

# JoSch



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

### Herausgebende

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

### Gastherausgebende

Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertinger



# Begriffsvorschläge für eine Schreibwissenschaft



Andrea Karsten, Stefanie Haacke-Werron (Hg.)

## 40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft

Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens

Die Publikation stärkt das interdisziplinäre Feld der Schreibwissenschaft durch eine Sammlung theoretisch fundierter Begriffsvorschläge. Dies ermöglicht eine Reflexion und fördert den Diskurs über bestehende und neue Konzepte.

**[wbv.de/schreibwissenschaft](https://wbv.de/schreibwissenschaft)**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 17

2024, 316 S., 49,00 € (D)

ISBN 9783763976591

E-Book im Open Access

# JoSch

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

### **Herausgebende**

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

### **Gastherausgebende**

Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertinger

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

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

**Redaktion:** Dorothee Kraus, Erika Unterpertinger, Roméo Kolegbe

**Beirat:** Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dengscherz, 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.

© 2026 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, Nadine Sluiters, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. (05 21) 9 11 01-252, E-Mail: anzeigen@wbv.de

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

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

ISSN: 2701-066X

eISSN: 3052-136X

Best.Nr. JOS2601

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: 10.3278/JOS2601W

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

*Özlem Alagöz-Bakan & Erika Unterpertinger*

Vorwort ..... 5

## Lehrkonzepte

*Gunda-Alexandra Detmers & Nina Melching-Strathe*

Mit kleinschrittigen Schreibaktivitäten zur Seminararbeit –  
Schreibförderung und fachliches Lernen Hand in Hand ..... 8

*Florian Bödecker*

Verfasserreferenz als Thema der Schreibdidaktik im Studium der Sozialen  
Arbeit: Ein Beispiel für den Übergang von der Orientierung an Regeln zur  
Orientierung an Kriterien ..... 19

*Ruri Lee, Julia Lehmann & Anna Loichik*

Fallarbeit in der Schreib-Peer-Tutor\*innen-Ausbildung ..... 30

*Dominic Funk & Marlene Wicker*

Heterogenität als Ressource: Ein Praxisbericht zu schreibdidaktischen  
Impulsen für nicht-traditionelle Studierende ..... 39

*Ute Schlüter-Köchling*

Storytelling – Einsatzmöglichkeiten in der Schreibberatung ..... 48

*Susanne Klug*

Morgenseiten und Abendseiten als Schreibtools ..... 56

*Ema Jerkovic*

„Das schreibe ich einfach mit KI“ – Als Schreibberater\*in gegen KI-  
Vorurteile angehen und KI effektiv nutzen ..... 69

*Manuela Floßmann*

Den Umgang mit KI lehren: Ein Erfahrungsbericht aus der Lehre ..... 78

*Mirela Husić*

„KI“ und die Krise der Demokratie: Verweigerung von Tech-Narrativen für  
eine kritische (Schreib-)Lehre ..... 88

## Forum

*Dorothee Kraus*

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ein zeitgemäßes Handbuch zur richtigen Zeit: Rezension von Isabella<br>Bucks „Wissenschaftliches Schreiben mit KI“ (2025) ..... | 101 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

# Vorwort

*Özlem Alagöz-Bakan & Erika Unterpertinger*

Liebe Leser\*innen,

als Gastherausgeberinnen freuen wir uns sehr, Ihnen die Ausgabe 31 des Journals für Schreibwissenschaft zu präsentieren. Sie bildet den zweiten Teil der Ausgabe 30 „Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobierendes: Lehrkonzepte und schreibdidaktische Überlegungen“. Wie auch im ersten Teil des Themas blicken wir auf vielfältige Aspekte der Schreibdidaktik, wobei sich, wie in Ausgabe 30, zeigt, dass Schreibdidaktik und Schreibforschung Hand in Hand gehen.

Die ersten vier Beiträge widmen sich Schreibaufgaben, Ich-Gebrauch in Textsorten, der Peer-Tutor\*innen-Ausbildung und Schulungsformaten für Studierende. Bei allen vier Beiträgen treffen bekannte und erprobte Konzepte auf neue Verwendungskontexte.

In „Schreibförderung und fachliches Lernen Hand in Hand“ stellen **Gunda-Alexandra Detmers** und **Nina Melching-Strathe** ein schreibintensives Seminarkonzept vor, das Schreibkompetenzen systematisch mit fachlichem Lernen verbindet. Auf Basis des Constructive Alignment entwickeln sie kleinschrittige, transparente Schreibaufgaben, die sich für unterschiedliche Fachkontexte adaptieren lassen.

**Florian Bödecker** argumentiert in „Verfasserreferenz als Thema der Schreibdidaktik (nicht nur) in der Sozialen Arbeit“, dass der Ich-Gebrauch in wissenschaftlichen Texten funktional nach Textsorte gesteuert werden sollte. Anhand einer Typologie unterschiedlicher Ich-Rollen und einer Textsorten-Matrix zeigt er, wie Übungen ein sprachunabhängiges Wissenschaftsverständnis und ein reflektiertes Rollenrepertoire fördern.

Der Beitrag „Fallarbeit in der Schreib-Peer-Tutor\*innen-Ausbildung“ von **Ruri Lee**, **Julia Lehmann** und **Anna Loichik** präsentiert ein Ausbildungs- und Weiterbildungskonzept für studentische Schreib-Peer-Tutor\*innen. Durch Fallarbeit, erfahrungsbasiertes Lernen, kollegialen Austausch und eine klare theoretische Rahmung wird die Handlungskompetenz der Tutor\*innen systematisch aufgebaut.

In „Heterogenität als Ressource: Schreibdidaktische Impulse für nicht-traditionelle Studierende an der HdBA“ beschreiben **Dominic Funk** und **Marlene Wicker** ein Schreibkompetenzcenter in einem Blended-Learning-Ansatz. An zwei Schulungsformaten zeigen sie, wie Informations- und Schreibkompetenz individuell gefördert, heterogene Lernvoraussetzungen produktiv genutzt und Hemmungen gegenüber wissenschaftlichem Schreiben abgebaut werden.

Kreative Methoden wie das Freewriting finden in der Schreibdidaktik seit den Achtzigerjahren Anwendung. Ute Schlüter-Köchling und Susanne Klug prüfen jeweils den Nutzen einer kreativen Methode für das wissenschaftliche Schreiben.

**Özlem Alagöz-Bakan & Erika Unterpertinger**

**Ute Schlüter-Köchling** zeigt in „Storytelling – Einsatzmöglichkeiten in der Schreibberatung“, wie Storytelling gezielt eingesetzt werden kann, um Schreibprozesse zu unterstützen. Auf Grundlage von Literatur und Beratungspraxis arbeitet sie Kriterien gelungener Geschichten heraus und profiliert Storytelling als ergänzendes Werkzeug der Schreibdidaktik.

In „Morgenseiten und Abendseiten als Schreibtools – eine qualitative Studie“ untersucht **Susanne Klug**, wie diese freien Schreibformate in einer mehrjährigen asynchronen Lehrveranstaltung eingesetzt werden können. Die qualitativ ausgewerteten Reflexionen der Studierenden belegen vielfältige Bewusstwerdungsprozesse und sprechen dafür, das Format in weiteren Lehrkontexten zu nutzen.

Schließlich ist KI auch aus dieser Ausgabe nicht wegzudenken. Der Diskurs rund um KI wird weitergeführt und bleibt vielseitig, was sich auch in den letzten vier Beiträgen zeigt. Mit „Das schreibe ich einfach mit KI: Als Schreibberater\*in gegen KI-Vorurteile angehen und KI effektiv nutzen“ entwickelt **Emma Jerković** didaktische Ansätze für einen reflektierten Einsatz von KI in wissenschaftlichen Schreibprozessen. Der Beitrag bietet Relevanzeinordnung, praxisnahe Handlungsanweisungen, Fallbeispiele und Best Practices und unterstützt Schreibberater\*innen bei der Weiterentwicklung ihrer Methoden.

In „Pilotseminar zu KI und wissenschaftlichem Schreiben an der LMU München“ beschreibt **Manuela Floßmann** ein Seminarkonzept, das Studierende zum verantwortungsvollen KI-Einsatz befähigt. Durch die Verbindung von Grundlagenwissen, praktischen Schreibübungen, Prompting-Strategien und kritischer Reflexion zeigt sie, wie gemeinsames Erproben Lernprozesse vertieft und in eine prüfungsrelevante Leistung überführt werden kann.

In „Ideologie und Machtkonzentration hinter generativer ‚KI‘“ analysiert **Mirela Husić** politische, ökonomische und ideologische Machtstrukturen großer Tech-Unternehmen. Sie arbeitet technikdeterministische und -solutionistische Narrative sowie antidemokratische Tendenzen im KI-Diskurs heraus und skizziert mit Konzepten wie „informierter Verweigerung“ und „Critical digital cultural literacy“ Perspektiven für eine kritischere Hochschulpraxis.

**Dorothee Kraus** diskutiert in „Rezension zu Isabella Buck: ‚Wissenschaftliches Schreiben mit KI‘ (2025)“ Isabella Bucks Handbuch vor dem Hintergrund der JoSch-Ausgabe zu „KI und wissenschaftlichem Schreiben“. Sie betont die Praxisnähe und Aktualität des Buches und zeigt, wie Buck Zeitschriftenbeiträge integriert und so ein anschlussfähiges Nachschlagewerk zum Umgang mit KI im wissenschaftlichen Schreiben schafft.

Mit der Herausgabe dieser und der vorherigen Ausgabe war es unser Ziel, die Praxis wieder stärker in den Mittelpunkt zu rücken und die daraus hervorgehende Vielfalt schreibdidaktischer Ansätze sichtbar zu machen. Dies ist den Autor\*innen der Beiträge in besonderem Maße gelungen: Die Ausgabe zeigt gemeinsam mit Ausgabe 30 eindrucksvoll, wie unterschiedlich Lehrkonzepte in verschiedenen Kontexten gestaltet werden können und welche wertvollen Impulse sich daraus für die Weiterentwicklung der Schreibdidaktik ergeben.

Wir wünschen viel Spaß beim Lesen!

Özlem Alagöz-Bakan & Erika Unterpertinger



## 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.

# Mit kleinschrittigen Schreibaktivitäten zur Seminararbeit – Schreibförderung und fachliches Lernen Hand in Hand

*Gunda-Alexandra Detmers & Nina Melching-Strathe*

## Abstract

Die Entwicklung von Schreibkompetenzen bei gleichzeitiger, aktiver und vertiefender Auseinandersetzung mit Fachinhalten ist das Ziel des Seminarkonzepts, das wir hier als Anregung für Lehr- und Beratungskontexte verschiedener Fachdisziplinen vorstellen. Das Konzept eignet sich für Seminare mit literatur- und datenbasierter Argumentation. Zunächst gehen wir auf die Didaktik und Methodik des Seminars ein, in welchem die Studierenden ihre Seminararbeit mithilfe kleinschrittiger Schreibaktivitäten vorbereiten. Orientiert am Konzept der schreibintensiven Lehre und den Empfehlungen der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) zur schreibförderlichen Lehrgestaltung ordnen wir das Seminar anschließend schreibdidaktisch ein.

## Ziel und Hintergrund des Lehrkonzepts

Das vorgestellte Lehrkonzept wurde von Gunda-Alexandra Detmers für ein Bachelorseminar zu aktuellen geldpolitischen Fragestellungen im Fach Volkswirtschaftslehre entwickelt; Nina Melching-Strathe hat den Prozess schreibdidaktisch begleitet.<sup>1</sup> Die Seminararbeit als Prüfungsleistung stützt sich auf theoretische und empirische Literatur, idealerweise ergänzt durch eigene deskriptive Datenanalyse. Dadurch eignet sich das Konzept auch für Seminare anderer Studiengänge mit literatur- und datenbasierter Argumentation ohne komplexe empirische Analysen oder Modellschätzungen. Mit dem Einblick in Didaktik und Methodik des Seminars, der schreibdidaktischen Einordnung und unseren Lessons Learned möchten wir Lehrpersonen und Mitarbeiter\*innen in der Hochschul- und Schreibdidaktik Anregungen für die eigene Lehr- bzw. Beratungspraxis geben.

Das Seminarkonzept, das verschiedene Schreibaktivitäten integriert, begegnet wirkungsvoll Schwierigkeiten, die in früheren Seminararbeiten Studierender oder in Konsultationsgesprächen deutlich wurden. Die Entwicklung des Konzepts beruht damit auf Erfahrungswerten und Beobachtungen. Häufig fielen eine undeutliche Problem- und Relevanzdarstellung, schwache Argumentationsstrukturen (wenig verknüpft, unvollständig, unausgewogen) so-

---

<sup>1</sup> Das Konzept wurde im Rahmen des Moduls *Lehrinnovation* im Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikat und in mehreren Semindurchläufen entwickelt.

wie mangelnde kritische Reflexion und Einordnung der zugrunde liegenden Literatur auf; oft fehlten auch Schlussfolgerungen und ein Ausblick auf sich anschließende Fragestellungen. Wir vermuteten, dass die Schreibenden die Relevanz der eigenen Fragestellung nicht hinreichend erfassten und diese unklar vom Ziel der Seminararbeit abgrenzten. Zudem schienen Argumentation und Vorgehen beim Erstellen der Arbeit oft intuitiv zu erfolgen. Auch Zeitmanagement und Eigenstrukturierung der Studierenden waren verbesserungswürdig, da wichtige Schritte erst kurz vor Abgabe erfolgten. Neben fehlenden Kenntnissen und Routinen im wissenschaftlichen Arbeiten<sup>2</sup> führen wir diese Beobachtungen auf mangelnde Schreibroutine, ausbleibende Reflexionsmomente, fehlende Zwischenrückmeldungen sowie Unvertrautheit mit Fachkonventionen zurück. Die in diesem Seminarkonzept vorgestellte kleinschrittige Begleitung begegnet diesen Schwierigkeiten, weil sie den Kompetenzerwerb systematisch aufbaut und wissenschaftliches Arbeiten als Abfolge expliziter Denk- und Entscheidungsschritte erfahrbar macht. Die enge Begleitung ist insbesondere in Zeiten Künstlicher Intelligenz (KI) empfehlenswert, da sie einer vorschnellen Delegation kognitiver Arbeit entgegenwirkt.<sup>3</sup>

Die Seminargestaltung ist von unserer schreibförderlichen Haltung geprägt, die sich im *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium* der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2022) wiederfindet. Hiernach stellt sich Schreibkompetenz im Studium nicht von selbst ein, sondern bedarf aktiver Förderung durch Lehrende (gefsus 2022: 2f.). Die Empfehlungen, „Schreibaktivitäten in der regulären Fachlehre bewusst zu gestalten, um die fachspezifische Schreibförderung zu stärken“ (gefsus 2022: 13) und „die lern- und motivationsförderliche Wirkung von Schreibaufgaben zu nutzen“ (gefsus 2022: 6), fassen den Kern unseres Konzepts treffend zusammen.

