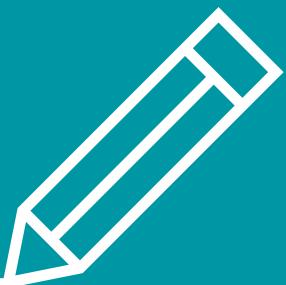


# JoSch



## Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes: Lehrkonzepte und schreibdidaktische Überlegungen – Teil I

**Herausgebende**

Franziska Liebetanz, Leonardo Dalesandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

**Gastherausgebende**

Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertinger

# JoSch

## Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes: Lehrkonzepte und schreibdidaktische Überlegungen – Teil I

**Herausgebende**

Franziska Liebetanz, Leonardo Dales-  
sandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-  
Bakan

**Gastherausgebende**

Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unter-  
pertinger

**Herausgebende:** Franziska Liebetanz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

**Gastherausgebende:** Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertinger

**Redaktion:** Dorothée Schulz-Budick, Erika Unterpertinger, Roméo Kolegbe

**Beirat:** Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dentscherz, Ella Grieshammer, Stefanie Haacke-Werron, Dagmar Knorr, David Kreitz, Hans Krings, Swantje Lahm, Anika Limburg, Kirsten Schindler, 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.

© 2025 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

**Gesamtherstellung:**

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, service@wbv.de  
wbv.de

**Titelbild:** Christine Lange, Berlin

**Anzeigen:** wbv Media GmbH & Co. KG, Thane Ortmann, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. (05 21) 9 11 01-713, E-Mail: anzeigen@wbv.de

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

**Bezugsbedingungen:** Einzelausgabe 18,90 €.

ISSN: 2701-066X  
eISSN: 3052-136X  
Best.Nr. JOS2502

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: 10.3278/JOS2502W

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

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



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

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

**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>Özlem Alagöz-Bakan &amp; Erika Unterpertinger</i>	
Vorwort .....	4

## Lehrkonzepte

<i>Kathrin Neis</i>	
Leseschwierigkeiten: Konzepte und Methoden für die Beratung .....	7
<i>Annett Mudoß</i>	
15 Jahre Akademische Schreibpartnerschaften – eine Bilanz .....	22
<i>Winnie-Karen Giera, Franziska Fröhlich &amp; Annette Fitzen</i>	
Kästners <i>Fliegendes Klassenzimmer</i> in der Schreibwerkstatt von Sechstklässler*innen .....	30
<i>Panthea Baghbani</i>	
Individuelle Schreibgruppen als Raum für Beratung und Austausch .....	43
<i>Christina Hollosi-Boiger &amp; Rene Fischbacher</i>	
So richtig unangemessen! Berufliches Schreiben motivierend anleiten ....	51
<i>Nora Hillebrand &amp; Roksana-Inga Rybicka</i>	
Jura meets Schreibberatung – Sui Generis oder gewohnte Praxis? .....	63

## Forum

<i>Erika Unterpertinger</i>	
KI und die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten .....	73

# Vorwort

*Özlem Alagöz-Bakan & Erika Unterpertinger*

**Liebe Leser\*innen,**

als Gastherausgeberinnen freuen wir uns, die Ausgabe 30 des Journals für Schreibwissenschaft zu präsentieren. Auf den Call for Papers antworteten so viele mit interessanten Zusendungen, dass daraus zwei JoSch-Ausgaben werden! Die zweite Ausgabe wird als Heft 31 Anfang 2026 erscheinen.

In der deutschsprachigen Schreibwissenschaft sind Theorie, Forschung und Praxis eng verwoben. Anders als in den USA, wo Hassel und Phillips (2022) eine Lücke zwischen jenen feststellen, die Forschung betreiben und publizieren, und denjenigen, die Schreibzentrumsarbeit machen und das wissenschaftliche Schreiben lehren, trifft dies auf den deutschsprachigen Raum nicht zu. Im Gegenteil: Häufig sind Beobachtungen aus der Praxis Anlass für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Phänomenen, die dort beobachtet werden, oder wissenschaftliche Erkenntnisse fließen direkt in die Konzeption von schreibdidaktischen Angeboten ein (Girgensohn et al. 2021).

Mit dieser Ausgabe legt das erste von zwei Heften mit dem Schwerpunkt „Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes: Lehrkonzepte und schreibdidaktische Überlegungen“ einen vielfältigen Einblick in die Schreibdidaktik vor.

In ihrem Artikel „Leseschwierigkeiten: Konzepte und Methoden für die Beratung“ zeigt **Kathrin Neis**, dass Leseschwierigkeiten beim akademischen Lesen weit verbreitet, aber im deutschsprachigen Raum bisher wenig erforscht sind. Im ersten Teil bündelt sie die theoretischen Grundlagen zum wissenschaftlichen Leseprozess sowie zentralen Lesekompetenzen und -strategien. Im zweiten Teil kategorisiert Neis gängige Leseschwierigkeiten (angelehnt an Bräuers Kategorien von Schreibproblemen) und stellt zwei Beratungsansätze vor: einen problemorientierten und einen kompetenzorientierten. Der Beitrag verknüpft so Theorie mit Praxis und liefert konkrete Impulse für die Schreibberatung.

Die schreibdidaktische Praxis ist ein Spielfeld, ein Experimentierfeld, aber auch ein Ort für Bewährtes. Während technologische wie gesellschaftliche Weiterentwicklung immer wieder Adaptionen fordert, werden bestehende Formate weitergeführt – anfangs häufig nicht mit mehr Ressourcen als bisher, sondern quasi „nebenbei“. In ihrem Artikel „Die Akademischen Schreibpartnerschaften an der Georg-August-Universität Göttingen – eine Bilanz“ zieht **Annett Mudooh** nach 15 Jahren Bilanz: Sie stellt die didaktischen Konzepte der Schreibpartnerschaften vor, evaluiert sie und zeigt, wie hochschulpolitische Entscheidungen, die Pandemie und technische Entwicklungen Blended- und Collaborative-Learning-Formate beeinflusst und weiterentwickelt haben.

Wir freuen uns besonders, dass die Beiträge Einblick in die Vielfalt von Schreibdidaktik geben: Schreiben an Hochschulen ist genauso vertreten wie das Schreiben an Schulen und im Beruf. Drei Beiträge stellen didaktische Designs in den Vordergrund, die kreatives Schrei-

ben in den Deutschunterricht bringen, Schreibgruppen nutzen, um eine große Zahl von Studierenden zu begleiten, und professionell Schreibenden vermitteln, wie sie berufliche Kommunikationssituationen meistern können.

**Winnie Karen Giera, Franziska Fröhlich und Annette Fitzen** präsentieren in „Kästners Fliegendes Klassenzimmer in der Schreibwerkstatt von Sechstklässler\*innen – Einblicke in ein multiprofessionelles Praxisprojekt“, wie ein Schreibprojekt im Deutschunterricht Erich Kästners Roman als Ausgangspunkt nutzt, um durch kreatives Umschreiben und eine szenische Lesung Schreib-, Lese- und Präsentationskompetenzen zu fördern. Die multiprofessionell begleitete Schreibwerkstatt stärkt zudem die Kooperationsfähigkeit; der Beitrag dokumentiert Organisation, Beobachtungen und ordnet die Ergebnisse in den schreibdidaktischen Diskurs ein.

**Panthea Baghbani** beschreibt in „Individuelle Schreibgruppen als Raum für Beratung und Austausch“ das Format der Individuellen Schreibgruppe (ISG). Die ISG verbindet Peer-Schreibgruppe und Schreibberatung zu einer ressourcenschonenden, onlinebasierten Alternative zur Einzelberatung (bis zu sieben Studierende), fügt sich flexibel in den Studienalltag ein und verknüpft theoretische Grundlagen mit einer praxisnahen Darstellung von Ablauf und Organisation. Abschließend diskutiert die Autorin Herausforderungen und Potenziale des Formats für Beratung und Lehre.

**Christina Hollosi-Boiger und Rene Fischbacher** stellen in „So richtig unangemessen! Berufliches Schreiben motivierend anleiten“ eine kreative Lehraufgabe zur un(!)angemessenen Korrespondenz vor. Mit dem Aufgabenformat werden die Dimensionen der Textkonzeption (Frank/Haacke/Lahm 2013) erschlossen und Schreib- sowie Textkompetenzen für berufliche Kommunikationssituationen gefördert. Anhand von Beispielen zeigen die Autor\*innen den motivierenden Effekt – entscheidend bleibt die fortlaufende Rekursion auf die Aufgabe im Verlauf der Lehrveranstaltung.

Schreibdidaktik heißt auch, neue Zielgruppen zu erschließen – sowohl über die Fächer hinaus als auch in den Fächern selbst. In „Jura meets Schreibberatung – Sui Generis oder gewohnte Praxis?“ untersuchen **Nora Hillebrand** und **Roksana-Inga Rybicka**, ob fachfremde Schreibberater\*innen ohne juristisches Wissen Studierende der Rechtswissenschaft sinnvoll unterstützen können oder ob fachliche Expertise nötig ist. Anhand des Gutachtenstils berichten sie aus der Beratungspraxis, analysieren typische Schreibprobleme von Jura-studierenden und reflektieren ihre Vorgehensweise. Abschließend skizzieren sie Notwendigkeiten und konkrete Lehr- und Unterstützungsangebote zur stärkeren Verknüpfung von Jura und Schreibdidaktik.

Zuletzt gilt es auch, Neuerscheinungen im Feld im Blick zu behalten. **Erika Unterpertinger** bespricht die Anfang 2025 erschienene, aktualisierte Auflage von Matthias Karmasin und Rainer Riebing, *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten*. Die ergänzte Behandlung von KI in diesem Ratgeber bewertet sie als sinnvolle und aktuelle Erweiterung und setzt sich in ihrer Rezension noch einmal kritisch mit der Neuauflage auseinander.

Mit der Herausgabe dieser und der nächsten Ausgabe war es unser Ziel, die Praxis wieder ins Zentrum zu rücken und die daraus resultierende Vielfalt darzustellen. Dies ist den Autor\*innen dieser Ausgabe in jedem Fall gelungen.

Wir wünschen viel Spaß beim Lesen!  
Özlem Alagöz-Bakan & Erika Unterpertinger

## Literatur

Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2013): *Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf*. 2., aktual. und erw. Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00919-7>

Girgensohn, Katrin/Haacke-Werron, Stefanie/Karsten, Andrea (2021): Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art“. In Hueumer, Birgit/Doleschal, Ursula/Wiederkehr, Ruth/Girgensohn, Katrin/Dengscherz, Sabine/Brinkschulte, Melanie/Mertlitsch, Carmen (Hrsg.), *Schreibwissenschaft — Eine neue Disziplin*. Böhlau. S. 25–48. <https://doi.org/10.7767/9783205209768.25>

Hassel, Holly/Phillips, Cassandra (2022): *Materiality and writing studies: Aligning labor, scholarship, and teaching*. Conference on College Composition and Communication/National Council of Teachers of English.

## Gastherausgeber\*innen

**Özlem Alagöz-Bakan**, M. Ed., ist Studienrätin und arbeitet als Lehrkraft an einer Hamburger Stadtteilschule. Außerdem ist sie als Schreibtrainerin in verschiedenen Institutionen tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Deutschdidaktik im mehrsprachigen Kontext, Schreibförderung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in der Schule, Schreib- und Sprachlernberatung im universitären Kontext.

**Erika Unterpertinger**, MA, hat Komparatistik an der Universität Wien studiert und ist Mitarbeiterin im Team „Wissenschaftliches Arbeiten und Peer-Learning“ am Center for Teaching and Learning der Universität Wien. Sie beschäftigt sich im Rahmen ihrer Dissertation mit studentischen Erkenntnisprozessen beim wissenschaftlichen Arbeiten und ihrer Unterstützung und Förderung im Hochschulbereich.

# Leseschwierigkeiten: Konzepte und Methoden für die Beratung

Kathrin Neis

„[...] dehnte sich bald auf das an sich einfache Geschäft des Lesens aus, bis ich unweigerlich bei dem Versuch, eine ganze Seite zu überblicken, in einen Zustand der größten Verwirrung geriet.“ (Sebald 2015: 182f.)

Für alle, denen es so oder ähnlich geht.

## Abstract

Leseschwierigkeiten im Sinne von Hemmnissen beim Lesen und der Recherche können auch im akademischen Kontext alle Schreibenden betreffen und in unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses auftreten; dennoch sind sie im deutschsprachigen Raum bisher weniger im Fokus der schreibberatungsbezogenen Forschung. Der Artikel bündelt in einem ersten Teil Informationen und theoretische Konzepte zum (wissenschaftlichen) Leseprozess, zu Lese-kompetenzen und -strategien aus der Schreibforschung. Im zweiten Teil werden eine mögliche Kategorisierung von üblichen Leseschwierigkeiten (in Anschluss an Bräuers Kategorien von Schreibproblemen) sowie ein problemorientierter und ein kompetenzorientierter Ansatz für die Beratung vorgestellt.

## Einleitung

Denken wir an den wissenschaftlichen Schreibprozess, so liegt meist der Fokus auf dem Schreiben. Dabei spielt jedoch das Lesen eine entscheidende Rolle, ist es doch sogar die Voraussetzung für das Schreiben-Können: Zuvor müssen Texte gelesen und Inhalte rezipiert worden sein (Introna 2021: 45; Burkhalter/Karras/Mezger 2022: 4). Ebenso wie das Schreiben nicht ohne *Reibungsverluste* (Bräuer 2014: 267) auskommt, können bei allen Schreibenden auch beim Lesen prozessuale Schwierigkeiten und Hemmungen auftreten, auch jenseits diagnostizierter Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Es hat sich etwa gezeigt, dass Studierende ohne Diagnose, aber mit entsprechenden Schwierigkeiten signifikant geringere Lesekompetenzen haben (Bergey/Deacon/Parrila 2017: 81f.). Daher stellt sich die Frage, welche Ergebnisse die interdisziplinäre Lese- und Schreibforschung für den Beratungskontext bereithält und welche praktischen Ansätze in der auf das Lesen konzentrierten Schreibberatung für die Hochschule hilfreich sein können. Deshalb wird in diesem Artikel das Lesen näher betrachtet, sowohl aus der theoretischen Perspektive der Forschung als auch aus der praktischen

Kathrin Neis

Sicht der in der Schreibberatung erfahrenen Lesemethodik. Die Ausführungen beziehen sich vorrangig auf den wissenschaftlichen Schreibprozess.

Dieser Artikel ist einerseits als Überblicksartikel zum Lesen zu verstehen: In den ersten drei Unterkapiteln stelle ich Erkenntnisse aus der Lese-/Schreibforschung zum Leseprozess, zu Leseweisen, Lesekompetenzen und Lesestrategien vor. Im Besonderen soll der Text der Leseberatung dienen, indem ich in den darauffolgenden Kapiteln auf dieser theoretischen Grundlage erfahrungsbasierte Methoden anrege, die bei akademischen Leseschwierigkeiten hilfreich sein können. Dazu zählen ein Vorschlag zu ihrer Definition und Einordnung und ein spezifischer sowie ein kompetenzorientierter Ansatz, ergänzt um Anregungen zu fremdsprachlichen Texten. Stets gilt es im Blick zu behalten, dass die Kombination des Lesens mit dem Schreiben wichtig ist, um die gelesenen Inhalte festzuhalten und verarbeiten zu können (Grieshammer et al. 2019: 65). In internationaler Literatur wird oft der Begriff *reading-to-write* gebraucht, der als „a reciprocal interaction between literacy skills, in which the basic processes and strategies used for reading and writing are modified by an individual's goals and abilities, and also by external factors“ definiert werden kann (Asención Delaney 2008: 141). Der Text ist zur Lektüre für interessierte Lesende allgemein geeignet wie – besonders der beratungsorientierte zweite Teil – für Schreibberater\*innen und baut auf meiner Abschlussarbeit zur Ausbildung „Schreibberatung“ an der PH Freiburg auf.

In der Darstellung folge ich dem Gedanken, dass Informationen über ein Thema einen ersten Schritt zur Bewältigung von Schwierigkeiten bilden und die Problemlösung anhand konkreter Methoden der darauf aufbauende zweite Schritt ist. Allein das Wissen darum, dass Forschung zu einem Thema existiert und Ratsuchende mit ihren Herausforderungen nicht allein sind, kann schon die Bewältigung erleichtern. Sofern nicht gesondert definiert, verstehe ich im Folgenden Methoden als anwendungsbezogen für die Beratung und Lesestrategien und -techniken als von Lesenden selbst unbewusst erlernt bzw. gezielt erwerbbar, um den Leseprozess zu steuern und zu bewältigen (Holle 2010: 154).

## Der Leseprozess und Leseweisen

Ohne das Lesen (Rezipieren) von Texten ist Schreiben (Produzieren) nicht möglich, wie empirische Forschung zum wissenschaftlichen Lesen zeigt (Übersicht in Introna 2021: 101–103). *Reading-to-write*-Aufgaben erhöhen z. B. sprachliche Kompetenzen bei L2-Schreibenden (Tao/Qu/Bi 2025). Mittels Eyetracking, Aufzeichnen der Tastaturanschläge und *stimulated recall* konnte belegt werden, dass kombinierte Lese-, Hör- und Schreibaufgaben variantenreichere kognitive Prozesse auslösen (Michel et al. 2020: 301) und Eyetracking offenbart, inwiefern verschiedene Studierende dieselben Lesestrategien unterschiedlich nutzen (Paulson/Holschuh/Lampi 2024: 280).

Die Schreibforschung hat sich mit verschiedenen Aspekten des Lesens auseinandergesetzt, wozu die Funktionsweise des Lesens bzw. der Textinterpretation (Lesen, Zuhören, Verarbeitung von Grafiken, Hayes 2014 [1996]: 69 f.) sowie die verschiedenen Arten des Lesens

gehören. Diese möchte ich im Rückgriff auf bestehende Forschung resümieren, da sie auch im Zusammenhang mit eventuell auftretenden Schwierigkeiten von Bedeutung sind.

Hayes identifizierte aus kognitiver Sicht mehrere Teilprozesse der Überarbeitungs- und Beurteilungsfunktion, zu der er nach Just/Carpenter das Leseverständnis zählt (Hayes 2014: 71 mit Hayes et al. 1987): Dekodieren auf Wortebene, Anwenden von Grammatik- und Semantikwissen, Weltwissen, Logik, Textsortenwissen, Filtern der Kernaussage und Intention (Grafik in Hayes 2014: 71). Es kann zwischen dem Lesen zum Textverständnis (Hayes 2014: 71) und dem Lesen zum Überarbeiten (Hayes 2014: 72) unterschieden werden, das die Handlungen „Textinterpretation, Reflexion und Textproduktion“ umfasst (Hayes 2014: 72).

Weitere wichtige Funktionen des Lesens sind das „Lesen von Quellentexten“ und das „Lesen zur Aufgabendefinition“ (Hayes 2014: 74). Mangelnde Lesekompetenz im ersten Fall kann sich entscheidend auf den produzierten Text auswirken (Hayes 2014: 74 f.). Essenziell ist, dass Lesende eine Schreibaufgabe richtig erfassen und die angewandten Operatoren umsetzen können (Hayes 2014: 76). Zudem entwickeln sie lesend „Repräsentation[en]“ von Thema, Autor\*innenrolle und einer räumliche Vorstellung von einem Text (Hayes 2014: 75 f.).

Vielleicht stellen sich Lesende den Leseprozess als ‚Einbahnstraße‘ vor, indem die Informationen aus dem gerade gelesenen Text passiv auf sie einwirken. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass dies nicht der Realität entspricht, sondern Lesen eine aktive Beteiligung des lesenden Subjekts beinhaltet und ohne diese kognitive Konstruktionsleistung das Textverständnis unmöglich wäre: Daran sind u. a. motorische Fähigkeiten (Halten des Lesemediums, Augenbewegungen, Hand-Augen-Koordination), Arbeitsgedächtnis (Verarbeitung von Informationen und Koordination der beteiligten Bereiche) und Erinnerungen (Aktivierung von Vorwissen) beteiligt (Sturm/Bertschi-Kaufmann 2009: 28 f.; Hayes 2014: 61, 69–76; Christmann 2015: 24–33; Kruse 2018: 29–33, 33–36). Außerdem sind kulturelle Aspekte und Mehrsprachigkeit (Introna 2021: 52) und sozialer Kontext (Rosebrock 2012: 4; Introna 2021: 115 f.; Krey 2024: 108) von Bedeutung sowie die Formung der Motivation schon beim Literalitäts erwerb (Knappik 2018: 40–42).

Ein (wissenschaftlicher) Text wird beim Lesen idealerweise auf drei Ebenen erfasst: Mikrostruktur, Makrostruktur und Vorwissen (Grieshammer et al. 2019: 47; Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 15–17). Mikrostrukturell erfassen Lesende einzelne Wörter, Sätze und lokale Kohärenz, makrostrukturell globalere Zusammenhänge, Inhalt und Struktur und verbinden diese mit ihrem Wissen zu einem Thema oder Begriff (Rosebrock 2012: 4–5).

Die verschiedenen Arten, einen Text zu lesen, sind zugleich mit dem jeweiligen Leseziel verknüpft. Diese zu kennen, hilft, sich des eigenen Leseziels in einem spezifischen Kontext bewusst zu werden und es – ggf. auch in mehreren Lesedurchgängen – gezielt auszuwählen bzw. anzupassen. Es können mehrere *Leseweisen* beschrieben werden (Grieshammer et al. 2019: 47 f. nach Holle und Behrendt; Holle 2010: 155), die hier mit den oben erwähnten drei Ebenen des Textverständnisses verknüpft werden.

Der Konzentration auf die Mikrostruktur dienen das *selegierende/suchende Lesen* („Überfliegen“) und das *redigierende Lesen* zur Korrektur. Zur Aktivierung von Vorwissen wie der Wahrnehmung der Globalstruktur gehören das *orientierende/sortierende Lesen* sowie

*cursorische/globale Lesen*. Die Wahrnehmung der Makrostruktur steht beim *diagonalen Lesen* im Mittelpunkt, um die wichtigsten Informationen aus einem Text zu erfassen. Beim *unterhaltsamen Lesen* geht es um einen Gesamteindruck, und das *totale/detaillierte Lesen* zielt darauf ab, alle Ebenen wahrzunehmen, während beim *achtsamen Lesen* Informationen auf ein spezifisches Leseziel hin erfasst und mit Vorwissen verknüpft werden.

Außerdem lassen sich verschiedene *Lesemodi* oder *-stile* unterscheiden (Grieshammer et al. 2019: 49 f. mit Graf; Graf 2015: 196–201), die neben der Zielsetzung (d. h., welche Informationen aus einem Text gewonnen werden sollen) eng mit der Lesemotivation zusammenhängen. Auch hier ist das Wissen um ihre Existenz ein erster Schritt, um Leseverhalten und Motivation zu reflektieren und ggf. anzupassen. In der Reihenfolge von extrinsischer hin zu intrinsischer Motivation, wobei u. a. die Verstehenstiefe variiert, sind es: *Pflichtlektüre*, *Lesen zur diskursiven Erkenntnis* mit analytisch geprägter Herangehensweise und *Lesen als Partizipation* an Diskursen oder mit dem Wunsch nach sozialer Teilhabe. *Instrumentelles Lesen* dient ebenfalls dem Wissenserwerb, der dabei bewusst, selbstgesteuert und situativ ist. Das *Konzeptlesen* findet neben dem systematischen Verfolgen eines persönlichen Ziels zudem regelmäßig statt. Das *ästhetische Lesen* erfordert wie fördert ästhetische Bildung und Wahrnehmung. Das *intime Lesen* dient besonders emotionalen und (para-)sozialen Bedürfnissen.

Zusammenfassend lassen sich die drei Hauptfunktionen des Wissens- und Erkenntniserwerbs, der sozialen bzw. kulturellen Teilhabe und der ästhetischen bzw. emotionalen Erfüllung benennen (Rosebrock 2012: 5 f.; Graf 2015: 201–203). Es kann zwischen erster und Wiederholungslektüre unterschieden werden. Demnach erfassen Lesende tendenziell bei einer Erstlektüre Informationen weniger systematisch und eher inhaltlich, während sie bei der Wiederholung die sprachliche Konstruktion, die Struktur und Argumentation des Textes differenzierter nachvollziehen können (ähnlich Grieshammer et al. 2019: 48).

## Lesekompetenzen

Zur Messung bestimmter Lesekompetenzen, speziell im Literalitätserwerb, existieren verschiedene Kennzeichen. Dazu zählen einerseits die *Leseflüssigkeit* (Holle 2010: 147–150; Gold 2018: 67–74) mit den Unterkategorien *Lesetempo* (als Wörter pro Minute), *Lesegenauigkeit* (als richtige Wörter pro Minute (RWpM) mit *Richtigkeitsfaktor* und Erfassen von *Verlesungen*), wobei der Schwierigkeitsgrad eines Textes als relationaler Faktor gilt. Beim Vorlesen kommt die prosodische Komponente hinzu (Holle 2010: 149 f.). Andererseits ist das *Textverstehen* eine entscheidende Kompetenz (Holle 2010: 155–157; Gold 2018: 89 f.), worauf sich die meisten der später dargestellten Lesestrategien beziehen.

Zum Fördern der Leseflüssigkeit werden wiederholtes (Vor-)Lesen (Holle 2010: 153), Viellesen, auch in Form des freien *stillen Lesens* („Sustained Silent Reading“, Gold 2018: 74; Holle 2010: 153 f.), ggf. mit weiteren Anreizen wie einem „Lesepass“ oder anknüpfenden Gesprächen (Gold 2018: 75 f.), sowie *Lautleseverfahren* unterschiedlicher Form, u. a. in Tan-

dems/Partnerschaften (Gold 2018: 78–84) oder Kombinationen (Gold 2018: 87 f.) vorgeschlagen. Deren Wirksamkeit wird in Studien unterschiedlich bewertet (Holle 2010: 153 f.; Gold 2018: 76–78, 84–87; Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 18): Bereits vorhandene Kompetenzen sind offenbar besonders beim Stilllesen erforderlich, um messbaren Erfolg zu generieren, während Lautleseverfahren durch das Hören und Wiederholen unterstützt werden, wobei Reihumlesen sozialen Druck erzeugen kann.

Während es sich bei den Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit um eine Mittlung zwischen „lower und higher-order-Prozessen“ (Holle 2010: 147) handelt, befinden sich die Strategien zum Textverstehen auf der Ebene der „Higher-order-Prozesse und Lernstrategien“ (Holle 2010: 154), d. h., sie beziehen sich besonders auf die Organisation und Steuerungsfähigkeit von Arbeitsprozessen, in diesem Fall des Lesens, während ‚lower‘ „vor allem das Dekodieren einzelner Wörter betr[ifft]“ (Holle 2010: 107). Anzustreben ist eine ausgewogene Förderung, da die Verfahren aufeinander aufbauen (Rosebrock 2012: 10), Leseflüssigkeit Voraussetzung ist und auf verschiedenen Ebenen eine Rolle spielt (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 17 f.; Brägger/Garbe 2024: 8–10).

Lesestrategien sind kognitive Strategien, die die Lesenden nicht immer bewusst anwenden (Paulson/Holschuh/Lampi 2024: 280). Sie sind steuernd (Holle 2010: 154) und bestehen meist aus mehreren Teilaufgaben (Grieshammer et al. 2019: 50 f.). Grundsätzlich sind zwei Arten von kognitiven Lesestrategien vorhanden: Solche, die von unten herauf neue Ideen kreieren und Wissen akkumulieren, *Elaborationsstrategien*, und solche, die vorhandenes Wissen von oben herab kondensieren und organisieren, *Organisationsstrategien* (Grieshammer et al. 2019: 51; Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 21). Zu den elaborierenden Strategien zählen Notations- und Formulierungstechniken und Beispiele, zu den organisierenden „Visualisierungen“ und „Zusammenfassungen“ (Grieshammer et al. 2019: 51). Die angewandten Lesetechniken passen sich idealerweise dem Leseverhalten zu der jeweiligen Leseaufgabe an (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 20–22). In beiden Bereichen spielt das ergänzende Schreiben eine Schlüsselrolle (Hembrough 2020: 191 f.; Introna/Singh Chatrath/Sander 2022: 52 f.; aktuell in der Schule Kim et al. 2025).

Aus lernpsychologischer Sicht kommen „Strategien zum Feststellen von Schlüsselinformationen, zur Strukturierung von Textinformationen, zur Elaboration des Gelesenen und zum Monitoring“ zur Anwendung (Holle 2010: 158; im Original kursiv). Weiterhin kann nach den Zeitpunkten der Anwendung differenziert werden: vor, während und nach dem Lesen (Brägger/Garbe 2024: 10), und nach den Funktionen Planung, Überwachung und Selbstregulation (Jambor-Fahlen/Philipp 2022: 21), was zum Teil in den Anwendungsvorschlägen zum Tragen kommen wird.

