusiven Kontext“ (Willms/Backes 2021, S.119) ist Lea Grimms Beitrag überschrieben. Er hat mein für Inklusion und Diversität schlagendes Schreibpädagogin-Herz in besonderem Maße erreicht. Vorgestellt wird das Projekt LiES, ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität und dem Literaturhaus Frankfurt am Main. Das Projekt und die daran Mitwirkenden fühlen sich der Barrierefreiheit der Sprache als auch der *Third Mission* der Universitäten verpflichtet, was bedeutet, dass die Hochschullehrkräfte, die Literatur beforschen und lehren, sowie die (künstlerisch) Sprachschaffenden ihre gesellschaftliche Verantwortung in Bezug auf Lehramtsstudienfächer und Deutschunterricht mitdenken.

Silke Martin, Professorin für Kinder- und Jugendmedien, die Schreiben als Medium persönlicher Weiterbildung fokussiert, stellt das multimediale Projekt „FilmBildung, Collage und Lifewriting“ (Willms/Backes 2021, S.137) mit Student\*innen und Senior\*innen in einem Altenheim vor, das sich einem dehierarchisierenden und empowernden Werkstattkonzept im Kontext ästhetischer Bildung verbunden sieht und so diesen Aspekt des selbstbedeutsamen Schreibens generationenübergreifend annonciert.

Nicola König fordert in „Schreibenlernen!“, „[d]as Schreiben in die Lehramtsausbildung zurück[zu]holen“ (Willms/Backes 2021, S.219). Ausgehend von drei handlungsorientierten Ansätzen in der Deutschdidaktik – Kreatives, Literarisches und Produktives Schreiben – stellt die abgeordnete Lehrkraft die an der Universität Marburg für Lehramtsstudierende durchgeführten Schreibwerkstätten vor, die die (literarische) Schreibkompetenz zukünftiger Lehrkräfte fördern sollen: eine wohl unabdingbare Kompetenz, um kreatives Schreiben integrierenden Unterricht zu konzipieren.

3 person, process, product, place

4 Mini-c: konstruktives und transformierendes Lernen (Willms/Backes 2021, S.85); Little-c: alltägliche Kreativität (Willms/Backes, S.86); Pro-c: „Expertise in einer bestimmten Domäne“ (Willms/Backes 2021, S.86); Big-C: „außerordentliche Leistungen“ (Willms/Backes 2021, S.86).

Fabian Beranovsky geht der Frage nach, wie die dem kreativen Schreiben innewohnende und bewusst einsetzbare Liminalität<sup>5</sup> Lernprozesse als transformative Bildungsprozesse befördern kann. Undogmatisch und zukunftsweisend wirkt der machtkritische und inklusionsorientierte Blick auf das dem kreativen Schreiben innewohnende und fruchtbare zu machende ‚Dazwischen‘.

Den Beitrag von Stefanie Pohle zum „Uncreative Writing“ (Willms/Backes 2021, S. 161) möchte ich herausheben, kontextualisiert er doch überaus fachkundig theoretisch angebunden, sich auf das gleichnamige Buch von Kenneth Goldsmith beziehend und eigene Erfahrungen mit Studierenden auswertend, das Schreiben im digitalen Raum, das pandemiebedingt in den letzten beiden Jahren an Relevanz gewonnen hat. Überzeugend stellt sie das Paradoxon des Kreativwerdens im zunächst als unkreativ erscheinenden regelgeleiteten Raum dar. Diskutierenswert scheint mir allerdings die implizite Behauptung, dass analoges Schreiben in Gruppen unzeitgemäß sei (Willms/Backes 2021, S. 188).