## Lehrkonzept

### Ziele und Abfolge der Schreibaufgaben

Das Seminar wurde nach dem *Constructive Alignment* (Biggs/Tang 2011) konzipiert, wobei Lernziele, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsform aufeinander abgestimmt werden, um den Kompetenzerwerb und dessen Nachweis in der Prüfung zu sichern. Konkret begleitet das Seminar die Studierenden durch fünf Schreibaufgaben, die diverse Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens und entsprechende Bewertungskriterien fokussieren und als Vorarbeiten einzelner Abschnitte der Seminararbeit dienen. Die Verteilung der Aufgaben im Semester (Abb. 1) strukturiert die Schreibprozesse der Studierenden, bietet eine frühzeitige Themenorientierung und reduziert die Arbeitslast am Semesterende. Die Aufgaben (1), (2), (3) und (5) lassen sich in die Gliederung der Seminararbeit einordnen (Abb. 2), während das Exposé (4)

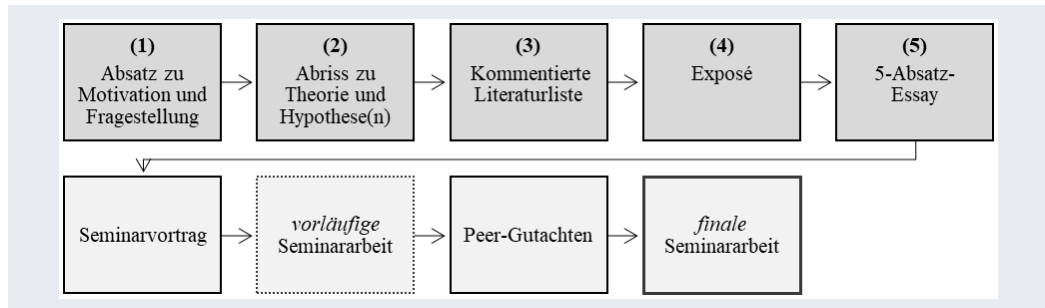
<sup>2</sup> Die Studierenden haben zuvor in der Regel das Modul „Wissenschaftliches und praktisches Arbeiten“ (inkl. Gruppenseminararbeit) besucht.

<sup>3</sup> Die Integration von KI-Kompetenzförderung wird in diesem Artikel nicht thematisiert.

auf Grundgerüst und Vorgehen ausgerichtet ist. Ergänzend zu den Schreibaufgaben tragen die Studierenden zum Ende der Vorlesungszeit ihre Ergebnisse (vollständige Argumentation inkl. Auswertung der verwendeten Quellen und Daten) vor; Fragen und Feedback zum Vortrag geben letzte Rückmeldung vor dem Verfassen der vorläufigen Seminararbeit. Eine finale Überarbeitungsschleife auf Basis eines Peer-Gutachtens schließt das Seminar ab.

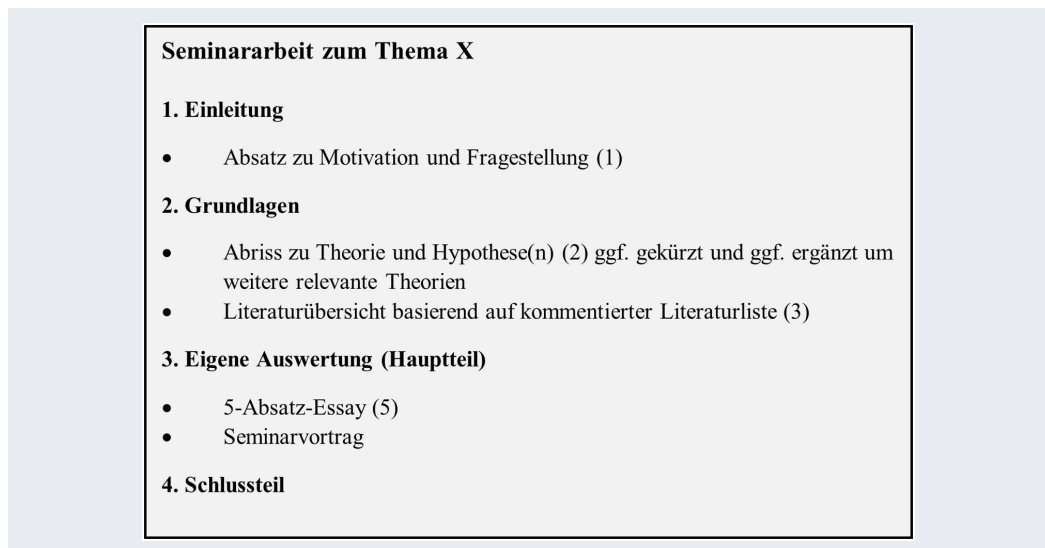
### Abbildung 1

Abfolge der Schreibaufgaben



### Abbildung 2

Einordnung der Textprodukte in die Gliederung der Seminararbeit

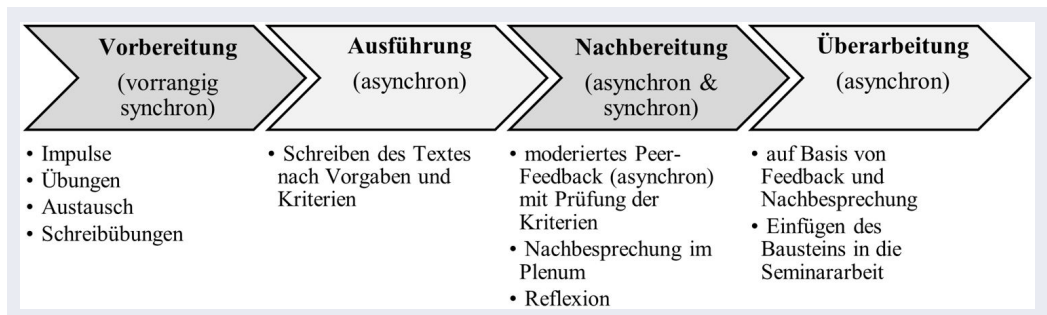


## Didaktische Einbindung der Schreibaufgaben<sup>4</sup>

Das didaktische Vorgehen (Abb. 3) ist für alle fünf Schreibaufgaben grundlegend ähnlich, mit anfangs intensiverer Betreuung. Die Aufgaben werden in den synchronen Seminarterminen durch schreibdidaktische Impulse, Übungen zu den jeweils relevanten Kompetenzen sowie Gruppen- und Plenumsdiskussionen vorbereitet. Angesichts zunehmender Nutzung von auf generativer KI basierenden Anwendungen halten wir eine begleitete Vorbereitung in Präsenz für bedeutsam. Andernfalls besteht die Gefahr, dass solche Anwendungen zu früh und unreflektiert eingesetzt und lernförderliche kognitive Aktivitäten abgegeben werden (Buck/Limburg 2024; Hanke et al. 2026). Für das individuelle, asynchrone Schreiben erhalten die Studierenden die Aufgabenbeschreibungen und Bewertungskriterien zur jeweiligen Textsorte. Anschließend geben sie sich asynchron schriftliches Feedback, das im Plenum nachbesprochen wird, ehe die Texte eigenständig überarbeitet werden. Zu Semesterbeginn erleichtern Schreibübungen wie *Freewriting* den Einstieg; außerdem wird die Schreiberfahrung reflektiert und das Peer-Feedback verstärkt moderiert, überprüft und besprochen.

### Abbildung 3

Einbettung der Schreibaufgaben



Textüberarbeitung und einem auf die Textentwicklung ausgerichteten Peer-Feedback (gefsus 2022: 14) weisen wir in diesem Seminarkonzept eine integrale Rolle zu. Vier Rahmenbedingungen, die wir im Online-Anhang<sup>5</sup> zu diesem Artikel erläutern, erachten wir dabei als essenziell für konstruktives Peer-Feedback (Frank et al. 2013: 97 ff.): eine sorgfältige Einführung, eine klar strukturierte und wiederkehrende Feedbackanleitung, klare Verantwortlichkeiten sowie kontinuierliche Begleitung bzw. Moderation.

4 Zu diesem Artikel gibt es einen umfangreichen **Online-Anhang**. In diesem erläutern wir die didaktische Einbettung der Schreibaufgaben anhand der jeweiligen Impulse und Übungen und verweisen auf entsprechende online verfügbare Materialien und Arbeitsblätter aus u. a. Technische Universität Dresden (2023). Darüber hinaus gehen wir ausführlicher auf den Aspekt des Peer-Feedbacks in diesem Seminar ein. Link zum Online-Anhang: [https://www.josch-journal.de/wp-content/uploads/2026/03/JoSch-31\\_2026-01\\_Anhang\\_Schreibintensive-Lehre.pdf](https://www.josch-journal.de/wp-content/uploads/2026/03/JoSch-31_2026-01_Anhang_Schreibintensive-Lehre.pdf).

5 Link zum Online-Anhang siehe Fußnote 4.

## **Fünf semesterbegleitende Schreibaufgaben**

Aufgabenstellung, Umfang und adressierte Teilkompetenzen der einzelnen Schreibaufgaben sind in Tab. I aufgeführt. Im Online-Anhang<sup>6</sup> erweitern wir diese Tabelle um konkrete Empfehlungen zur Vor- und Nachbereitung der Schreibaufgaben (Impulse, Übungen etc.) und machen auf spezifische Anforderungen an die Lehrperson aufmerksam. Ergänzend stellen wir dort die Bewertungskriterien zur Verfügung, die den Studierenden gegenüber mit den Aufgabenstellungen transparent gemacht werden.

### **(1) Absatz zu Motivation und Fragestellung**

Die erste Schreibaufgabe, in der die Studierenden einen kurzen Text zur Problem- und Fragestellung der Seminararbeit sowie deren Relevanz verfassen, ist wesentlich für das frühzeitige Bewusstmachen der zentralen Ausrichtung und gibt Orientierung für den weiteren Seminarverlauf. Da die Relevanzdarstellung Argumentation erfordert, wird dies zunächst thematisiert und geübt. Nach dem Verfassen des Absatzes empfehlen wir zunächst eine erste mündliche Peer-Feedbackrunde. So kann das Peer-Feedback sorgfältig eingeführt werden und die Studierenden erhalten Rückmeldungen zu zwei Stadien dieser zentralen Schreibaufgabe. Ergänzend dazu sollte die Lehrperson bei Bedarf aus ihrer fachlichen Expertise heraus ergänzen und bei der weiteren Eingrenzung der Fragestellung unterstützen.

### **(2) Abriss zu Theorie und Hypothese(n)**

Die eigene Auswertung in der Seminararbeit erfordert theoriegeleitete Hypothesen, deren präzise Formulierung im Seminar begleitet wird. Relevante Theorien aus Grundlagenveranstaltungen werden gesammelt und passend zur Fragestellung auf die Studierenden verteilt, bevor diese einen Text zur Theorie verfassen und Hypothesen ableiten. Dies fördert Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten, insbesondere das Paraphrasieren, und dient auch der Wiederholung und Vertiefung vorausgesetzten Vorwissens.

### **(3) Kommentierte Literaturliste**

Nach Festlegung der Fragestellung (1) und Hypothesenableitung (2) sind die zentralen Referenzen für die Fragestellung und die geplante eigene Auswertung zu identifizieren. Um diesen Schritt schreibend zu begleiten und damit das prägnante Paraphrasieren zu üben, erstellen die Teilnehmenden eine kommentierte Literaturliste. Dies fördert die bewusste Auswahl und Auseinandersetzung mit den Quellen, wobei ein Quellenreflexionsbogen hilft, Grenzen und Aussagekraft der zitierten Ergebnisse einzuschätzen.

### **(4) Exposé**

Das Exposé bildet den Abschluss der Planungsphase und dient als Orientierung für die weitere Bearbeitung der Fragestellung sowie den Aufbau der Seminararbeit. Die Studierenden reflektieren ihren bisherigen Arbeitsstand und identifizieren noch offene Fragen, bevor sie

---

<sup>6</sup> Link zum Online-Anhang siehe Fußnote 4.

zunächst ein *Blitzexposé* (Grieshammer et al. 2022: 184f.) verfassen. Darauf aufbauend erstellen sie das eigentliche Exposé, in das die überarbeiteten und ergänzten Vorarbeiten aus den vorangegangenen Schreibaufgaben integriert werden.