Kompetente Lesende zeichnen sich somit durch folgende Merkmale aus: Sie verfügen über vielfältige Lesestrategien, können sie anlassbezogen auswählen und kontextuell anpassen sowie „metakognitiv[ ]“ das Wann, Wo, Wie der Anwendung steuern, modulieren wie reflektieren (Grieshammer et al. 2019: 51; Sturm/Bertschi-Kaufmann 2009: 37; Holle 2010: 155 f.; Introna/Singh Chatrath/Sander 2022: 52). Selbststeuerung (*self-monitoring*) ist also zu allen Zeitpunkten eine entscheidende Kompetenz. Dies wird mit höherem akademis-

schen Erfolg assoziiert (Berger/Deacon/Parrila 2017: 83), während Studierende mit Lese-schwierigkeiten weniger Strategien nutzen bzw. diese weniger erfolgreich (Berger/Deacon/Parrila: 88 f.).

Im Zuge des Leseprozesses (und des dazugehörigen Schreibens) sind parallel viele, oft komplexe Aufgaben zu erfüllen, darunter vor dem Lesen: Klärung des Ziels, Orientierung an der Fragestellung, Motivationsmanagement; während des Lesens: Erfassen und Evaluieren der Leseinhalte wie -ziele, Nutzen von Lesestrategien und Hervorhebungstechniken; nach dem Lesen: Evaluation des Leseprozesses, der Ergebnisse, Zusammenfassen und Einpassen der Erkenntnisse in den eigenen Text, alle Schritte begleitet von ständiger Reflexion des zu Lesenden und Gelesenen (Kruse 2018: 37; Grieshammer et al. 2019: 51–54). Das birgt zugleich ein hohes Potenzial für Hemmungen und Schwierigkeiten, welche allein schon aus Überlastung entstehen können.

Das Erwerben und wiederholte Anwenden von Lesestrategien kann Lesenden helfen, ihre Kompetenzen zu erweitern, wobei sie die Schreibberatung durch Zeigen, gemeinsames Ausprobieren und Einüben sowie Reflexion unterstützen und bestärken kann.

## Lesestrategien

Im Folgenden stelle ich teils bekannte systematische Möglichkeiten des Herangehens an das Lesen von wissenschaftlichen Texten vor.

Der Reflexion des Leseverhaltens und auch als Grundlage für eine tiefergehende Beratung zum Lesen dient die Lesebiografie (abgewandelt von der „Literalitätsbiografie“ in Kruse 2018: 18). Hierzu notieren Ratsuchende in einer ihnen angenehmen Form (z. B. *Freewriting* oder Tabelle) wichtige Entwicklungsschritte im Zusammenhang mit dem Lesen, oft chronologisch wichtige Stufen von der Grundschule bis zur Universität/zum Beruf; ergänzend private Rezeption (auch anderer Medien und Sprachen inkl. sozialer Medien). Bei einer längerfristigen Beratung bzw. einem Coaching kann ergänzend die Nachzeichnung der Schreibbiografie sinnvoll sein. Wir können die Ratsuchenden bitten, sich besonders auf Ereignisse zu konzentrieren, die als hemmend erlebt wurden (Reibungsverluste, siehe unten), gerade wenn Schwierigkeiten wiederholt aufgetreten sind, und potenzielle Einflussfaktoren einbeziehen (Leseumgebung, Lautstärke, Zeitdruck, Konzentrationsschwierigkeiten).

Zu den bekanntesten Lesestrategien zählt das von Francis Robinson in *Effective Study* (1946) vorgestellte *SQ3R* (*Survey – Question – Read – Recite – Review*, Darstellung in Kruse 2018: 38). Es basiert darauf, sich zunächst einen Überblick über die Textstruktur zu verschaffen, Fragen an den Text zu konzipieren, deren Korrektheit nach dem abschnittsweisen und mit Markieren und Notieren verknüpften Lesen überprüft wird, und dann eine Zusammenfassung zu erstellen. Bei der Erweiterung *PQ4R* bildet den ersten Schritt ergänzend ein kurisorischer Lesedurchgang (*Preview*) und eine Reflexion (*Reflect*) kommt hinzu.

Lesende, denen *SQ3R* zu schematisch erscheint, können Inhaltsverzeichnis und Index eines Buches nutzen, um gezielt an für ihr Thema relevante Informationen zu gelangen.

Außerdem sind durchsuchbare Texte (online, E-Books, Scans) hilfreich, um Schlüsselbegriffe zu finden. Ggf. können KI-Tools mit Umsicht etwa für Zusammenfassungen genutzt werden, die zur Überblicksrecherche gelesen werden.

*KWL* ist eine für einen Gruppenkontext geeignete Alternative (Holle 2010: 163 f.; Abwandlungen in Grieshammer et al. 2019: 182 f., 194 f.) und steht für die Fragen nach dem Vorwissen (*Know*), Wissensgewinn (*Want*) und dem Gelernten (*Learned*). Ebenfalls vorstellbar ist das Erarbeiten wichtiger Sekundärliteratur im Tandem oder in einer Schreibgruppe.

Ein *Glossar* (Kruse 2018: 39) enthält die Kernbegriffe eines Schlüsseltextes, die sich Lesende während des Lesens (und ggf. auch davor, insbesondere beim Lesen/Schreiben fremdsprachlicher Texte)<sup>1</sup> markieren und notieren, um sie sich zunächst selbst zu erklären und dann durch Recherche zu definieren. Es ist u. U. aufwendig und erfordert eine hohe Steuerungskompetenz, die verhindert, dass Lesende zu viele Begriffe auswählen, und es ermöglicht, die zentralen Begriffe zu erfassen.

Gerade im MINT-Bereich mit strenger Textstruktur kann die *IMRAD*-Formel (Kruse 2018: 41), welche abkürzend die Grobstruktur (natur-)wissenschaftlicher Texte bezeichnet (*Introduction – Method(s) – Results – Abstract – Discussion* = Einleitung, Methodik, Ergebnisse, Zusammenfassung, Diskussion), als Lesestrategie genutzt werden, indem sich Lesende auf die ersten Sätze von Kapiteln und Absätzen konzentrieren, daraus die Struktur des Textes und seine Argumentation rekonstruieren und dann in einer Detaillektüre überprüfen.

Alle vorgestellten Strategien bis auf die Lesebiografie sind tendenziell schematisch. Sie können insbesondere den *strukturschaffenden* Arbeitstyp (Bräuer 2014: 262), der sich die Textstruktur oft durch Hilfstexte und viele Versionen ‚erschreibt‘, vor Herausforderungen stellen. Unten finden sich flexiblere Ansätze, die sich auf spezifische Leseschwierigkeiten fokussieren. Zu dem empirisch auf unterschiedliche Weise genutzten Strategieinventar zählen Wiederlesen, Skimming, Hervorhebungen, Überschriften und Nebentexte, wobei die Reflexion der Nutzung, hier mittels sichtbarem Eyetracking, als besonders hilfreich angesehen wird (Paulson/Holschuh/Lampi 2024: 277–280). Im L2-Bereich können Hypothesisieren, Visualisieren, Textsignale und Scanning ergänzt werden (Yapp/de Graaff/van den Bergh 2021: 1465). Gerade bei Schwierigkeiten sind lernerzentrierte, geführte Ansätze, die auf Kombinationen aus Genrestudium, Unterstützung und Aneignung geeigneter Strategien zu Detaillektüre und Hervorhebungen basieren, zu empfehlen (Harris/McKeown 2022: 432–433; Hembrough 2020: 189).

## Leseschwierigkeiten in Anlehnung an Schreibprobleme nach Bräuer

Bei den folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf Gerd Bräuers Überlegungen zu *Schreibproblemen* (Bräuer 2014: 267 f.). Mit Anpassungen lassen sich die dort vorhandenen

1 Danke an Susanne J. für diese Anregung.

Kategorien auch auf das Lesen anwenden; u. U. bedingen sie einander. Demnach lassen sich drei Arten von prozessualen Leseschwierigkeiten unterscheiden:

*Leseprobleme* entsprechen üblichen Reibungsverlusten im Leseprozess. Sie treten gehäuft an den Übergängen zweier Arbeitsphasen auf (also z. B. beim Übergang von der Ideenfindung zur Recherche oder von der Recherche zum Schreiben der Rohfassung) oder auch zweier Entwicklungsphasen (z. B. von der Oberstufe zum Bachelorstudium mit anderen Anforderungen an das Lesen von Texten).

*Lesehemmungen* sind Leseprobleme auf tieferer Ebene. Sie gehen auf wiederholte Lese-probleme in spezifischen Bereichen oder Phasen des Schreibprozesses zurück, die möglicherweise in der Vergangenheit nicht bearbeitet wurden, z. B. wiederkehrende Schwierigkeiten bei der Begrenzung der Recherche, die dann zu unstrukturierten oder unfokussierten Texten geführt haben. Hier sollte das Kernproblem identifiziert und angegangen werden. *Leseblockaden* dagegen sind massiv. Produktives Lesen scheint unmöglich geworden, vermutlich aufgrund andauernder unbearbeiteter Lesehemmungen. Zur Lösung sind tiefergreifende Interventionen nötig (Schreibcoaching, bei Begleitumständen evtl. psychologische Beratung).

In den folgenden Unterkapiteln geht es auf den dargelegten Kategorisierungen aufbauend um verschiedene Ansätze für den Umgang mit Leseschwierigkeiten in der auf das wissenschaftliche Lesen fokussierenden Schreibberatung.

## Ansatz bei spezifischen Leseschwierigkeiten

In seinem Buch *Lesen und Schreiben* stellt Otto Kruse eine Sammlung von akademischen Leseschwierigkeiten, die er in einem Seminar gesammelt hat, vor (Kruse 2018: 14); zum Teil können sie als Reibungsverluste verstanden werden. Sie lassen sich nach den betroffenen Bereichen näher kategorisieren. Ich nehme diese spezifischen Schwierigkeiten sowie einige Ergänzungen in einer tabellarischen Übersicht als Ausgangspunkte für eigene Überlegungen zur Lösung, welche neben der oben dargestellten Forschung auf die Anwendung von Methoden aus der schreibberaterischen Praxis zurückgreifen. Allgemein ist das Training von Leseflüssigkeit, besonders aber Textverstehen entscheidend (siehe oben). Dabei ist zu beachten, dass es sich um Anregungen für die (Selbst-)Beratung handelt und diese den Erwerb entscheidender Lesekompetenzen und die didaktische Ausarbeitung nicht ersetzen können.

**Tabelle 1**

Typische Leseschwierigkeiten (nach Kruse 2018: 14); eigene Zuordnung betroffener Bereiche und möglicher Lösungsansätze aus der Beratungspraxis

<b>Leseschwierigkeit</b>	<b>betroffene Bereiche</b>	<b>Ansatzpunkte</b>
<i>Prokrastination des Lesens</i>	Zeitmanagement, Arbeitsorganisation, Motivationsmanagement	Lesezeitplan, Zeitlimits setzen, anderen davon erzählen; bei tiefergehenden Schwierigkeiten Motivation und Ursachenforschung
<i>keine Lesemotivation</i>	Motivationsmanagement	Motivation reflektieren, nach intrinsischer Motivation suchen, Leseaufgaben aufteilen, erfolgreiche Schritte belohnen
<i>Müdigkeit/Ermüden beim Lesen</i>	Konzentration, Arbeitsorganisation	zwischendurch Bewegungspausen, Position ändern, frische Luft, Pomodoro-Technik
<i>schnelles Vergessen/Inhalte nicht ins Langzeitgedächtnis</i>	Konzentration, Gedächtnis	(Rand-)Notizen, visualisieren, Hervorhebungen, paraphrasieren
<i>mangelndes Verständnis</i>	Kognition, Konzentration	Glossar, weitere Recherchen, Partien wiederholt lesen, visualisieren, Freewriting zu Konzepten; Einüben kritischen Lesens (Introna/Singh Chatrath/Sander 2022: 51–56)
<i>fehlendes Kontextwissen</i>	Fachwissen, Arbeitsorganisation	Glossar, (dazu) gezielte Recherche, KWL, Frage- und Eingrenzungstabellen (Grieshammer et al. 2019: 176 f., 182 f.)
<i>unsystematisches Lesen</i>	Leseorganisation (Technik, Strategien); ggf. Arbeits-/Schreibtyp	Lesen planen (Stundenplan, Lesezeiten), auf Forschungsfrage(n) besinnen (Erinnerungsbild, Planungsfünfeck nach Frank/Haacke/Lahm), Recherche systematisieren (Schlüsselwörter, Relevanz, Eingrenzungstabelle)
<i>mangelnde Geduld/Logik nicht nachvollziehbar</i>	Konzentration, Verständnis, Zeitmanagement, Leseorganisation	Lesen einteilen, selezierendes Lesen mit Lesestrategien bzw. partielles Wiederlesen, Randnotizen, Struktur visualisieren (Cluster, Mindmap, Concept Map)
<i>unmögliches Einordnen in Kontext</i>	Fach-/Kontextwissen, Arbeitsorganisation	Glossar, Recherche, Struktur visualisieren, KWL, Fragetabelle
<i>Ideenblockaden</i>	Kognition, Konzentration, Schreibtechniken	Brainstorming, Freewriting zu zentralen Begriffen, visualisieren, Ideen-Spaziergang
<i>mangelndes Verständnis der Fachbegriffe/fehlende Klärung</i>	Kontextwissen, Arbeitsorganisation, Lesetechniken	Recherche (tertiär), Glossar, KWL

(Fortsetzung Tabelle 1)

Leseschwierigkeit	betroffene Bereiche	Ansatzpunkte
geringe Lesegeschwindigkeit („zu langsames Lesen“)	Kognition, Konzentration, Koordination, Lesetechnik, Leseflüssigkeit	regelmäßige Lesezeiten, kürzere Texte zur Übung, intimes Lesen, laut- oder vorlesen
Zeitdruck/Zeitmangel	Zeitmanagement, Arbeitsorganisation	Leseplan, mithilfe von Forschungsfrage/ Planungsfünfeck wichtigste Texte identifizieren und ggf. visualisieren, Leseweise anpassen, Lesestrategien
fehlender Fokus beim Exzerpieren („fast alles wird zusammengefasst“)	Lesetechniken, Schreibtechniken, Arbeitsorganisation	andere Techniken ausprobieren (Randnotizen, Visualisierungen, Hervorhebungen, durchsuchbare Texte, Zitationsprogramm), auf Forschungsfrage besinnen, eingrenzen

Viele dieser Ansätze eignen sich auch für das Lesen zweit- und fremdsprachiger Literatur (dazu Introna 2021: 102–119, 159–164; Grieshammer et al. 2019: 76 f.), wobei zusätzliche Reibungsverluste (Leseprobleme) entstehen können; nicht immer ist eine Übertragung erstsprachlicher Strategien ausreichend (Yapp/de Graaff/van den Bergh 2023: 1474). Ergänzend ist es für L2-Lesen hilfreich, sich mit der Literatur tiefergehend auseinanderzusetzen, etwa durch den Erwerb von Monitoringstrategien, Textwissen und durch schreibendes Lesen (Introna 2021: 342, 344), z. B., indem Hilfstexte (etwa Anmerkungen und Mindmaps) in der Sprache des Zieltextes oder – oft entlastend – einer Sprachmischung verfasst werden.

### Ansatz nach dem Modell der fünf Bereiche der Lesekompetenz

Außerdem besteht die Möglichkeit, von einem Modell der fünf zentralen Bereiche der Lesekompetenz auszugehen (Sturm/Bertschi-Kaufmann 2009: 34 mit Hurrelmann, Hurrelmann 2006: 277–279), die teils in Tabelle 1 schon erwähnt sind. Hierbei liegt der Fokus eher auf den Stärken als den Schwächen der Ratsuchenden:

#### Abbildung 1

Die fünf Kompetenzbereiche des Lesens nach Hurrelmann (Sturm/Bertschi-Kaufmann: 34)



eigene Darstellung

Die Kompetenzbereiche sind: *Motivations* (Motivation), *Cognitions* (Kognition), *Emotions* (Emotion), *Reflections* (Reflexion) und *Connective Communications* (Kommunikation). Wie in der Grafik verdeutlicht, sind sie miteinander verbunden und können einander bedingen. Weiterhin zählen Konzentration, Motorik, Rekonstruktion, Planung und Interaktion zu zentralen Aspekten des Lesens (Kruse 2018: 29–33). Das Modell ermöglicht es, gezielt erfahrungsorientierte Vorgehensweisen zur Verbesserung der einzelnen Kompetenzbereiche vorzuschlagen; einige sind in der Übersicht als Anregungen formuliert:

**Tabelle 2**

Erfahrungsorientierte Anregungen zur Arbeit an den Kompetenzbereichen aus der Schreibberatung

 <i>Motivation</i>	die eigene Motivation schreibend finden
	Texte lesen, die Ratsuchenden gefallen
	kürzere Texte lesen
	Zeitlimits setzen
 <i>Kognition</i> <i>während des Lesens</i>	laut lesen
	vorlesen (lassen)
	hervorheben
	(Rand-)Notizen
<i>nach dem Lesen</i>	Eindrücke und Erkenntnisse notieren/visualisieren
	Wissen organisieren (Karten, Notizbuch, Programm)
 <i>Emotion</i>	zum Vergnügen/Ausgleich lesen
	Leseerfahrungen teilen (Gespräch, Blog)
	einen Brief an Autor*in/Text schreiben
 <i>Reflexion</i>	über die Eindrücke sprechen
	Lesejournal führen
	strukturierte Zusammenfassungen
	kreatives Schreiben ausgehend vom Gelesenen
 <i>Kommunikation</i>	Lese-Spaziergang
	Lese-Tandem
	Lesezirkel/Kolloquium

Eine kompetenzorientierte Herangehensweise hat den Vorteil, sich stärker auf Fähigkeiten und Vorlieben der einzelnen Lesenden zu konzentrieren sowie einzelne Kompetenzen gezielter zu fördern. Es sollten dazu im Beratungsgespräch die Punkte erfragt und ausgewählt werden, die den Ratsuchenden am ehesten entsprechen. Idealerweise wird dabei das Schreiben

gezielt eingebunden. Hilfreich kann es auch sein, die Bedürfnisse der Schreib- bzw. Arbeitstypen (Bräuer 2014: 262f.) und Maximen für die leseintensive Recherche phase (Grieshamer et al. 2019: 64f.) zu berücksichtigen.

## Fazit und Ausblick

Lesen stellt im wissenschaftlichen Schreibprozess eine Herausforderung dar, die allerdings im Rahmen der Schreibberatung bisher oft nicht dieselbe Beachtung erhält wie das Schreiben selbst. Bei der Arbeit an Leseschwierigkeiten kann die Veränderung in zwei Schritten erfolgen: erstens dem Erkennen und dem Informieren über das Lesen und zweitens dem Anwenden spezifischer Methoden. Schon das Mehr-Wissen kann vorhandene Schwierigkeiten bei Lesenden zumindest normalisieren und sie so entlasten. Dies wurde im vorliegenden Artikel beruhend auf einem zweiteiligen Ansatz versucht, indem Erkenntnisse aus der Lese- forschung und dem Beratungskontext dargelegt und zu einem praxisorientierten Ansatz mit erprobten Methoden der Schreibberatung verbunden wurden.

Neben bekannten Lesestrategien, die allerdings oft schematisch angelegt sind, kann nach meinem Vorschlag eine erste Einordnung von Leseschwierigkeiten in Anlehnung an Bräuers Konzept zu Schreibproblemen erfolgen, wonach sich die Intensität der Beratung richtet. Die Erfragung und Bestimmung individueller Schwierigkeiten nach Kruses Aufstellung führt zu passgenauerer Unterstützung. Umgekehrt ist die kompetenzorientierte Be- trachtung nach Sturm/Bertschi-Kaufmann und Hurrelmann besonders geeignet, um Stärken der Lesenden zu betonen, woraus sich ihnen entsprechende Methoden ableiten lassen.

Für die Zukunft ist zu hoffen, dass das Lesen vor allem in der Beratung für die Hoch- schule noch größere Aufmerksamkeit erhält. Ansätze können stärker auf das Lesen zuge- schnitten werden (so z. B. schon in Introna/Singh Chatrath/Sander 2022: 53–57; Schneegaß 2024). Im Idealfall ergibt sich daraus, dass sich häufig auftretende Leseschwierigkeiten leichter erklären und behandeln lassen und aus kompetenteren Lesenden kompetenter Schreibende werden.

## Literatur

Asención Delaney, Yuly (2008): Investigating the Reading-to-write Construct. In: *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 7. 140–150. DOI: 10.1016/j.jeap.2008.04.001

Bergey, Bradley W./Deacon, S. Hélène/Parrila, Rauno K. (2017): Metacognitive Reading and Study Strategies and Academic Achievement of University Students with and without a History of Reading Difficulties. In: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 50. No. 1. 81–94. DOI: 10.1177/0022219415597020

Brägger, Gerold/Garbe, Christine (2024): Thema: Schlüsselkompetenz Lesen. In: *Pädagogik*. Vol. 5. 6–12. DOI: 10.3262/PAED2405006

Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 257–282.

Burkhalter, Katrin/Karras, Simone/Mezger, Res (2022): Vorwort: Lesen und Schreiben. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 13. Nr. 22. 4–6. DOI: 10.3278/JOS2202W001

Christmann, Ursula (2015): Kognitionspsychologische Ansätze. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 21–45. DOI: 10.1515/9783110275537-004

Gold, Andreas (2018): *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann*. 3., völlig überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. DOI: 10.13109/978366310638

Graf, Werner: Leseverständnis komplexer Texte. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 185–205. DOI: 10.1515/9783110275537-011

Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2019): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hayes, John R. (2014) [1996]: Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 57–86.

Harris, Karen R./McKeown, Debra (2022): Overcoming Barriers and Paradigm Wars. Powerful Evidence-Based Writing Instruction. In: *Theory Into Practice*. Vol. 61. No. 4. 429–442. DOI: 10.1080/00405841.2022.2107334

Hembrough, Tara (2020): Integrating Reading-to-write Strategies and Pairing Composition and Reading Courses for First-year, At-risk College Students. In: *International Journal of Instruction*. Vol. 13. No. 4. 177–196. DOI: 10.29333/iji.2020.13412a

Holle, Karl (2010): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverständhen – Lesedidaktik – Lesesozialisierung*, 2., durchges. Aufl. Stuttgart: UTB. DOI: 10.36198/9783838531106

Hurrelmann, Bettina (2006): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Hurrelmann, Bettina/Groeben, Norbert (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa. 275–286.

Introna, Silvia (2021): *Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Dissertation, Bielefeld: Universität Bielefeld. DOI: 10.4119/unibi/2957324

Introna, Silvia/Singh Chatrath, Emily/Sander, Maxi (2022): Wissenschaftliches Schreiben beginnt mit wissenschaftlichem Lesen. Vorschläge zur Lese-Schreibförderung an Hochschulen. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 13. Nr. 24. 50–58. DOI: 10.3278/JOS2202W005

Jambor-Fahlen, Simone/Philipp, Maik (2022): Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten. In: Philipp, Maik/Jambor-Fahlen, Simone (Hrsg.): *Lesen. Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 9–33. DOI: 10.5281/zenodo.5881980

Kim, Young-Suk Grace/Harris, Karen R./Goldstone, Rebecca/Camping, April/Graham, Steve (2025): The Science of Teaching Reading Is Incomplete without the Science of Writing. A Randomized Control Trial of Integrated Teaching of Reading and Writing. In: *Scientific Studies of Reading*. Vol. 29. No. 1. 32–54. DOI: 10.1080/10888438.2024.2380272

Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/600465lw

Krey, Björn (2024): Lesen. Eine praxeologische Perspektive. In: Karsten, Andrea/Haacke-Werron, Stefanie (Hrsg.): *40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens*. Bielefeld: wbv. 105–109. DOI: 10.3278/9783763976584

Kruse, Otto (2018): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Konstanz/München: UVK. DOI: 10.36198/9783838549996

Michel, Marije/Révész, Andrea/Lu, Xiaojun/Kourtali, Nektaria-Efstathia/Lee, Minjin/Borges, Lai (2020): Investigating L2 Writing Processes across Independent and Integrated Tasks. A Mixed-methods Study. In: *Second Language Research*. Vol. 36. No. 3. 277–304. DOI: 10.1177/0267658320915501

Paulson, Eric J./Holschuh, Jodi Patrick/Lampi, Jodi P. (2024): Using College Readers' Eye Movements to Discuss Textbook Reading Strategies. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 67. No. 5. 274–282. DOI: 10.1002/jaal.1332

Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: *Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität*. Nr. 3. 1–12. URL: [https://www.forum.lecture.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Rosebrock.pdf](https://www.forum.lecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf) (Zugriff: 06.06.2025).

Schneegaß, Rosalie (2024): Gemeinsam Lesen und Lernen. Chancen und Herausforderungen von digitalem, kollaborativem Lesen und Annotieren in der Hochschullehre – Erfahrungen aus der Praxis. In: Vöing, Nerea/Jenert, Tobias/Neiske, Iris/Osthushenrich, Judith/Trier, Ulrike/Weber, Tassja/Altroggen, Knut (Hrsg.): *Hochschullehre postdigital. Lehren und Lernen neu gestalten*. Bielefeld: wbv. 71–83. DOI: 10.3278/9783763977192

Sebald, W. G. (2015): *Austerlitz*. 7. Aufl. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch.

Sturm, Afra/Bertschi-Kaufmann, Andrea (2009): Reading. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Scriotorium. Ways of Interacting with Writers and Readers. A Professional Development Program*. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag. 27–42.

Tao, Li/Qu, Yue/Bi, Peng (2025): Longitudinal Development of L2 Learners' Linguistic Complexity in Reading-to-write Argumentative Tasks. In: *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 75. 101502. DOI: 10.1016/j.jeap.2025.101502

Yapp, Deborah/de Graaff, Rick/van den Bergh, Huub (2023): Effects of Reading Strategy Instruction in English as a Second Language on Students' Academic Reading Comprehension. In: *Language Teaching Research*. Vol. 27. No. 6. 1456–1479. DOI: 10.1177/1362168820985236

## Autorin

Kathrin Neis, Dr. phil. (Komparatistik), ist freiberufliche wissenschaftliche Lektorin und zertifizierte Schreibberaterin (PH Freiburg). Sie berät Studierende und Promovierende und interessiert sich aktuell besonders für die Bedingungen des Lesens.

# 15 Jahre Akademische Schreibpartnerschaften – eine Bilanz

Annett Mudoh

## Abstract

Die Akademischen Schreibpartnerschaften fördern seit 15 Jahren den Austausch zwischen internationalen und deutschsprachigen Studierenden, indem sie Schreibkompetenzen und interkulturelles Verständnis stärken. Die Bilanz untersucht zentrale didaktische Konzepte, ihre Entwicklung im Kontext hochschulpolitischer Entscheidungen der Universität Göttingen sowie die Auswirkungen der Pandemie ab Sommersemester 2020 und der Aufhebung des Covid-19-Stufenplans 2023. Die Analyse zeigt: Während bewährte Ansätze wie Blended und Collaborative Learning bestehen, erzwingen äußere Umstände und die technische Entwicklung zunehmend didaktische Anpassungen.

## Einleitung

Die Akademischen Schreibpartnerschaften sind Teil des im Jahr 2009 initiierten PROFIN-Projekts InDiGU (*Integration and Diversity at Goettingen University*), das Studierenden ermöglicht, das „Zertifikat Internationales“ zu erwerben, ein extra-curriculares Angebot, das internationale Erfahrung und interkulturelle Kompetenz sowie das Engagement in der Betreuung internationaler Studierender bescheinigt (Zertifikat Göttingen, o. A.). Zunächst vom DAAD gefördert und ab 2012 an der Universität verstetigt, sind die Akademischen Schreibpartnerschaften darauf ausgelegt, allen Studierenden Kontakt mit fremden Kulturen zu ermöglichen, während sie lernen, ihren Schreibprozess zu reflektieren und zu steuern, sodass sie in der Lage sind, erfolgreich wissenschaftlich in den gewählten Zielsprachen zu arbeiten<sup>1</sup>.

Das Ziel dieses Beitrags ist einerseits, zwei für die Akademischen Schreibpartnerschaften entwickelte didaktische Konzepte vorzustellen, und andererseits zu erläutern, in welchem Umfang die praktische Umsetzung Anpassungen des theoretischen Gerüsts an die Realität des Lehrbetriebs erforderlich machte. Berücksichtigt wird dabei, wie diese Anpassungen mit hochschulpolitischen Entscheidungen der Universität einhergehen und welchen Einfluss die Pandemie ab dem Sommersemester 2020 sowie die Aufhebung des COVID-19-Stufenplans durch das Präsidium der Universität zum 1. Februar 2023 auf die Anpassung der didaktischen Konzeptionen und die Umsetzung in der Lehre hatte. Diese

---

<sup>1</sup> Detaillierte Informationen siehe Johnert/Mudoh 2017.