### III.

Während Viola Kühn von ihren inner- und außerschulischen Workshops mit Grundschulkindern erzählt, die „Selbstverortung und Identitätsbildung“ (Willms/Backes 2021, S. 237) zum Ziel haben, berichtet Christian Heigel vom literarischen Schreiben im gymnasialen Deutschunterricht, das auf die literarturdidaktische Auseinandersetzung mit Literatur zwecks Textverständen zielt. In beiden Beiträgen findet man nachahmenswerte Anregungen für die eigene Arbeit. Ergänzt werden diese Einblicke in die konkrete schulische Praxis einer freiberuflichen Schreiblehrerin und eines Gymnasiallehrers durch ein Interview, das Herausgeberin Weertje Willms mit dem stellvertretenden Leiter des Literaturhauses Stuttgart, Erwin Krottenthaler, geführt hat. Entstehung und Entwicklung des seit 2011 laufenden Fortbildungsprogramms für Lehrer\*innen „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“ sowie die Notwendigkeit derartiger Fortbildungen werden deutlich.

### IV.

Ihre Erfahrungen mit dem „Märchenschreiben als Gesprächsgrundlage in der sozialpädagogischen Einzelfallhilfe“ (Willms/Backes 2021, S. 307) teilt Schulsozialarbeiterin Cornelia Floeth; und Projektmanagerin Theresa Rüger lässt teilhaben an ihren Werkstatterfahrungen mit jungen Geflüchteten – empowernd „über Länder- und Sprachgrenzen hinaus“ (Willms/Backes 2021, S. 321). Den besonderen Schlusspunkt bildet der Aufsatz des Lyrikers José F. A. Olivier, weil er befindet, „Spracharbeit ist Sozialarbeit“ (Willms/Backes 2021, S. 340; Hervorh. i. Orig.) und sich so explizit mit seinem schreibkreativen Engage-

5 Liminalität: aus der Ethnologie stammender Begriff; Schwellenzustand, Phase der Unbestimmtheit

ment als Schriftsteller und Schreiblehrer gesellschaftspolitisch positioniert gegen Ausgrenzungen, Zuschreibungen und für eine „Zärtlichkeit“ in der Begegnung mit der oder dem Nächsten. Und weil in seinem „Aufsatz in 9 anSätzen und 5 leitmotivischen Gedanken“ (Willms/Backes 2021, S.339) Sprachebenen und -register synergetisch miteinander verwoben sind.

Unbedingt sei der Band allen, die das kreative Schreiben initiieren, ans Herz gelegt. Auch wenn einige Kontexte zu kurz kommen, wie beispielsweise der feministisch-queere, in dem auch spezielle emanzipatorisch-empowernde Formate wie Spoken Word-Performances entstanden sind, besticht der Sammelband durch die Breite der Darstellung und den darin deutlich werdenden Bezugstheorien.

### Autorin

Kirsten Alers, Diplompädagogin, ist Dozentin für Schreibgruppenpädagogik und -dynamik an der Alice Salomon Hochschule in Berlin sowie freiberufliche Schreibpädagogin in der Erwachsenenbildung, vorrangig in der Region Kassel.

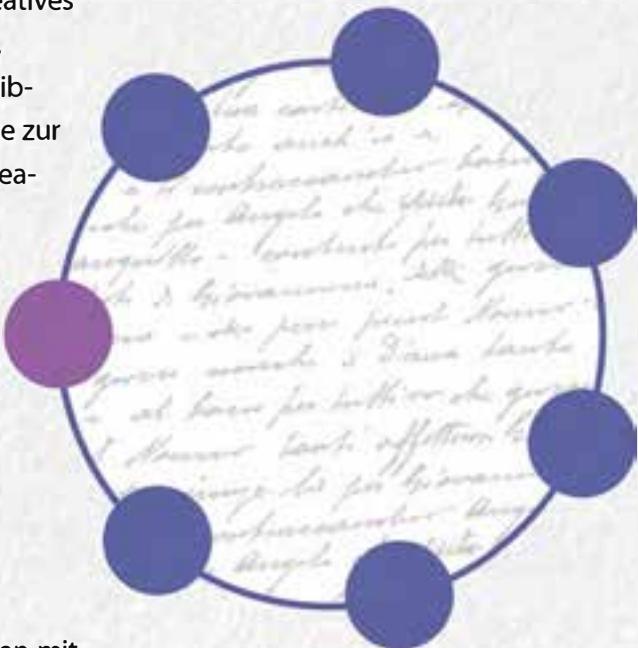
# SEGEBERGER PREIS

## für ein herausragendes schreibpädagogisches Projekt

Im März 2023 wird der Segeberger Preis des Segeberger Kreises – Gesellschaft für Kreatives Schreiben e. V. zum ersten Mal verliehen.