(5) 5-Absatz-Essay

Der *5-Absatz-Essay*, eine im angelsächsischen Raum verbreitete Textform<sup>7</sup>, dient der Argumentation einer abgegrenzten Fragestellung und eignet sich durch seine klare Struktur besonders gut als Übungsform. Während der einleitende Absatz die Motivation und Relevanz und der abschließende Absatz das Ergebnis der Argumentation einschließlich einer Einordnung enthält, führen die drei mittleren Absätze die Argumentation aus. Nach Auswahl eines geeigneten, zentralen Teilaspekts bzw. Teilarguments ihrer Fragestellung<sup>8</sup> sammeln die Studierenden mithilfe des *Toulmin-Modells*<sup>9</sup> Argumente, Prämissen und Gegenargumente für die Arbeitshypothese und entwickeln eine Argumentation. Verschiedene Argumentationsmuster werden besprochen, ausprobiert und vorgestellt. Es folgt das Verfassen des Essays, von dem insbesondere die drei mittleren Absätze in die Seminararbeit einfließen sollen.

Tabelle 1  
Schreibaufgaben und adressierte Teilkompetenzen<sup>10</sup>

|                                                          | Aufgabenstellung                                                                                                                                                                                                                                    | Umfang und Teilkompetenzen                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1)<br>Absatz zu<br>Motivation<br>und Fragestel-<br>lung | Schreiben Sie einen Absatz, in welchem Sie das <b>Forschungsproblem</b> aufzeigen (Motivation/Relevanz) und die <b>abgegrenzte Fragestellung</b> formulieren.                                                                                       | 1 Absatz (max. 0,5 S.) <ul style="list-style-type: none"><li>• kritisch denken insb. Probleme identifizieren, Fragestellung eingrenzen, argumentieren</li><li>• prägnanter Ausdruck</li></ul> |
| (2)<br>Abriss zu<br>Theorie und<br>Hypothese(n)          | Schreiben Sie einen Abschnitt zur ausgewählten Theorie, in welchem Sie diese prägnant <b>zusammenfassen</b> und <b>einordnen</b> , <b>Kritik</b> und etwaige Weiterentwicklungen diskutieren und <b>Hypothesen</b> für Ihre Fragestellung ableiten. | 1,5–2 S. Text <ul style="list-style-type: none"><li>• paraphrasieren/zusammenfassen</li><li>• kritisch denken, insb. Theorien diskutieren</li><li>• Hypothesen bilden</li></ul>               |

7 Zahlreiche Beispiele und Anleitungen für den *5-Absatz-Essay* finden sich online.  
8 Eine Eingrenzung auf einen Teilaspekt ist entscheidend, um allgemeine Thesen und oberflächliche Argumentation zu vermeiden. Sollten fünf Absätze nicht ausreichen, sind fehlende, noch nicht diskutierte Argumente im Schlussabsatz zu benennen.  
9 Das *Toulmin-Modell* (Karbach 1987: 81ff.) ist ein etabliertes Schema zu Aufbau und Analyse einer Argumentation und wird vorab im Rahmen einer Plenumsdiskussion angewendet. Da das Schema jedoch auch in der Kritik steht, kommen Alternativen infrage (Holweger/Dörge 2025).  
10 Die um die didaktische Einbettung erweiterte Tabelle sowie eine Übersicht der Bewertungskriterien der finalen Seminararbeit und der jeweils fokussierten Kriterien der Schreibaufgaben finden sich im Online-Anhang (Link siehe Fußnote 4).

(Fortsetzung Tabelle 1)

|                                       | Aufgabenstellung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Umfang und Teilkompetenzen                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (3)<br>Kommentierte<br>Literaturliste | Erstellen Sie eine kommentierte Liste aus 5–7 für Ihre Fragestellung relevanten Quellen, die in eigenen Worten die <b>Eckpunkte</b> der Quellen beschreibt (Frage, Ergebnis, zentrale Argumente, ggf. Annahmen), die <b>Relevanz</b> für Ihre Fragestellung darlegt und den <b>Beitrag</b> der Ergebnisse kritisch einordnet.                                                              | 3–4 Sätze je Quelle (1–1,5 S.)<br><ul style="list-style-type: none"><li>• Quellen bewerten</li><li>• kritisch denken, insb. argumentieren</li><li>• paraphrasieren/prägnant zusammenfassen</li></ul> |
| (4)<br>Exposé                         | Verfassen Sie ein <b>Exposé</b> , das die <b>wichtigsten Aspekte der Seminararbeit</b> darstellt (Fragestellung, Motivation, Abgrenzung/ Einordnung, Ziel/Arbeitshypothese, relevante Theorie(n) und prüfbare Hypothese(n), zentrale Argumente/Literatur) und fügen Sie einen <b>Arbeitsplan</b> für noch fehlende Aspekte und das Heranziehen von Daten sowie eine <b>Gliederung</b> bei. | ca. 2 S. Text<br><ul style="list-style-type: none"><li>• Projekte planen</li><li>• Argumentation entwickeln</li><li>• Exposé als Textsorte kennenlernen und üben</li></ul>                           |
| (5)<br>5-Absatz-Essay                 | Schreiben Sie einen <b>5-Absatz-Essay</b> , in welchem Sie einen <b>ausgewählten Aspekt</b> Ihrer Seminararbeit argumentieren, indem Sie eine vorab behandelte <b>Argumentationsstruktur</b> anwenden.                                                                                                                                                                                     | 1,5–2 S. Text<br><ul style="list-style-type: none"><li>• argumentieren</li><li>• strukturieren</li><li>• sprachliche Präzision</li></ul>                                                             |

## Schreibdidaktische Einordnung des Seminarkonzepts

Orientiert am Konzept der *schreibintensiven Lehre* (Lahm 2016: 16) und den Empfehlungen der gefsus zur schreibförderlichen Lehrgestaltung (gefsus 2022: 13 f.), ordnen wir das Seminarkonzept schreibdidaktisch ein.

### Schreibintensive Lehre

Das Seminar basiert auf dem Ansatz der *schreibintensiven Lehre* (Lahm 2016: 16), der Schreibenlernen synergetisch mit fachlichem Lernen verbindet. Dabei fördern kleinteilige Schreibaufgaben sowie Überarbeitungsschleifen und Feedbackformate die allgemeinen und fachbezogenen Schreibkompetenzen. Die Schreibarrangements aktivieren die Studierenden und ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit und Durchdringung von Fachinhalten (gefsus 2022: 6; Lahm 2016: 15 ff.). Zudem tragen sie zur Fach- und Wissenschaftssozialisation bei, indem die Studierenden sich mit Denk- und Handlungsweisen, Arbeitsmethoden und Textkonventionen ihres Fachs sowie der wissenschaftlichen Arbeitsweise befassen (Buck/Limburg 2023: 75 f., 78 f.).



## Schreibförderliche Lehrgestaltung nach gefsus

Im *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium* (gefsus 2022) liefert die gefsus Empfehlungen zur Förderung der Schreibkompetenzen Studierender, ausgehend von ihrer Definition von Schreibkompetenz:

*„Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen.“ (gefsus 2022: 1)*

Das Seminarkonzept setzt die empfohlene Lehrgestaltung folgendermaßen um (gefsus 2022: 13 f.):

Die erforderlichen **Rahmenbedingungen** werden geschaffen, indem Lehrerfahrungen und typische Herausforderungen der Studierenden reflektiert sowie Anforderungen und Bewertungskriterien definiert, kommuniziert und begründet werden. Um Teilkompetenzen einzuüben und die Seminararbeit vorzubereiten, bearbeiten die Studierenden im Semesterverlauf verschiedene kürzere Schreibaufgaben mit klaren Lernzielen, ergänzt durch Austausch in der Seminargruppe sowie Peer-Feedback und Rückmeldungen der Lehrperson.

Das **kritische Denken** (Kruse 2017: 48 ff.) wird im Seminar durch verschiedene Maßnahmen gefördert. Die Studierenden entwickeln eigenständig eine adäquate Fragestellung, leiten Hypothesen theoriebasiert ab und üben das Argumentieren. Zudem erstellen sie kommentierte Literaturlisten, in denen sie begründen, warum eine bestimmte Quelle zentral für ihre Fragestellung ist. Peer-Feedback und Präsentationen sind integraler Bestandteil des Seminars und fördern die Reflexion von Argumenten, Positionen oder Formulierungen.

Ein Schwerpunkt der Schreibkompetenzförderung im Seminar liegt auf der **produktiven Steuerung von Schreibprozessen**. Der komplexe Prozess der Textentstehung wird durch kleinschrittige Schreibaufgaben entzerrt, und Teilkompetenzen werden gezielt eingeübt. Die Studierenden reflektieren ihre Herangehensweisen, erproben Arbeitsstrategien und erwerben metakognitives Wissen zur Steuerung ihrer Schreibprozesse. Feedback spielt dabei eine zentrale Rolle (gefsus 2022: 10 f.). Die Teilnehmenden erhalten und geben mehrfach Textfeedback, was die Bedeutung der Textüberarbeitung hervorhebt, das Einholen von Feedback zur Textweiterentwicklung als selbstverständlichen Bestandteil des Schreibprozesses erfahrbar macht, die Textbeurteilungskompetenz schult und das Lernpotenzial beim Geben von Feedback verdeutlicht. Der Austausch mit Peers und der Lehrperson macht zudem die Vielfalt individueller Herangehensweisen ans Schreiben sichtbar. Schreibtechniken wie *Free-writing* werden geübt und ihr Nutzen reflektiert. Das Schreiben eines Exposés wird als wertvolle Schreib-Denk-Methode zur Konzept Schärfung nahegelegt.

Die Seminargestaltung unterstützt die **fachgemeinschaftlich angemessene Kommunikation**, indem Fachinhalte in den Schreibaufgaben und im Austausch dazu fokussiert, formuliert und diskutiert werden, fachspezifische Textmerkmale bzw. -anforderungen und -konventionen reflektiert werden, das Paraphrasieren geübt wird und über verschiedene Veröffentlichungsformen und Merkmale geeigneter Journals gesprochen wird. Fachliche Schreib-

stilkonventionen und die Wirkung sprachlicher Mittel waren kein explizites Lernziel; hier besteht Potenzial, die Studierenden intensiver darin anzuleiten, im Rahmen der Konventionen ihre eigene Schreibstimme zu finden.

## Lessons Learned

Das hier vorgestellte schreibintensive Seminarkonzept wurde in mehreren Durchläufen elaboriert. Mit seinen klar definierten und didaktisch eingebetteten Schreibaufgaben lässt es sich fachunabhängig umsetzen und ist aus unserer Sicht gut adaptierbar. Dem Mehraufwand für Lehrende – für Konzeptumsetzung, Moderation und Kontrolle einiger wesentlicher Schreibaufgaben – stehen erhebliche Vorteile gegenüber, die wir aus eigenen Beobachtungen und informellen Rückmeldungen der Studierenden ableiten.

Die Seminararbeiten erfüllen die Bewertungskriterien – vor allem in Argumentation, inhaltlicher Tiefe und kritischer Einordnung – deutlich besser als in früheren Kohorten, was auf die Förderung der erforderlichen Kompetenzen hindeutet. Das Konzept fördert ein bemerkenswert hohes studentisches Engagement über das Semester (Anwesenheitsquote, Vorbereitung der Aufgaben, sehr geringe Abbruchquote), eine intensivere Beschäftigung mit Fachinhalten, inkl. der Seminararbeiten anderer Teilnehmender, und aktive Beteiligung. Seminardiskussionen gewinnen an Substanz, da die Studierenden mehr und kritischere Fragen stellen. Lehrende erhalten durch die Texte und Austauschformate regelmäßig Einblicke in Denk- und Lernprozesse der Studierenden sowie Feedback zur Lehre, was die Anpassung von Inhalten und Methoden ermöglicht. Das Peer-Feedback wird als eine zentrale Ressource der Textentwicklung etabliert und fördert sowohl die Interaktion in der Gruppe als auch die kritische Selbstreflexion der Lernprozesse. Studierende äußerten, ein Thema selten so tiefgehend durchdrungen zu haben und empfanden die kontinuierliche Arbeit über das Semester hinweg als angemessen. Eine Gruppengröße von 15 bis max. 20 Studierenden erwies sich als ideal, um einen guten Überblick zu wahren. Die wöchentlichen Sitzungen (2 SWS) ermöglichen eine enge Begleitung der Gruppe. Alternativ könnten 14-tägige längere Sitzungen sinnvoll sein, um den Studierenden mehr Reflexions- und Bearbeitungszeit zwischen den Terminen zu geben.

Angesichts zunehmender Nutzung von auf generativer KI basierenden Anwendungen erachten wir die kleinschrittige Begleitung von Schreibaufgaben und regelmäßige Reflexionen als besonders wertvoll. So werden wichtige Grundlagen für das Verständnis wissenschaftlicher Arbeitsweise, eigenständiges und kritisches Denken sowie die Textbeurteilungskompetenz gefördert. Dies sind Voraussetzungen für den reflektierten und effektiven Einsatz von KI-Tools (siehe auch Buck/Limburg 2024; Kosmyna et al. 2025) innerhalb und außerhalb von Seminaren.

## Danksagung

Unser besonderer Dank gilt Claudia Hammermüller und Maria Mathiszik, den Teilnehmenden des Moduls *Lehrinnovation* der Hochschuldidaktik Sachsen sowie des GSW-Schlaglichttags *Federführend – Schreiben in der Lehre* im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften, der in Zusammenarbeit mit dem Schreibzentrum der Technischen Universität Dresden durchgeführt wurde. Ebenso danken wir zwei anonymen Gutachter\*innen für wertvolle Kommentare sowie den Gastherausgebenden und allen Seminarteilnehmenden.