Bilanz stellt demzufolge zunächst die grundlegenden didaktischen Konzeptionen der Schreibpartnerschaften vor. Im Anschluss daran werden von 2009 bis 2025 in chronologischer Reihenfolge die Umstände beschrieben und bewertet, die Anpassungen der didaktischen Konzeptionen über die Jahre erforderlich machten. Zum Schluss zieht die Lehrende eine persönliche Bilanz nach 15 Jahren Lehre und Lernen in den Akademischen Schreibpartnerschaften<sup>2</sup>.

## Voraussetzungen zur Erstellung didaktischer Konzepte

Potenzielle Schreibpartner\*innen haben verschiedene kulturelle Hintergründe, Schreibtraditionen sowie unterschiedliche Schreiberfahrungen und -kenntnisse, die zu berücksichtigen sind, wenn sie in Tandems oder Kleingruppen von drei oder vier Personen gemeinsam oder individuell an einem Schreibprojekt arbeiten. Die Schreibpartnerschaften sind interdisziplinär und die Teilnahme ist offen für alle Studierenden der Universität. Die Benotung der Leistungen (vier benotete Credits in den Schlüsselkompetenzen oder Internationalisierungspunkte für das Zertifikat Internationales) erfolgt nicht über die Beurteilung der Qualität eines Schreibprodukts, sondern der gesamte Zeitraum der Teilnahme an den Schreibpartnerschaften wird bewertet. Diese prozess- und nicht produktorientierte Benotung ist eine Form des Leistungsnachweises, bei der das Schreibprodukt als „vorhanden“ in die Bewertung einfließt, aber weder dessen Länge noch die Qualität benotet werden. Entscheidend für die Notengebung ist ein zu Beginn jeder Schreibpartnerschaft individuell erstellter Ablaufplan, der einen Zeitrahmen von zwei bis sechs Monaten umfassen kann. Er enthält Abmachungen über regelmäßige Treffen der Mitglieder der Schreibgruppen sowie mit ihren Peer-Tutor\*innen und der Lehrenden. Die gegenseitige Unterstützung während des Schreibprozesses und Feedback zu den Schreibprojekten wird durch Lehr- und Lerntagebücher, Berichte über die Zusammenarbeit und den Nachweis der Erfüllung festgesetzter Ziele im Hinblick auf das Schreibprojekt dokumentiert. Die Schreibpartnerschaft endet mit einem Evaluationsgespräch innerhalb einer Schreibgruppe, anhand dessen der Verlauf der Schreibpartnerschaft nachvollzogen wird, ohne dass Lehrende oder Tutor\*innen anwesend sind. Die Studierenden gehen in der Diskussion, einem Leitfaden folgend, darauf ein, was sie miteinander und voneinander gelernt haben, welche interkulturellen Erfahrungen sie gesammelt haben, aber auch, welche Schwierigkeiten und Probleme ihnen die Zusammenarbeit bereitet hat. Die Einhaltung der im Ablaufplan festgelegten Abmachungen bestimmt die Bewertung der Leistung einer Schreibpartnerin oder eines Schreibpartners. Diese Voraussetzungen wurden berücksichtigt, als zuerst im Jahr 2009, dann zum Sommersemester 2012 zwei didaktische Konzepte von Mitarbeiter\*innen des Internationalen Schreiblabors, des Interkulturellen Lernlabors und von *Göttingen International* entwickelt wurden, die in der Folge kurz beschrieben werden.

<sup>2</sup> Dies ist ein Praxisbericht ohne detaillierte Zahlenangaben. Diese können aber bei der Autorin erfragt werden.

## Didaktisches Konzept von 2009 bis 2012

Das erste didaktische Konzept basierte auf Schreibpartnerschaften zwischen einem bzw. einer internationalen Studierenden und einem oder einer Deutsch-Muttersprachler\*in, die über einen wie oben beschriebenen, zeitlich festgelegten Ablaufplan an ihren Schreibprojekten arbeiten sollten. Dafür bot sich, möglich durch die technische Entwicklung, ein Blended-Learning-Konzept (Mandl/Kopp 2005) an, das Präsenzlehre mit synchron oder asynchron in einem Learning-Management-System (LMS) zu erledigenden Aufgaben kombiniert, angepasst an die zeitliche Verfügbarkeit der Studierenden.<sup>3</sup> Die Umsetzung dieses ersten Konzepts erstreckte sich über zunächst vier Semester. Die Evaluationen dieser ersten Schreibpartnerschaften zwischen 2009 und dem Wintersemester 2011/12 ergaben, dass sowohl unterschiedliche technische Kenntnisse über die Nutzung des LMS als auch die Zuverlässigkeit der Technik selbst die Schreibpartner\*innen daran hinderten, einen gemeinsam erstellten Ablaufplan einzuhalten. Weiterhin entstand durch das Schreiben in der Zielsprache Deutsch ein Ungleichgewicht in den Partnerschaften, da den deutsch-muttersprachlichen Studierenden unbewusst die Rolle der\*des Expert\*in zugeschrieben wurde. So hat beispielsweise Johnert, die Erstsprachlerin in der Pilot-Schreibpartnerschaft 2009 und spätere Koautorin des Erfahrungsberichts 2017, dargestellt, dass die Erwartungen an sie hoch gewesen seien und ihre chinesische Schreibpartnerin ihr mehr Expertise in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben zugestanden habe als sie sich selbst (Johnert/Mudoh 2017). Kritik in den Evaluationen im Hinblick auf dieses Ungleichgewicht, verbunden mit einem an Monaten, nicht an Semestern ausgerichteten Ablaufplan, führte dazu, das ursprüngliche didaktische Konzept zu überdenken und zu modifizieren.

## Modifiziertes didaktisches Konzept ab 2012

Das modifizierte Konzept sah vor, Blended Learning als Basis der Schreibpartnerschaften beizubehalten. Die Technik und der sichere Umgang der Studierenden damit hatten sich entwickelt, sodass die Onlinearbeit mehr zeitliche und örtliche Flexibilität in der Zusammenarbeit der Studierenden ermöglichte. Die Schreibpartner\*innen sollten jetzt über ein Semester in kulturell und sprachlich gemischten Kleingruppen von zwei bis vier Personen arbeiten, basierend auf dem Prinzip des Collaborative Learning (Bruffee 1998). Barrieren, die durch die Hierarchie zwischen Dozierenden und Studierenden und den Studierenden untereinander entstehen, werden so abgebaut, da das Collaborative Learning anstrebt, Wissenslücken zu überwinden, indem ein Miteinander-Voneinander-Lernen etabliert und favorisiert wird. Es war nicht zwingend notwendig, dass Deutsch-Muttersprachler\*innen in den Gruppen vertreten sind, deren Zusammenstellung dem Seminarkonzept „Schreiben wir!“ von Girgensohn (2007) folgte, das – neben dem Bewusstsein für Schreibprozesse zu wecken – Methoden und

<sup>3</sup> Eine detaillierte Darstellung des Konzepts findet sich im Erfahrungsbericht von Johnert/Mudoh (2017).

Strategien für das Schreiben vermittelt, die Verantwortung für die Lernprozesse aber an die Studierenden abgibt (Girgensohn 2007). Anregungen für die Gruppenbildung waren auch das DMIS-Modell (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) (Bennett 1993) und das Prinzip der Mixed Classes (Keleher 2016). Die Zusammenstellung der Gruppen ergab sich nach ausführlichen Vorstellungsrunden und einem Themen-Speeddating (Universität Bremen, o. A.). Die Schreibpartner\*innen konnten dann innerhalb ihrer Gruppe autonom an ihren Schreibprojekten arbeiten, aber auch kollaborative Schreibprojekte, Gruppenhausarbeiten oder gemeinsames Schreiben an individuellen Aufgaben für Seminare wurden zugelassen, der Schreibmatrix von Vode folgend (Vode 2023: 73).

Das Konzept wurde folgendermaßen in die Praxis umgesetzt: Zu Semesterbeginn müssen interessierte Studierende vor dem Themen-Speeddating drei Basisworkshops besuchen, die Aspekte interkulturellen Lernens (erarbeitet mit dem Interkulturellen Lernlabor der Universität), des Peer-Tutoring und des Feedbackgebens (erarbeitet mit dem Internationalen Schreiblabor) kombinieren. Im Anschluss bilden sich die Schreibgruppen, und ein Zeitplan wird erstellt, der Treffen untereinander, mit Peer-Tutor\*innen und der Lehrkraft sowie regelmäßige Updates über die Schreibprojekte festlegt. Je nach Gruppe und individuellen Präferenzen kann der Austausch in Präsenz oder online, synchron über Meetingräume oder asynchron über Messengerdienste, E-Mails oder WiKis im LMS stattfinden. Die Arbeitssprachen während des Austauschs, die Themen und die Zielsprachen ihrer Schreibprojekte handeln die Gruppenmitglieder untereinander aus und stimmen sie mit den Lehrenden ab.

Durch Gespräche und Evaluationen wurde dokumentiert, dass Interaktionen in Schreibgruppen von drei oder vier Personen folgende Vorteile aufweisen: Schreiberfahrene Studierende fühlen sich weniger benachteiligt, weil ein angenommener Wissensvorsprung beim Austausch mit mehreren Partner\*innen relativiert wird. Auch sind die Chancen größer, eine Schreibpartnerschaft erfolgreich zu beenden, wenn ein Mitglied der Gruppe ausfällt.

## Internationalisierung der Schreibpartnerschaften

Durch eine konsequente Internationalisierungsstrategie der Universität Göttingen ab 2009, bestärkt durch Maßnahmenpakete zur Internationalisierung von Forschung, Lehre, Verwaltung und Management im Jahr 2012, wächst der Anteil an internationalen Studierenden (Casper-Hehne/Reiffenrath 2017). Parallel dazu förderte die Universität konsequent den Ausbau von digitalem Lehren und Lernen, sowohl intern als auch über Virtual-Exchange-Projekte. Die Ansiedlung von InDiGU in *Göttingen International* führt dazu, dass bei internationalen Studierenden über persönliche Kontakte in Einführungsveranstaltungen und Werbung in den Fakultäten gezielt Interesse am interkulturellen Austausch über die Arbeit an Schreibprojekten geweckt wird, eine Kombination von interdisziplinärem Wissensaustausch und gegenseitigem Kennenlernen. Auch hat das Interesse am Arbeiten und Schreiben in der Zielsprache Deutsch stark nachgelassen, sodass der Anteil an englischsprachiger Arbeit beständig stieg. Selbst Deutsch-Muttersprachler\*innen arbeiten und schreiben im

Rahmen dieser Entwicklung häufiger in Englisch. Im gleichen Zeitraum ist der Anteil an Erstsprachler\*innen, die internationale Studierende laut dem Basiskonzept von 2009 dabei unterstützen sollen, sich in der neuen Wissens- und Lebensumgebung zurechtzufinden, kontinuierlich gesunken.

### Erfahrungen während COVID-19 von April 2020 bis Februar 2023

Blended Learning war für die Schreibpartnerschaften während des Lockdowns aufgrund der digitalen Lehr- und Lernformen nicht möglich, aber durch die jahrelangen Erfahrungen mit Onlinearbeit als Teil des Blended Learning, verbunden mit einer über die Jahre erprobten Technik, gelang die Umstellung auf rein digitales Lehren und Lernen während der Pandemie ohne Unterbrechungen oder Verzögerungen. Der Austausch der Schreibpartner\*innen erfolgte rein digital über Plattformen wie Zoom und BigBlueButton. Das didaktische Konzept folgte aber weitgehend dem von 2012. In drei Onlineworkshops zu Beginn des Semesters wurden über Präsentationen, Übungen und Fragerunden die Grundlagen für die Arbeit in den Schreibgruppen gelegt. Als nachteilig erwies sich das Fehlen jeglichen persönlichen Kontakts, es gab immer wieder Verbindungsprobleme, Verzögerungen und Zeitzonenverschiebungen erschwerten die Kommunikation. Vorteilhaft war aber eine effektivere Zusammenarbeit an den Schreibprojekten durch Möglichkeiten der Bildschirmteilung während der Meetings oder in Clouds, weil gemeinsam an Materialien und Texten gearbeitet werden konnte.

Während des Lockdowns wurden die Schreibpartnerschaften im Sommersemester 2021 in ein Virtual-Exchange-Projekt mit dem *Centre for Academic Writing* der Ilia State Universität in Tiflis, Georgien, eingebunden. Es gelang über Kontakte und intensive Werbung, eine jeweils gleiche Anzahl an Studierenden aus Göttingen und von der Ilia State University für Schreibpartnerschaften zu gewinnen, die sich in autonomen Schreibgruppen organisierten. Das Konzept von 2012 konnte auch auf dieses Projekt weitgehend angewendet werden, aber der gesamte Austausch als auch das Schreiben fanden erstmals ausschließlich auf Englisch statt. Auch mussten die Partnerschaften aufgrund der Organisation des Studienjahrs in Georgien zeitlich auf acht Wochen begrenzt werden, und eine Tutorin des Internationalen Schreiblabors der Universität Göttingen sowie Lehrende des *Centre for Academic Writing* waren fest in die Planung und Durchführung der Workshops und in die Betreuung der Schreibpartner\*innen eingebunden. Statt drei Einführungsveranstaltungen gab es zwei Kick-off-Workshops, ein Halbzeittreffen und eine Abschlussveranstaltung, an denen neben den Schreibpartner\*innen auch die Lehrenden beider Universitäten und die Tutorin teilnahmen. Dieses Virtual-Exchange-Projekt wurde, belegt durch die Befragung aller Beteiligten, als interessant und erfolgreich eingestuft, aber der enorme Zeit- und Leistungsdruck aufgrund der Organisation des Studiums vor allem in Georgien führte dazu, dass ein Viertel

der Partner\*innen aus Tiflis die Arbeit in den Gruppen und an ihren Schreibprojekten nicht beendet haben. Virtual-Exchange-Projekte müssen also neben Raum und Zeit auch Bedingungen der Teilnehmenden berücksichtigen.

## Didaktische Konzeption ab Februar 2023

Die Akademischen Schreibpartnerschaften wurden trotz der Aufhebung des COVID-19-Stufenplans durch das Präsidium der Universität zum 1. Februar 2023 online fortgesetzt. Im Sommersemester 2023 waren wieder Veranstaltungen im Blended Learning möglich. Sowohl die Ziele wie die Inhalte, die Gruppenbildung, die Bewertungskriterien der Leistungsnachweise als auch die Evaluationen folgten erneut dem Konzept von 2012. Blended Learning als Lernmodell beizubehalten, aber vermehrt digitale Arbeitsweisen zuzulassen, basierend auf der Virtual Exchange Theory (Nyunt et al. 2023) und den Möglichkeiten, die sich durch Collaborative Online International Learning (COIL) (Rubin 2017) eröffnen. Die zunehmende Bedeutung und praktische Umsetzung der von der Universität Göttingen geförderten Lehrform Forschungsorientiertes Lehren und Lernen (FoLL) (FoLL Göttingen, o. A.) bot eine Gelegenheit zur Integration dieser Ansätze in das Konzept der Schreibpartnerschaften. Das Pilotprojekt „Wissen Schreiben“ (WiSch) wurde gemeinsam mit dem Forum Wissen, dem im Juni 2022 eröffneten Wissensmuseum der Universität, entwickelt und durchgeführt. Gestützt wurde das Projekt auch auf den prämierten Vorschlag von Peer-based Learning (PEBL), hervorgegangen aus dem Ideenwettbewerb für Studierende 2021 „Studieren verändert – verändert studieren!“. PEBL schlägt eine interkulturelle Lern-Lehr-Erfahrung vor und stellt das Voneinander-Miteinander-Lernen in den Vordergrund, das Forum Wissen ermöglicht durch die Zusammenarbeit mit den Kurator\*innen den Praxisbezug, und die Organisation in autonomen Schreibgruppen folgt dem didaktischen Konzept der Schreibpartnerschaften.

Im Oktober 2023 folgte eine Einführungsveranstaltung zum Ablauf, zur Organisation, Bewertung und Evaluation der Schreibpartnerschaften, unterstützt von einer Verantwortlichen des Ideenwettbewerbs, die den Teilnehmenden die Grundzüge des PEBL erklärte. Zusätzlich fand eine verpflichtende Führung durch das Museum, wahlweise in deutscher oder englischer Sprache, statt. Im Anschluss daran mussten die Schreibpartner\*innen ein Thema in Zusammenhang mit dem Forum Wissen, eine Textsorte für ihr Schreibprojekt und eine Zielsprache wählen, sich selbst in autonomen Schreibgruppen organisieren und mit den Lehrenden deren Ablaufplan erstellen. Die Kurator\*innen leisteten Beistand bei inhaltlichen Fragen und standen über das gesamte Semester für Fragen und Rat in Präsenz oder online zur Verfügung. Mitte Februar 2024 fand im Foyer des Forum Wissen eine für das Publikum offene Abschlussveranstaltung statt, in deren Verlauf die Schreibpartner\*innen in kurzen Präsentationen individuell ihre Schreibprojekte vorstellten. Die Evaluation des WiSch-Pilotprojekts hat ergeben, dass diese Kombination aus auf einen thematischen Gegenstand beschränkter Arbeit in Schreibgruppen unter Einbindung externer Partner ein Erfolgsmodell für zukünftige Schreibpartnerschaften darstellt.

## Schlussbemerkung

Die didaktischen Konzeptionen der Schreibpartnerschaften haben sich über die Jahre entwickelt. Die Veränderungen des ursprünglichen Konzepts von 2009 sind das Ergebnis von Anpassungen an Umstände, zurückzuführen u.a. auf die Auswirkungen der Internationalisierungsstrategie der Universität Göttingen, aber auch auf Evaluationen der Schreibpartner\*innen. Blended und Collaborative Learning, verbunden mit der Organisation in autonomen Schreibgruppen, haben sich als beständige Lehr- und Lernmodelle für die Schreibpartnerschaften erwiesen. Die individuelle Benotung der Studierenden stützt sich vornehmlich darauf, inwieweit sie die Vereinbarungen im Ablaufplan einhalten, der zu Beginn jeder Schreibpartnerschaft erstellt wird. Dass die Einhaltung von vereinbarten Treffen, die Diskussion und Dokumentation über den Fortschritt der Schreibprojekte und regelmäßige Feedbacks Grundlage eines prozessorientierten Leistungsnachweises sind, muss Studierenden erklärt und mit Beispielen belegt werden. Allerdings wurde vor allem nach Aufhebung des Lock-downs und der Rückkehr zur Präsenzlehre deutlich, dass die Studierenden regelmäßige persönliche Kontakte nicht nur schätzen, sondern als Teil der Partnerschaftsarbeit erwarten. Lehrende und Tutor\*innen müssen sich dieser Entwicklung pädagogisch und im Umgang mit den Studierenden anpassen. Für die Lehrenden wird sich an folgenden Dingen nichts ändern: Erstens am hohen Betreuungsaufwand und zweitens an der Tatsache, technisch auf dem neuesten Stand zu sein, um die Entwicklung im digitalen Lehren und Lernen und den Einsatz von KI in für die Schreibpartnerschaften geeignete Konzepte und Projekte zu übertragen.

## Literatur

Bennett, Milton J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In Paige, Michael R. (Hrsg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press. 21-71.

Bruffee, Kenneth A. (1998): *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 2<sup>nd</sup> Edition.

Casper-Hehne, Hiltraud/Reiffenrath, Tanja (2017): *Hochschulbildung in globalen einer Internationalisierung der Curricula*. In: interculture journal: Online-Zeitschrift 97-II6. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55106-9> (Zugriff 24.08.2025).

FoLL Göttingen (o.A.): *FoLL. Forschungsorientiertes Lehren und Lernen*. URL: <https://www.uni-goettingen.de/de/forschungsorientiertes+lehren+und+lernen+28fol%29/522833.html#:~:text=FoLL%20ist%20eine%20innovative%20Lehrform,werden%20die%20Ergebnisse%20hochschul%20präsentiert> (Zugriff 13.04.2025).

Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. DOI: 10.1007/978-3-8350-9682-0

Johnert, Marlene S./Mudoh, Annett (2017): Erfahrungsbericht zu den Akademischen Schreibpartnerschaften an der Uni Göttingen. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Jg. 7 Nr. 13, 65–73. DOI: 10.3278/JOSI701W065

Keleher, Michael D. (2016): *Mixed Classes, Mixed Methods: Writing Students' Attitudes about Collaborative and Intercultural Learning*. Networks: An Online Journal for Teacher Research: Vol. 18: Iss. 2. DOI: 10.4148/2470-6353.1001

Mandl, Heinz/Kopp, Birgitta (2005): *Forschungsfragen und Perspektiven*. (Forschungsbericht Nr. 182). LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. DOI: 10.5282/ubm/pub.905

Nyunt, Gudrun/Niehaus, Elizabeth/Light, Ashley/Boryca, Alex/Bryan, Angela (2023): *Online + International: Utilizing Theory to Maximize Intercultural Learning in Virtual Exchange Courses*. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 35 (1). 325–344. DOI: 10.36366/frontiers.v35i1.789

Rubin, Jon (2017): *The Collaborative Online International Learning Network: An Emergent Community of Practice*. *Journal of Virtual Exchange*, 2017(1), pp. 1–10. DOI: 10.14705/rpnet.2017.jve.1

Speeddating Universität Bremen (o. A.): *Themen-Speeddating*. URL: [https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/sites/studierwerkstatt/Themen-Speeddating.pdf](https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/studierwerkstatt/Themen-Speeddating.pdf) (Zugriff 13.04.2025).

Vode, Dzifa (2023). *Über das Schreiben sprechen: Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen*. Vol. 15. wbv Media. DOI: 10.3278/9783763973293

Zertifikat Göttingen (o. A.): *Zertifikat Internationales*. URL: <https://www.uni-goettingen.de/de/108465.html> (Zugriff 13.04.2025).

## Autorin

Annett Mudoh, Licence d'Allemand Université III Bordeaux und M. A. in Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen, arbeitet derzeit als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Internationalen Schreiblabor der Universität Göttingen. Hier führt sie u. a. Blended-Learning-Veranstaltungen wie die Akademischen Schreibpartnerschaften und Präsenz- oder Onlineberatungen durch.

# Kästners *Fliegendes Klassenzimmer* in der Schreibwerkstatt von Sechstklässler\*innen

## Einblicke in ein multiprofessionelles Praxisprojekt

*Winnie-Karen Giera, Franziska Fröhlich & Annette Fitzen*

### Abstract

Der Praxisbeitrag diskutiert ein schulisches Schreibprojekt, das Erich Kästners Jugendroman *Das fliegende Klassenzimmer* als Ausgangspunkt nutzt, um eine szenische Lesung im Deutschunterricht der sechsten Jahrgangsstufe zu entwickeln. Ziel war es, Schreib-, Lese- und Präsentationskompetenzen durch das kreative Umschreiben literarischer Texte zu fördern. Die Methode der Schreibwerkstatt wurde dabei multiprofessionell begleitet und dokumentiert. Der Erfahrungsbericht zeigt, wie das gemeinsame literarische Arbeiten im Klassenverband sowohl die Schreibkompetenz als auch die Kooperationsfähigkeit stärkt. Der Beitrag gliedert sich in die Darstellung der Organisation und Beobachtungen der Schreibwerkstatt sowie in eine zusammenfassende Einordnung in den schreibdidaktischen Diskurs.

### Einleitung

Ein kurzer Artikel in der Tageszeitung war der Auslöser: 2024 war ein doppeltes Jubiläum für Erich Kästner. Der Autor wurde vor 125 Jahren geboren und ist vor 50 Jahren gestorben. Vor allem seine Kinderbuchklassiker *Pünktchen und Anton*, *Das fliegende Klassenzimmer*, *Das doppelte Lottchen* sowie *Emil und die Detektive* werden bis heute auf der ganzen Welt gelesen. Wie weit ist Kästner für unsere heutige Schüler\*innengeneration entfernt? Der Autor Erich Kästner (geb. 1899 in Dresden) blickt zu seinen Zeiten mit der Lupe auf gesellschaftskritische Themen und verarbeitet sie in Romanen, die über Jahre hinweg in Schulen gelesen wurden und werden. Die Literaturkritiker\*innen heben würdigend hervor, dass die Kinderfiguren in seinen Erzählungen autark agieren und Kästner mit Distanz zum Erzählten ein Beobachter der Gesellschaft ist (Deutschlandfunk Kultur 2024). Manche Worte Kästners klingen für die heutigen Kinderohren antiquarisch, die Schauplätze und Figuren seiner Erzählungen hingegen nicht.

Kästners Werk *Das fliegende Klassenzimmer* ist 1933 erstmalig publiziert worden. In jenem Jugendroman eskaliert ein Konflikt zwischen Internatsschülern und Schülern einer benachbarten Realschule. Die Auseinandersetzungen beginnen mit harmlosen Streichen, werden ernst, als Diktathefte gestohlen und ein Gymnasiast gefangen genommen wird. Dies führt zu einer offenen Konfrontation. An dieser Zusammenfassung zeigt sich die Kluft zweier

Jugendgruppen, die miteinander verfeindet sind. Dies ist bis heute ein Erzählfaden, der für Jugendromane typisch ist.

Dieser Roman thematisiert Loyalität, Mut und Gerechtigkeit im schulischen Kontext. In den verschiedenen Kapiteln nimmt Kästner wichtige – zwischenmenschliche – Themen auf, wie z. B. (echte) Freundschaft, Vertrauen, respektvoller Umgang miteinander, Wertschätzung, Verantwortung übernehmen, Vorbild sein, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit leben, Mut zeigen, Pflichtbewusstsein, Würde, Großzügigkeit, Kompromiss-/Verhandlungsbereitschaft zeigen (Sinnlosigkeit von Kampf), Verlässlichkeit (Einhalten von Versprechen), Verlieren zu lernen oder die Bedeutung von Erinnerungen begreifen. All das sind „klassische“ Werte, die aus der Erfahrung heraus für ein gutes soziales Miteinander unerlässlich und gerade heute wichtiger denn je sind.

Sein Werk gliedert sich in zwölf Kapitel sowie zwei Vorworte und ein Nachwort Kästners. Die Ganzschrift hat einen Umfang von 184 Seiten mit sechs ganzseitigen Illustrationen in Schwarz-Weiß.

Die Idee von Frau Fitzen, das *Fliegende Klassenzimmer* im sechsten Jahrgang zu lesen, umzuschreiben und als Lesetheater aufzuführen, sollte ab Herbst 2024 in mehreren Wochen zu einem multiprofessionellen Gemeinschaftsprojekt umgesetzt werden. Aus der ursprünglichen Idee, nur zu lesen, entwickelte sich eine szenische Lesung, wobei die Schüler\*innen – neben einer bühnengerechten Darstellung – auch die Texte umschrieben, sozusagen eine neuzeitliche Fassung kreierten.

Mit an Bord war dafür eine Schulkasse im sechsten Jahrgang mit 27 Schüler\*innen. Die dazugehörige Klassenlehrerin Frau Fröhlich ist ausgebildete Lehrerin für die Fächer Deutsch, Latein und Darstellendes Spiel. Somit brachte sie Expertise für die unterrichtliche Gestaltung und den Umgang mit Literatur in Kombination beider Fächer mit. Frau Fitzens Anliegen war es, den Schüler\*innen beim betonten Lesen und Umschreiben der Texte zu helfen. Als Autorin, die selbst szenische Lesungen durchführt, kennt sie effektive Strategien des Umschreibens und wie man auf einer Bühne mit Haltung sowie starker Stimme vor Publikum trotz Aufregung präsent vorliest. Frau Giera interessierte sich als Wissenschaftlerin vor allem dafür, wie alle Schüler\*innen mithilfe inklusiver Ansätze lesen, schreiben, diskutieren und am Ende ein Projekt gemeinsam performen. Sie protokollierte jede Projektstunde und dokumentierte somit die wöchentliche Entwicklung. Die Leitfrage des Projektes war, *wie eine Schreibwerkstatt zum Umschreiben von Textszenen in einer sechsten Klasse organisiert und durchgeführt werden kann*.

Dieser Beitrag gewährt im weiteren Verlauf einen Einblick in die organisatorische Planung der Schreibwerkstatt, die im Rahmen eines größeren Vorhabens durchgeführt wurde. Der Abschnitt „Beobachtungen in der Schreibwerkstatt“ widmet sich den beobachteten Lernprozessen der Schüler\*innen während der Werkstattarbeit. Im letzten Abschnitt werden zentrale Erkenntnisse gebündelt und Perspektiven aufgezeigt, wie vergleichbare multiprofessionelle Projekte gewinnbringend für die schulische Schreibförderung eingesetzt werden könnten.