Gewürdigt werden herausragende schreibpädagogische Projekte und Konzepte, die zur Weiterentwicklung von Formaten des Kreativen Schreibens in Gruppen beitragen.

Der Segeberger Kreis e. V. fördert im deutschsprachigen Raum das Kreative Schreiben in Gruppen und schafft mit dem Preis ein Forum zum Austausch über die vielfältigen Formen, über neue Ideen und produktive Erfahrungen in Schreibgruppen.



Bewerben können sich SchreiblehrerInnen mit einem Projekt oder Konzept, in dem gemeinsam kreativ an Themen, Stoffen und Motiven geschrieben sowie mit Verfahren und Formen experimentiert wird.

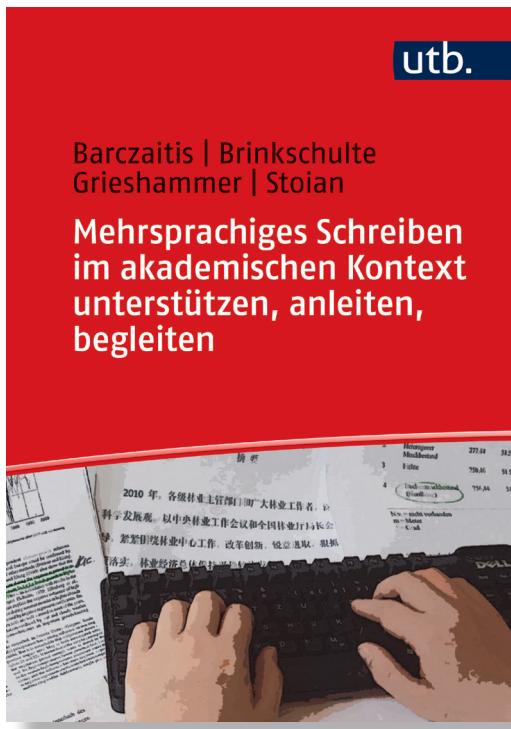
**Der Preis ist mit 1.000 Euro dotiert.  
Einsendeschluss ist der 15. September 2022.**

Die Jury:

Dr. Gerd Bräuer (Freiburg/Br.), Prof. Dr. Katrin Girsingsohn (Berlin), Dr. Susan Kreller (Berlin), Prof. Dr. Kirsten Schindler (Köln), Werner Sonne (Berlin)

**Weitere Informationen:**  
[segeberger-kreis.de/segebergerpreis](http://segeberger-kreis.de/segebergerpreis)

# Mehrsprachigkeit in Textplanung, Schreibprozess und Reflexion



Barczaitis, Brinkschulte, Grieshamer, Stoian  
**Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten**  
Handreichungen für Lehrkräfte an Hochschulen  
utb 5801 | 978-3-8252-5801-6  
wvb. 1. A. 2022. Ca. 200 S.  
Ca. € 28,90 | € (A) 29,80 | sfr 36,60  
Erscheint ca. 07/2022

- Überblick über die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik
- unterstützt bei der Vermittlung und Umsetzung akademischen Schreibens
- mit Aufgaben, Übungen und Aufgabenarrangements
- didaktische Einsatzmöglichkeiten und die Integration in den Unterrichtsverlauf

Schreibende setzen beim wissenschaftlichen Schreiben ihre Mehrsprachigkeit ein. Das Handbuch für Hochschullehrende bietet didaktische Impulse für die Vermittlung und Unterstützung mehrsprachigen Schreibens im Studium. Der Nutzen von Mehrsprachigkeit ist vielen Studierenden nicht explizit bewusst, beeinflusst aber den Schreibprozess. Das Buch bietet erprobte Materialien und Unterrichtsreihen.