## Literatur

- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. 4. Aufl. New York: Open University Press. URL: [https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John\\_Biggs\\_and\\_Catherine\\_Tang\\_Teaching\\_for\\_Quali-BookFiorg-.pdf](https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf) (Zugriff: 17.02.2026).
- Buck, Isabella/Limburg, Anika (2023): *Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). Ein Framework für eine zukunftsfähige Lehr- und Prüfungspraxis*. In: *die hochschullehre*. Jg. 9. Nr. 6. 70–84. DOI: 10.3278/HSL2306W.
- Buck, Isabella/Limburg, Anika (2024): *KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen*. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 15. Nr. 1. 8–23. DOI: 10.3278/JOS240IW002.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2013): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler. DOI: 10.1007/978-3-476-00919-7.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2022): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg*. 2., korrigierte Ausgabe. [gefsus-Papiere; 1] Göttingen. URL: <https://www.gefsus.de/component/osdownloads/download/startseite-feld-positionspapier/positionspapier-2022-felder-download-startseite> (Zugriff: 17.02.2026).
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2022): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 5., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hanke, Ulrike/Glathe, Annette/Klapproth, Florian/Mörth, Martina/Paridon, Hiltraut/Weber, Tobias (2026): *KI beim wissenschaftlichen Schreiben: Wann sie Denken fördert – und wann sie es verdrängt*. In: *hochschuldidaktik online*. URL: <https://hochschuldidaktik-online.de/ki-beim-wissenschaftlichen-schreiben-wann-sie-denken-foerdert-und-wann-sie-es-verdraengt/> (Zugriff: 17.02.2026).
- Holweger, Matthias/Dörge, Friedrich Christoph (2025): *Die vermeintlichen Vorzüge des Toulmin-Schemas – Eine kritische Betrachtung*. In: Kazmaier, Kathrin/Balg, Dominik/Lanius, David/Löwenstein, David (Hrsg.): *Argumentieren lernen mit Toulmin? Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema in den Fachdidaktiken*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. 11–35. DOI: 10.3278/9783763978458.

- Karbach, Joan (1987): *Using Toulmin's Model of Argumentation*. In: *Journal of Teaching Writing*. Vol. 6. No. 1. 81–91. URL: <https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/teachingwriting/article/view/821> (Zugriff: 17.02.2026).
- Kosmyna, Nataliya/Hauptmann, Eugene/Yuan, Ye Tong/Situ, Jessica/Liao, Xian-Hao/Beresnitzky, Ashly Vivian/Braunstein, Iris/Maes, Pattie (2025): *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt When Using an AI Assistant for Essay Writing Task*. DOI: 10.48550/arXiv.2506.08872.
- Kruse, Otto (2017): *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz: UVK. DOI: 10.36198/9783838547671.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. Stuttgart: UTB. DOI: 10.36198/9783838545738.
- Technische Universität Dresden (2023): *Starthilfe Schreiben. Tipps und Methoden zum Planen und Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten*. 2. Auflage. DOI: 10.25368/2023.149.

## Autor\*innen

**Gunda-Alexandra Detmers** ist empirische Makroökonomin mit Lehrerfahrung in Ökonometrie und Geldpolitik. In der Lehre engagiert sie sich insbesondere für Schreibmethoden und Kompetenzentwicklung im empirischen Arbeiten.

**Nina Melching-Strathe** ist Referentin für Schreibdidaktik am Zentrum für Weiterbildung an der TU Dresden und leitet das dort angegliederte Schreibzentrum. Die schreibdidaktische Beratung und Weiterbildung Lehrender gehört zu ihren Tätigkeitsschwerpunkten.

# Verfasserreferenz als Thema der Schreibdidaktik im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Beispiel für den Übergang von der Orientierung an Regeln zur Orientierung an Kriterien

Florian Bödecker

## Abstract

Studierende der Sozialen Arbeit sind oft unsicher, ob und wie sie als Autor\*innen auf sich selbst Bezug nehmen dürfen. Ich plädiere dafür, den Ich-Gebrauch nicht pauschal zu verbieten oder zu erlauben, sondern nach Textsorte und Funktion zu steuern. Dazu werden auf Grundlage der Typologie von Steinhoff (2007) funktionale Ich-Rollen für studiengangtypische Textsorten erörtert und um das Berichts-Ich als dokumentarische, sachliche Ich-Rolle erweitert. Eine Textsorten-Matrix und zwei schreibdidaktische Übungen unterstützen Lehrende bei der Vermittlung eines sprachunabhängigen Wissenschaftsverständnisses und funktionaler Ich-Rollen im Studium der Sozialen Arbeit.

## Einleitung: Verfasserreferenz<sup>1</sup> als schreibdidaktisches Problem

„Darf ich in wissenschaftlichen Arbeiten ‚ich‘ schreiben?“ – diese Frage wird mir von Studierenden manchmal in meiner Einführungsveranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten gestellt. Bei Schreibanfänger\*innen ist das Bedürfnis nach vorgegebenen, klaren Regeln verständlich: Klare Handlungsanweisungen geben Orientierung. Didaktisch führt eine unmittelbare Ja/Nein-Antwort jedoch zu zwei Fällen:

1. Sie vermischt die sprachliche Oberfläche (Gebrauch von Personalpronomen) mit der inhaltlichen Ebene der Begründungen.
2. Sie fördert die Orientierung an Autoritäten, statt des begründeten wissenschaftlichen und professionellen Handelns.

Da im Zentrum dieses Beitrags der Umgang mit der Verfasserreferenz steht, gehe ich im Folgenden vor allem auf Punkt 1 ein.

<sup>1</sup> Wie Steinhoff (2007: 166) betont, ist die Verwendung der ersten Person nur eine von vielen sprachlichen Möglichkeiten, auf sich als Verfasser\*in Bezug zu nehmen. Legt man sein Ordnungsmodell der wissenschaftlichen Verfasserreferenz zugrunde, geht es in diesem Beitrag deshalb ausschließlich um die „agenshafte“, „explizite“ Verfasserreferenz mithilfe des Personalpronomens ‚ich‘ (Steinhoff 2007: 166).

Warum erscheint Studierenden das Personalpronomen ‚ich‘ in wissenschaftlichen Texten überhaupt als so problematisch, dass es Anlass zur Eingangsfrage gibt? Vermutlich steckt die Intuition dahinter, Wissenschaft müsse objektiv sein. Der Bezug auf die eigene Person bringt dann auf den ersten Blick eine Subjektivität mit hinein, die diese Objektivität der Erkenntnis zu bedrohen scheint. Nach dieser Intuition ist Objektivität durch Subjektunabhängigkeit gekennzeichnet.

Für den Wissenschaftstheoretiker Schurz (2014: 27 f.) ist dagegen nicht Subjektunabhängigkeit, sondern „Intersubjektivität“ ein zentrales, wenn auch unsicheres Kriterium für Objektivität: Zwar wird von wissenschaftlichen Aussagen „strukturelle“ Übereinstimmung mit der Realität beansprucht (Realitätsbezug) (Schurz 2014: 57). Nur dann sind sie schließlich von anderen überprüfbar (Realitätscheck)<sup>2</sup>. Dieser Realitätscheck kann aber nur von anderen Menschen nachvollzogen werden, indem sie die gegebenen Gründe für die Übereinstimmung mit der Realität beurteilen. Darüber hinaus ist wissenschaftliches Wissen immer auch das Ergebnis von Entscheidungen der Wissenschaftler\*innen (Bödecker 2023: 262 ff.). Damit auch diese unvermeidliche Subjektivität wissenschaftlich bleibt, müssen solche Entscheidungen offengelegt und ebenfalls gut begründet werden. Neben dem Realitätsbezug ist deshalb die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Begründungen ein Kriterium für wissenschaftliche Objektivität.

Daraus folgt: Die Eingangsfrage muss zunächst zurückgestellt werden. Der Bezug auf die eigene Person ist für sich genommen kein Kriterium der Wissenschaftlichkeit. Die Wissenschaftlichkeit eines Textes entsteht durch die Qualität der Begründungen. Diese Qualität ist nicht an die Pronomenwahl gebunden. Das sei mit den Beispielen (1) – (4) veranschaulicht:<sup>3</sup>

(1) „Mit diesem Zitat möchte *ich* Sie herzlich zu dieser Hausarbeit willkommen heißen.“

In (1) spricht die Studentin ihre Leserschaft direkt persönlich an. Das ist in einer Hausarbeit zwar unüblich, aber unwissenschaftlicher wird sie dadurch nicht.

(2) „An der Stelle würde *ich* gerne einmal bei dem Punkt Aufenthaltsstatus bleiben, denn auch hier gibt es einige Richtlinien zu beachten.“

In (2) ist das „*ich*“ zwar nicht unüblich, aber ebenfalls ohne Funktion und damit überflüssig: Die relevanten Richtlinien für den Aufenthaltsstatus von Geflüchteten könnten einfach genannt werden, ohne dass den Adressat\*innen eine Information zur Nachvollziehbarkeit verloren ginge.

(3) „Ein zentrales Problem ist das Warten während des Asylverfahrens.“

In (3) gibt es umgekehrt keinen sprachlichen Bezug auf die eigene Person, dennoch handelt es sich bei dieser Aussage um eine bloße Behauptung: Die Studentin gibt in den folgenden Sätzen keine nachvollziehbare Begründung (z. B. durch die Literatur) für die

<sup>2</sup> Wissenschaftliche Aussagen können sich deshalb nicht auf etwas beziehen, das ausschließlich vom eigenen Dafürhalten abhängig ist.

<sup>3</sup> Die Beispiele (1) – (4) stammen aus studentischen Haus- und Abschlussarbeiten. Die Rechtschreibung wurde ggf. angepasst; die sprachlichen Ausdrücke mit Verfasserreferenz sind kursiv hervorgehoben.

Gültigkeit der Behauptung an. Sie mag zwar inhaltlich plausibel sein, offen ist aber, woher die Studentin eigentlich weiß, dass die Flüchtlinge dieses und weitere Probleme haben.

- (4) „Aus *meiner* Sicht sollte dabei ein besonderer Fokus auf die Angehörigenarbeit und Prävention im familiären Umfeld gelegt werden, da Kinder alkoholabhängiger Eltern im hohen Maße gefährdet [sind], selbst belastende Lebensläufe und Abhängigkeiten zu entwickeln. Präventive, familienorientierte Maßnahmen reduzieren nicht nur individuelle Risiken der Betroffenen, sondern schaffen auch Stabilisierung und soziale Teilhabe für alle Angehörigen.“ Wiederum umgekehrt ist es in (4): Hier zieht die Studentin abschließend ein persönliches Fazit, das fachlich begründet ist. Statt einer bloßen Meinung handelt es sich hier gerade wegen des Bezugs auf die eigene Person um eine fachliche Position.

Die Beispiele (1) bis (4) zeigen, dass weder der Gebrauch noch die Vermeidung von Pronomen direkt mit der Wissenschaftlichkeit eines Textes verknüpft sind.

Ein pauschales Ich-Verbot hat deshalb handfeste Nachteile:

1. Verwechslung von Wissenschaftlichkeit und Stilfragen: Statt wissenschaftlich zu begründen, imitieren Studierende einen vermeintlich ‚wissenschaftlichen Stil‘. Wissenschaftlichkeit ist aber keine Frage des ‚Klanges‘ (Girgensohn 2008: 196; Bödecker 2025: 207; Moll/Thielmann 2022: 253).
2. Verkrampfter Stil und Vermenschlichung von Textteilen: Studierende werden dazu ange-regt, verkrampfte Texte zu schreiben und sich hinter unpersönlichen Konstruktionen (z. B. Passiv- oder Nominalkonstruktionen) zu verstecken. Außerdem kommt die sprachlich um die Ecke gebrachte Subjektivität häufig wieder durch die Hintertür hinein, indem nun ausgerechnet Textteile zu handelnden Subjekten werden: „die Fußnote erklärt“, „das Kapitel führt aus“ (Moll/Thielmann 2022: 126 ff.).
3. Fehlender persönlicher Bezug zum Schreiben/Thema: Das Verbot des persönlichen Schreibens könnte dazu führen, dass Studierende sich in ihrer Kreativität eingeschränkt fühlen, ihren persönlichen Schreibstil nicht finden und eigene Gedanken bei der Planung ihrer Arbeit und der Auseinandersetzung mit der Literatur nur zögerlich entwickeln (Spieker 2019; Loesch 2019: 22).
4. Pseudo-Objektivität: Entscheidungen, Wahrnehmungen und Vermutungen sollten offen-gelegt werden, damit sie erkennbar sind (s. o.). Das Verstecken von Vermutungen hinter unpersönlichen Aussagen („Es scheint so, als ...“) und die Verschleierung der handelnden Akteur\*innen („Es wurde ...“, „Man hat deshalb ...“) widersprechen wissenschaftlichen Stan-dards und professionellen Anforderungen an die Dokumentation in der Sozialen Arbeit (z. B. Trennung von Vermutung und Tatsachen, Perspektiventransparenz) (Reichmann 2022: 98 ff.).

5. Widerspruch zur wissenschaftlichen Schreibpraxis: In vielen Fachtexten ist die Verfasserreferenz üblich. Ein Verbot führt zum Widerspruch in der Schreibausbildung der Studierenden.
6. Widerspruch zwischen Autorenschaft und fehlenden Autor\*innen: Studierende sollen gleichzeitig Verantwortung für den eigenen Text (Autorenschaft) übernehmen und als schreibende Person sprachlich verschwinden (Schumacher 2017: 49; Girgensohn 2008: 198).
7. Widerspruch zur Textsortenspezifität: Welche Ich-Rollen funktional sind, hängt von der Textsorte ab (s. u.).

Eine pauschale Erlaubnis umgeht diese Nachteile, liefert Studierenden aber keine Kriterien, wann und wie eine funktionale Ich-Rolle in einer bestimmten Textsorte eingesetzt werden kann. Ich zeige im Folgenden deshalb, welche Ich-Rollen je nach Textsorte im Studium der Sozialen Arbeit angemessen sein können und schlage zwei schreibdidaktische Übungen vor, mit denen Lehrende sowohl die Unterscheidung zwischen Wissenschaftlichkeit und Pronomengebrauch als auch das Finden funktionaler Ich-Rollen mit den Studierenden üben können.