## Zielsetzung der Schreibwerkstatt

Das Ziel der Schreibwerkstatt im Klassenprojekt war, dass alle Schüler\*innen aktiv am Um-schreiben des Textes mitwirken und somit die ausgesuchten Szenen im Rahmen eines Vorle-setheaters vor einem öffentlichen Publikum performen.

## Beschreibung der Lerngruppe

Die Klasse des Projekts besteht aus 27 Schüler\*innen (llw/l6m). Frau Fröhlich unterrichtet diese sechste Klasse seit der 5. Klasse und ist nicht nur die Deutschlehrerin, sondern auch die Klassenlehrerin. Die Klasse besticht durch ihre dynamische, freundliche Art und ist äußerst leistungsbereit. Sie halten sich an die gemeinsam getroffenen Klassenregeln, sind leise und diszipliniert im Unterricht. Die leistungsstarken Schüler\*innen arbeiten sehr strukturiert und selbstständig. Drei Schüler haben in der Klasse eine attestierte Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) und brauchen dementsprechend längere Bearbeitungszeit beim Schreiben bzw. Abschreiben von Texten. Zudem gibt es eine Schülerin, die Deutsch als Zweitsprache lernt, sodass sie auf zusätzliche Unterstützung bei der Bearbeitung von Aufgaben angewiesen ist und diese auch seitens der Mitschüler\*innen oder der Lehrkraft erhält.

## Kompetenzerweiterungen

Das interne Kerncurriculum für den 6. Jahrgang sieht sowohl das Schreiben eines Berichtes als auch das Lesen einer Ganzschrift vor (Nds. KC, 2015). Da Frau Fröhlich das von Frau Fitzen initiierte Projekt gern im Unterricht optimal einbinden wollte, hat sie zunächst bei der Schulleitung und im Anschluss auf einer Fachkonferenz Deutsch die Projektidee vorgestellt. Ziel war es, den Bericht und die Lektüre curricular zu einer Unterrichtseinheit zu verbinden. Dadurch konnte das Projekt von Herbst 2024 bis zu den Weihnachtsferien stattfinden und in einer Ersatzleistung (Schreiben eines Zeitungsberichtes über das Projekt) münden. Dieses Unterfangen wurde seitens des Kollegiums und der Schulleitung positiv aufgenommen. Es lag begründend auf der Hand, dass das im Kerncurriculum Deutsch verankerte gestaltende Schreiben (Nds. KC 2015: II) im Vordergrund stand. Die Schüler\*innen sollten produktiv und experimentierend mit dem Ursprungstext Kästners umgehen, diesen verändern und „moder-nisieren“. Das setzte natürlich das Lesen der Ganzschrift voraus, welches die Schüler\*innen bereits in den Herbstferien in Eigenleistung erledigt hatten. Dabei haben sie sich interessante, lustige und traurige Textstellen mit farblichen Haftstreifen markiert. Mit dieser Vorarbeit im Gepäck kamen die Schüler\*innen in die Schreibwerkstatt hinein. Die von Hayes und Flower (1980) publizierten Teilhandlungen des Schreibens mit den Phasen *Planen*, *Schreiben* und *Überarbeiten* sind auch curricular verankert (Nds. KC 2015). Den Schreibprozess in diese Teilhandlungen zu sequenzieren, fördert einerseits das Bewusstsein, dass das Schreiben pro-

zesshaft ist, und andererseits, dass der Schreibprozess metakognitiv von den Schüler\*innen gesteuert werden kann, da sie ihre Schreibzeiten zeitlich planen, sich Feedbacks einholen und den Schreibprozess am Ende jeder Schreibwerkstatt im Klassenkontext reflektieren (Sturm 2017: 267). In der im Projekt durchgeführten Schreibwerkstatt stand das Überarbeiten des Originaltextes im Vordergrund. Innerhalb der Schreibwerkstatt sollten die Schüler\*innen lernen, ausgewählte Szenen aus Kästners Roman adressatengerecht und modern für ein öffentliches Publikum im Rahmen einer geplanten Performance zu überarbeiten. Dies fördert prozesshaftes Schreiben auf der Makroebene (Sturm 2017: 267). Dafür erhielten die Kleingruppen individuelle Schreibtipps in Form von Einzelberatungen beim Umformulieren, aber auch bei der zeitlichen Schreibplanung (Nds. KC 2015: 11), wie im weiteren Verlauf erläutert wird.

## Organisatorische Hinweise zur Schreibwerkstatt

Die größte Herausforderung lag in der Vorbereitung des Projektes. Der Stundenplan der Klasse musste geändert werden, damit die Schüler\*innen fünfstündig en bloc an ihrem Projekt arbeiten konnten (vier Stunden Deutsch laut Stundentafel zuzüglich einer Klassenleiterstunde). Zudem hat das Projektteam außerschulische Räumlichkeiten in der Nähe der Schule gesucht und angefragt, wo mehrere kleine Räume zum individuellen Arbeiten zur Verfügung standen. Dies konnte im Soltauer Jugendclub YouZe realisiert werden (s. Anmerkung). Für den zeitlichen Ablauf vor Ort wurden zum einen die Lern- und Pausenzeiten angepasst und zum anderen eine zusätzliche Essensmöglichkeit für die Schüler\*innen geschaffen.

## Beobachtungen in der Schreibwerkstatt

Alle Schreibstunden begannen um 9:00 Uhr und endeten um 13:10 Uhr im YouZe. Die Schreibstunden fächerten sich in einem Check-in im Sitzkreis, Erarbeitungsphasen zum Schreiben, Vorlesen, Überarbeiten, einer Sicherungsphase sowie einer organisatorischen Check-out-Phase auf. Ein beispielhafter Tagesablauf im Folgenden:

9:30–11:00 Uhr: Schreibphase I

11:00–11:30 Uhr: Pause

11:30–13:00 Uhr: Schreibphase II

13:00–13:10 Uhr: Check-out

Für die Untersuchung wurden sowohl von den Schüler\*innen als auch von Frau Giera Protokolle angefertigt, um die Abläufe der Projektstunden zu dokumentieren. Im Protokoll wur-

den der zeitliche Verlauf, Gruppenaufgaben, Raumwechsel, Pausen und eine subjektive Einschätzung zur Arbeitsatmosphäre festgehalten. Pro Projektstunde wurden somit

1. der zeitliche, inhaltliche und methodische Unterrichtsverlauf,
2. die Kompetenzförderungen innerhalb der Projektstunde,
3. die positiven Aspekte der Unterrichtsgestaltung sowie
4. die Potenziale zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung in einem Feldtagebuch notiert.

Weitere Schüler\*innen unterstützen die jeweiligen Protokollant\*innen mithilfe ihrer fotografierten Momentaufnahmen, um interessante und schöne Situationen aus ihrer Sicht festzuhalten.

Der erste Projekttag fand am 8. November 2024 statt. In den ersten Stunden wurden in verschiedenen Kategorien die zentralen inhaltlichen Aspekte des Werkes besprochen: wichtige Themen, Figurenkonstellation, Wünsche/Ziele. Daraus resultierte eine umfassende Pinnwand, die später im Klassenraum aufgehängt wurde. Vor allem bei den Wünschen der Schüler\*innen wurde schnell deutlich, dass sie den Text von Kästner als überarbeitungswürdig empfanden und eigene Szenen schreiben und präsentieren wollten. In der kommenden Woche wurden den Schüler\*innen in Form eines Gallery Walks die vermeintlich inhaltlich stärksten Szenen in einer Überschrift präsentiert. Dabei konnten sie das an den Wänden angehängte Booklet öffnen und individuelle Kommentare und Anmerkungen hineinschreiben. Durch diese Vorgehensweise wurde jede\*r vorab in den anstehenden Auswahlprozess mit einbezogen. Im Anschluss diskutierte die Lerngruppe sehr lebhaft, welche Szenen für das geplante Lesetheater ausgewählt werden sollten und daher für die Schreibwerkstatt zur Verfügung standen. Argumentative Fähigkeiten und Mitbestimmung standen dabei im Vordergrund, bis gemeinsam sieben Szenen festgelegt wurden. Nach einer kurzen Pause bildeten sich die Gruppen eigenständig je nach inhaltlichem Interesse – die Schüler\*innen entschieden, mit wem sie welche Szene vorbereiten mochten. Besonders gefördert wurden an diesem Tag mündliche Kompetenzen wie das Vorlesen, Argumentieren, das Begründen von Entscheidungen sowie das Erklären unbekannter Wörter. Die Schüler\*innen zeigten ein hohes Maß an Engagement und Eigenverantwortung. Insgesamt war die erste Unterrichtsgestaltung sehr gelungen. Aus didaktischer Sicht wurden keine wesentlichen Verbesserungsbedarfe festgestellt.

Der zweite Projekttag begann mit einer spielerischen Aufwärmphase, in der die Schüler\*innen durch Stimmübungen und Begrüßungsspiele aktiviert wurden. Diese Übungen dienten der Förderung der Sprech- und Ausdrucksfähigkeit sowie der Gruppendynamik. Im Anschluss folgte ein kommunikatives Bewegungsspiel, das lautes und klares Sprechen trainierte und den sozialen Zusammenhalt innerhalb der Gruppe stärkte. Nach einer kurzen Pause widmeten sich die Schüler\*innen der Überarbeitung ihrer selbst gewählten Szenen in den ausgesuchten Kapiteln. Diese Phase diente der sprachlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten und der kreativen Textproduktion. Für das Umarbeiten der Szenen konnten die Schüler\*innen selbst bestimmen, ob sie allein, zu zweit oder in einer Kleingruppe von maximal vier Personen eine Szene umschreiben wollten. Allen Schreibgruppen

war klar, dass das Umschreiben notwendig war, um eine zeitlich angemessene öffentliche Performance des Kästner-Stückes Soltauer\*innen zu präsentieren. Zwei öffentliche Vorstellungen wurden in der Tageszeitung für alle Soltauer Bürger\*innen an zwei öffentlichen Orten in der Innenstadt angekündigt. Somit war nicht nur der Adressat\*innenkreis, sondern auch der Zweck des Umschreibens den Schüler\*innen bekannt, was die Schüler\*innen für das Umschreiben motivieren sollte (Hayes 2012: 371). Dies wird als *Schreibziel* auf der Makroebene des Schreibprozesses eingeordnet (Sturm 2017: 267). Unterstützend war nicht nur das kollaborative Überarbeiten, sondern auch das kooperative in Form von individuellen Beratungen.

Dass die Schüler\*innen zunächst selbst in das Umschreiben gelangten und dann Hilfe erhielten, wenn gewünscht, folgt dabei zwei Prinzipien: 1. Das induktive Vorgehen wurde bei der Konzeption dieser Schreibwerkstatt berücksichtigt, da es die kreative und eigenständige Arbeit der Schüler\*innen als Schreiber\*innen sowie ihre Ideen und Arbeitsweisen in den Fokus rückt. 2. Die Wahlfreiheit, wann und von wem beraten wird, wurde zudem gefördert, damit Partizipation und der eigene demokratische Wille berücksichtigt werden. Diesen zwei Prinzipien folgend gingen die drei Projektbegleitenden Frau Fitzen, Frau Fröhlich und Frau Giera durch die Räume oder in die Ecken, wo sich die Schreibgruppen aufhielten. Sie boten ihre Hilfe an, forderten jedoch nicht innerhalb der Erarbeitungsphase ein, den Schreibstand ihrer Texte zu zeigen. Diese Offenheit führte dazu, dass die Schüler\*innen selbst entschieden, von wem sie und wann sie beraten werden wollten.

Alle drei Projektarbeitenden agierten somit als Schreibberatende und wurden in den möglichen Beratungszeiten aktiv angefordert. Gegenstand der Beratungen waren häufig Themen wie Feedback zu Textstreichungen und zu zeitgemäßen textlichen Ergänzungen; Erläuterungen, wofür alte Begriffe stehen; Beratungen, wie der revidierte Text klingt und wie der Text für die Bühne betont werden kann.

Zudem wurde von jeder Gruppe Feedback zu den Arbeitsschritten eingeholt. Gerade Entscheidungen, wann, was und wie etwas geschafft sein muss, wurden nicht nur mit den Gruppenmitgliedern, sondern mit mindestens einem Projektarbeitenden getroffen. So zeigte sich in einer Gruppe, dass zunächst Streichungen und Textergänzungen vom Buch sauber abgeschrieben und groß genug geschrieben werden müssen, damit dieser Zettel wiederum für alle in der Kleingruppe während der Bühnenarbeit zur Verfügung steht. Eine andere Gruppe vereinbarte, dass die Zeit der Schreibwerkstatt nicht ausreiche und diese sich am Wochenende traf, um den Text auf Computer abzutippen und groß genug mehrfach auszudrucken.

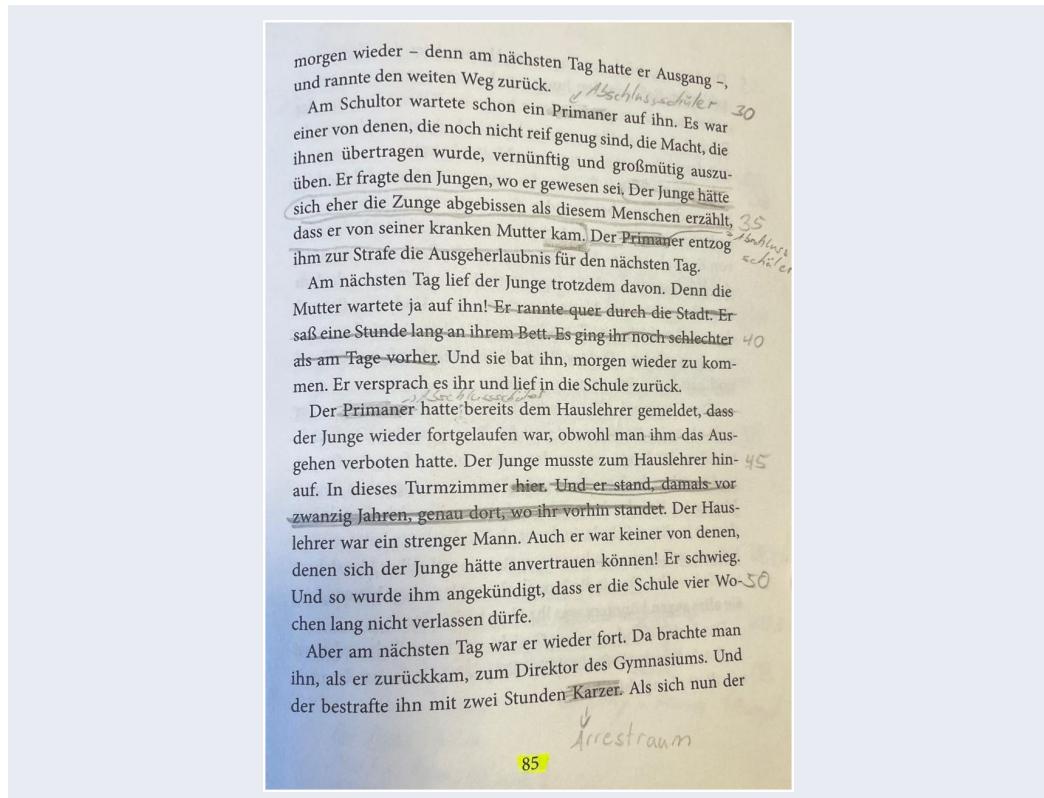
Uns als Projektarbeitenden war wichtig, den Schüler\*innen nur so viel Unterstützung zu geben, wie sie selbst einforderten. Wir nahmen dadurch wahr, dass durch diese Offenheit Beratungen auf Augenhöhe stattfanden, da wir den Schüler\*innen vermittelten, dass sie die letzte Entscheidung zu treffen hätten und Tipps annehmen oder ablehnen könnten.

Die 30-minütige Pause wurde zur sozialen Interaktion genutzt – mit Spielen wie Tischkicker und Billard. Durch das gemeinsame Spielen wurde die Klassengemeinschaft zusätzlich gestärkt, da sich auch neue Freundschaftsgruppen bildeten. Auch die Nichtmuttersprach-

ler\*innen hatten so einen geschützten Raum und die Möglichkeit, spielerisch zu partizipieren. Diese positiven Nebeneffekte wirkten sich positiv auf das kooperative Arbeiten an den Texten aus.

**Abbildung 1**

Textbearbeitung zunächst im Buch (Kapitel 5 Auszug)



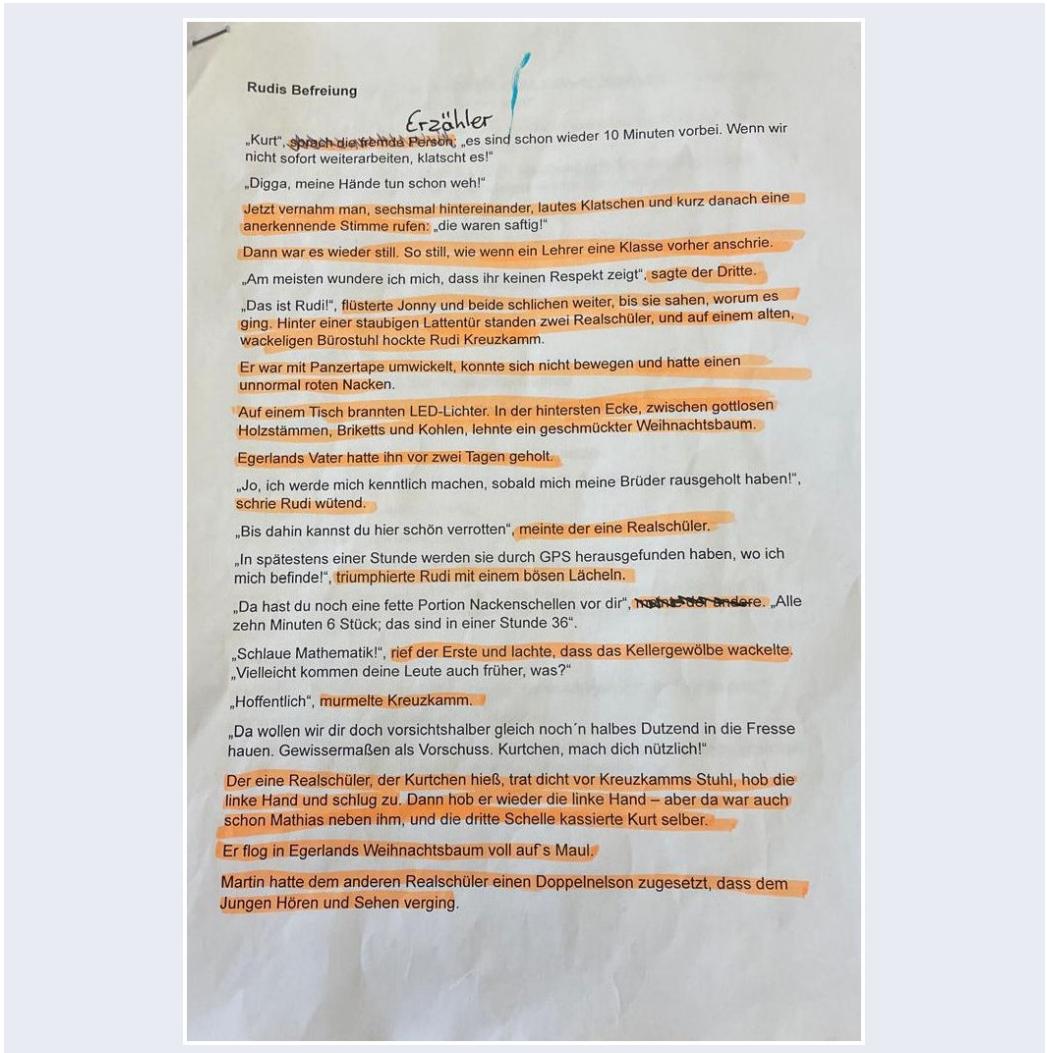
Am dritten Tag der Schreibwerkstatt am 22. November 2024 war eine sehr produktive und kreative Arbeitsatmosphäre zu spüren. Die Schüler\*innen kamen pünktlich und engagiert, und der Tag begann mit einer kurzen organisatorischen Runde sowie einer Auflockerungsübung, dem „Bananenlied“, das die Gruppe in eine gute Stimmung versetzte. Die Übungen zum „gerade Stehen“ förderten das Bewusstsein für Körperhaltung und Präsenz, was sich positiv auf die spätere Arbeit beim Vorlesen und somit auf das erste Testen der umgeschriebenen Texte in den Gruppen auswirkte.

In der ersten Arbeitsphase hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, ihre Texte weiter umzuformulieren. Einige Schüler\*innen brachten dafür ihre abgetippten und umgeschriebenen Szenen schon mit (s. Abbildung 2), und andere arbeiteten noch sehr textnah mit der Originallektüre (s. Abbildung 1).

Ein wichtiger Aspekt dieser Phase war die effektive Arbeitsteilung innerhalb der Kleingruppen. Nur eine Schülerin wollte allein arbeiten und diese Szene auch allein performen, die anderen zogen kollaborative Schreibphasen und Textüberarbeitungen vor. Unterstützung erhielten alle Schreibgruppen durch individuelle Beratungen. Somit gab es nicht vorab eine Instruktion, sondern pro Gruppe gab es individuelle Schreibtipps.

### Abbildung 2

Textüberarbeitung am abgetippten Text (Kapitel 4 Auszug)



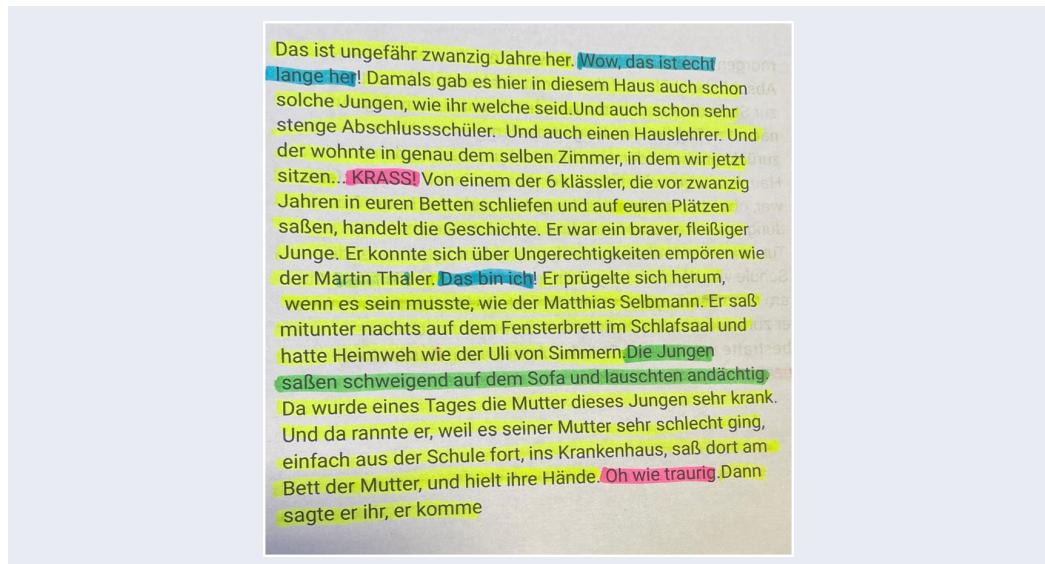
Die Schüler\*innen unterstützten sich dabei, die Szenen in Jugendsprache umzuwandeln, inhaltlich zu kürzen oder zu streichen. Diese Tätigkeiten förderten vor allem die Erweiterung des Wortschatzes und das bewusste Abwägen von Formulierungen. Die anschließende Pause

bot den Jugendlichen Raum für informellen Austausch und Erholung. Danach folgte eine intensive zweite Gruppenarbeitsphase, in der die umgeschriebenen Texte vorgelesen und die jeweiligen Rollen analysiert wurden. Die Analyse der Rollen – sowohl in sozialer, äußerer als auch innerer Hinsicht – bot den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich tiefer mit der Charakterentwicklung und der Gestaltung von Handlung und Sprache auseinanderzusetzen. Die abschließende Reflexion ermöglichte den Teilnehmenden eine Selbsteinschätzung, und die Gruppe konnte sich gemeinsam ein Bild vom bisherigen Verlauf der Schreibwerkstatt machen. Der Tag endete mit einer kurzen Aufräumphase, und die Gruppeneindrücke wurden in einem Protokoll festgehalten.

Der vierte Tag der Schreibwerkstatt stand ganz im Zeichen der szenischen Umsetzung der bisher entwickelten Texte (s. Abb.3). Nach dem gemeinsamen Ankommen und einer kurzen organisatorischen Einführung begann der Tag mit einer Kettengeschichte, die bei den Schüler\*innen auf große Begeisterung stieß. Die Übung diente nicht nur zur Auflockerung, sondern stärkte auch die spontane Ausdrucksfähigkeit und das kreative Zusammenspiel der Gruppe. In der ersten Arbeitsphase (9.30–11:00 Uhr) arbeiteten die Gruppen wiederholt an der szenischen Umsetzung ihrer Texte. Im Fokus standen dabei das szenische Lesen, das Spiel mit Stimme und Ausdruck sowie die körperliche Darstellung auf der Bühne. In den Texten sollten Farben helfen, um Betonungen kenntlich zu machen.

### Abbildung 3

finale Textüberarbeitung mit farbigen Markierungen für Betonungen (Kapitel 5 Auszug)



Nach der Pause wurde die Arbeit mit dem Ziel fortgesetzt, die Szenen weiter auszuarbeiten und zu verfeinern. In dieser zweiten Gruppenarbeitsphase standen Lesen, Umschreiben, szenisches Lesen und erste Interpretationsversuche im Vordergrund. Die Gruppen gingen

dabei sehr eigenständig und kreativ vor. Nach einer kurzen Snackpause präsentierten alle Gruppen ihren aktuellen Arbeitsstand. Die probehaften Performances zeigten unterschiedliche Stile und Umsetzungsformen und spiegelten die individuelle Auseinandersetzung mit den Texten wider. Die Teilnehmenden bekamen so die Möglichkeit, auf einer Bühne zu stehen, sich auszuprobieren und Feedback von ihren Mitschüler\*innen zu erhalten. Dabei war eine spürbare Entwicklung im Vergleich zu den vorangegangenen Tagen zu erkennen – sowohl inhaltlich als auch performativ. Den Abschluss bildete eine kurze Reflexionsrunde in den Gruppen. Hier reflektierten die Teilnehmenden, was ihnen gut gelungen ist und wo sie noch Unterstützung benötigen. Diese Rückmeldungen lieferten wertvolle Hinweise für die nächste Phase des Projektes, denn ab der fünften Projektstunde wurden auf einer Probebühne die „modernisierten“ Szenen zunächst szenisch gelesen und anschließend performativ.

In den ersten vier Projekttagen, die als Schreibwerkstatt durchgeführt wurden, wurden vor allem die kollaborative und kooperative Textüberarbeitung der einzelnen Szenen gefördert. Dafür wurden die Schüler:innen zudem für den Wortschatz und die Veränderung einzelner Wörter und Phrasen im Kontrast zur heutigen Jugendsprache sensibilisiert. Zudem forderten die Gruppenarbeiten und die Reflexionen in der gesamten Klasse mündliches und wertschätzendes Feedback sowie die Argumentationskompetenz. Schließlich wurden Meinungen auch begründet und abgewogen sowie demokratisch in der Klasse abgestimmt (Böhme Zeitung 2024: 5).

Als positiver Aspekt der Schreibwerkstatt ist die harmonische Arbeitsweise in der Klasse hervorzuheben, was mitunter durch die Arbeit im Jugendclub zu begründen ist (s. Anmerkung). Dort konnten sich die Schüler\*innen in Kleingruppen verteilen und mehrere Räume nutzen, um ungestört zu arbeiten, zu schreiben, die Texte probehalber vorzulesen und den Stand des Schreibens zu diskutieren. Die klare Struktur der Schreibwerkstatt kann zudem als Grund für den effektiven Ablauf angeführt werden. Die Balance zwischen Aufwärmübungen, Schreiben, Gruppenfeedback und Pausen förderte das positive Schreibklima innerhalb der Klasse. Aus schulischer Sicht ist hervorzuheben, dass die Schüler\*innen am Projekttag fast immer vollzählig waren. Der Grund dafür liegt klar auf der Hand: das gemeinsame Ziel, das Projekt gemeinsam erfolgreich durchzuführen. Das Gefühl der Lehrkraft war an einem Projekttag immer dasselbe: als ob man mit der Klasse auf Klassenfahrt ist. Aus diesem Grund fungierte der Freitag als optimal gesetzter Projekttag.

## Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der Schreibwerkstatt konnten die Schüler\*innen vielfältige mündliche und schriftliche Kompetenzen gezielt weiterentwickeln. Besonders gefördert wurde dabei das Abwägen und Überlegen beim Umschreiben von Texten. Die Jugendlichen setzten sich intensiv mit Sprache auseinander und lernten, ihre Gedanken präzise und ausdrucksstark zu formulieren. Dabei wurden sowohl die Fähigkeit zur inhaltlichen Reflexion als auch zur sprachlichen Gestaltung geschult.

Ein weiterer wichtiger Lernzuwachs zeigte sich in der Wortschatzerweiterung. Durch den spielerischen Umgang mit Jugendsprache und das kreative Umformulieren der Texte erweiterten die Teilnehmenden nicht nur ihren aktiven Wortschatz, sondern entwickelten auch ein besseres Gespür für stilistische Nuancen und Zielgruppenorientierung. Durch das Projekt ist es im folgenden Schuljahr gelungen, den Schüler\*innen einen aufgeschlossenen, angstfreien Umgang mit fremden Texten zu ermöglichen. Das führte auch zu einer verbesserten Leseverständnisfähigkeit beim Umgang mit Sachtexten.

Auch das Vorlesen spielte eine zentrale Rolle im Projekt. Die Jugendlichen präsentierten ihre Texte als Zwischenstände einander, wodurch sie ihre sprachliche Ausdruckskraft, ihre Betonung sowie ihr Selbstbewusstsein im mündlichen Vortrag deutlich verbessern und den Schreibstand präsentieren konnten. Schreiben wurde somit als Prozess von den Jugendlichen wahrgenommen (Baurmann 2014; Hayes 2012; Hayes/Flower 1980), da sie über ihre Texte berieten und somit das Überarbeiten ihrer Texte vollzogen (Bohle 2016).

Die Lernatmosphäre während der gesamten Schreibwerkstatt war durch aktive Schreibphasen und durch Austauschgespräche zum Geschriebenen mit den Mitschüler\*innen geprägt. Jede Gruppe arbeitete konzentriert und zeigte ein klares Verständnis für die Aufgabenstellung. Besonders hervorzuheben ist die ausgeprägte Feedback-Kultur: Die Schüler\*innen suchten aktiv nach Rückmeldungen und unterstützten sich gegenseitig konstruktiv. Dies hatte einen positiven Einfluss auf die Qualität der Texte und förderte zugleich die Gruppenidentität und Zusammenarbeit. Dies kann zudem mit der öffentlichen Vorführung vor Soltauer Publikum und somit einem adressat\*innenorientierten Schreiben begründet werden (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010).

Optimierungspotenziale der Schreibwerkstatt waren kaum erkennbar. Allerdings hat sich erwiesen, dass das Arbeiten in Kleingruppen effektiver als in Einzelperson zu erachten ist. Das Sprechen über den Text und das gemeinsame Finden von Lösungsstrategien in der Gruppe ist prozesshaftbezogen schwieriger, aber die Ergebnisse am Ende waren besser als in der Einzelarbeit. Die Vormittage waren gut strukturiert, die Schüler\*innen arbeiteten selbstständig und mit großem Engagement. Die pädagogische und multiprofessionelle Begleitung erwies sich als unterstützend und anregend, ohne zu dominieren. Es traten weder organisatorische noch inhaltliche Schwierigkeiten auf, die einer Anpassung bedurft hätten. Insgesamt war das Projekt ein voller Erfolg – sowohl inhaltlich als auch pädagogisch. Die Jugendlichen konnten wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Sprache, Texten und Bühne sammeln.

Schreiben ist Kultur. Dieses Projekt zeigt, wie gesellschaftlicher Transfer in einer Klasse reziprok wirken kann. Kulturschaffende, Schulen und Universitäten können solche Schreibprojekte gemeinsam durchführen. Schule kann sich somit als Schreibraum öffnen und Unterstützung für Schüler\*innen beim Schreiben schaffen. Transferprojekte dieser Art können nur durchgeführt werden, wenn Kooperation auf Augenhöhe gelingt und jede\*r Akteur\*in professionelle, zeitliche und personelle Ressourcen einbringt. Solche Projekte entfalten besonders dann Wirkung, wenn sie nicht nur Inhalte vermitteln, sondern auch Kultur und Werte im

Umgang miteinander schaffen – eine gemeinsame Haltung des Austauschs, der Offenheit und der Wertschätzung von Vielfalt.

In diesem Sinne wird das Schreibprojekt nicht als einmaliger Wissenstransfer über das Schreiben aus der Sicht von Jugendlichen, Autor\*innen, Lehrer\*innen und Schreibwissenschaftler\*innen verstanden, sondern als kontinuierlicher kultureller Prozess, der durch kooperative Strukturen langfristig in Bildungskontexten verankert werden kann. Somit hebt dieser Beitrag beispielhaft hervor, wie eine *Schreibwerkstatt zum Umschreiben von Textszenen in einer sechsten Klasse organisiert und durchgeführt werden kann*.

Bezogen auf diese aktuelle JoSch-Ausgabe und den Titel *Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes* zeigt sich, dass diese erstmalig *ausprobierte* Schreibwerkstatt mit den bewährten Teilhandlungen des Schreibens umgeht und vor allem dem expliziten Überarbeiten von *alten* Texten Aufmerksamkeit schenkt, um Jugendliche für das Schreiben in Kleingruppen und mit bewährten Feedbackschleifen im Schreibprozess zu begeistern.

## Literatur

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Pohl, Thomas/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), *Textformen als Lernformen [KoeBes - Kölner Beiträge zur Schreibforschung]*. Duisburg: Gilles & Francke. 191–210.

Baurmann, Jürgen (2014): Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In Helmut, Feilke/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Bielefeld: wbv Media. 349–363.

Bohle, Ulrike (2016): Schreiben als Lerngegenstand, Lernmedium und Lernvoraussetzung. Zur Schreibdidaktik an Schule und Hochschule. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 17–44.

Böhme Zeitung (30.11.2024): Projektarbeit ist auch Demokratiebildung: Professor Dr. Winnie-Karen Giera begleitet die Deutschstunden im Youze wissenschaftlich. *Böhme Zeitung*, 5.

Deutschlandfunk Kultur. (23.02.2024): 125. Geburtstag von Erich Kästner – Der Mann mit dem spitzen Stift. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/erich-kaestner-125-jahre-100.html> (Zugriff: 24.08.2025).

Hayes, John R. (2012): Modelling and remodelling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369–388. DOI: 10.1177/0741088312451260

Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 3–30.

Kästner, Erich (2023): *Das fliegende Klassenzimmer* (10. Aufl.). Atrium.

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KC) (2015): *Kerncurriculum für das Fach Deutsch in den Schuljahrgängen 5–10 des Sekundarbereichs I*. Niedersächsischer Bildungsserver. URL: [https://cuvo.nibis.de/index.php?p=detail\\_view&docid=1834](https://cuvo.nibis.de/index.php?p=detail_view&docid=1834) (Zugriff: 24.08.2025).

Sturm, A. (2017): Strategiefokussierte Intervention. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann. 267–281.

## Autor\*innen

Winnie-Karen Giera, Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für Deutschdidaktik im inklusiven Kontext/Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation (Sekundarstufe I) an der Universität Potsdam.

Franziska Fröhlich ist Lehrerin für die Fächer Deutsch, Darstellendes Spiel sowie Latein am Gymnasium Soltau.

Annette Fitzen ist Autorin und initiierte bereits zahlreiche Projekte für Kinder und Jugendliche in der Stadt Soltau. Sie engagiert sich zudem ehrenamtlich bei der Stiftung *Kinder seid Kinder*.

# Individuelle Schreibgruppen als Raum für Beratung und Austausch

*Panthea Baghbani*

## Abstract

Die Individuelle Schreibgruppe (ISG) kombiniert Peer-Schreibgruppe und Schreibberatung und bietet eine ressourcenschonende Alternative zur Einzelberatung. Sie ermöglicht die gleichzeitige Betreuung von bis zu sieben Studierenden und fügt sich als Online-Format flexibel in den Studienalltag ein. Der Artikel verknüpft die theoretischen Grundlagen der Peer-Schreibgruppe und Schreibberatung und beschreibt ausführlich Ablauf und Organisation der ISG. Abschließend werden Herausforderungen sowie Potenziale des Formats aufgezeigt.

## Möglichkeiten der Schreibberatung

Schreibberatungen sind ein zentraler Bestandteil der Schreibzentrumsarbeit. Angesichts von über 8000 Studierenden an der eigenen Hochschule ist es für das Zentrum für wissenschaftliches Schreiben (ZEWISS) jedoch eine Herausforderung, der großen Nachfrage gerecht zu werden. Die wiederkehrenden Anfragen nach individueller Beratung sowie das starke Interesse an den Schreibberatungstischen bei hochschulinternen Veranstaltungen wie der Langen Nacht des Schreibens zeigen den hohen Bedarf deutlich. Bereits im Jahr 2014 wurde mit der Individuellen Schreibgruppe (ISG) ein Format geschaffen, das sich im Laufe der Zeit zu einer Antwort auf die wachsende Nachfrage an Schreibberatungen entwickelt hat. Die ISG verknüpft die Beratung mit Elementen der Peer-Schreibgruppe. Die Studierenden finden sich eigenständig zu Gruppen zusammen und vereinbaren einen Termin mit einer\*einem Schreibberater\*in des ZEWISS. Das moderierte Treffen im Online-Raum wird individuell nach jenen Inhalten gestaltet, welche die Studierenden vorbereitet und mitgebracht haben. So entwickeln sich zuweilen Schreibberatungen im Gruppensetting oder moderierte Textfeedbackrunden. Im Folgenden werden Ablauf, Qualitäten und auch Herausforderungen des Formats ISG vorgestellt und in einen theoretischen Rahmen verortet. Schließlich soll ein Ausblick auf die ISG als Tool für die schreibintensive Lehre gegeben werden.

## Schreibberatung im Gruppensetting, eine besondere Verflechtung

Schreibgruppen erweisen sich für die Teilnehmer\*innen als motivationsfördernd und antriebend. Neben der Möglichkeit für supportives Peer-Feedback entsteht ein Austausch über den aktuellen Stand einer Projektarbeit, das Erreichen von (Zwischen-)Zielen und Schwierigkeiten im eigenen Schreibprozess (Girgensohn 2009: 7). In Hinsicht auf den Forschungsstand unterscheidet Vode (2023) zwischen verschiedenen Bedeutungsdimensionen und Realisationen des Konzepts der Schreibgruppe im deutschsprachigen Raum. Die autonomen Schreibgruppen (Vode 2023: 19) basieren auf der Idee der *teacher-less writing groups* nach Peter Elbow (1973/1998): Studierende schließen sich selbstständig zu Gruppen zusammen und präsentieren einander ihre Texte, ohne dabei durch eine Lehrperson angeleitet zu werden. Auf diese Weise kann ein regelmäßiger Austausch über Fortschritte und Ursachen für Hemmungen beim Schreiben entstehen. Für Studierende birgt das Format besonderes Potenzial, da sich diese Gruppen durch eine gewisse Homogenität hinsichtlich der Schreibprojekte, Zielsetzungen und Wissensstand auszeichnen. Die Gruppe funktioniert zudem als ein Peer-Format, bei dem die Studierenden wechselseitig die Rolle von Feedback-Gebenden und -Nehmenden einnehmen (Vode 2023: 250) und durch nicht-direktive Gesprächsführungsstrategien intuitiv zur Lösung bestehender Schreibprobleme beitragen (ebd.). Die Gruppen eignen sich insbesondere für einen Peer-Austausch über den Aufbau wissenschaftlicher Arbeiten, die Qualität von Fragestellungen, Zeitplänen und Tipps zum eigenen Schreiben. Liebetanz und Peters (2010) unterscheiden dabei fachinterne von fächerübergreifenden Schreibgruppen und skizzieren die jeweiligen Vorteile der Konstellationen. So profitieren Teilnehmer\*innen fachinterner Schreibgruppen von gemeinsamen fachspezifischen Vorgaben und Hintergründen. Studierende im selben Studienabschnitt oder eines gemeinsam besuchten Seminars können sich organisieren, um in einer Schreibgruppe einen Austausch auf inhaltlicher Ebene oder zu Literatur und fachspezifischen Anforderungen anzustoßen. Anders als in fachinternen Schreibgruppen können fächerübergreifende Gruppen weniger auf gemeinsame Grundannahmen und Vorwissen aufbauen. Hier stehen Themen wie Verständlichkeit und Struktur im Vordergrund, die sich aus der Außenperspektive der Teilnehmer\*innen ergeben. Damit bilden sie ein „kritisches Publikum“ (Liebetanz und Peters 2010: 114), das aufgrund des fehlenden Vorwissens einen fokussierten Blick auf Sprünge und Unklarheiten in der Argumentationsstruktur mitbringen kann. Das Vorstellen von Text(-teilen) zum Zweck des Peer-Feedbacks stellt einen besonderen Vorteil der Schreibgruppen im Studienalltag dar. Anstatt allein für ein imaginäres Publikum zu schreiben und einen Text erst nach Abschluss zur Bewertung abzugeben, erfolgt ein realer Austausch und die Teilnehmer\*innen der Schreibgruppe werden zu tatsächlichen Adressat\*innen.

Autonome Schreibgruppen basieren in den vorgestellten Fällen ausschließlich auf Peers, sodass das Textfeedback in diesen Gruppen als Peer-Feedback ausfallen muss. Bräuer (2014) unterscheidet dies scharf von einer Schreibberatung, bei der „die individuelle Begleitung von Schreibenden in allen Phasen der Textproduktion durch ausgebildete Schreibberater\*innen auf Grundlage des Prinzips Hilfe zur Selbsthilfe“ (Bräuer 2014: 269) im Vorder-

grund steht. Während autonome Peer-Schreibgruppen auf eine wechselseitige Begleitung und Motivation von Schreibprozessen abzielen und daher auf keine externe Moderation durch eine\*n Schreibdidaktiker\*in angewiesen sind, werden Schreibberatungen durch professionelle Berater\*innen durchgeführt. Diese Rolle können sowohl Peer-Tutor\*innen als auch Hochschulmitarbeitende innehaben. Treten Peer-Tutor\*innen als Berater\*innen auf, geht dem meist eine entsprechende Schulung voraus, sodass diese als Expert\*innen auftreten können (Grieshammer et al. 2013: 4). Anders als in einer Schreibgruppe kommt es in einer (Peer-)Beratungssituation nicht zu einem wechselseitigen Geben und Nehmen von Feedback, sondern zu einem durch die\*den Berater\*in angeleiteten Reflexionsprozess, der auf die Unterstützung des Schreibhandelns der ratsuchenden Person konzentriert ist (Bräuer 2014: 269). Auch Vode (2023) verweist auf den asymmetrischen Charakter, den eine Peer-Schreibberatung durch Tutor\*innen zuweilen einnehmen kann, wenn diese in Beratungssituationen in die Rolle einer Lehrperson gedrängt werden (Vode 2023: 250).

Wenngleich das Einzelsetting in der Schreibberatung weit verbreitet ist, können die Personenkonstellationen durchaus variieren. Grieshammer et al. (2013) unterscheiden bei der Schreibberatung zwischen drei verschiedenen Settings. So ist die bereits angeführte Einzelberatung zwischen einer beratenden und einer ratsuchenden Person ebenso möglich wie eine 2-zu-1- (zwei Berater\*innen, ein\*e Ratsuchende\*r) oder 1-zu-2- (ein\*e Berater\*in, zwei Ratsuchende) Beratung. Gerade Konstellationen mit mehreren Ratsuchenden erleichtern die Entwicklung einer natürlichen Gesprächssituation. Studierende können in diesem Setting, das sich weniger als Beratung anfühlt, offener und ungezwungener kommunizieren und auch untereinander interagieren (Grieshammer et al. 2013: II7). Schwierigkeiten sehen Grieshammer et al. in Gruppenberatungen bei der Fokussierung auf das Thema der Schreibberatung. Die\*der Berater\*in ist hier gefordert, das Gespräch zu lenken und Abschweifungen zurück zum Beratungsschwerpunkt zu führen.

Es lässt sich festhalten, dass mit der Gruppenberatung ein Austausch unter Peers in die klassische Schreibberatung integriert wird. Die individuelle Schreibgruppe knüpft an dieses Prinzip der Verflechtung von Schreibgruppe und Schreibberatung an.

## Von der Schreibgruppe zum Beratungsangebot – und zurück

Die ISG wird durch das Zentrum für wissenschaftliches Schreiben – ZEWISS an der Hochschule Campus Wien erstmals im Studienjahr 2014/2015 angeboten: Nachdem sich Studierende selbstständig zu einer Gruppe zusammengefunden und ihr Anliegen formuliert haben, wird ein Termin vereinbart. Die Betreuung des Treffens erfolgt vor allem moderierend, um die Gruppe bei Zusammenarbeitsprozessen zu unterstützen. Auch schreibspezifische Fragen sind dabei immer wieder Diskussionsgegenstand (Rösler/Astleithner/Fischbacher 2016: 18). In dieser Entstehungsphase orientiert sich die ISG am Konzept einer Peer-Schreibgruppe und ergänzt diese durch externe Moderation. Im Vordergrund steht die Reflexion des Arbeitsprozesses durch die Teilnehmenden, die sich im Setting der ISG auch wiederholt treffen können,

um Arbeits- sowie Schreibprozesse über einen bestimmten Zeitraum (zum Beispiel ein Semester lang) begleiten zu lassen. Zwischen 2016 und 2019 lässt sich ein wachsender Bedarf an Beratungen im Format der ISG feststellen, sodass das Angebot im hochschulinternen Leistungsbericht bereits als „Schreibberatung im Gruppensetting“ (Rösler/Astleithner/Fischbacher 2019: 12) bezeichnet wird. Neben der Moderation rückt nun auch die Schreibberatungskompetenz der Gruppenbetreuer\*in in den Vordergrund des Formats. Diese Entwicklung zeigt sich unter anderem an den vermehrt auftretenden Fragen zu Beurteilungen und Kommentaren von Betreuer\*innen auf Exposés oder Abschlussarbeiten, um diese einerseits zu verstehen und andererseits die nächsten Schritte im Arbeitsprozess ableiten zu können. Hinzu kommt die Möglichkeit, in der ISG Feedback auf Text(-teile) einholen zu können, das zum einen durch die Berater\*in erfolgt und zum anderen ein Peer-Feedback der übrigen Teilnehmer\*innen darstellt. Damit bleibt die ISG trotz des verstärkten Fokus auf die Schreibberatung dem Grundgedanken einer Peer-Schreibgruppe treu.

In dieser Form der Kombination von Peer-Gruppe und Schreibberatung konnten sich die nachfolgend dargestellten Abläufe des Formats bis heute bewähren, sodass die ISG zu einem ressourcenschonenden Format heranwachsen konnte, das eine Alternative zur Einzelberatung darstellt und heute gezielt als Schreibberatung im Gruppensetting an der Institution beworben wird.

## Rahmenbedingungen der ISG

Seit der Covid-19-Pandemie finden die Schreibgruppen bis heute nahezu ausschließlich online via Zoom statt. Das Online-Setting konnte sich vor allem aufgrund seiner Flexibilität bewähren. So finden Termine der ISG auch zu Randzeiten wie am späteren Nachmittag oder frühen Abend statt.

Zu Beginn der ISG steht die Kontaktaufnahme durch eine\*n oder mehrere Studierende, die sich zu einer Gruppe von mindestens drei bis maximal sieben Personen zusammen geschlossen haben. Die Untergrenze gewährleistet dabei das Format einer Gruppe, die Obergrenze stellt sicher, dass ein sinnvoller Austausch unter den Teilnehmenden möglich bleibt. Zumeist bestehen die Gruppen aus drei bis fünf Personen. Die Terminvereinbarung geschieht per Mail einige Tage oder Wochen im Vorfeld des ersten Treffens, nach erfolgreicher Einigung wird ein Zoom-Link an die Studierenden ausgeschickt. Die Treffen selbst haben eine maximale Betreuungsdauer von 90 Minuten, nach Ablauf dieser Zeit haben die Studierenden jedoch weiterhin die Möglichkeit, sich bei Bedarf selbstständig im Zoom-Raum weiterhin auszutauschen. Bei wiederholten Treffen hat sich ein Intervall von 4–8 Wochen bewährt: In dieser Zeit kann der Schreibprozess weiter voranschreiten oder es können offene Fragen mit den jeweiligen Betreuer\*innen abgeklärt werden. Schreibgruppen, die sich zu regelmäßigen Treffen entscheiden, erhalten eine Schreibprozessbegleitung, die sich vom Verfassen des Exposés bis hin zur Abgabe der Abschlussarbeit semesterweise erstrecken kann. Besonders beliebt ist in diesem Kontext das Angebot des Textfeedbacks. Wenn Studierende

Feedback auf Textteile wünschen, sind sie dazu angehalten, den Text einige Tage vor dem festgesetzten Treffen per E-Mail an alle Teilnehmer\*innen der Schreibgruppe inklusive der begleitenden Schreibberater\*in zu übermitteln und ein Feedbackanliegen zu formulieren. Dieses kann sich beispielsweise auf Verständlichkeit, Struktur, Sprache oder formale Fragen beziehen, sodass alle Teilnehmer\*innen der Schreibgruppe im Vorfeld die Möglichkeit haben, den Text fokussiert zu lesen, sodass das Treffen bevorzugt als Raum für die Feedbackrunde genutzt werden kann und der Text bereits bekannt ist. Hier hat sich eine Obergrenze von maximal fünf Seiten Text bewährt, die insbesondere bei größeren Schreibgruppen, bei denen möglicherweise mehrere Teilnehmer\*innen pro Termin ein Feedback wünschen, den Arbeits- und Leseaufwand in Vorbereitung auf die Treffen reduziert. Diese Vorgabe erfolgt durch das Schreibzentrum und betrifft die Begleitung durch die\*den Schreibberater\*in. Für die Studierenden besteht ausdrücklich die Möglichkeit, die bestehende ISG im Sinne einer klassischen Peer-Schreibgruppe über diesen Rahmen hinaus zu nutzen und Peer-Feedback auch über die festgesetzte Seitenzahl hinaus auszutauschen.

## Ablauf eines Treffens

Das Treffen einer ISG beginnt mit einem moderierten Check-in. Dabei stellen die Teilnehmer\*innen sich und ihr Schreibprojekt kurz vor, erläutern, an welcher Stelle im Schreibprozess sie gegenwärtig stehen und welche Anliegen sie in die Gruppe mitbringen. Dieser Check-in findet immer statt, unabhängig davon, ob sich die Gruppe zum ersten Mal trifft oder es sich um ein Folgetreffen handelt. Auf diese Weise können Erwartungen an das Treffen und Fragen bereits zu Beginn formuliert und gesammelt werden. Zusätzlich besteht durch den Check-in die Möglichkeit, zu reflektieren, welche möglichen Zwischenzielsetzungen seit dem letzten Schreibgruppentreffen erreicht werden konnten. Anschließend werden die Anliegen der Reihe nach bearbeitet. Dabei kommt es nicht selten vor, dass ähnliche Problemstellungen bei mehreren Teilnehmer\*innen bestehen, die sich zu einem Thema gleichermaßen einbringen und Fragen stellen können. Konkret geschieht die Bearbeitung zumeist so, dass eine Teilnehmer\*in im Anschluss an den Check-in startet und das eigene Anliegen näher ausführt. Diese Phase kann einer klassischen Schreibberatung ähneln, da die Teilnehmer\*innen durch die Darstellung ihrer Schwierigkeiten angehalten sind, sich intensiv mit dem eigenen Schreibprozess zu befassen und dessen Hürden in Worte zu fassen. Gezielte Fragen der Schreibberater\*in stoßen dabei wesentliche Reflexionsprozesse an, durch die Teilnehmer\*innen zumeist neue Perspektiven und Ansätze zur Problemlösung entwickeln können. Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit bildet die Peer-Gruppe. So können Fragen der Teilnehmer\*innen nach Organisation des Schreibprozesses im Kreis der Teilnehmer\*innen diskutiert werden und die verschiedenen individuellen Arbeitsweisen vorgestellt und besprochen werden. Auf diese Weise entfaltet sich schnell eine natürliche Gesprächssituation, die gezielt zugelassen wird. Lediglich bei längeren Abschweifungen kann die\*der Schreibberater\*in moderierend eingreifen und sanft zurück zum eigentlichen Thema führen.

Eine weitere Möglichkeit der ISG stellt das Textfeedback dar, bei dem im Vorfeld des Treffens ein Textauszug von bis zu fünf Seiten per E-Mail-Verteiler an alle Teilnehmer\*innen ergeht. Die Feedbacknehmer\*in ist dabei angehalten, in der E-Mail zu beschreiben, in welchem Überarbeitungsstadium sich der betreffende Text befindet und welche Aspekte das Feedback fokussieren sollte. Der Text wird von allen Teilnehmer\*innen somit in Vorbereitung auf das Treffen gelesen, sodass während des Treffens das mündliche Feedback im Vordergrund stehen kann. Der digitale Modus der Treffen via Zoom ermöglicht durch die Funktion des geteilten Bildschirms bei der Besprechung des Textes ein gemeinsames Durchschauen und Fokussieren. Feedbackmethoden wie die Textlupe lassen sich auf diese Weise direkt und für alle nachvollziehbar anwenden. Zum Abschluss der ISG findet ein Check-out statt, in dem die Teilnehmer\*innen individuelle Ziele bis zum nächsten Treffen formulieren können, die nach Möglichkeit schriftlich festgehalten werden sollten, um beim nächsten Check-in darauf zurückkommen zu können. Wahlweise kann bereits im Treffen oder durch anschließende E-Mail-Kommunikation ein neuer Termin fixiert werden.

## Herausforderungen und Potenziale

Die wohl größte Herausforderung, die das Format mit sich bringt, liegt in der hochschulinternen Bewerbung. Die schriftliche Beschreibung als *Individuelle Schreibgruppe* auf der Home-page oder auf Werbeflyern des Schreibzentrums ist für Studierende häufig unverständlich, was zu einem geringen Zulauf führt. Somit wurde das Format um den Untertitel *Schreibberatung im Gruppensetting* ergänzt, was zu wiederholten Anfragen bezüglich einer Einzelberatung führte, da der Aspekt der Peer-Gruppe in diesen Fällen unklar geblieben ist. Der beste Weg zur Bewerbung des Formats bleibt somit die mündliche Weitergabe durch Lehrpersonen in der curricularen Lehre oder im Anschluss an die gut gebuchten Workshops des Schreibzentrums. Auch Studierende selbst, die mit dem Angebot vertraut geworden sind, tragen durch Empfehlung zur weiteren Verbreitung bei. Zuweilen erwarten sich Studierende von der bestehenden Feedbackmöglichkeit eine Textkorrektur durch die\*den Schreibberater\*in. In diesen Fällen ist es essenziell, auf die Grenzen der ISG hinzuweisen, (falsche) Erwartungen aufzulösen und durch nicht-direktive Beratung, Rückfragen und Moderation den Sinn des Peer-Austauschs und Feedbacks zu verdeutlichen.

Ein Nachteil der ISG liegt in der studentischen Selbstorganisation. Bevor ein Treffen initiiert werden kann, müssen die Studierenden selbstständig eine Gruppe bilden und einander von einer Teilnahme überzeugen. In dieser Hinsicht wird die Verwaltung der Gruppen an die Studierenden ausgelagert, was dem Schreibzentrum Ressourcen spart, zugleich jedoch die Bearbeitung vereinzelter Anfragen über Beitrete in bestehende Gruppen nicht möglich macht. Studierende, die sich eher eigenständig durch ihr Studium navigieren, können in diesem Format Schwierigkeiten haben, eine geeignete Peer-Gruppe aufzubauen, und werden vom Angebot nicht angesprochen.

Andererseits bietet das Format Potenziale für die curriculare Lehre. So können Peer-Gruppen, die insbesondere in schreibintensiven Lehrveranstaltungen verpflichtend gebildet werden, das Problem der Selbstverwaltung lösen und damit auch die Einzelgänger\*innen unter den Studierenden erreichen. Dabei können die Aspekte von Schreibgruppen erörtert und das Peer-Feedback erprobt werden. Ein solches Format kann als reine Schreibgruppe ablaufen oder, durch das einmalige oder wiederholte Hinzuziehen einer schreibdidaktischen Fachkraft respektive der Lehrveranstaltungsleitung, nach Vorbild einer ISG langfristig begleitet werden.