## Textsorten im Studium der Sozialen Arbeit und funktionale Ich-Rollen

### Steinhoffs Typologie von Ich-Typen in wissenschaftlichen Texten

Steinhoff (2007: 174) zeigt in seiner vielzitierten Untersuchung, „dass sich in Wissenschaftstexten verschiedene Ich-Typen nachweisen lassen, die mit bestimmte [sic] Rollen des Schreibers zusammenhängen“. Auf der Grundlage von ausgewerteten Aufsätzen aus fachwissenschaftlichen Zeitschriften sowie studentischen Hausarbeiten aus der Linguistik, der Literaturwissenschaft und der Geschichtswissenschaft (Steinhoff 2007: 151 ff.) entwickelt er eine Typologie, die drei Ich-Typen umfasst (Steinhoff 2007: 174 ff.):

1. Verfasser-Ich: Führt die Adressat\*innen mit Kommentaren zum Aufbau durch den Text (gibt eine Art Textanleitung).
2. Forscher-Ich: Begründende Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten (Begriffe bilden, Hypothesen aufstellen, Annahmen machen, kritische Auseinandersetzung mit den Aussagen Dritter).
3. Erzähler-Ich: Persönliches Erleben in „autobiographischen narrativen Textpassagen“ (Steinhoff 2007: 199). In wissenschaftlichen Texten sei es eher unüblich, so der Autor, von sich zu erzählen. Diese Textpassagen fänden sich deshalb „ausschließlich in studentischen Texten“ (Steinhoff 2007: 205).

Steinhoffs Typologie zeigt, dass in wissenschaftlichen Texten die Autor\*innen durchaus mit dem ‚Ich‘ auf sich selbst Bezug nehmen – das geschieht jedoch in unterschiedlichen funktionalen Rollen und nicht als Privatperson.



## Berichts-Ich als Grundlage für die Fallanalyse im Studium der Sozialen Arbeit

Steinhoff hat allerdings keine Texte aus der Sozialen Arbeit ausgewertet. Als Handlungswissenschaft und praxisorientierte Profession erfordert sie zusätzlich eine sachlich-dokumentarische Darstellung des eigenen professionellen Handelns. Studierende müssen deshalb in ihrem Studium häufig auch Textsorten wie Praktikumsberichte u. Ä. schreiben. In diesen Texten treten Studierende als Personen noch in einer weiteren Rolle auf. Ich ergänze daher die Steinhoffsche Typologie um das Berichts-Ich:

4. Berichts-Ich: Sachliche Dokumentation eigener Handlungen/Beobachtungen (Zeit/Ort/Kontext, Anonymisierung personenbezogener Daten) als Grundlage der späteren Analyse durch das Forscher-Ich.

Das sei an einem Beispiel veranschaulicht:<sup>4</sup>

- (5) Ich führte am [Datum] im [Ort] ein Erstgespräch mit einer [Alter]-jährigen Klientin; Thema: [z. B. Sturzangst].
- (6) Ich beobachtete [konkretes Verhalten]; gemäß [Instrument/Skala] ergab sich [Befund].
- (7) In Absprache mit [Akteur] leitete ich [Maßnahme] ein.

Das Berichts-Ich ist in (5–7) die sachlich-dokumentarische Ich-Perspektive, mit der Autor\*innen eigenes berufliches Handeln, Beobachtungen und Entscheidungen festhalten, ohne sie an dieser Stelle zu deuten oder zu bewerten. Es schafft Transparenz über Rolle, Kontext und Verantwortung („Wer hat wann was warum getan?“), grenzt sich ab vom Verfasser-Ich (Wegweiser), vom Forscher-Ich (Deutung/Begründung) und vom Erzähler-Ich (Erleben).

## Erzähler-Ich im Studium der Sozialen Arbeit als Brücke, Anlass und Grundlage für die Analyse durch das Forscher-Ich

Da in der Sozialen Arbeit zur professionellen Reflexion des beruflichen Handelns auch die Analyse des eigenen Erlebens gehört, spielt zusätzlich auch das Erzähler-Ich eine Rolle. Es bleibt dabei allerdings auf eine Brückenfunktion beschränkt: Die Schilderung des eigenen Erlebens geschieht nur dort, wo dies für die professionelle Reflexion relevant ist und unmittelbar in eine Analyse überführt wird (siehe Beispiele (8)–(10)):

- (8) (Berichts-Ich: Dokumentation) Ich führte am 12.03. ein Erstgespräch mit einer 82-jährigen Klientin in ihrer Wohnung. Thema war die Organisation häuslicher Unterstützung nach zwei Stürzen in den letzten drei Monaten.
- (9) (Erzähler-Ich: Schilderung des persönlichen Erlebens) Ich war im Gespräch zunächst verunsichert, weil die Klientin jede Form der Hilfe entschieden ablehnte und meinen Vorschlag als Bevormundung verstand. Gleichzeitig spürte ich den Impuls, ‚zu schützen‘ und möglichst schnell eine Lösung durchzusetzen. Die Spannung zwischen ihrem

<sup>4</sup> Die Beispiele (5) – (10) sind fiktive, idealtypische Beispiele, um die Funktion der Ich-Rollen in Reinform deutlich zu machen. Entsprechende Beispiele aus studentischen Arbeiten standen mir nicht zur Verfügung.

Wunsch nach Unabhängigkeit und meiner Sorge um ihre Sicherheit löste bei mir Druck aus, schnell zu handeln.

- (10) (Forscher-Ich: Analyse) Ich ordne meine Verunsicherung als Ausdruck der Zielkonkurrenz zwischen Autonomie und Fürsorge ein. Professionell ist es hier geboten, Entscheidungskompetenz und Risikobewusstsein der Klientin systematisch zu prüfen, statt paternalistisch zu agieren.

Das Erzähler-Ich kann außer in Praxisreflexionen auch in Literaturarbeiten wie Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten einen Platz haben. Gerade in berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit schildern Studierende häufig in der Einleitung ihre Berufserfahrung als Anlass, um sich mit einem Forschungsthema zu beschäftigen. Die Relevanz des Forschungsthemas sollte aber literaturbasiert begründet werden (Moll/Thielmann 2022: 109 f.), weil die Ergebnisse letztlich bedeutsam für die Adressat\*innen sein müssen.

Auch in Lerntagebüchern oder Portfolios hat das Erzähler-Ich eine Funktion, wenn dort der eigene Lernweg reflektiert werden soll. Aber auch in diesem Fall sind die Studierenden nicht als Privatperson, sondern in der Rolle der Lernenden angesprochen. Ähnlich wie das Berichts-Ich in Praktikumsberichten stellt das Erzähler-Ich die Grundlage für die spätere Analyse durch das Forscher-Ich bereit: Erleben → Reflexion → ggf. Theoriebezug.

**Rollenmatrix für gängige Textsorten im Studium der Sozialen Arbeit**

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die mit ausgewählten Textsorten verbundenen funktionalen und nicht funktionalen Ich-Rollen. Da es sich bei studentischen Texten meist um schriftliche Prüfungsleistungen handelt, sind die funktionalen Ich-Rollen für jede Textsorte nach den zu zeigenden Kompetenzen zu wählen und sprachlich auszudrücken.

**Tabelle 1**  
Textsorten x Ich-Rollen im Studium der Sozialen Arbeit

| Textsorte                                        | Primäre Rollen              | Optionale Rollen                                              | Typische Stellen                                       | Nicht funktionale Rollen                                                       |
|--------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Hausarbeit und Abschlussarbeit (Literaturarbeit) | Forscher-Ich, Verfasser-Ich | Erzähler-Ich (Einleitung)                                     | Einleitung (Motivation); Analyse/ Schluss; Übergänge   | Erzähler-Ich im Begründungsteil und im Ergebnisteil                            |
| Empirisches Projekt (qualitativ)                 | Forscher-Ich, Verfasser-Ich | Berichts-Ich (Feldnotizen), Erzähler-Ich (reflexiv, markiert) | Methode/Feldzugang, Reflexionsabschnitt, Memos/ Anhang | Erzähler-Ich als Beweisersatz; unmarkierte Selbst-erzählung in den Ergebnissen |
| Empirisches Projekt (quantitativ)                | Forscher-Ich, Verfasser-Ich | Berichts-Ich (Prozeduren)                                     | Methode, Ergebnisse, Leserführung                      | Erzähler-Ich                                                                   |

(Fortsetzung Tabelle 1)

| Textsorte                           | Primäre Rollen                            | Optionale Rollen                                  | Typische Stellen                                                                 | Nicht funktionale Rollen                      |
|-------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Praktikumsbericht                   | Berichts-Ich, Forscher-Ich                | Erzähler-Ich (markierte Reflexion), Verfasser-Ich | Dokumentation; Reflexion → Analyse                                               | Erzähler-Ich in Fallbeschreibung/ Ergebnissen |
| Fallanalyse/ Fallbericht            | Berichts-Ich, Forscher-Ich                | Verfasser-Ich                                     | Fall (anonymisiert); Analyse                                                     | Erzähler-Ich                                  |
| Portfolio                           | Berichts-Ich, Forscher-Ich                | Erzähler-Ich (Lernweg), Verfasser-Ich             | Entwicklungsreflexion                                                            | –                                             |
| Bericht zur Staatlichen Anerkennung | Berichts-Ich, Forscher-Ich, Verfasser-Ich | Erzähler-Ich (markiert)                           | Abschnittsweise Mischung                                                         | Erzähler-Ich in Methode/Ergebnissen           |
| Lerntagebuch                        | Erzähler-Ich, Berichts-Ich                | Forscher-Ich, Verfasser-Ich                       | Lernentwicklung; Erleben → Reflexion; Verbindung zu Theorie/Reflexionskategorien | –                                             |
| Protokoll                           | Berichts-Ich (oder unpersönlich)          | –                                                 | Ablauf, Beobachtungen                                                            | Erzähler-Ich                                  |

## Schreibdidaktische Übungen für die Schreibberatung<sup>5</sup>

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich zwei schreibdidaktische Ziele:

1. Studierende trennen Wissenschaftlichkeit (Begründungsqualität) strikt von der Pronomenfrage.
2. Sie können je nach Textsorte und Abschnitt funktionale Ich-Rollen sprachlich sinnvoll ausdrücken (siehe Tabelle 1).

Um diese Ziele zu erreichen, können die beiden folgenden schreibdidaktischen Übungen eingesetzt werden.

### Übung 1: Minimalpaare: Was macht eine Textpassage wissenschaftlich?

Lehrziel: Studierende können die Wissenschaftlichkeit kurzer Passagen beurteilen, indem sie wissenschaftliche Begründungen (inkl. Belegen) identifizieren, Fehlstellen (ohne diese Begründungen) benennen und pseudoobjektive Formulierungen erkennen – unabhängig von der Pronomenwahl.

<sup>5</sup> Die beiden vorgeschlagenen Übungen müssen in der Lehre noch erprobt werden.

**Material:**

- Vier Minimalpaare<sup>6</sup> (A/B) z. B. aus der Sozialen Arbeit mit älteren Menschen: je einmal mit/ohne Begründung und Beleg bzw. mit/ohne Personalpronomen.
- 1-seitige Kriterienkarte: Begründungen und Belege (Signalwörter: ‚belegt durch‘, ‚daher/ folglich‘, ‚unter der Bedingung, dass ...‘).
- Beurteilungsbogen (Raster s. „Auswertung/Abgabe“).

Zeitaufwand: 20 Minuten

**Ablauf:**

1. Kurzeintrag (3–5 Min.): Merksatz: Wissenschaftlichkeit = These + Begründung (und ggf. Beleg). Zwei typische pseudoobjektive Formulierungen nennen (‚Es wurde ...‘, ‚man erkennt ...‘).
2. Beurteilung (12–14 Min.): Tandems bewerten die vier Minimalpaare als ‚wissenschaftlich/nicht ausreichend‘, markieren dazu These + Begründung und Beleg; kreisen pseudoobjektive Formulierungen ein (falls vorhanden).
3. Tafelprotokoll (2–3 Min.): Pro Minimalpaar mit einem Stichwort notieren, welches Kriterium die Entscheidung getragen hat (z. B. ‚Begründung fehlt‘, ‚Begründung vorhanden‘/ ‚Pronomen egal‘).

**Auswertung/Abgabe: Beurteilungsbogen (Check):**

☐ These erkennbar • ☐ Beleg(e) passend • ☐ Begründung explizit • ☐ keine Pseudoobjektivität → Urteil: wissenschaftlich/nicht ausreichend (+ 2 Stichworte).

**Übung 2: Rollenatelier: Meine Prüfungsleistung, meine Ich-Rolle**

Lehrziel: Studierende wählen für eine bevorstehende schriftliche Prüfungsleistung funktionale Ich-Rollen pro Abschnitt und drücken sie sprachlich sinnvoll aus.

**Material:**

- Rollenmatrix (Tabelle 1), Rollen-Legende (Verfasser/Forscher/Bericht/Erzähler), Satzbau-stein-Karte (Beispielformulierungen für die Rollensprache: typische Formulierungen für das Forscher-Ich usw.), Peer-Rubrik (Bewertungsraster für den Peer-Check), Ampelfragen (s. u.).
- Eigene Gliederung der schriftlichen Prüfungsleistung nach Abschnitten.

Zeitaufwand: 35–45 Minuten

---

6 In Minimalpaaren wird jeweils immer nur ein Merkmal variiert.

### Ablauf:

1. Auswahl (2 Min.): Studierende wählen eine Prüfungsleistung (z. B. Haus-/Abschlussarbeit (Literaturarbeit), empirisches Projekt, Praktikumsbericht usw.).
2. Rollen-Mapping (10–12 Min.): Pro Abschnitt primäre (und ggf. optionale) Rollen zuordnen – orientiert an der Funktion des Abschnitts (z. B. für Praktikumsberichte: Einleitung: Verfasser-Ich; Falldarstellung: Berichts-Ich; Analyse: Forscher-Ich; Reflexion: Erzähler-Ich → unmittelbar Forscher-Ich).
3. Mustersätze (12–15 Min.): Pro Abschnitt 2–3 Mustersätze formulieren, die die Rolle sprachlich markieren (z. B. Berichts-Ich: ‚Ich führte am ... in ... ein Erstgespräch ... (Protokoll vom ...)‘; Forscher-Ich: ‚Ich deute ... als ...; belegt durch ...; folglich ...‘). Rollenmischung innerhalb eines Abschnitts vermeiden.
4. Peer-Check (8–10 Min.): Ampelfragen (Kurzform) anwenden und ggf. eine Korrektur benennen.