## Take-Aways

Die ISG ermöglicht es, Schreibberatungen mit den Vorteilen einer Peer-Schreibgruppe zu kombinieren. Die Studierenden profitieren vom gemeinsamen fachlichen Hintergrund in Hinsicht auf inhaltliche Fragen oder studiengangsspezifische Vorgaben und erhalten zugleich eine professionelle Schreibberatung sowie auf Wunsch eine längerfristige Begleitung, die insbesondere den Abschluss größerer Projekte über die Dauer von einem oder sogar zwei Semestern sukzessiv unterstützt. Als Tool zur Begleitung schreibintensiver Lehrveranstaltungen lernen Studierende in einem geschützten Rahmen, über die eigene Textproduktion zu sprechen und das Schreiben zu reflektieren. Die Technik des Peer-Feedbacks wird durch Anleitung erprobt und in vielen Fällen als wertvolle Ressource erkannt. Die Moderation der Treffen erfolgt nicht direktiv, sondern klärt Erwartungen, stellt Rückfragen oder gibt ggf. Übungs- und Selbstlernmaterialien an die Hand. Im Vordergrund steht die Leitung des Gesprächs und des Austauschs zwischen den Studierenden, wobei konkrete schreibdidaktische Beratungen in die allgemeine Gesprächssituation eingebettet werden.

Die ISG erreicht aufgrund des Gruppensettings bis zu sieben Personen, wobei es keinen Mehraufwand gegenüber der klassischen Einzelberatung für das Schreibzentrum bedeutet, was die Durchführung für limitierte Zeit- und Personalressourcen besonders attraktiv macht.

Die Flexibilität der Online-Treffen schlägt sich in einer raschen Terminvereinbarung nieder, sodass sich das Angebot in den schnelllebigen Studienalltag einfügen lässt. Bei der internen Bewerbung spielen Wording und Formulierung eine besondere Rolle, um keine falschen Erwartungen aufkommen zu lassen. Eine mündliche Weitergabe konnte sich zwar bewähren, erreicht jedoch weniger Studierende als eine schriftliche Aussendung. Hier besteht sicher noch Potenzial, durch gezielt bedürfnisorientierte Formulierungen weitere Interessent\*innen zu erreichen.

## Literatur

Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagen-  
texte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen u. a.: BudrichUTB 8604. 257–282.

Elbow, Peter (1998): *Writing without teachers*. 2. Auflage. New York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780195120165.001.0001

Girgensohn, Katrin/Lange, Imke/Lange, Ulrike/Neumann, Friederike/Zegenhagen, Jana (27.05.2009): Gemeinsam schreiben: Das Konzept einer kollegialen Online-Schreibgruppe mit Peer-Feedback. In: *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. URL: [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/girgensohn\\_online-schreibgruppe.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/girgensohn_online-schreibgruppe.pdf) (Zugriff: 07.04.2025).

Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunfts-  
modell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 2., korrig. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Liebetanz, Franziska/Peters, Nora (2010): Peer-Feedback in Schreibgruppen. In: Chirico, Rosaria/Selders, Beate (Hrsg.): *Bachelor statt Burnout. Entspannt studieren – wie geht das?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UTB Schlüsselkompetenzen 3450. II2–II9.

Rösler, Katharina/Astleithner, Florentina/Fischbacher, Rene (2016): *Zentrum für wissen-  
schaftliches Schreiben – ZEWISS. Leistungs- und Evaluationsbericht 09/2014 bis 08/2016. FH Campus Wien*. URL: [https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Lehre/Dokumente/2016I005\\_Berichtpub\\_VI8frk\\_final.pdf](https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Lehre/Dokumente/2016I005_Berichtpub_VI8frk_final.pdf) (Zugriff: 16.06.2025).

Rösler, Katharina; Astleithner, Florentina; Fischbacher, Rene (2019): *Zentrum für wissen-  
schaftliches Schreiben – ZEWISS. Leistungsbericht 09/2016 bis 08/2019. FH Campus Wien*. URL: [https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Lehre/Dokumente/2019I023\\_Leistungsbericht\\_ZEWISS.pdf](https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Lehre/Dokumente/2019I023_Leistungsbericht_ZEWISS.pdf) (Zugriff: 16.06.2025).

Vode, Dzifa (2023): *Über das Schreiben sprechen. Peer-Lernen in akademischen Schreib-  
gruppen*. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763973293

## Autorin

Panthea Baghbani, M. A., ist als Schreibtrainerin seit 2023 am Zentrum für wissenschaftliches Schreiben – ZEWISS der Hochschule Campus Wien tätig. Zudem arbeitet sie als Lektorin an verschiedenen Studiengängen der Hochschule Campus Wien sowie der Universität Wien.

# So richtig unangemessen! Berufliches Schreiben motivierend anleiten

Christina Hollosi-Boiger & Rene Fischbacher

## Abstract

Berufliches Schreiben ist aufgrund seiner Vielfalt und Komplexität besonders herausfordernd zu unterrichten. Als ein zentrales Lernziel gilt die Förderung der Schreib- und Textkompetenzen, sodass Studierende eigenständig in unterschiedlichen beruflichen Situationen angemessen zu kommunizieren verstehen. Die hier vorgestellte Schreibaufgabe zur un(!)angemessenen Korrespondenz dient als Ausgangspunkt zur Erarbeitung der Dimensionen der Textkonzeption (Frank/Haacke/Lahm 2013). Wie Beispiele und Ergebnisse zeigen, gelingt so ein kreativer und motivierender Zugang zum beruflichen Schreiben. Entscheidend für den didaktischen Mehrwert ist, dass im Verlauf der Lehrveranstaltung fortwährend darauf rekurriert wird.

## Einleitende Worte

„Passt das so?“, „Ist das so richtig?“ Fragen nach Korrektheit und Angemessenheit werden beim Schreiben oft gestellt – und sind aus Perspektive der schreibprozessorientierten Didaktik für das berufliche Schreiben *so richtig* schwer zu beantworten. Als Antwort auf diese Herausforderung präsentieren wir im folgenden Beitrag eine bewährte Schreibaufgabe unserer Praxis – ergänzt durch exemplarische Lösungen (in den Abbildungen 3 und 4 bzw. im ergänzenden Online-Material). Auf eine protokollartige Reflexion als Gedankenspiegel der Lehrperson, Hinweise zur theoretischen Verankerung und didaktischen Inszenierung der Aufgabe folgt ihre Einbettung in das Gesamtkonzept der Lehrveranstaltung<sup>1</sup>. Abschließend werden die Ergebnisse erläutert und kritisch diskutiert.

Die hier vorgestellte Aufgabe wird an verschiedenen Hochschulen in LV zum beruflichen Schreiben eingesetzt, etwa an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Erweiterungsstudium Schreibwissenschaft und an der FH Campus Wien im Studiengang Public Management. Ziele der LV sind u. a. die Entwicklung adressat\*innenorientierter Schreibkompetenz für berufliche Kontexte, Textsortenwissen und Textkompetenz sowie der reflektierte Einsatz von digitalen und KI-Werkzeugen. Die Schreibaufgabe ist zentraler Dreh- und Angelpunkt dieser LV, dient als motivierender und thematischer Einstieg und wird im Verlauf der LV mehrfach aufgegriffen, was zu einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit

1 im Folgenden mit LV abgekürzt

den Dimensionen der Textkonzeption (Frank/Haacke/Lahm 2013, Details siehe unten) führt. Ihre Flexibilität erlaubt zudem den Einsatz in unterschiedlichen lehrdidaktischen Settings und (Hoch-)Schul-Kontexten.

## Vielfalt und Komplexität beruflichen Schreibens als Herausforderung<sup>2</sup>

Um Studierende auf das berufliche Schreiben bestmöglich vorzubereiten, benötigen sie zahlreiche Kenntnisse – u. a. zu relevanten Textmustern und Vorgaben, zu Zielgruppen und Funktionen von Texten – und nicht zuletzt inhaltlich-fachliche Kompetenzen. Die unklaren Vorstellungen vom Schreiben im beruflichen Umfeld machen Schreiben komplex, was sich potenziert durch Stellenwert, Status und Umfang, denen Schreiben im jeweiligen Berufsfeld zukommt, aus der Arbeitssituation bzw. -organisation selbst, der konkreten Aufgabenstellung sowie den prinzipiell unterschiedlichen Textproduktionsprozessen; ebenso aus *document cycling* durch intra-institutionelle Reviewprozesse samt medialer Aspekte und Domänenpezifika (Jakobs 2005). Hinzu kommen zunehmend multimediales Schreiben sowie das vermehrte Verfassen von Texten für digitale Umgebungen, wodurch wiederum Anpassungen an digitale Lesegewohnheiten sowie Steuerungs- und Kontrollmechanismen erforderlich sind (Perrin/Kessler 2005).

Auch die Heterogenität der Studierenden stellt eine Herausforderung für die Lehre dar. Aus didaktischer Perspektive kommt hinzu, dass einige Studierende (noch) keinen konkreten Bedarf an beruflichem Schreiben haben, während andere – unabhängig vom Alter – bereits über umfangreiche Erfahrungen in verschiedenen Arbeitsfeldern verfügen. Zudem unterliegt berufliches Schreiben im Allgemeinen einem ständigen Wandel, auch individuelle Karrierewege erfordern häufig ein hohes Maß an Flexibilität sowie die Fähigkeit zum Transfer von Schreib-, Lese- und Textkompetenzen. Diese Ausgangssituation wirkt sich nicht unbedingt förderlich auf die Motivation der Studierenden für diese LV aus.

Um der Vielfalt und Komplexität des beruflichen Schreibens in der Vermittlung gerecht zu werden, ist ein motivierendes Aufgabendesign notwendig – das Partizipation ermöglicht, inhaltlich fundiert ist, Spannung aufbaut und auch Lust auf weitere Inhalte macht. Dem Gesamtkonzept der LV folgend sollen Studierende Kompetenzen erwerben, um in verschiedenen beruflichen Situationen geeignete Texte verfassen zu können. Dies bedeutet, Textkompetenzen, Schreibkompetenzen und den Umgang mit Tools so zu vermitteln, dass jede\*r die jeweiligen Anforderungen zu erfassen und umzusetzen vermag.

---

2 Diese Schreibaufgabe wurde ursprünglich von Rene Fischbacher konzipiert – Christina Hollosi-Boiger nutzt sie nun in mehreren LV zum beruflichen Schreiben.

## Die Aufgabenstellung

Zum motivierenden Einstieg in das berufliche Schreiben beginnt die LV mit der Thematik Korrespondenz und Verständlichkeit schriftlicher Kommunikation. Während in der mündlichen Kommunikation eine Kooperation zwischen Sender\*in und Empfänger\*in besteht, liegt die Verantwortung für Verständlichkeit in schriftlicher Kommunikation vorwiegend bei der schreibenden Person. Diese Verständlichkeit kann durch die Nutzung sprachlicher Handlungen (wie Definieren, Beschreiben, Argumentieren), durch stilistische Mittel sowie durch Verständlichkeits-Checklisten und Adressat\*innenanalysen optimiert werden (Ballstaedt 2019).

**Abbildung 1**

### Die Aufgabenstellung



**Übung zur Korrespondenz:  
E-Mail an die Lehrperson**

**Die Situation:** Stellen Sie sich vor, Sie haben die 3. LV-Einheit gefehlt und werden nun auch die 4. Einheit fehlen (ohne ärztliches Attest) – d.h. Sie können die LV voraussichtlich auf Grund der Anwesenheitsverpflichtung nicht abschließen.



**1a) Einzelarbeit, 10 min.:** Formulieren Sie eine E-Mail an die Lehrperson (also mich) – wie sie unangemessener nicht sein könnte. ODER

**1b) Einzelarbeit, 10 min.:** Formulieren Sie eine E-Mail an mich – so angemessen wie möglich.



**2) Einzelarbeit, 10 min.:** Lesen Sie die E-Mail einer Kollegin\* eines Kollegen und antworten Sie auf diese (als Lehrperson) – angemessen oder unangemessen.



**3) Kleingruppe, 15 min.:** Lesen Sie einander die Korrespondenzen vor und diskutieren Sie, was Sie warum als un-/angemessen einschätzen.

**Arbeitsplattform:** Forum in Moodle: Bitte legen Sie in Schritt 1 einen eigenen Beitrag an, so können wir die technische Umgebung von E-Mails am besten „simulieren“ und Ihre Kolleg\*innen können auf Ihre Beiträge antworten, diese einsehen und darauf Bezug nehmen.

**Wozu?**

Um die Dimensionen der Textkonzeption basierend auf Erfahrungswerten zu diskutieren

**Und dann?**

Wir besprechen Ihre Ergebnisse und arbeiten damit weiter.

Als Dreh- und Angelpunkt des gesamten LV-Designs adressiert diese Aufgabe die Kerninhalte der Textkompetenz und der Dimensionen der Textkonzeption (s. u.). Sie umfasst drei Arbeitsschritte, die offengelegt und dann sukzessive durchgeführt werden.

Relevant für diese Schreibaufgabe ist, dass die einzelnen Arbeitsschritte angeleitet und die Zeit moderiert werden; dies ermöglicht die Kleingruppenarbeit in Schritt 3. Ebenso wichtig ist, dass das Vorgehen auf der Lernplattform Moodle in der Aktivität ‚Forum‘ geklärt und eingerichtet ist; nur so können Studierende in den späteren Arbeitsschritten auf Beiträge anderer zugreifen und darauf reagieren. Der bewusste Verzicht auf Hinweise zu KI in der Aufgabenstellung ermöglicht es, ein unbeeinflusstes Nutzungsverhalten der Studierenden zu beobachten. Eine anschließende Umfrage erfasst, wie und in welchem Umfang KI-Tools tatsächlich eingesetzt wurden (s. u.). Auf KI-Nutzung für berufliche Texte wird dann im Verlauf der LV ausführlicher eingegangen.

### Was passiert, wenn diese Aufgabe angeleitet ist?

Einblick in die Lehrsaalsituation bietet die folgende protokollartige Reflexion einer Lehrperson während der Aufgabenbearbeitung:

*Kaum angeleitet schnellen die Hände der Studierenden in die Höhe: „Wirklich?“, „Meinen Sie das ernst?“, „Wird das beurteilt?“, „Kann uns das auf den Kopffallen?“ Die Antwort darauf: „Das ist eine Übung. Sie sollen sich hier in eine reale Kommunikationssituation hineinbegeben und dadurch das Feld der Korrespondenz erarbeiten. Dies ist ein Warm-up zum Thema der heutigen Einheit. Sie wird nicht beurteilt.“*

*Sobald glaubhaft geklärt ist, dass die entstehenden Korrespondenzen ganz sicher nicht in die Benotung einfließen, wird getippt, ausgebessert, Studierende schreiben, tuscheln, kichern, werden mutig, grübeln, schmunzeln in Vorfreude auf die Texte der anderen. Und ich als Lehrperson freu' mich – über diese ehrliche Begeisterung, über die Energie, die auf einmal im Hörsaal vorhanden ist, über das konzentrierte Schreiben, die Freude über diese Aufgabe.*

*Was ich in den ersten 10 Minuten tue? Am besten etwas anderes! Ich schreibe zum Beispiel diese Reflexion. Weil ich Studierenden den Raum geben möchte, unbeobachtet zu schreiben, Spaß beim Lernen zu haben und um auf keinen Fall den Eindruck von Kontrolle zu erwecken. Diese Aufgabe ist ja eine Provokation – sie kehrt alle Aspekte um, die Studierende erwarten. Daher esse ich manchmal auch einen Apfel. Oder zerteile genüsslich eine Tafel Schokolade.*

*Nach den ersten 10 Minuten antworten die Studierenden einander – in einer anderen Rolle. Und auch hier setzt sich die Motivation fort, nun wird laut gelacht, quer durch den Raum werden Textabschnitte vorgelesen, Ausrufe der Bewunderung für den Mut, so zu schreiben, sind zu vernehmen. Dies setzt sich in der Gruppenarbeit fort, in der alle scherzen, sich lustig machen, über Formulierungen frohlocken und miteinander schäkern.*

*Und ich als Lehrperson bin gespannt – nun bin auch ich voller Vorfreude! Natürlich bleibt mir in der Einheit selbst nicht die Zeit, die E-Mails und die Antworten aller zu lesen. Aber ein bisschen überfliegen kann ich sie, ich schmunzle und bin begeistert, was Studierenden einfällt.*

Zumeist wählen Studierende die Variante „Unangemessene Kommunikation“ – und das in beiden Rollen. Sie fassen die Schreibaufgabe als kreativen Spielraum auf. Dass dies Unterricht ist, ist gerade nicht wichtig – die Studierenden sind ganz und gar bei der Sache, also beim Verfassen von Korrespondenz.

Dennoch bzw. gerade darum leite ich die darauffolgende Lernsequenz mit einer weiteren Provokation ein: „Ich bin richtig enttäuscht! Sie haben sich so bei den Formulierungen angestrengt, Sie haben alle auf sprachlicher Ebene versucht, unangemessen zu sein. Aber so richtig unangemessen – umfassend und nicht nur teilweise! –, das hat niemand von Ihnen geschafft:

- Ich habe von Ihnen keinen Liebesbrief erhalten,
- niemand hat mir ein Sonett verfasst,
- niemand hat mir mit meiner Vorgesetzten oder einem Anwalt gedroht,
- niemand hat mich beschuldigt, ich würde lügen und Sie wären in Einheit 3 ja eh da gewesen,
- niemand hat mir ein Video geschickt, in dem er mir die Ankündigung der Abwesenheit vor tanzt,
- niemand hat die E-Mail einer Kollegin\* eines Kollegen kopiert – also abgeschrieben,
- niemand hat mir einen handgeschriebenen Zettel mit einer Entschuldigung der Mama ein gescannt, ...“

Spätestens jetzt habe ich die volle Aufmerksamkeit aller Studierenden – und kann die Dimensionen der Textkonzeption nach Frank/Haacke/Lahm (2013) vorstellen.

## Kerninhalte und didaktische Inszenierung der LV

Diese Aufgabe motiviert inhaltlich einige Kernkonzepte, die in der LV vermittelt werden sollen: vor allem Textkompetenz und die Dimensionen der Textkonzeption. Andere zentrale Themen wie etwa Schreibkompetenz, Literacy Management und Grundlagen der Soziopragmatik für das berufliche Schreiben schließen an, sind aber nicht direkt Bestandteile dieser Schreibaufgabe.

### Kerninhalt Textkompetenz

Textkompetenz wird von Steinhoff (2007: 138) als „kontextadäquater Sprachgebrauch“ definiert, der sich dann erfüllt, wenn der Sprachgebrauch der schreibenden Person mit dem (wissenschaftssprachlichen) Common Sense kompatibel ist. Gerade im beruflichen Schreiben stellt sich die Frage nach dem kontextadäquaten Sprachgebrauch – also wie kann domänenotypisch und adäquat, der kommunikativen Situation angemessen geschrieben werden? Mit dieser Aufgabe erarbeiten die Studierenden diesen Input in einer für sie authentischen Lernaktivität.

## Kerninhalt Dimension der Textkonzeption

Betrachtet man Texte hinsichtlich ihrer Konzeption, können folgende sechs Dimensionen berücksichtigt werden: Kontext, Inhalt und Thema, Ziel und Funktion, Adressat\*innen, Rolle und Haltung, sowie Form (Frank/Haacke/Lahm 2013). Durch die Erfüllung dieser Dimensionen entsteht nicht zwangsläufig ein ‚richtiger‘ (angemessener) Text; aber durch die systematische Reflexion und Betrachtung ausgewählter Dimensionen nähern sich Schreibende mit ihren Texten der Angemessenheitserfordernis/-konvention an. Diese Kernaussage der LV wird mit der Schreibaufgabe adressiert.

## Didaktische Inszenierung

Didaktisch ist diese Aufgabe induktiv inszeniert: Zuerst wird der Einsatz und die reale Situation (der „Gebrauchswert“ nach Bräuer/Schindler 2010) in die Hochschule integriert; dann wird im Peer-Format agiert und diskutiert, darauf folgt ein Input.

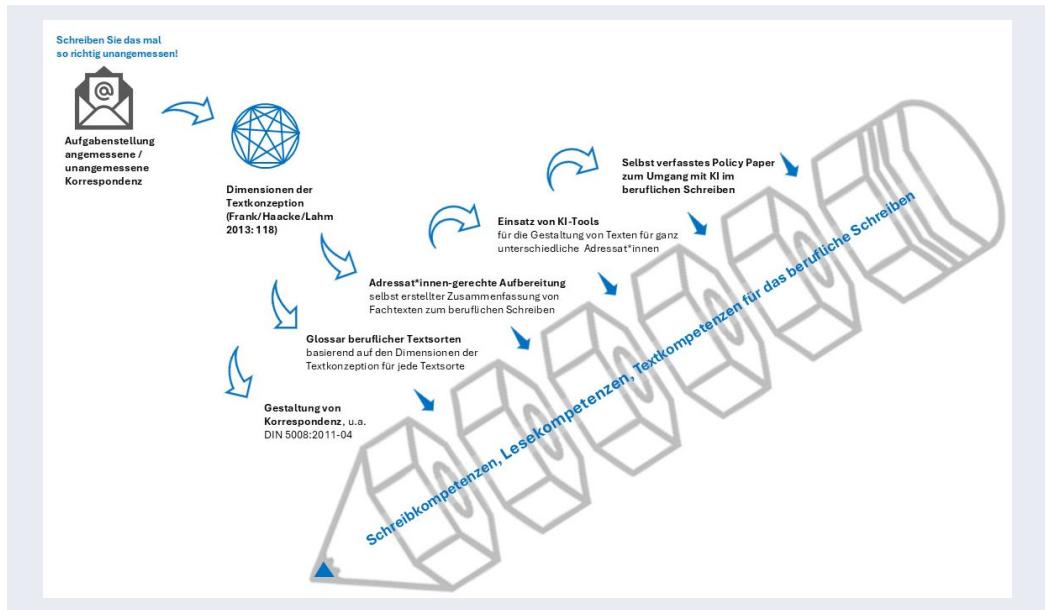
Die didaktische Analyse und Erklärung der Wirksamkeit dieser Aufgabe basiert auf den Kriterien guter Schreibaufgaben nach Bräuer und Schindler (2010): Sie ist in einem realistischen Kontext eingebettet und adressiert praxisrelevante Situationen. Sie ermöglicht diverse Schreibstrategien und entlastet das Arbeitsgedächtnis durch schrittweise Anleitung und Teilaufgaben. Die Adressat\*innenorientierung in der Aufgabe fördert das Bewusstsein für den Kontext, in dem geschrieben wird, was durch die Niederschwelligkeit der Aufgabe erleichtert wird. Und die Aufgabe ist in ein größeres Aufgabenarrangement – das Gesamtkonzept der LV – eingebettet, worauf im Folgenden eingegangen wird.

## Einbettung dieser Aufgabe in das Gesamtkonzept der LV

Im Verlauf der LV wird immer wieder auf diese Schreibaufgabe rekurriert, was das nachhaltige Festigen der Lerninhalte unterstützt. Sie stellt den Einstieg in die Theorie dar, die in den folgenden LV-Einheiten weiter ausgebaut wird.

## Abbildung 2

Aufbau der LV mit Einbettung der Schreibaufgabe (Grafik erstellt tlw. mit Napkin.ai, Icons von Microsoft PPT)



Im Anschluss an die Aufgabe werden die Konventionen von E-Mails im Gegensatz zu Briefen und anderen Korrespondenzen im beruflichen Kontext thematisiert und auf DIN 5008:2011-04 erörtert.

In der zweiten Einheit wird ein Textsortenglossar für berufliche Texte erstellt: Relevante Textsorten verschiedener Berufe werden von Studierenden entlang der Dimensionen der Textkonzeption beschrieben. Diese können hier ihre Berufserfahrungen einbringen, teilen und voneinander lernen. Dies fördert sowohl Textsorten- als auch Textkompetenz.

In einer weiteren LV-Einheit werden Fachtexte zum beruflichen Schreiben (z. B. zu Verständlichkeit in der Verwaltungssprache, Texten fürs Web, Argumentation in Rechtstexten etc.) von Studierenden zusammengefasst. Hierbei sollen Basistechniken für das Studium (Lesen, Exzerpieren, Zitieren, Zusammenfassen) geübt werden. Die Dimensionen der Textkonzeption werden erneut aufgegriffen, wenn es darum geht, diese Zusammenfassungen adressat\*innenspezifisch aufzubereiten. Dazu werden zuerst Techniken der Zielgruppenarbeit besprochen (z. B. Persona-Technik, zielgruppengerechtes Wording) und dann angewandt: Die eigene Zusammenfassung wird an eine Persona angepasst umgeschrieben.

Hier kommen seit 2023 auch KI-Tools zum Einsatz, die bei der zielgruppenspezifischen Aufbereitung helfen können: Studierende lernen, ihre Zusammenfassungen für verschiedene Personengruppen zu formulieren – u. a. für eine Persona oder auch in einfacher Sprache, was in Bezug auf das Barrierefreiheitsgesetz (BaFG), das mit 28.07.2025 in Österreich zur Anwendung kommt, aktuell ist. Auch der Umgang mit Daten sowie die Weitergabe von

Informationen sowohl im beruflichen Kontext als auch bei der Nutzung von KI-Tools werden dadurch thematisiert.

Da die Abwesenheit von Studierenden in einzelnen LV-Einheiten erfahrungsgemäß immer ein Thema ist – und die Aufgabe zur un/angemessenen Korrespondenz nicht rein theoretisch angelegt ist –, wird zur Kompensation von Fehlstunden ein Handout zur Textsorte *Policy Paper* erstellt. Hierbei kommen wieder die Dimensionen der Textkonzeption vor.

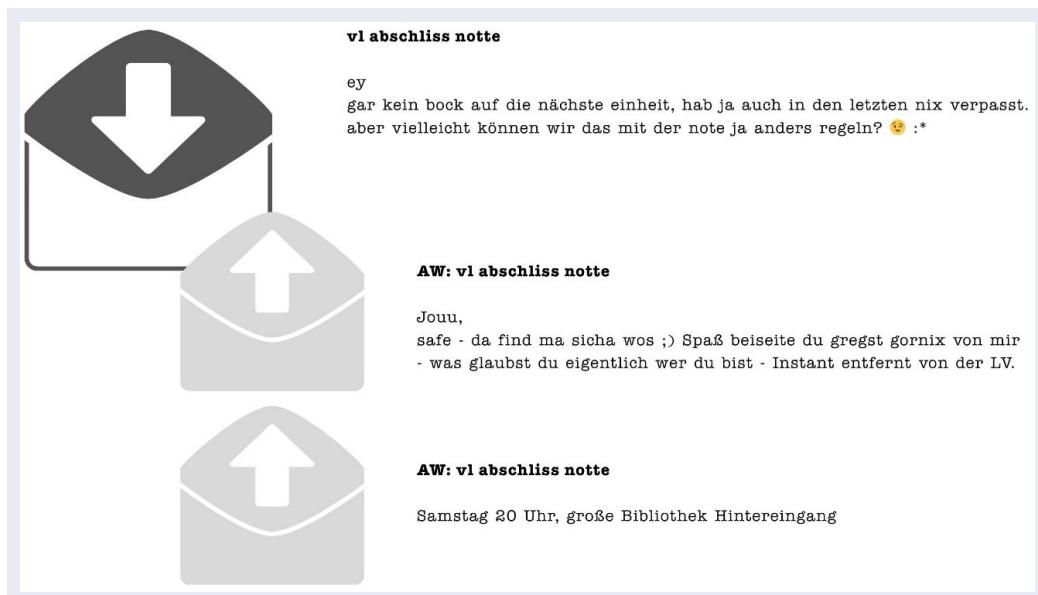
In der abschließenden LV-Einheit fließen alle Inhalte zusammen: Um die KI-Thematik abzuschließen, verfassen Studierende ein Policy Paper zum Umgang mit KI in ihrem beruflichen Kontext. Dabei werden die in der LV trainierten Text- und Schreibkompetenzen um die Sprachhandlung des Argumentierens ergänzt.

Die Schreibaufgabe ist also Teil eines verzahnten Aufgabenarrangements zum komplexen Thema ‚Berufliches Schreiben‘. Sie dient nicht nur als Sprungbrett zum tieferen Verständnis der daran anknüpfenden Vermittlung der Dimensionen der Textkonzeption, die immer wieder aufgegriffen werden. Sie ermöglicht Studierenden einen kreativen und auch freudvollen Zugang zum Schreiben, was motiviert – und mit motivierten Studierenden macht Lehre mehr Spaß!