Auswertung mit Ampelfragen:

Zur schnellen Passungskontrolle von Abschnitt und Ich-Rolle beantworten Studierende pro Abschnitt vier Fragen mit Ja/Nein:

- ☐ Passt die Rolle zur Abschnittsfunktion?
- ☐ Ist die Rollen-Sprache korrekt: Markieren die Formulierungen klar die gewählte Rolle (keine Vermischung aus z. B. Bericht/Analyse)?
- ☐ Erzähler-Ich nur, wenn es direkt in Analyse überführt wird?
- ☐ Ethik/Anonymisierung im Berichts-Ich gewahrt?

Ampelauswertung (Kurzregeln):

Faustregel (nur nach Anzahl der „Ja“):

- Grün = 4× Ja
- Gelb = 3× Ja oder 2× Ja
- Rot = 1× Ja oder 0× Ja

K.-o.-Regeln (übersteuern die Zählung):

- Ethik/Anonymisierung = Nein → immer Rot.
- Rolle passt nicht (Antwort auf Frage 1 = Nein) und Rollen-Sprache vermischt (Antwort auf Frage 2 = Nein) → Rot

### Umsetzung:

Bei Grün wird der Abschnitt ggf. noch mit einem Feinschliff überarbeitet; bei Gelb wird ein konkreter Fix benannt (z. B. Übergangssatz vom Erzähler- zum Forscher-Ich); bei Rot wird der Abschnitt mit passender Rolle neu geplant.

Lerngewinn für die Studierenden: Die Minimal-Paare sichern ein inhaltsbezogenes Wissenschaftsverständnis (Begründungen statt Stil). Das Rollenspiel übersetzt dieses Verständnis in funktionsgerechten Sprachgebrauch je Textsorte und Abschnitt – ohne Pauschalverbote und ohne ‚wissenschaftlich klingende‘ Floskeln.

### Fazit: Von Pauschalregeln zu Kriterien – funktionale Ich-Rollen und ihr sprachlicher Ausdruck

Hinter der Frage „Darf ich ‚ich‘ schreiben?“ steht die weitergehende Frage nach der Rolle, die Studierende als Autor\*innen in ihren Texten spielen können. Wer die Pronomenfrage vor-schnell mit Ja/Nein beantwortet, verwechselt die sprachliche Oberfläche mit Wissenschaftlichkeit. Für die Schreibdidaktik im Studium der Sozialen Arbeit empfehle ich daher ein zweistufiges Vorgehen:

1. Wissenschaftlichkeit  $\neq$  Pronomen: Studierende lernen, die Qualität von Begründungen als Maßstab für Wissenschaftlichkeit zu nutzen. Die eigene Stimme im Text zu erheben, ist nicht nur möglich, sondern ausdrücklich erwünscht – sofern sie der Funktion der Textsorte dient.
2. Funktionale Ich-Rollen einsetzen: Je nach Textsorte/Abschnitt wählen die Studierenden passende Ich-Rollen und markieren sie sprachlich sinnvoll: Verfasser-Ich (Wegweiser), Berichts-Ich (Dokumentation), Erzähler-Ich (markierte Reflexionsbrücke), Forscher-Ich (Analyse/Begründung).

Die vorgestellten Übungen können den Übergang von der Regelorientierung zur Kriterienorientierung unterstützen (Bödecker 2025; Girgensohn 2008: 208). Denn so lernen die Studierenden, anhand nachvollziehbarer Kriterien zu entscheiden, wann und wie sie sich im Text funktional zeigen.

### Literatur

- Bödecker, Florian (2023): Wer sind eigentlich „die Älteren“? Von der wissenschaftlichen Legitimität einer Alterskategorie. In: Ingelore Welpke und Britta Thege (Hg.): Die stereotype Gesellschaft. Praxen der sozialen Kategorisierung von Menschen. Berlin: Peter Lang GmbH, 255–294.
- Bödecker, Florian (2025): Einführung in das wissenschaftliche Schreiben in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Matthias Rothe und Hartmut Schröder (Hg.): Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik; eine Bilanz. Berlin, Münster: Lit, S. 195–211.

- Loesch, Cristina (2019): Selbstreferenz und Wissenschaft. Perspektiven in der Ratgeberliteratur und ihr Mehrwert für die Schreibdidaktik. In: *Journal der Schreibberatung* 10 (18), S. 13–26. DOI: 10.3278/JOSI902W013.
- Moll, Melanie; Thielmann, Winfried (2022): *Wissenschaftliches Deutsch*. 2., überarb. u. erg. Auflage. Konstanz: UTB; UVK. DOI: 10.36198/9783838558769.
- Reichmann, Ute (2022): *Schreiben und Dokumentieren in der Sozialen Arbeit. Struktur, Orientierung und Reflexion für die berufliche Praxis*. 2. überarb. u. aktual. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.36198/9783838559247.
- Schumacher, Regine (2017): *Schreiben in den Literaturwissenschaften. Ein Arbeitsbuch*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag. DOI: 10.36198/9783838547497.
- Schurz, Gerhard (2014): *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Spieker, Ines (2019): Verwendung des „Ich“ zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen. In: *Journal der Schreibberatung* 10 (18), 27–35. DOI: 10.3278/JOSI902W027.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Tübingen: Niemeyer. DOI: 10.1515/9783110973389.

## Autor

**Florian Bödecker** (Dipl.-Päd.), Prof. Dr., ist seit 2019 Professor für die Soziale Arbeit mit älteren Menschen an der HAW Kiel. Zweiter Schwerpunkt in seiner Lehre ist die Einführung in das wissenschaftliche Schreiben.

# Fallarbeit in der Schreib-Peer-Tutor\*innen-Ausbildung

*Ruri Lee, Julia Lehmann & Anna Loichik*

## Abstract

Der vorliegende Beitrag führt in die Thematik der Schreib-Peer-Beratung als reflexionsorientierte Lernform ein und nimmt die Professionalisierung studentischer Schreibberater\*innen in den Blick. Ziel des Artikels ist es, ein Aus- und Weiterbildungskonzept vorzustellen, das auf Fallarbeit basiert und Peer-Tutor\*innen dazu befähigt, ihre eigenen Handlungsmuster und Beratungsstrategien kritisch zu reflektieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Handlungskompetenz durch erfahrungsbasiertes Lernen und kollegialen Austausch gezielt entwickelt werden kann. Der Artikel gliedert sich in eine theoretische Rahmung, die Beschreibung des Workshop-Konzepts, die Auswertung der Erprobung sowie einen Ausblick auf Entwicklungsmöglichkeiten.

## Einleitung

Die Peer-Schreibberatung wird als gewinnbringende Form der Begleitung verstanden, die Werte und Wirkungen bietet, die in hierarchisch organisierten Lehr- und Lernkontexten oft nicht realisierbar sind: Peer-Schreibberatung als „a two-way street“ (Bruffee 1984: 4) bietet sowohl für Ratsuchende als auch Beratende einen niedrigschwelligen Lernraum für den Austausch über Schreibprozesse, der von Vertrauen und Gleichrangigkeit geprägt ist.

In der deutschen hochschuldidaktischen Praxis erfährt dieses Verständnis von Schreib-Peer-Beratung zunehmende Anerkennung: Die Professionalisierung der studentischen Schreibberater\*innen gilt dabei als eines der zentralen Tätigkeitsfelder der Schreibzentren und hat sich als fester Aufgabenbereich etabliert (gefsus 2021: 4, 7). Im Zuge dieser Entwicklung unternimmt Knorr (2025) den Versuch, Handlungskompetenzen und Anforderungsbereiche der Schreibberatung praxisbezogen in ihrer Gesamtheit zu systematisieren. Dabei wird bewusst die Statusgruppe der Studierenden als Beratende in die Schreibberatungsbildung einbezogen. In diesem Zusammenhang gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Beratungskompetenz in einem konkreten Professionalisierungskontext gezielt aufgebaut und vertieft werden kann.



Im Rahmen der Schreib-Peer-Tutor\*innen-Konferenz<sup>1</sup> 2025 wurde ein Aus- und Weiterbildungskonzept<sup>2</sup> von den Verfasserinnen dieses Beitrags entwickelt, das auf der Fallarbeit basiert. Es zielt darauf ab, angehende und bereits qualifizierte Schreib-Peer-Tutor\*innen (SPTs) in geschützten Reflexionsräumen zu unterstützen, ihre subjektiven Theorien sichtbar zu machen und daraus eigene Handlungsstrategien für herausfordernde Beratungssituationen zu entwickeln. Dabei wird die künstliche Intelligenz (KI) als Tool zur kreativen Ausgestaltung der Fallfigur-Beschreibungen genutzt. Die Konzeption, Erprobung und Weiterentwicklung des Workshops bilden den Kern dieses Beitrags, wobei er zeigen soll, dass kompetenzbezogenes Lernen dort entsteht, wo Lernende sich erfahrungsbasiert mit komplexen, dialogischen Beratungssituationen auseinandersetzen.

## Theoretischer Rahmen

Die Sozialforschung geht davon aus, dass Menschen ihr Wissen aus dem Erlebten konstruieren, indem sie eigene Hypothesen zu dem Wahrgenommenen aufstellen und überprüfen; diese Perspektive wird in der Schreibforschung aufgegriffen (Sennewald 2021: 15): Schreibprozesse lassen sich demnach auch als individuelle und zugleich soziale Prozesse der Wissenskonstruktion charakterisieren. Peer-Schreibberatung kann dabei als ein Rahmen verstanden werden, in dem beide Seiten der Beratungsinteraktion – Beratende und Ratsuchende – ihre subjektiven Wahrnehmungen zu einem schreibprozessrelevanten Anliegen artikulieren und dieses Anliegen als solches gemeinsam thematisieren. Auf diese Weise werden subjektive Theorien beider Seiten als „Innensicht des reflexiven Subjekts“ (Scheele/Groebe 1988: 13) sichtbar und aushandelbar.

Für die beratende Seite entsteht dabei eine besondere Herausforderung, da der parallele Ablauf komplexer Abwägungs- und Entscheidungsprozesse es den SPTs in der Beratung erschwert, ihr eigenes Handeln auf einer Metaebene zu reflektieren. Darüber hinaus ist in der realen Beratungssituation ebenfalls ein statisches Lösungsschema weder möglich, weil jedes Anliegen erst im Beratungsgespräch konstruiert wird, noch legitimierbar, weil die Beratung häufig ohne Beteiligung Dritter abläuft (König 1990: 100). Somit fungiert Reflexion als zentrale Kompetenz in der Schreibberatung, durch die Beratende auf die genannten Herausforderungen angemessen reagieren können. Reflexion ermöglicht es ihnen, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und die jeweilige Beratungssituation mitsamt ihren Kontextfaktoren aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Als reflexions- und handlungsorientierte Lernform ist die Fallarbeit seit Langem in zahlreichen Bildungsbereichen und Wissenschaftsdisziplinen etabliert (Zumbach/Haider/

<sup>1</sup> Mehr zu dieser Konferenz, die den Austausch auf Peer-Ebene zum Ziel hat, siehe: <https://www.stw.berlin/kompetenzwerk/schreibzentrum/sptk.html>

<sup>2</sup> Alle Materialien (Workshopverlaufsplan, Präsentationsfolien, Rollen- bzw. Fallbeschreibungen sowie Impulskarten) sind zu finden unter: [https://www.josch-journal.de/wp-content/uploads/2026/03/JoSch-31\\_2026-01\\_Material\\_Fallarbeit\\_PT-Ausbildung.pdf](https://www.josch-journal.de/wp-content/uploads/2026/03/JoSch-31_2026-01_Material_Fallarbeit_PT-Ausbildung.pdf)

Mandl 2008; Stark/Pieter 2008). In der Ausbildung von SPTs ist diese Methode bislang jedoch kaum systematisch verankert. Fallarbeit eröffnet die Möglichkeit, sich exemplarisch mit authentischen oder fiktiven Beratungssituationen auseinanderzusetzen und dadurch die eigenen subjektiven Theorien bewusster wahrzunehmen, die als Deutungsmuster ihr Beratungshandeln beeinflussen.

Das fallbasierte Arbeiten plädiert dafür, dass das Problemlösen vielfältige Hinweise und Informationen in Vielfalt erfordert, aus denen man eigene Repräsentationen der Problemwelt konstruiert (Zumbach/Haider/Mandl 2008: 2). Übertragen auf den Kontext der Ausbildung bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, typische Herausforderungen exemplarisch zu bearbeiten, ohne eine normative Lösung vorzugeben. Dabei erfüllen die fiktiven Figuren in der Fallarbeit den Zweck, beraterische Haltungen oder Persönlichkeitszüge zugespitzt darzustellen. Diese bewusste Stereotypisierung fungiert als (Wider-)Erkennungsfläche, die es den Teilnehmenden (TN) ermöglicht, eigene Verhaltensmuster wiederzuerkennen und blinde Flecken zu identifizieren. Jede\*r SPT bringt eigene Annahmen, Präferenzen und Grenzen mit, etwa eine Präferenz für produktorientiertes Arbeiten oder Unsicherheiten im Umgang mit emotionalen Themen. Die explizite Benennung solcher Präferenzen dient als Voraussetzung dafür, reflektiert und verantwortungsvoll zu beraten.

Infolgedessen dient Fallarbeit als Reflexions- und Lernraum, in dem die Distanzierung vom eigenen Handeln durch Rollenübernahme und Rollenspiel erleichtert wird. Die Arbeit mit einer fiktiven Beratungsperson soll die Hemmschwelle für Selbstreflexion senken, ohne dass man zur direkten Selbstoffenbarung bewegt wird. Dies hat zur Folge, dass potenzielle Verletzlichkeit reduziert und gleichzeitig die Wahrnehmung eigener Muster ermöglicht wird. Dadurch werden unterbewusste subjektive Theorien leichter zugänglich, und das eigene „Ertappen“ kann im geschützten Raum stattfinden.

## Didaktische Überlegungen zur Fallarbeit

Bei der Konzeption ist grundsätzlich von einer heterogenen Lerngruppe auszugehen, die von unterschiedlichen (beratungsbezogenen) Vorkenntnissen, Erfahrungen und Biografien geprägt ist. Dadurch, dass die Lernenden über ihre Verhaltens- und Denkmuster in Beratungssituationen reflektieren, sind eigene Beratungserfahrungen von Vorteil, jedoch nicht obligatorisch, da die gewählten Fallszenarien eine umfassende Zugänglichkeit bieten und damit auch weniger erfahrene Lernende anschlussfähig sind. Darüber hinaus wird der Workshop von SPTs für SPTs konzipiert und geleitet. Hierdurch soll ein möglichst urteils- und schamfreier Raum für die Selbstreflexion geschaffen werden. Zusätzlich richtet sich das Format an Lehrende und Auszubildende, die die Methode in formale SPT-Schulungen integrieren möchten.

Das Hauptziel des Workshops ist es, dass die TN die zentralen Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten erkennen: Sie sollen die eigene Berater\*innenrolle im Beratungsprozess auf der Metaebene reflektieren und den Einfluss persönlicher Einstellungen auf die

Interaktion mit Ratsuchenden kritisch hinterfragen. Damit wird ein doppelter Kompetenzzuwachs intendiert: einerseits auf der Ebene der Selbstreflexion und Professionalisierung, andererseits im Hinblick auf kommunikative und empathische Handlungskompetenz in der Beratung. Der Workshop ist lernendenzentriert angelegt und basiert überwiegend auf Kleingruppenarbeit. Die TN arbeiten in stabilen Gruppen von vier bis fünf Personen, innerhalb derer sie die Fallbearbeitung, die Rollenarbeit sowie die Reflexionsphasen eigenständig gestalten. Dieses Format soll die Peer-Ebene stärken und einen intensiven Erfahrungsaustausch ermöglichen.

Die fiktiven Beratenden wurden mithilfe von ChatGPT (OpenAI, Version GPT-4o) generiert und didaktisch geschärft. Durch gezieltes Prompten soll eine kulturelle und studienspezifische Vielfalt abgebildet werden, damit die TN ihre Prägungen auch im Hinblick auf diese als Faktoren des Beratungshandelns reflektieren. Ausgangspunkt war die Fallfigur *Rania*, eine internationale Politikwissenschaftsstudentin, die als Ratsuchende auftritt. Anschließend wurden vier fiktive Beratungsfiguren (*Tobias*, *Melis*, *Jonas* und *Clara*) konzipiert, die über unterschiedliche Haltungen, Beratungsstile und Strategien im Umgang mit Unsicherheiten sowie Gesprächspausen verfügen. Nachträglich wurde die Figur *Lin*, eine Maschinenbau-Studentin aus China, ergänzt, um die Perspektive internationaler SPTs stärker in die Fallarbeit einzubeziehen. Die generierten Vorschläge wurden insofern didaktisch überarbeitet, dass die Eigenschaften innerhalb der Fallbeschreibungen möglichst vage und vielseitig interpretierbar dargestellt werden, um den Diskussionsraum zu erweitern.

Das Workshop-Konzept gliedert sich in fünf Phasen, die nachfolgend skizziert werden.

## Falleinführung

Innerhalb der Einführungsphase lernen die TN die Fallfigur *Rania* kennen, die aufgrund einer nicht bestandenen Hausarbeit Unterstützung in der Schreibberatung sucht. In Kleingruppen à fünf Personen werden erste Eindrücke, Assoziationen und Hypothesen gesammelt, wodurch die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit der Fallfigur angeregt werden soll. Das Ziel ist hierbei insbesondere die Aktivierung von Vorwissen und Sensibilisierung für unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster.

## Rollenarbeit I – Einfühlen in fiktive Persönlichkeiten

In Kleingruppen übernehmen die TN fiktive Tutor\*innenrollen mit unterschiedlichen Charaktereigenschaften und Beratungsstilen. Durch das Einfühlen in diese Persönlichkeiten wird eine Perspektivübernahme ermöglicht, die sowohl Empathie als auch Distanzierung fördert. Intendiert ist die Bewusstwerdung darüber, wie individuelle Eigenschaften und persönliche Werte Beratungsprozesse beeinflussen können.

## **Rollenarbeit II – Fallbearbeitung**

Nun bearbeiten die TN das Fallbeispiel aus Sicht ihrer jeweiligen Rolle. Dabei nutzen sie Impulsfragen und Aussagen der Figur *Rania*, um das Gespräch zu strukturieren und potenzielle Herausforderungen zu identifizieren. Dies soll die Reflexion der Wirksamkeit unterschiedlicher Haltungen und Strategien im Beratungsprozess anstoßen.

## **Präsentation und Rollendiskussion**

Die Gruppen präsentieren anschließend ihre jeweiligen Beratungsansätze im Plenum, indem sie eine moderierte Diskussion aus Rollenperspektive führen. Hierdurch soll ein Vergleich und die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Beratungsstrategien erfolgen, um deren Stärken, Grenzen und ethische Implikationen zu analysieren. Zugleich soll die (Nicht-)Identifikation mit der Rolle den Zugang zur anschließenden Eigenreflexion erleichtern.

## **Reflexion und Transfer**

Nach dem Rollenspiel treten die TN aus ihren Rollen heraus und reflektieren ihre Lernerfahrungen. Dabei sollen Parallelen zwischen den fiktiven Charakteren und dem eigenen Beratungsverhalten herausgearbeitet werden. Das Ziel dieser Phase ist die Förderung von Selbstreflexion, Bewusstwerdung eigener Handlungsmuster und Ableitung persönlicher Lernimpulse für die Beratungspraxis.

## **Erprobung und Weiterentwicklung**

Der neunzigminütige Workshop „Herausfordernde Situationen in Peer-Tutoring meistern: Reflexion und Strategien für eine erfolgreiche Beratung“ wurde mit 21 SPTs durchgeführt. Die TN haben die entsprechende Ausbildung deutschlandweit an ihren jeweiligen Heimathochschulen abgeschlossen oder befinden sich zum Zeitpunkt der Konferenz noch in dieser. Zur Weiterentwicklung des Workshop-Konzepts wurde unter den TN eine anonyme Umfrage zur Erhebung von Feedback und persönlichen Angaben durchgeführt. Diese sollen ein zielgruppenspezifisches Fazit ermöglichen. Die Fachrichtungen der TN verteilen sich auf die Geistes- und Kulturwissenschaft, Sozialwissenschaft, Naturwissenschaft und den Managementbereich. Die TN verfügen über heterogene Vorerfahrungen in der Schreibberatung, die sich sowohl in der Dauer ihrer Tätigkeit als auch in den jeweiligen Ausbildungshintergründen unterscheiden. Zudem äußerten sie unterschiedliche Positionierungen im Schreibberatungsprozess, etwa in Bezug auf direktive versus non-direktive sowie produkt- versus prozessorientierte Beratungsansätze.

Bei dem Workshop handelte es sich im Rahmen der Konferenz um das erste gemeinsame Arbeitsformat der TN. So ist von einem eher oberflächlichen Bekanntheitsgrad auszugehen. Selbst die begrenzte Vertrautheit der TN untereinander könnte die Umsetzung des Konzepts jedoch erleichtern, indem sie zu einer lernförderlichen Atmosphäre beiträgt und

offenere Äußerung von Selbstbotschaften ermöglicht (Arnold 2002: 243). Für die Übertragung des Konzepts auf andere Kontexte ist daher zu berücksichtigen, wie ein solches Gruppensetting als kollegialer und geschützter Raum gezielt in einzelnen Workshops miteingepplant werden kann.

Im Folgenden wird ausgewertet, inwiefern die im Workshop intendierten Lernziele, orientiert am übergeordneten Hauptziel, erreicht wurden. Die Evaluation stützt sich neben der durchgeführten Umfrage auf unmittelbare Beobachtungen der Workshopleiterinnen bzw. Verfasserinnen.

Während der Falleinführung nannten die TN Gefühle, mit denen *Rania* in die Beratung gekommen sein könnte, und haben mögliche Konsequenzen für die Beratungssituation genannt. Einige Gruppenmitglieder bezogen sich spontan auf eigene Erfahrungen mit ähnlichen Ratsuchenden. Eine Person stellte die Frage, ob Fälle wie *Rania* tatsächlich in der Praxis vorkommen. Sie habe bisher vermehrt die Erfahrung gemacht, dass Ratsuchende der SPT „weniger Expertise“ zuschreiben. Diese Anmerkung deutet darauf hin, dass der ausgewählte Fall nicht für jeden SPT Identifikationsfläche bietet, kann jedoch als Anregung für künftige Fallgestaltungen genutzt werden. Auf die Selbstreflexion über die fiktive Berater\*innenrolle hatte dies allerdings keine sichtbaren Auswirkungen.

In den Gruppengesprächen innerhalb der Rollenarbeit I äußerten einige TN explizit, welche Eigenschaften der fiktiven Beratenden sie als positiv oder irritierend empfanden. Allerdings haben sie bereits vorwegnehmend darüber diskutiert, wie sich die fiktive Person in der Beratung verhalten könnte. Dies war erst in der darauffolgenden Phase intendiert. Dadurch stellt sich die Frage, ob die ratsuchende Figur *Rania* erst nach dem Einfühlen in die fiktiven Persönlichkeiten vorgestellt werden sollte, sodass sich die TN gänzlich auf die Interpretation ihrer Rollenbeschreibungen konzentrieren und nicht die Handlungsstrategien in der Beratung vorwegnehmen. Schließlich könnte hierdurch eine noch tiefere Auseinandersetzung mit den fiktiven Berater\*innenrollen erfolgen, ohne dass die unmittelbare Abwägung der Kompatibilität zwischen den Charakteren (fiktive Berater\*innenrolle versus Ratsuchende) erfolgt. Die Intervention durch die Workshopleitenden wäre ebenfalls eine Möglichkeit, die Einhaltung des Arbeitsauftrags sicherzustellen.

Innerhalb der Rollenarbeit II bezogen sich die TN explizit auf die Eigenheiten ihrer Figur und diskutierten den möglichen Beratungsablauf. Eigenschaften, die potenziell hinderlich sein könnten (z. B. starke Direktivität, emotionale Distanz), wurden mehrfach genannt. Gleichzeitig galt auch Uneinigkeit darüber, wie bestimmte Eigenschaften wirken könnten. Vermeintlich negative Verhaltensmuster könnten situativ auch positiv gedeutet werden, sofern sie den Bedürfnissen der Ratsuchenden entsprechen. Um potenzielle Reaktionen der Ratsuchenden zu simulieren, hatten die TN die Möglichkeit, eine zufällige Antwort von *Rania* zu ziehen und das fiktive Szenario weiterzudenken. Alternativ war eine zufällige Impulsfrage, die sich auf die Interpretation der fiktiven SPT bezieht, wählbar.

Während des Verlaufs der Rollendiskussion schlug die Vertreter\*in der *Jonas*-Gruppe eine Checkliste als Lösungsmethode für die Erstberatung vor, die *Ranias* Fokus von der Emotionalität auf das zu erreichende Zielerzeugnis lenken soll. Die Vertreter\*in der *Tobias*-

Gruppe schlug ebenfalls vor, weniger auf die emotionale Ebene einzugehen, sondern das Produkt im Zentrum der Beratung zu betrachten. Beide argumentierten, dass *Rania* eine rationale Betrachtung ihrer Handlungsmöglichkeiten benötige. Im Gegensatz dazu äußerte die Vertreter\*in der *Clara*-Gruppe, dass es sinnvoll wäre, ihre Emotionen offen zu adressieren und Verständnis für *Ranias* Situation zu zeigen. Sie plädierte für die Auseinandersetzung mit ihren Ängsten und Sorgen und konkret nach deren Ursachen zu fragen, um *Rania* durch die direkte Kritik ihrer Hausarbeit nicht zu überfordern.

Schließlich mündete die Diskussion darin, dass die Gespräche zunehmend rekursiv verliefen und inhaltlich an Fokus verloren. Statt die unterschiedlichen Beratungsansätze systematisch im Hinblick auf deren Stärken, Schwächen und potenzielle Wirksamkeit für die Fallfigur *Rania* zu diskutieren, konzentrierten sich die Rollenvertreter\*innen zunehmend auf Detailspekte einzelner Strategien. So wurde beispielsweise wiederholt die Verwendung einer Checkliste erörtert, ohne die zugrunde liegende Beratungslogik oder Zielorientierung weiter zu reflektieren. An dieser Stelle war eine punktuelle Unterstützung durch die Workshop-Leitenden erforderlich. Durch gezielte Impulsfragen, wie etwa: „Worauf sollte sich die Beratung für *Rania* konkret konzentrieren?“ oder „Welche Vorgehensweise erscheint im Hinblick auf *Ranias* Situation am sinnvollsten und warum? Nutzt die verbleibende Zeit, um euch zu einigen“, wurde der Diskussionsfokus wieder auf die intendierte Reflexionsebene gelenkt. Diese Intervention ermöglichte eine produktive Klärung: Die TN erkannten, dass es nicht die eine, objektiv richtige Strategie gibt, sondern dass Beratung stets von individuellen Deutungen, situativen Bedingungen und persönlichen Haltungen abhängt.