## Ergebnisse zur Schreibaufgabe

### Abbildung 3

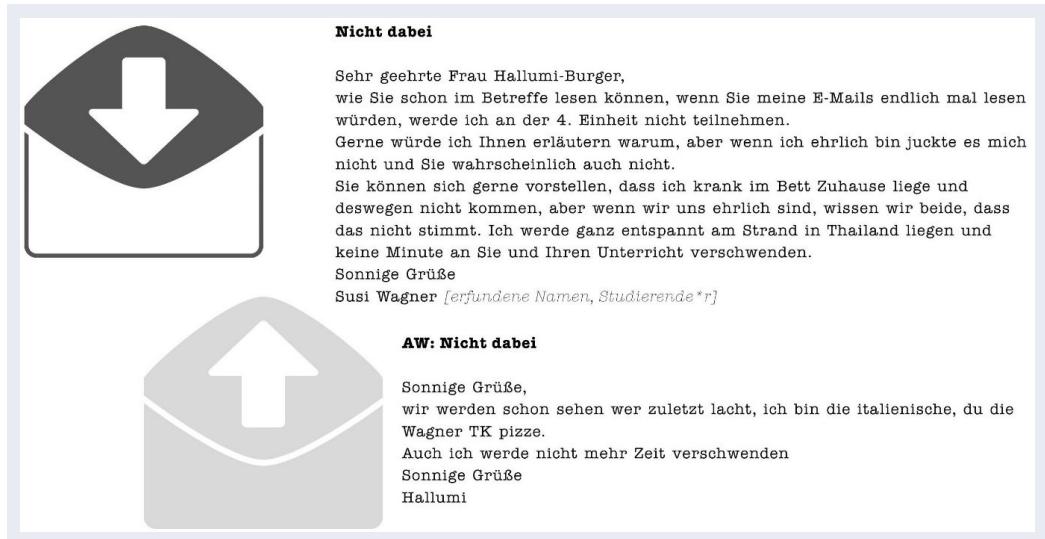
Beispiel einer Mail an Lehrperson & Antworten aus der Rolle der Lehrperson



Wie die Beispiele in den Abbildungen 3 und 4 zeigen<sup>3</sup>, sind die Lösungen zur Schreibaufgabe auf sprachlicher Ebene sehr dialektal gestaltet, teilweise umgangs- oder jugendsprachlich gefärbt, mit Wortspielen und Anspielungen auf die Lehrperson. Vor allem derber Wiener Slang, gespickt mit Schimpfworten und Abkürzungen, prägt die Korrespondenzen – ein wahrer Fundus für linguistische Untersuchungen!

#### Abbildung 4

Beispiel einer Mail an Lehrperson & Antwort aus der Rolle der Lehrperson



Diese *sprachlichen* Konventionsbrüche führen zu einer Diskussion um ‚angemessenen Sprachgebrauch‘ (s. o. – Stichwort ‚Textkompetenz‘), in der sowohl sprachliche Aspekte wie Dialekt, Umgangssprache, differenzierte Nutzung sprachlicher Register in unterschiedlichen Kommunikationssituationen als auch außersprachliche Phänomene wie Alter, Rolle etc. vorkommen.

Die gemeinsame Betrachtung der Dimensionen der Textkonzeption zeigt dann:

- *Inhalt* sowie *Thema und Kontext* werden in den Korrespondenzen durchwegs aufgegriffen (die Bekanntgabe der erneuten Abwesenheit von einer LV-Einheit und das Wissen um unerfüllte Anwesenheitspflicht), inhaltlich wird wenig verhandelt (LV-Voraussetzungen werden anerkannt).
- *Ziel und Funktion* der Korrespondenz sind durchwegs angemessen erfüllt (Alternativen zum Abschließen der LV).

<sup>3</sup> Weitere Beispiele finden Sie hier: [https://www.josch-journal.de/wp-content/uploads/2025/08/JoSCH-30\\_Zusatzmaterial\\_Hollosi-Boiger\\_Fischbacher\\_So-richtig-unangemessen.pdf](https://www.josch-journal.de/wp-content/uploads/2025/08/JoSCH-30_Zusatzmaterial_Hollosi-Boiger_Fischbacher_So-richtig-unangemessen.pdf)

- Die *Adressat\*innen-Orientierung* wird zumindest auf inhaltlicher Ebene beibehalten (Lehrperson als höhere, entscheidende Instanz), sprachlich nicht.
- Damit werden teilweise die *Rolle und Haltung* der korrespondierenden Parteien verletzt.
- In der Dimension *Form* bricht hinsichtlich der *Struktur* niemand die Konventionen eines üblichen Schriftverkehrs per E-Mail (Worte im Betreff, Anrede, Grußformel, Name der Absender\*innen).

## Wirkung

Wie diese Schreibaufgabe bei Studierenden bisher angenommen wurde, ist den unmittelbar mit LV-Abschluss eingeforderten Rückmeldungen in nachfolgender Abbildung zu entnehmen. Besonders bestärkend daran scheint, dass Studierende nicht nur Freude an dieser Aufgabe empfinden, sondern auch Lerneffekte erkennen:

**Abbildung 5**

### Auswahl studentischer Rückmeldungen zur LV



Darüber hinaus wurde bei Studierenden auch die Nutzung von KI abgefragt. Von ca. 100 Studierenden bei 6 LV seit 2023 gab eine einzige Person an, KI genutzt zu haben – und zwar zur Überprüfung sprachlicher Korrektheit. Dies wirft die Frage auf, ob ein Zusammenhang zwischen dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, dem Anspruch der Angemessenheit und der

kreativen, spielerischen Herangehensweise zur Lösung der Schreibaufgabe besteht. Zumindest scheint es, als würde die Aufforderung zur Unangemessenheit die Lust auf Kreativität und eigenständige Bearbeitung fördern – und die Nutzung von KI reduzieren.

## Zusammenfassung und kritische Reflexion

Die Aufgabe zur un/angemessenen Korrespondenz ist so konzipiert, dass sie zur Teilnahme anregt. Sie erfordert kein Vorwissen, weckt Neugierde und Kreativität und erstaunt ob der Frage nach Unangemessenheit. Die Kombination aus Überraschungseffekt, Rollentausch und Kollaboration macht die Aufgabe nicht nur einprägsam, sie eröffnet auch einen emotional positiven Zugang zum Schreiben. Diese Inszenierung und Einbettung sind von zentraler Bedeutung für den didaktischen Mehrwert dieser Aufgabe, die sich praxisnah, adres sat\*innengerecht, durch Teilaufgaben kognitiv entlastend und motivierend präsentiert.

Unsere Erfahrung mit dieser Schreibaufgabe ist, dass Transparenz und Humor der Lehrperson zwei wichtige Voraussetzungen für das Gelingen sind: Transparenz hinsichtlich der Benotung (nämlich nicht!) und Humor, wenn in den Korrespondenzen durchaus Schimpfworte und persönliche Anspielungen bis Angriffe – wenn auch nicht ernst gemeint – vorkommen.

Rückmeldungen aus mehreren LV zeigen, dass die Schreibaufgabe sowohl motivierend als auch lernwirksam erlebt wurde. Diese Resonanz der Studierenden und der seltene KI-Einsatz legen nahe, dass kreative Irritation und Rollentausch zu einer selbstständigen, von KI weitgehend unabhängigen Textproduktion anregen.

Für das berufliche Schreiben, insbesondere von E-Mails, ist diese Schreibaufgabe auch inhaltlich relevant (Korrespondenz als Lernziel). Für das wissenschaftliche Schreiben könnte diese Aufgabe unter Umständen weniger geeignet sein, da die Konventionen einer Textsorte – zumindest erfahrungsbasiert intuitiv – bekannt sein müssen. Für fortgeschrittene wissenschaftliche Schreibende wie etwa für Doktorand\*innen könnte diese Schreibaufgabe eventuell – auf das wissenschaftliche Schreiben transferiert – wieder geeignet sein. Es scheint, dass das Grundprinzip der Unangemessenheit auf verschiedenen Ebenen eingesetzt und dadurch zu einer motivierenden Lernaktivität für Schreibende werden kann.

## Literatur

Ballstaedt, Steffen-Peter (2019): *Sprachliche Kommunikation: Verstehen und Verständlichkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto. DOI: 10.36198/9783838551159

Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: *Zeitschrift Schreiben*. URL: [https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer\\_schindler\\_schreibaufgaben.pdf](https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf) (Zugriff: 13.04.2025).

DIN Deutsches Institut für Normung. *DIN 5008:2011-04, Schreib- und Gestaltungsregeln für die Textverarbeitung*. Berlin: Beuth Verlag GmbH, 2011.

Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2013): *Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf*. 2., aktual. und erw. Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler. DOI: 10.1007/978-3-476-00919-7

Jakobs, Eva-Maria (2005): Writing at Work. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben am Arbeitsplatz. Schreiben – Medien – Beruf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 13–40. DOI: 10.1007/978-3-322-80779-2

Perrin, Daniel/Kessler, Helga (Hrsg.) (2005): *Schreiben fürs Netz. Aspekte der Zielfindung, Planung, Steuerung und Kontrolle*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-322-80780-9

Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer. DOI: 10.1515/9783110973389

## Autor\*innen

Christina Hollosi-Boiger, BA Mag.<sup>a</sup>, begleitet Schreibende auf dem Weg zu ihrem Texterfolg, hält Workshops in den verschiedenen Domänen des Schreibens und entwickelt schreibdidaktische Konzepte für Hochschulen und Betriebe. Als Literacy-Managerin, Schreibtrainerin und -coach konzipiert sie zahlreiche Aufgabenstellungen; diese hier ist eine ihrer liebsten.

Rene Fischbacher, MA, unterstützt Studierende beim Erschaffen ihrer Abschlussarbeiten und verhilft bestehenden Texten zu – ihnen bereits innewohnender – angemessenerer, ja würdevollerer Gestalt.

# Jura meets Schreibberatung – Sui Generis oder gewohnte Praxis?

*Nora Hillebrand & Roksana-Inga Rybicka*

## Abstract

Können fachfremde Schreibberater\*innen ohne fachspezifisches Wissen Studierende des Faches Jura sinnvoll unterstützen, oder braucht es in manchen Fällen doch fachliche Expertise, um die Schreibberatung fortzusetzen? Wir sind als Schreibberater\*innen tätig und berichten in unserem Beitrag „Jura meets Schreibberatung – Sui Generis oder gewohnte Praxis?“ aus unserem Alltag in der Schreibberatung. Am Beispiel des Gutachtenstils artikulieren wir exemplarisch die Herausforderungen, die sich Studierenden im Fach Jura in Bezug auf das Schreiben stellen, reflektieren unsere Praxis und skizzieren Notwendigkeiten: die Annäherung des Faches Jura und der Schreibdidaktik in Form von konkreten Lehrangeboten und Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende.

## Einleitung

„Juristisches Schreiben erfordert eine juristische Schreibberatung.“ Diese Aussage verfolgt fortwährend die Praxis unserer Schreibberatung. Wir, die Autor\*innen dieses Beitrags, sind/waren als Peer-Tutor\*innen am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina tätig und stell(t)en in unserer Beratungspraxis besondere Herausforderungen in der Beratung von Studierenden im Fach Jura fest. Gleichzeitig haben wir als Schreibberater\*innen den Anspruch, fachübergreifend, prozess- und anliegenorientiert beraten zu können. In diesem Beitrag wollen wir uns mit diesem Spannungsfeld beschäftigen und die Herausforderungen, die wir bei Studierenden der Rechtswissenschaften bezüglich des Schreibens wahrnehmen, sowie mögliche Strategien mit anderen Beratenden teilen. Genauer wollen wir uns mit der Frage beschäftigen, wie Beratende – insbesondere Peer-Tutor\*innen, die selbst kein Jura studieren – Studierende dieses Faches angemessen unterstützen können.

Im Zusammenhang mit dieser uns leitenden Frage möchten wir hier ausloten, welche Rolle der studentischen Schreibberatung im Kontext wissenschaftlichen Schreibens im Fach Jura spezifisch zukommt und was dies für die Beratungspraxis bedeutet. Im ersten Teil wird dazu einleitend der Entstehungskontext dieses Artikels erläutert, bevor kurz auf den schreibdidaktischen Diskurs um fachfremde und facheigene Schreibberatungen Bezug genommen wird. Im zweiten Teil werden die Herausforderungen, wie wir sie in Beratungen von Jura-Studierenden erleben, benannt und in Hinblick auf die Schreibberatung diskutiert, inwiefern es sich bei den benannten Herausforderungen wirklich um eine Besonderheit des

*Nora Hillebrand & Roksana-Inga Rybicka*

Faches Jura handelt. Der dritte Teil vertieft diese Diskussion anhand eines Exkurses in den sogenannten Gutachtenstil, eine juristische Textsorte und typische Herausforderung für Jura-Studierende. Der vierte Teil zeigt mögliche Modifikationen von Schreibberatungsmethoden für die Beratung von Student\*innen des Faches Jura auf. Im fünften und letzten Teil bündeln wir die Erkenntnisse hinsichtlich der leitenden Frage nach Herausforderungen und möglichen Antworten auf diese und teilen mit der Community unsere Perspektive auf die Bedeutung der Gestaltung von Schreibberatung für und mit Jura-Studierenden.

## Herleitung: Von Schreibberatung, Fachwissen und ihren Berührungs punkten

An der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder (EUV) beraten Studierende, die eine eigens dafür angebotene Ausbildung durchlaufen haben, als Peer-Tutor\*innen andere Studierende zum wissenschaftlichen Schreiben als bewusstem und gestaltbarem Prozess. An der Viadrina studieren derzeit knapp 3.800 Studierende, davon ca. 1.200 an der Juristischen Fakultät (EUV 2025). Nur wenige Personen im Team der Schreibberatung am Zentrum für Lehre und Lernen studieren selbst Jura.

Wie eine einzelne Beratung konkret aussieht, ist hinsichtlich der Herangehensweise und Gestaltung je nach beratender Peer-Tutor\*in unterschiedlich. Nicht zuletzt kann das jeweils eigene Fach, das von der jeweiligen Peer-Tutor\*in unabhängig von der Schreibberatung studiert wird, einen Unterschied in der Gestaltung der Beratung machen – dies markiert die Unterscheidung in fachfremde und facheigene/fachnahe Beratungen. Gleichzeitig gibt es bestimmte, hochschulweit ähnliche Grundsätze, Gesprächstechniken und Schreibmethoden. Studierende, die unsere Beratungen in Anspruch nehmen, kommen dabei aus drei unterschiedlichen Fakultäten, an anderen Universitäten ist die Fächerdiversität weitaus höher. Der Diskurs, wie sich ‚Fachfremdheit‘ auf die Beratung auswirkt, wird auch in der Ausbildung zum\*zur Peer-Tutor\*in thematisiert. Die Idee von Schreibberatung ist grundsätzlich, einerseits unabhängig vom Fach beraten zu können und andererseits dabei darauf zu achten, im eigenen Kompetenzbereich zu bleiben (Grieshammer et al. 2013: 100 ff.). In unserer Beratungspraxis bemerken wir, dass Jura uns vor besondere Herausforderungen hinsichtlich dieses Grundsatzes stellt (siehe Teil 2).

Komplex wird es, wenn Studierende zu uns kommen und Anliegen haben, die eine fachspezifische Textsorte, wie zum Beispiel den juristischen Gutachtenstil, betreffen und in ihrer Lehrveranstaltung kein oder wenig Wissen über die Textsorte, Zugang zu weiterführenden Informationen oder Schreibtechniken für diesen Stil durchgenommen wurden. Denn in der Ausbildung zum\*zur Schreibberater\*in, in der sowohl Wissen über Schreibprozesse als auch Haltungen und Kompetenzen zum Beraten vermittelt werden, eignen sich angehende Schreibberater\*innen wenig fachspezifisches Textsortenwissen an. Das kann erstens daran liegen, dass dieses Wissen an der Grenze zu Fachwissen verortet werden kann (andere Fächer = andere Verständnisse bestimmter Textsorten). Zweitens geht es in der Schreibberatung um Prozessbegleitung und nicht um inhaltliche Lehre. Als Schreibberater\*in können

wir Studierende darin bestärken und begleiten, sich selbst Wissen über zum Beispiel eine bestimmte Textsorte anzueignen. Wir stellen in Beratungen von Jura-Studierenden fest, dass die Textsorte und das Wissen darüber häufige Anliegen sind, im Unterschied zu Studierenden anderer Fächer.

Die Tendenz, dass sich mit den Fächern auch die Anliegenverteilung verschieben kann, beschreiben auch Bünte/Gümmer (2017) in ihrer Erhebung empirischer Bedarfe in der (über-)fachlichen Schreibberatung. Wenn uns Studierende der juristischen Fakultät aufsuchen, kommt es also manchmal zu der Situation, dass wir uns fragen müssen, wie fachfremde Schreibberater\*innen hier ohne fachspezifisches Wissen sinnvoll unterstützen können und wann fachliches Wissen eine Beratung für Studierende deutlich hilfreicher machen würde. Doch welche Herausforderungen sehen wir bei Studierenden des Faches Jura in Hinblick auf ihr Schreiben?

## Herausforderungen von Jura-Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben – alles wie in anderen Fächern?

Im Mittelpunkt der oben erwähnten Herausforderungen beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens im Jurastudium steht vor allem die methodische Beherrschung des Gutachtenstils – einer spezifischen juristischen Schreibtechnik, die von Jurastudierenden ein strukturiertes, nachvollziehbares und ergebnisoffenes Argumentieren verlangt. Der Gutachtenstil wird im dritten Teil genauer erläutert.

Während es in allen wissenschaftlichen Disziplinen essenziell ist, eine präzise und nachvollziehbare Ausdrucksweise zu erlernen, stehen Studierende beim Schreiben in rechts-wissenschaftlichen Fächern immer im Kontakt mit der Komplexität von Gesetzestexten, Interessenslagen und normativen Anforderungen und deren spezifischen Ausdrucksformen. Die fachübergreifende Herausforderung, wissenschaftliche Normen zu verstehen und anzuwenden (Vedral/Ederer-Fick 2015: 229), wird hier gepaart mit der inhaltlichen, aber gleichzeitig schreibtechnischen Herausforderung, bestimmte Strukturen unterschiedlicher juristischer Textsorten zu verstehen. Diese reichen – neben dem klassischen Gutachtenstil – von der Anfertigung von Urteilsanmerkungen, Hausarbeiten und Klausuren bis hin zu Schriftsätze, Stellungnahmen oder Vertragsgestaltungen. Diese Kombination führt, so unsere Erfahrung in der Beratung, zu bestimmten Überforderungssituationen bei Studierenden.

Hinzu kommt, dass Tutorien und Unterstützungsangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten in Jura – sofern sie existieren – in der Regel freiwillig sind und selten in die Pflichtlehre integriert werden. So erlangen viele Jura-Studierende trotz der Angebote nur begrenzt ein gesichertes methodisches Grundwissen. Studierende, die Schwierigkeiten mit juristischen Schreibformen haben, erhalten häufig erst spät – oder gar keine – gezielte Unterstützung. Dies verschärft bestehende Hürden und trägt dazu bei, dass Unsicherheiten im Umgang mit dem Gutachtenstil bis weit ins Hauptstudium fortbestehen. Dies führt dazu, dass viele Studierende, die in unsere Beratung kommen, mit Unsicherheiten im Umgang mit dem Gutachten-

stil kämpfen und wir in der Beratung dieser Studierenden nicht auf geeignetes Material aus der Lehrveranstaltung zurückgreifen können, anhand dessen wir uns dem Stil gemeinsam nähern könnten.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Fähigkeit zum juristischen Schreiben in der juristischen Ausbildung häufig als gegeben vorausgesetzt wird – ähnlich wie in anderen Fächern. Allerdings unterscheidet sich das juristische Schreiben durch seine besonders formalisierte und normgeleitete Struktur: Diese zeigt sich etwa darin, dass rechtliche Argumentationen stets auf konkrete Normen gestützt, systematisch aufgebaut und nach vorgegebenen Prüfungsschemata entfaltet werden müssen. Der Gutachtenstil etwa ist nicht nur ein Werkzeug zur Textproduktion, sondern verkörpert eine grundlegende juristische Denkweise (Schimmel et al. 2011: 50). Dennoch wird er in der universitären Lehre meist nur in den ersten Semestern explizit vermittelt – danach jedoch weitestgehend als bekannt vorausgesetzt. Auch solche Veranstaltungen sind in der Regel nicht schreibdidaktisch untermauert.

Dieses Voraussetzen von Schreibtechnik- und Textsortenwissen unterschätzt, dass es sich beim Gutachtenstil um eine komplexe Textsorte handelt, die systematisch erlernt und eingeübt werden muss, um sie souverän anwenden zu können. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gutachtenstil als methodisches Werkzeug ist in der Regel notwendig. Durch die vergleichsweise geringe Diversität an Textsorten fehlt zudem das Bewusstsein für diese.

Nicht zuletzt besteht häufig ein Missverständnis darüber, dass der Gutachtenstil lediglich eine vorübergehende Studierpraxis sei, die später im Referendariat durch den sogenannten Urteilsstil ersetzt wird. Diese Sichtweise unterschätzt die Bedeutung des Gutachtenstils als grundlegende Denkstruktur in Textform, die in allen Phasen juristischer Tätigkeit relevant bleibt – er zeigt nicht nur *was* gilt, sondern vor allem, *warum* es gilt.

Jurastudierende kommen oft zu uns, wenn sie ihre erste Fallhausarbeit schreiben, und geben dabei an, Unterstützung bei Struktur und rotem Faden zu suchen. Was zunächst nach einem fachübergreifend typischen Anliegen für die Schreibberatung klingt, erweist sich schnell als eine tiefer liegende Herausforderung und ein anderes Anliegen: die korrekte und präzise Anwendung des Gutachtenstils. Ein Beispiel soll verdeutlichen, wie solche Beratungssituationen aussehen können, in denen die Frage nach der Notwendigkeit zusätzlichen, fachspezifischen Wissens relevant wird:

Ein Student kommt mit den ersten drei Seiten seiner Fallhausarbeit zu einer ersten Beratung und bittet um Feedback zur Struktur. Beim genaueren Hinsehen zeigt sich, dass er das Ergebnis seiner Prüfung bereits vorwegnimmt – er schreibt also im Urteilsstil, obwohl im Gutachtenstil schrittweise und ergebnisoffen argumentiert werden muss. Sein zu bearbeitender Fall könnte so aussehen: *Der 22-jährige A gerät nach einem Streit in einer Bar mit dem ihm flüchtig bekannten B in eine körperliche Auseinandersetzung. Im Verlauf des Streits versetzt A dem B einen gezielten Faustschlag an die Schläfe. B verliert das Bewusstsein, bleibt mehrere Stunden bewusstlos am Boden liegen und klagt anschließend über starke Kopfschmerzen und Orientierungslosigkeit.*

Statt nun zu prüfen, ob hierin eine Körperverletzung im Sinne des § 223 StGB vorliegt, formuliert der Student bereits zu Beginn, dass A sich strafbar gemacht habe. Doch der Gutachtenstil verlangt eine schrittweise Analyse: Was bedeutet „Gesundheitsschädigung“ im Sinne von § 223 Abs. 1 StGB? Liegt eine sogenannte körperliche Misshandlung vor? Wie ist die Bewusstlosigkeit rechtlich zu bewerten? An diesem Beispiel zeigt sich, wie zentral die strukturierte Vorgehensweise im Gutachtenstil für das juristische Schreiben ist. Da diese gemeinsam in der Schreibberatung erarbeitet werden kann – sofern entsprechendes Material und Wissen vorhanden sind – wird im folgenden Abschnitt anhand des obigen Beispiels der Gutachtenstil detaillierter erläutert. So sollen Antworten und Umgangsmöglichkeiten für Schreibberatende in Beratungen mit ähnlichen Anliegen eröffnet werden.

Der Gutachtenstil dient hier als Beispiel zur Darstellung unserer beraterischen Erfahrungen und für die Diskussion der Fragestellung dieses Beitrags, da sich der Gutachtenstil erstens als Anliegen in unserer Beratungserfahrung als eine Kernherausforderung darstellt und zweitens andere Schreibtutor\*innen von diesem textsortenspezifischen Wissen in Beratungen profitieren könnten.

## Die Sache mit dem Gutachtenstil – Veranschaulichung eines Anliegens

Der Gutachtenstil bildet nicht einfach eine Formvorgabe ab, sondern spiegelt in seinem Aufbau die geordnete Gedankenstruktur juristischen Arbeitens wider (Hildebrand 2014: 1ff.). Seine Struktur – *Obersatz, Definition, Subsumtion, Ergebnis* – dient der systematischen Bearbeitung eines rechtlichen Problems und verlangt dabei mehr als nur sprachliches Geschick: Es bedarf eines grundlegenden Verständnisses juristischer Denkprozesse.

Das Beispiel des Studenten zeigt, dass die Herausforderung nicht primär in der äußeren Textstruktur liegt, sondern in einem tiefer liegenden Verständnisproblem: Der Gutachtenstil wird nicht als Denkweise verstanden, sondern als formale Vorgabe missverstanden. Anhand des Sachverhaltes, den der Student im Beispiel mit in die Beratung bringt, lassen sich die einzelnen Strukturelemente des Gutachtenstils sowie ihre Funktion erklären.

Der *Obersatz* dient in seiner Funktion der Einleitung und Öffnung der rechtlichen Problematik. Wird er jedoch in mehreren, isolierten Sätzen formuliert, etwa so: „*Es könnte eine Strafbarkeit nach § 223 I StGB vorliegen. Es könnte der gesetzliche Tatbestand erfüllt sein. Es könnte eine Gesundheitsschädigung oder körperliche Misshandlung vorliegen*“, entsteht schnell ein unübersichtlicher Eindruck. Eine solche fragmentierte Darstellung erschwert nicht nur das Erfassen der rechtlichen Einordnung, sondern kann auch die Klarheit der nachfolgenden Prüfung beeinträchtigen. Ziel des Obersatzes sollte es daher sein, in komprimierter Form den rechtlichen Ausgangspunkt zu markieren und zugleich eine präzise thematische Fokussierung vorzunehmen.

Für die Klärung einer Frage werden *Definitionen* herangezogen. Was versteht die Rechtsordnung unter einem *Körper* oder einer *Misshandlung*? Diese Definitionen sind grundlegend für die juristische Systematik und werden im Rahmen des Gutachtenstils genutzt, um ein

rechtliches Problem methodisch zu lösen. Einer Fragestellung folgt daher nicht unmittelbar ein konkreter Antwortversuch, keine Meinung, keine Interpretation des Sachverhalts oder ein freier Aufsatz, sondern zunächst die Klärung zentraler Begriffe. Dafür wird in die Rechtsordnung geschaut, die sich im Wesentlichen aus Normen, Literatur und Rechtsprechung zusammensetzt. Nur in wenigen Fällen finden sich Definitionen direkt im Gesetzestext; diese sind jedoch meist eher eindeutig und seltener Gegenstand ernsthafter Streitigkeiten. In der Regel ist es also erforderlich, durch Auswertung der juristischen Diskurse – inklusive etwaiger ‚Meinungsstreitigkeiten‘ – eine tragfähige Definition zu formulieren, die anschließend zur *Subsumtion* verwendet wird.

So würde für unseren Beispielfall folgen: „Eine Gesundheitsschädigung ist das Steigern oder Hervorrufen eines pathologischen Zustands“ (BGH 3.12.1997 – 2 StR 397/97).

Nach der Hinführung zum erörterten Problem und der Anführung von Definitionen für das Problem gilt es dem Zwecke nach, diese für die Lösung des Sachverhalts in der Subsumtion zu nutzen. Die *Subsumtion* dient der gesetzlichen Interpretation der Vorgänge und Ereignisse. An dieser Stelle steht auch der wissenschaftliche Teil des Gutachtens, sprich der Teil, in dem der\*die Bearbeiter\*in die einzelnen Informationen des Sachverhalts unter Berücksichtigung eigener Kenntnisse und der Definition auswertet. In diesem Teil eines Gutachtens muss der\*die Bearbeiter\*in die rechtliche Bedeutung der Ereignisse einschätzen und beurteilen. Der häufigste Fehler liegt dabei in der bloßen Wiedergabe des Sachverhalts und einer Vermischung mit dem Ergebnis. Aus dem angenommenen Sachverhalt: „A schlägt B. B hat daraufhin blaue Flecken und liegt mehrere Stunden bewusstlos auf dem Boden“ – wird dann fälschlicherweise: „B liegt bewusstlos auf dem Boden. Eine Körperverletzung liegt vor“.

Die Subsumtion bedeutet aber, die Tatsache rechtlich der Definition nach einzuschätzen und so die Frage aus dem Obersatz zu ergründen. Der\*die Bearbeiter\*in muss sich mit der Frage der Bedeutung des Ereignisses für die Definitionen auseinandersetzen. In diesem Fall, dass B keine Funktionen mehr über den eigenen Körper hat. Vollständig wäre also:

*Unter einer Gesundheitsschädigung versteht man das Hervorrufen oder Steigern eines vom Normalzustand der körperlichen oder geistigen Gesundheit abweichenden (pathologischen) Zustands (vgl. Jäger 2024: 787). B kann durch die dominante, anhaltende geistige Abwesenheit keine Kontrolle über seine körperlichen Funktionen ausüben und keinen Gedanken oder Willen fassen. Dieser Zustand der Bewusstlosigkeit nimmt B die Fähigkeit der Kontrolle für einen langen Zeitraum. Auch die Veränderung der Haut – etwa durch starke Druckeinwirkung – deutet auf schmerzhafte Abweichungen vom gesunden Zustand an diesen Stellen hin.*

Um die rechtliche Einordnung zu erörtern, muss also die Bedeutung der Ereignisse ausformuliert werden. Relevant ist, die Wirkung der Subsumtion zu verstehen und hier durch eine Auseinandersetzung mit der Individualität des Sachverhalts eine rechtliche Einordnung vorzunehmen. Vor allem der Übergang zum Ergebnis verirrt sich gerne in die Subsumtion.

Das *Ergebnis* verfolgt den Zweck, die Ausführungen in Form einer Konklusion zum Abschluss zu bringen und ein Resultat aus der Ausarbeitung vorzubringen. Die Literatur bietet dabei überwiegend Begriffe wie *somit* oder *folglich* an und begründet dies mit der Art

des Ergebnisses (Schimmel 2016: 61 ff.). Der\*die Bearbeiter\*in muss dabei auf die Trennung der Subsumtion und des Ergebnisses achten und die Funktion der Konklusion durch das Vorbringen des Ergebnisses wahren. Sprachlich prägnant ist es dabei, keine Konjunktion zu verwenden, sondern eine strikte Trennung der Schritte zur Hervorhebung des erarbeiteten Abschlusses vorzunehmen: „Eine Körperverletzung liegt vor“.

Schimmel et al. (2011: 10) unterstreichen, dass juristisches Schreiben nicht nur das bloße Anwenden von Sprachregeln bedeutet, sondern auf einer methodisch-systematischen Denkleistung beruht. Die juristische Textproduktion verlangt demnach ein hohes Maß an Abstraktion, logischer Ordnung und präziser Begriffsarbeit – Anforderungen, die sich im Aufbau und in der Funktionsweise des Gutachtenstils besonders verdichten. Der Gutachtenstil bildet damit eine Schnittmaterie zwischen der fachspezifischen Kenntnis und der Methodik.

## Wie sich Methoden der Schreibberatung auf juristische Anliegen anpassen lassen

In Beratungen zeigt sich, dass diese besonderen Anforderungen selten von Beginn an explizit von ratsuchenden Jura-Studierenden thematisiert werden. Häufig rücken sie erst im Laufe des Gesprächs in den Vordergrund, wenn etwa Schwierigkeiten beim korrekten Aufbau oder bei der sprachlichen Präzision deutlich werden. Ausgangspunkt vieler Anfragen sind meist formale Aspekte wie Zitierweise oder Formatierung juristischer Texte. Diese lassen sich in der Regel ohne vertiefte juristische Fachkenntnis klären – was wiederum zeigt, dass fachfremde Schreibberater\*innen grundsätzlich in der Lage sind, Jurastudierende zu unterstützen. Doch sobald es um die Feinheiten juristischer Argumentation und die Anwendung des Gutachtenstils geht, wird deutlich, dass hier fachspezifische Herausforderungen vorliegen, denen in der Beratung besser begegnet werden kann, wenn Schreibberatende eine grundsätzliche Vorstellung der juristischen Textsorten haben – sofern diese in Beratungen relevant werden.

Das Erlernen des Gutachtenstils kann, trotz der Herausforderungen, durch auf juristische Anliegen vorbereitete Schreibberatung wirkungsvoll begleitet werden. Dabei zeigen sich schreibdidaktische Methoden – wie etwa das *Freewriting*, *Mindmapping* oder die *Eingrenzungstabelle* – (Grieshammer et al. 2013: 174 ff.; 208) auch für das juristische Schreiben als hilfreich, sofern sie an die fachlichen Erfordernisse angepasst werden.

So kann das *Freewriting* dabei unterstützen, erste Denkblockaden zu lösen und spontane Gedanken zu einem Fall oder einer Rechtsfrage ungefiltert zu Papier zu bringen – eine sinnvolle Vorarbeit zur späteren Strukturierung im Gutachtenstil. Das *Mindmapping* hilft insbesondere dabei, komplexe juristische Zusammenhänge, etwa zwischen Tatbestandsmerkmalen, Definitionen, Normverweisen und Meinungsstreitigkeiten, visuell und logisch aufzubereiten – eine entscheidende Hilfestellung in der Vorstrukturierung der Falllösung.

Besondere Relevanz kann im juristischen Kontext auch eine modifizierte *Eingrenzungstabelle* gewinnen. Ursprünglich zur Themenfokussierung in offenen Schreibprozessen ent-

wickelt (Grieshamer et al. 2013: 176 f.), kann sie – entsprechend angepasst – dazu dienen, Sachverhaltsmerkmale systematisch nach ihrer juristischen Relevanz zu sortieren. Hierbei lassen sich etwa Spalten für *Sachverhaltselement*, *mögliche Norm*, *Definition*, *streitige Auslegung* und *Relevanz für die Falllösung* einfügen. Diese tabellarische Form hilft, den Sachverhalt mit Blick auf die Subsumtion zu strukturieren und klare Trennlinien zwischen Tatbestand, Definition und rechtlicher Wertung zu ziehen – ein wesentlicher Schritt zur sauberen Anwendung des Gutachtenstils.

Es wird deutlich, dass etablierte schreibberaterische Methoden – nach fachlicher Anpassung – nicht nur kompatibel mit den Anforderungen juristischen Schreibens sind, sondern den Lern- und Schreibprozess im Fach Jura gezielt fördern können.

## Beratung sui generis? Jura in die Schreibberatung & Schreibberatung ins Fach!

Die herausgearbeiteten Punkte bilden eine Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld, das sich aus juratypischen Herausforderungen mit bestimmten Textsorten wie dem Gutachtenstil und dem fachübergreifenden Anspruch von Schreibberatung ergibt. Die Benennung der Herausforderungen, die wir in unserer Schreibberatungspraxis beobachten, sowie der Exkurs in den genauen Aufbau des juristischen Gutachtenstils und unsere Vorschläge, wie sich Schreibberatungsmethoden auf diesen anwenden lassen, führen uns zu folgenden Impulsen:

Es ist notwendig, die juristische Grundlagenlehre eng mit schreibdidaktischer Expertise zu verzahnen – und zwar über das erste Semester hinaus. Diese Verbindung sollte jedoch nicht als paralleles Angebot gedacht werden, sondern vielmehr auf gegenseitiger Ergänzung beruhen. Die Schreibberater\*innen könnten hier eine aktive Rolle übernehmen: etwa in der personellen Unterstützung bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen (zum Beispiel durch auf rechtswissenschaftliche Textsorten spezialisierte *Writing-Fellows*) oder bei der didaktischen Vorbereitung einzelner Kurse in den Grundlagensemestern. So könnten Berater\*innen fachlich sensibilisiert und didaktisch befähigt werden, juristische Studierende auf Augenhöhe und ohne inhaltliche Belehrung begleiten zu können.

Zwar lassen sich viele gängige schreibdidaktische Methoden, wie in Abschnitt 4 beschrieben, grundsätzlich auf juristische Beratungen übertragen – aber Schreibberatung ist nicht dazu in der Lage, strukturelle Lücken in der Lehre aufzufangen. Hier wird der Bedarf an einem systematisch verankerten, fachspezifischen Angebot sichtbar, das wiederum durch eine Kooperation von juristischen Fakultäten und Schreibzentren ermöglicht werden könnte: Eine durchgängige Integration von Lehrformaten zum juristischen Schreiben innerhalb des Jurastudiums würde nicht nur die Schreibkompetenz der Studierenden stärken, sondern langfristig auch die Qualität juristischer Lehre verbessern. Die fachfremde Beratung ist herausfordernder, wenn der curriculare Kontext, in dem an die Textsorte herangeführt werden sollte, wenig Instrumente an die Hand gibt, wie Studierende sich das Schreiben im Gutachtenstil

aneignen und vertiefen können, denn auf solches Wissen greifen wir als Schreibberater\*innen sonst zurück.

Bis solche Angebote geschaffen sind (und unabhängig von diesen) lohnt es sich, sofern am eigenen Schreibzentrum der Bedarf ähnlich wahrgenommen wird, wie von uns beschrieben, über textsortenspezifische Weiterbildungen für Schreibberater\*innen nachzudenken. Denn zu der Überforderung auf Seiten der ratsuchenden Personen, die in Teil 2 thematisiert wurde, können auch Überforderungsgefühle auf Seiten der beratenden Person kommen. Einen Grund dafür sehen wir mitunter in der häufig stark direktiv geprägten Gesprächsdynamik, die Beratungen von Jura-Studierenden manchmal einnehmen. Studierende stellen teils sehr konkrete Fragen („Ist das so juristisch korrekt formuliert?“, „Ist diese Definition richtig zitiert?“), auf die nicht-juristisch ausgebildete Berater\*innen oft keine direkte Antwort geben können. Diese direktiv geprägte Frage-Antwort-Spirale erschwert es, den in der Schreibberatung etablierten nicht-direktiven Stil beizubehalten, der auf Reflexion und Prozessbegleitung zielt.

Aspekte wie die Beobachtung, dass es in der Beratung von Jura-Studierenden schnell in eine direktive Richtung geht und dort bleibt, oder sehr spezifische Fragen zum Gutachtenstil gestellt werden, betonen die Notwendigkeit von mehr Expertise für Jura in der Schreibberatung. Andere Beobachtungen, wie eine schnell entstehende Frage-Antwort-Spirale; die Notwendigkeit, dass die Studierenden selbst Lösungen finden bzw. Expert\*in werden sollen, und die funktionierenden gewohnten Schreibmethoden markieren mögliche Vorteile einer fachfremden Beratung. Die juristische Sprache und ihre Textsorten können als eine Schnittmaterie zwischen der fachspezifischen Kenntnis und der Methodik betrachtet werden – für die praktische Arbeit markiert dies die Relevanz eines Bewusstseins für Schreibprozesse und die Anwendung von wissenschaftlichem Schreiben für angehende Jurist\*innen.

Wir stellen in der Reflexion unserer Praxis auch fest, wie zentral es ist, dass Lehrende die Anliegen ihrer Studierenden in Bezug auf das Schreiben mitbekommen und eine Idee davon haben, was häufige Herausforderungen beim Schreiben im Fach Jura sind. Dies zielt aus unserer Perspektive auch auf weiterführende Fragen hinsichtlich der Kombination von prozessorientierter und fachspezifischer Beratung (Lahm 2017: 6) ab – die wiederum auf unterschiedlichen Wegen entstehen kann. Konkret wäre der Einbezug von Schreibberatung in die juristische Lehre ein möglicher Weg, aber auch eine verstärkte Fachsensibilisierung in der Schreibberatungsausbildung oder kleine, peer-to-peer-gestaltete Weiterbildungen innerhalb des jeweiligen Teams, das Schreibberatungen anbietet.

Durch unsere gemeinsame Arbeit an diesem Beitrag können wir zudem bestätigen, dass es wünschenswert und fruchtbar ist, den Austausch zwischen Studierenden des Faches Jura und anderen Fächern grundsätzlich und insbesondere in Hinblick auf das Schreiben zu fördern, etwa durch disziplinübergreifende, moderierte Schreibgruppen. In der kooperativen, disziplinübergreifenden Arbeit als Schreibberater\*innen können wir immer wieder feststellen, dass Gespräche über die Unterschiede in der Herangehensweise an Problemstellungen sowie fachfremde Impulse bereichernd sind und unser Bewusstsein fürs Schreiben in den Fächern schärfen.

## Literatur

Bünte, Nina/Gümmer, Sandra (2017): Empirische Bedarfe in der (über-)fachlichen Peer-Schreibberatung. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Jg. 8. Nr. 14. 23–30. DOI: 10.3278/JOSI702W023

Europa-Universität Viadrina/EUV (2025): *Studierende nach Studienfach, Abschlussziel, Geschlecht und Staatsangehörigkeit*. URL: [https://www.europa-uni.de/de/universitaet/einrichtungen/verwaltung/dezernat-1/studierendenstatistik/\\_dateien-statistik/886-2025-Sommersemester/Studierende-nach-Studiengaengen\\_Geschlecht-2025.pdf](https://www.europa-uni.de/de/universitaet/einrichtungen/verwaltung/dezernat-1/studierendenstatistik/_dateien-statistik/886-2025-Sommersemester/Studierende-nach-Studiengaengen_Geschlecht-2025.pdf), 15.05.2025 (Zugriff: 13.06.25).

Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hildebrand, Tina (2014): *Juristischer Gutachtenstil – Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 1. Auflage. München: utb-Verlag.

Lahm, Swantje (2017): Vorwort. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Jg. 8. Nr. 14. 5–6. DOI: 10.3278/JOSI702W005

Jäger, Christian (2024): *Examens-Repetitorium Strafrecht Besonderer Teil*. 10. Auflage. München: C. F. Müller Verlag.

Schimmel, Roland (2016): *Juristische Klausuren und Hausarbeiten richtig formulieren*, 12. Auflage. München: Vahlen.

Schimmel, Roland/Weinert, Mirko/Basak, Denis (2011): *Juristische Themenarbeiten*, 2. Auflage. München: C. F. Müller.

Vedral, Johanna/Ederer-Fick, Elfriede (2015): Schreibforschung und Schreibdidaktik. Modelle und Theorien wissenschaftlichen Schreibens. In: Egger, Rudolf/Wustmann, Cornelia/Karber, Anke (Hrsg.): *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. 217–238. DOI: 10.1007/978-3-658-03231-9\_12

## Autor\*innen

Roksana-Inga Rybicka, LL. B., ist Peer-Tutorin für wissenschaftliches Schreiben im Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) an der Europa-Universität Viadrina, studiert Rechtswissenschaften im 13. Fachsemester im Schwerpunkt Medienrecht.

Nora Hillebrand, B. A., arbeitete als Peer-Tutor\*in für wissenschaftliches Schreiben im ZLL der Europa-Universität Viadrina sowie in der Schreibwerkstatt der HS Fulda. Nach einem B. A. in Sozialwissenschaften studiert Nora Hillebrand Soziokulturelle Studien und steht kurz vor der Masterarbeit.

# KI und die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten

*Erika Unterpertinger*

Rezension zu: Karmasin, Matthias/Riebing, Rainer (2025): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. II. Auflage. Wien: UTB.

## Abstract

Diese Rezension beschäftigt sich mit der Anfang 2025 erschienenen, aktualisierten Auflage des Buchs „Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten“ von Matthias Karmasin und Rainer Riebing. Das Buch, das zuerst 2006 erschienen ist, hat in der Neuauflage eine Erweiterung um das Thema KI erhalten, die im Fokus dieser Rezension steht. Diese Erweiterung stellt eine produktive Ergänzung für das Buch dar, jedoch ist es für schreibdidaktisch gebildete Personen nicht zu empfehlen. Vielmehr bietet es einen allgemeinen Überblick zum wissenschaftlichen Arbeiten und richtet sich ganz klar an Studierende, die ihre ersten Arbeiten schreiben.

## Einleitung

Matthias Karmasin und Rainer Riebing legen mit der II. Auflage von „Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten“ eine aktualisierte Version des seit 2006 in Österreich verbreiteten Schreibratgebers vor, der sich nun auch mit dem Einsatz von KI-Tools beschäftigt. Das Buch versteht sich als „Leitfaden“ und als „praktische Anleitung für die inhaltliche und formale Gestaltung von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten“ (Karmasin/Riebing 2025: 5) mit einem Anwendungsschwerpunkt in Geistes-, Kultur- und Wirtschaftswissenschaften. Dabei setzen die Autoren mit sechs Kapiteln entsprechende Schwerpunkte: Kapitel 1 geht mit dem Titel „Das Konzept“ auf allgemeine Anforderungen und Überlegungen zur Abschlussarbeit ein und gibt auch Hinweise zur Gestaltung des Schreibprozesses, Kapitel 2 beschäftigt sich ausführlich mit Form und Formatierung, Kapitel 3 beschäftigt sich mit „Wissenschaftlichem Arbeiten“ als Ganzes. Darauf folgt ein Kapitel zur wissenschaftlichen Recherche und dem Umgang mit Quellen („Wissenschaftliche Quellen“, Kapitel 4) und ein Kapitel zum Zitieren (Kapitel 5), bevor das Buch mit Hinweisen zu „Präsentieren und Vortragen“ (Kapitel 6) schließt.

In drei dieser Kapitel sind Unterkapitel mit Überlegungen zum Einsatz von KI-Tools eingeflochten, wobei ein Schwerpunkt auf ChatGPT und Microsoft Copilot, also „Allround-er“-Tools, gelegt wird. Sie greifen damit das Thema „KI“ aus verschiedenen Perspektiven rund um wissenschaftliches Arbeiten auf. Diese Überlegungen bleiben jedoch lückenhaft,

*Erika Unterpertinger*

sind nur stellenweise praxisbezogen und bewegen sich größtenteils an der Oberfläche, gerade im Vergleich mit Publikationen wie Isabella Bucks „Wissenschaftliches Arbeiten mit KI“ (Buck 2025).

## Kritische Analyse

Während die Erstauflage des ‚Leitfadens‘ aus einer Zeit stammt, als es kaum Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten im deutschsprachigen Raum gab, hat man als Leser\*innen der aktuellen Auflage das Gefühl, einiges an aktuellem schreibdidaktischem Wissen habe keinen Eingang in dieses Buch gefunden.

Die Autoren haben sicherlich viel Erfahrung in der Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten – Karmasin als Professor für Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Klagenfurt, Riebing als Lektor und Diplomprüfer für Journalismus und Medienmanagement an der FH Wien der WKW –, allerdings weist keine ihrer offiziellen Websites eine schreibdidaktische Aus- oder Weiterbildung aus.<sup>1</sup> Gerade deswegen scheinen sich die Autoren immer wieder auf ihren Erfahrungsschatz zu beziehen, etwa wenn es um die Auswahl eines Beispiel-Zitierstils geht. Sie begründen beispielsweise, sie würden jene Zitierweisen verwenden, „die nach unserer langjährigen Erfahrung für deutschsprachige Abschlussarbeiten eine passende und praktikable ist“ (Karmasin/Riebing 2025: 127). Es fehlt jedoch der Hinweis darauf, dass die Entscheidung für Zitierstile stark fachabhängig ist. Dies vermittelt Leser\*innen den Eindruck, es gebe eindeutige Regeln für Fragen, die individuell nach Fach zu klären sind.

Auch im Aufbau des Buchs zeichnet sich der fehlende schreibdidaktische Hintergrund der Autoren ab. So nehmen sowohl Form und Formatierung als auch das wissenschaftliche Zitieren viel Platz im Buch ein, wobei großer Wert auf formale Aspekte und praktische Hinweise im Umgang mit Microsoft Word gelegt wird. Dies entspricht nicht einer Orientierung an den heute deutlich geläufigen Higher Order und Later Order Concerns (McAndrew/Reigstad 2008). Im Vergleich mit dem Raum, den Formalitäten und Zitate einnehmen, widmen die Autoren sowohl dem wissenschaftlichen Arbeiten allgemein als auch der Konzeption einer wissenschaftlichen Arbeit vergleichsweise wenig Raum.

„Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten“ verfolgt eindeutig ein praktisches Ziel, das die Autoren anhand ausführlicher Beispiele und Checklisten umzusetzen versuchen. Dies gelingt gerade im Falle der Kapitel „Form und Formalitäten“ und „Zitieren“ sehr gut, und auch ist lobend hervorzuheben, dass sie auch auf die Verbindung des Forschungs- mit dem Schreibprozess eingehen (Karmasin/Riebing 2025: 32). Nützlich sind auch die Einblicke in Überlegungen zur Beurteilung von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten.

Neben diesen finden sich Hinweise auf Schreibstrategien wie Mind Maps oder das Arbeitstagebuch (Karmasin/Riebing 2025: 38) und den Umgang mit Schreibblockaden, die

---

<sup>1</sup> Riebing bietet allerdings Beratung und Coaching zum wissenschaftlichen Schreiben an (Riebing o.J.)

allerdings nicht weiter ausgeführt werden. Auch das wissenschaftliche Argumentieren wird eher aus der Perspektive verhandelt, welche Formulierungen man vermeiden sollte.

Aus der Berufung auf Erfahrungswerte und der doch praktischen Ausrichtung der „Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten“ ergibt sich also ein Spannungsfeld, worin zwar betont wird, dass es „den einzigen richtigen Aufbau“ nicht gebe (Karmasin/Riebing 2025: 38), der Bezug auf die Erfahrungswerte sowie die doch recht normativ wirkende Darstellung der Kapitelinhalte hebeln solcherlei Beteuerungen allerdings aus.

Das Thema „KI“ ist im Buch an verschiedenen Stellen eingestreut, wobei ein Schwerpunkt auf die beiden ‚Allrounder‘-Tools ChatGPT und Microsoft Copilot gelegt wird. Es wird aber nicht weiter begründet, weshalb. In insgesamt fünf Unterkapiteln findet sich KI als Themenbereich thematisiert. Die Grundhaltung der Autoren ist hierbei positiv aufzufassen: „Wir sind der Ansicht, dass es Teil von Lehrveranstaltungen und wissenschaftlichen Arbeiten sein soll, wie man KI-Werkzeuge sinnvoll und verantwortungsvoll für das Erledigen oder Lösen von Aufgaben nutzen kann.“ (Karmasin/Riebing 2025: 98).

Karmasin und Riebing sprechen sowohl Vor- und Nachteile der Nutzung von KI-Tools bei der Recherche als auch generelle Risiken in der Nutzung von KI-Tools an. Die Risiken fokussieren jedoch die Frage nach der Reproduzierbarkeit von Outputs im Vordergrund, nicht etwa Fragen nach Datenschutz und Sicherheit der eigenen Eingaben, obwohl die Eigenverantwortung in der Anwendung von KI betont wird (Karmasin/Riebing 2025: 100). Worauf die beiden Autoren einen Schwerpunkt legen, ist die Betonung der Frage, was die eigene Leistung im Kontext von KI-Nutzung ausmacht. Dieser Ansatz im Umgang mit KI ist an sich positiv: „Der Umgang mit KI-Tools wäre folglich dann als Eigenleistung einzustufen, wenn das Ergebnis auf Ihren Überlegungen und Annahmen beruht und Sie maßgeblich an der Entwicklung des Ergebnisses mitgearbeitet haben.“ (Karmasin/Riebing 2025: 101).

In Bezug auf die konkrete Anwendung von KI-Tools lässt das Buch anschauliche Anwendungsszenarien und/oder Beispiele vermissen. So wird etwa im Kontext der Forschungsfrage darauf hingewiesen, dass KI-Tools hilfreich für die Entwicklung der Frage sein können, es wird jedoch nicht weiter darauf eingegangen, wie dies zu bewerkstelligen sei.

## Conclusio und Empfehlungen

Mit der Neuauflage des 2006 zuerst erschienenen Buchs „Die Grundlagen wissenschaftlicher Arbeiten“ legen Matthias Karmasin und Rainer Riebing eine wichtige Aktualisierung ihres ursprünglichen Werkes vor, in dem sie einen produktiven Ansatz zu KI zu vermitteln versuchen.

Das praxisorientierte und um Anschaulichkeit bemühte Buch versucht hierbei, Schlaglichter auf verschiedene Anwendungsbereiche von KI-Tools – vor allem ChatGPT und Copilot – beispielhaft in den Blick zu nehmen. Es fehlt dem Buch allerdings an einem schreib-didaktisch orientierten Aufbau und praktischen Beispielen gerade in Bezug auf die Anwendung von KI-Tools. Der Einsatz von KI ist in bestehende Kapitel eingestreut, was durchaus

Sinn macht, jedoch wirken die Überlegungen insgesamt nicht wirklich aufeinander aufbauend, und es fehlen auch Einsatzszenarien, etwa im Kontext der Strukturierung wissenschaftlicher Arbeiten. Auch fehlt die Berücksichtigung von auf bestimmte Handlungsarten spezialisierten KI-Tools, etwa Textüberarbeitung (z. B. DeepL) oder Recherche (z. B. Elicit, ResearchRabbit, ConnectedPapers oder Perplexity AI).

Während sich dieser Leitfaden Mühe gibt, Studierenden praktische Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten zu vermitteln, verliert er sich teilweise in formalen Details (z. B. in Bezug auf die Formatierung in Microsoft Word). An anderen Stellen, die schreibdidaktisch relevant wären, wie etwa dem Thema „Forschungsfrage“, fehlt ihm wiederum die Tiefe. Ähnlich verhält es sich mit dem Thema „KI“. Aufgrund dessen kann er inhaltlich vor anderen Neuerscheinungen zum Thema „Wissenschaftlich Arbeiten mit KI“ wie Isabella Bucks gleichnamiges Buch (2025) nicht mithalten, weshalb keine Empfehlung für die schreibdidaktische Community auszusprechen ist. Für Studierende ist dieser Leitfaden jedoch durchaus geeignet, allerdings in Kombination mit anderen Werken zum wissenschaftlichen Arbeiten, z. B. einem der Bücher von Helga Esselborn-Krumbiegel (2010, 2019) oder dem Buch von Isabella Buck (2025).

## Literatur

Buck, Isabella (2025): *Wissenschaftliches Schreiben mit KI*. Tübingen: UVK Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838563657>

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2010): *Richtig wissenschaftlich schreiben*. 5. Auflage. Paderborn: Brill Schöningh.

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2019): *Die erste Hausarbeit – FAQ*. Paderborn: Brill Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838551296>

Karmasin, Matthias/Riebing, Rainer (2025): *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten*. II. Auflage. Wien: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838563909>

McAndrew, Donald A./Reigstad, Thomas J. (2008): *Tutoring Writing: A Practical Guide for Conferences*. 9. Auflage. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Riebing, Rainer (o. J.): Wissenschaftliches Arbeiten in der Praxis. *Rainer Riebing Consulting*. URL: <https://www.ribing.eu/Wissenschaftlich-Arbeiten/> (Zugriff: 01.06.2025).

## Autorin

Erika Unterpertinger, MA, ist Mitarbeiterin im Team Wissenschaftliches Arbeiten und Peer-Learning am Center for Teaching and Learning und lehrt an verschiedenen Instituten der Universität Wien. Sie beschäftigt sich seit 2022 intensiv mit Fragen rund um Schreiben in Zeiten von KI und erforscht in ihrer Dissertation studentische Erkenntnisprozesse beim wissenschaftlichen Arbeiten.

# Call for Manuscripts

## **Schreibwissenschaft: Forschen. Schreiben. Veröffentlichen.**

Sie forschen zur Schreibdidaktik, begleiten Schreibprozesse oder entwickeln innovative Methoden im Hochschulkontext? Dann sind Sie bei uns genau richtig!

Unser Programmbereich Schreibwissenschaft bietet eine renommierte Plattform für den wissenschaftlichen Austausch rund um Schreiben in Lehre, Studium und Beruf. Die Bandbreite unserer Themen reicht von akademischem Schreiben über berufliches Schreiben im Hochschulkontext bis hin zur Professionalisierung von Lehrenden, immer mit Blick auf Methodik, Nachwuchsförderung und internationale Perspektiven.

### **Ihre Forschung verdient Sichtbarkeit**

Ob wissenschaftlicher Fachartikel, Wissenschaftstext oder Theorie-Praxis-Transfer, bei uns findet Ihre Arbeit den passenden Rahmen. In unserer Buchreihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ oder in unserer Fachzeitschrift „Journal für Schreibwissenschaft“ (JoSch) ist das gesamte Themenspektrum der Schreibdidaktik und -forschung abgebildet. Diese Medien stehen für wissenschaftliche Exzellenz und thematische Vielfalt.

### **Sie erhalten**

- Professionelle Publikationsbegleitung von Idee bis Druck
- Fachlich fundiertes Review
- Hohe Sichtbarkeit und Rezeption in der wissenschaftlichen Community

### **Wir freuen uns auf Ihre Idee!**

Sie haben ein spannendes Thema oder ein Projekt, das zu unserem Programm passt? Dann schreiben Sie uns an [publizieren@wbv.de](mailto:publizieren@wbv.de). Ob Zeitschriftenartikel oder Buchprojekt – wir sind neugierig auf Ihre Impulse.

**Jetzt Manuskriptidee einreichen und Teil unserer Community werden!**

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



**Frauke Heilmann**  
Programmleitung  
📞 0521 91101-715  
✉️ [frauke.heilmann@wbv.de](mailto:frauke.heilmann@wbv.de)