Von hier aus gelang der Übergang in die abschließende Selbstreflexionsphase relativ organisch: Aufbauend auf den vorherigen Diskussionen begannen die TN, Parallelen zwischen den Verhaltensmustern der fiktiven Rollen und ihrem eigenen Beratungshandeln zu erkennen – sowohl in positiver als auch in herausfordernder Hinsicht. Diese Selbstbeobachtungen bildeten die Grundlage, um persönliche Schlussfolgerungen für das eigene professionelle Handeln zu formulieren und erste individuelle Entwicklungsimpulse abzuleiten.

Drei Rückmeldungen wiesen allerdings darauf hin, dass die Aufgabenstellung auf den Folien teilweise präziser formuliert werden könnte. Ein TN war unsicher, ob sie „richtig diskutieren“ oder den Arbeitsauftrag vollständig erfasst hatten. Insbesondere innerhalb der Rollenarbeit wurde der Zusammenhang zwischen Fallfigur und konkreten Problemen in der Beratung zwar hergestellt, aber nicht immer zielgerichtet vertieft. Künftig sollten die Arbeitsaufträge klarer und handlungsorientierter formuliert werden – idealerweise mit weniger Leitfragen auf den Folien.

## Ausblick

Das Lernen im und durch den Austausch birgt das Potenzial, Reflexionsprozesse anzustoßen, die über eigene Erfahrungen hinausgehen und diese kontrastieren. Darüber hinaus

stellt die Reflexion im Austausch selbst ein beratungsähnliches Szenario dar, welches sich förderlich auf die reflexive Haltung der Beratenden auswirken könnte. Reines Methodenwissen reicht hier jedoch nicht aus. Vielmehr benötigen SPTs Handlungssicherheit und die damit verbundenen Kompetenzen, im konkreten Moment angemessen zu agieren, Unsicherheiten auszuhalten und die eigene Haltung kritisch zu reflektieren.

Die Erprobung des Workshop-Konzepts hat gezeigt, dass insbesondere der geschützte Rahmen mit fiktiven Figuren eine zentrale Voraussetzung für den offenen Austausch und tiefgehende Reflexionsprozesse bildet. Daneben erwies sich die KI-Nutzung als unterstützend für eine effiziente und auch kreative Gestaltung fiktiver Figuren, wobei die didaktische Prüfung und Überarbeitung dieser unverzichtbar bleibt. Zugleich wurde deutlich, dass der Lernerfolg und die nachhaltige Wirkung solcher Ausbildungsformate noch schwer vergleichbar sind, solange keine systematische Erhebung von Lernprozessen erfolgt. Daher wären weiterführende empirische Untersuchungen wünschenswert, um den langfristigen Lernerfolg solcher reflexiven Lernformate zu evaluieren. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Fallarbeit den Aufbau einer professionellen Beratungsidentität in besonderer Weise unterstützt: Sie erweitert den Blick der TN von rein instrumentellen Fertigkeiten hin zu metakognitiven und metakommunikativen Kompetenzen und regt zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des eigenen Beratungsverständnisses an. Eine zukünftige Aufgabe besteht daher darin, solche Erfahrungsräume fester in die reguläre Ausbildung für SPTs einzubinden, um eigene subjektive Theorien zugänglich zu machen und ihre Reflexion weiter zu fördern.

## Literatur

- Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Verlag Ernst Vögel.
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Peer Tutoring and the "Conversation of Mankind". In: Olson, Gary A. (Hrsg.): Writing Centers. Theory and Administration. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 3–15.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (08.10.2021): Tätigkeitsfelder an Schreibzentren. URL: [www.gefsus.de/taetigkeitsfelder\\_2021.pdf](http://www.gefsus.de/taetigkeitsfelder_2021.pdf) (Zugriff: 01.11.2025).
- Knorr, Dagmar (2025): Schreibberatung: Eine Systematik. Wien: Böhlau Verlag. DOI: 10.7767/9783205221746.
- König, Eckard (1990): Beratungswissen – Beratungspraxis. Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung. In: Drerup, Heiner/Terhart, Ewald (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 99–116.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.



Sennewald, Nadja (2021): Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren: Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden. Bielefeld: wbv Media.  
DOI: 10.3278/6004771w.

Stark, Robin/Pieter, Andrea (2008): Situierete Kompetenzförderung in der beruflichen Praxis. In: Zumbach, Jörg/Mandl, Heinz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe, 77–85.

Zumbach, Jörg/Haider, Karin/Mandl, Heinz (2008): Fallbasiertes Lernen: Theoretische Hintergrund und praktische Anwendung. In: Zumbach, Jörg/Mandl, Heinz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe, I–II.

## Autor\*innen

**Ruri Lee**, M. A., ist freiberufliche Schreibdidaktikerin und Supervisorin der studentischen Schreibberatung des Fachbereichs 02 (Geistes- und Kulturwissenschaften) an der Universität Kassel. Dort promovierte sie im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache zu Entscheidungsmustern beim wissenschaftlichen Zitieren in der Fremdsprache Deutsch.

**Julia Lehmann**, B. Ed., studiert im Master Berufspädagogik Gesundheit mit den Fächern Gesundheit und Deutsch an der Universität Kassel. Ihr besonderes Interesse gilt lernenden-zentrierten Lehr-Lernkonzepten sowie der Förderung reflexiver Handlungskompetenz in der Schreibberatung.

**Anna Loichik**, B. A., ist Masterstudentin im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Beratung der internationalen Studierenden, die noch keinen Hochschulabschluss in Deutschland gemacht haben.

Alle drei Autorinnen sind selbst als Schreib-Peer-Tutorinnen in der studentischen Schreibberatung des Fachbereichs 02 (Geistes- und Kulturwissenschaften) tätig.



# Heterogenität als Ressource: Ein Praxisbericht zu schreibdidaktischen Impulsen für nicht-traditionelle Studierende

*Dominic Funk & Marlene Wicker*

## Abstract

Dieser Praxisbericht beschreibt die Etablierung eines Schreibkompetenzcenters für nicht-traditionelle Teilnehmende in einem wissenschaftlichen Zertifikatsprogramm. Diese Teilnehmenden verfügen über keine Hochschulzugangsberechtigung und bringen unterschiedliche Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten mit. Als Begleitprogramm der Weiterbildung unterstützt das Schreibkompetenzcenter die Teilnehmenden dabei, Informationskompetenz auszubauen und Schreibkompetenz zu stärken. Vorgestellt werden zwei Schulungsangebote sowie Rückmeldungen der Teilnehmenden. Es zeigt sich, dass individuelle Förderung, gemeinsames Lernen und die Berücksichtigung der Heterogenität zentral sind, um unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden.

## Einleitung

Wer ist dieser OLAF? Gemeint ist nicht der Schneemann aus Frozen, sondern das Akronym für das Schreibkompetenzzentrum der Hochschule für angewandte Wissenschaften. OLAF – das Orientierungcenter für literarische Arbeit und Forschung – wurde gemeinsam von der Bibliothek und der Abteilung Wissenschaftliche Weiterbildung gegründet, um Informations- und Schreibkompetenzen für das wissenschaftliche Arbeiten zu fördern.

Die zentralen Adressat\*innen der Angebote sind nicht-traditionelle Studierende, die ein weiterbildendes Zertifikatsprogramm (15 ECTS) im Bereich der beruflichen Beratung absolvieren (Grüneberg et al. 2023: S. 10 ff.). Diese Studierendengruppe, die an der Hochschule zahlenmäßig die Mehrheit bildet und häufig über alternative Zulassungswege ins Studium einsteigt, weist aufgrund ihrer Heterogenität – etwa hinsichtlich vorheriger Studienerfahrung oder vorhandener Fertigkeiten im Verfassen wissenschaftlicher Texte – sehr individuelle Bedarfe auf. Diese Bedarfe werden in den Formaten des Schreibcenters gezielt aufgegriffen.

Im vorliegenden Praxisbericht erfolgt zunächst eine kurze, praxisnahe Einführung in das Themenfeld nicht-traditioneller Studierender. Anschließend werden zwei Schulungsformate vorgestellt: zum einen ein Workshop zur Einführung in die Literaturrecherche, zum

anderen Angebote zur Textüberarbeitung und zum Peer-Feedback. Abschließend erfolgt ein Einblick in die Rückmeldungen bisheriger Teilnehmer\*innen sowie eine Reflexion über Chancen und Erfahrungen in der Arbeit mit dieser heterogenen Studierendengruppe.

## Nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen

Mit dem Ausbau des Hochschulsystems und der Öffnung des Hochschulzugangs über den zweiten und dritten Bildungsweg ist die Studierendenschaft sowohl hinsichtlich der Zugangswege als auch der individuellen Voraussetzungen und biografischen Lebensphasen deutlich heterogener geworden (Bundesinstitut für Berufsbildung 2025). Diese sogenannten nicht-traditionellen Studierenden bereichern die Hochschullandschaft durch ihre vielfältigen Hintergründe in Bezug auf Vorbildung, soziale und familiäre Situation, Geschlecht, Alter, Studienmotivation sowie berufliche Vorstellungen (Chen 2017; Freitag 2012; Hillebrecht 2019; Schwikal 2013). Häufig unterscheiden sie sich von traditionellen Studierenden dadurch, dass sie ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium oder eine wissenschaftliche Weiterbildung beginnen (Schwikal 2013; Wolter 2022).

Auch wenn sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote traditionell an Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium richten (Wolter 2011: 30 ff.), rücken nicht-traditionelle Studierende zunehmend in den Fokus und nehmen einen wachsenden Anteil in diesen Programmen ein (Schwikal 2013; Wolter 2022). So waren 2018 über 60.000 Studierende ohne schulischen Hochschulzugang an deutschen Hochschulen eingeschrieben (Deutschland. Statistisches Bundesamt 2020: 6). Zudem entstehen immer mehr Angebote, die gezielt an die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpfen.

Auch das seit 2019 an der Hochschule etablierte wissenschaftliche Zertifikatsprogramm zum Thema der professionellen beruflichen Beratung zieht viele Studierende an, welche der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden angehören. Während die Studierenden in besagtem Zertifikatsprogramm hinsichtlich der praktischen Verzahnung der Theorie zu ihrer bisherigen beruflichen Praxis eher zuversichtlich agieren, zeigt sich bei diesen laut Weber/Indeche (2024) erhöhte Unsicherheit darin, wie wissenschaftliche Arbeiten geschrieben werden.

Im nächsten Abschnitt werden mehr Einblicke in das besagte Zertifikatsprogramm und die Situation nicht-traditioneller Studierender gegeben, bevor zwei Workshopangebote vorgestellt werden.

## Verpflichtende wissenschaftliche Weiterbildung für Berater\*innen

Die Megatrends auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft führen zu veränderten Anforderungen an das Arbeitsfeld der beruflichen Beratung, welche mit hohen Ansprüchen an die Weiterbildung von Berufsberater\*innen einhergehen. Um diesen Entwicklungen und Anfor-

derungen gerecht zu werden, wurde an der Hochschule ein wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm (15 ECTS bei 375 Stunden, verteilt auf 1,5 Jahre) zu professioneller beruflicher Beratung etabliert. Dieses besteht neben freiwilligen Vertiefungsmodulen auch aus einem Pflichtmodul zur *Erweiterten Beratungskompetenz*, für welches mehr als 6.000 Berater\*innen im öffentlichen Dienst seitens ihrer Arbeitgeberin verpflichtend angemeldet wurden. Das Weiterbildungsprogramm wird als Blended-Learning-Konzept (Akçayır/Akçayır 2018) mit einem hohen Anteil an selbstorganisiertem Lernen umgesetzt (Greif/Kurtz 1998). Die Lernenden werden durch Reflexionsseminare, individuelle Lernbegleitung (Buschmeyer/Weiß 2015) und Supervision unterstützt.

Als Prüfungsleistung wird sowohl ein Kolloquium als auch das eigenständige Verfassen einer wissenschaftlichen Portfolioarbeit eingefordert (Grüneberg et al. 2023; Weber/Indeche 2024).

Durch die verpflichtende Teilnahme der Berater\*innen ist die Zusammensetzung der Teilnehmenden sehr heterogen. Ein Teil verfügt über akademische Vorerfahrungen auf unterschiedlichen Niveaus (Bachelor, Master/Diplom, vereinzelt Promotion) und mit variierender zeitlicher Nähe zum Abschluss. Ebenso nimmt ein großer Anteil mit einer Zugangsberechtigung über eine berufliche Ausbildung und mindestens zweijähriger Berufserfahrung am Modul teil. Diese Verpflichtung zur Teilnahme führt bei einigen Teilnehmer\*innen zu einem Lernwiderstand: Mit Blick auf die Modulevaluation äußern die Teilnehmer\*innen die Befürchtung, aufgrund des eigenen nicht-traditionellen Studienhintergrundes den hohen Anforderungen an Informations- und Schreibkompetenz einer wissenschaftlichen Weiterbildung nicht gerecht werden zu können (Weber/Indeche 2024). Darüber hinaus bevorzugen nicht-traditionelle Studierende Studiengänge und Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung mit Wahlmöglichkeiten, die eine persönliche Entfaltung ermöglichen und eine fachliche Nähe zu ihrer bisherigen Berufstätigkeit aufweisen (Hillebrecht 2019a; Weber/Indeche 2024).

Die Teilnehmer\*innen benötigen seitens der Hochschulen konkrete Rahmenbedingungen, um das Studium mit ihren individuellen Voraussetzungen bewältigen zu können. Mit den Begleitangeboten wird das Ziel verfolgt, den heterogenen Voraussetzungen, Motivationen und den spezifischen Anforderungen nicht-traditioneller Studierender durch individualisierte Maßnahmen zur Förderung von Informations- und Schreibkompetenzen angemessen zu begegnen.

Im nächsten Kapitel werden nun zwei Angebote dargestellt, welche exemplarisch für das Begleitangebot stehen. Im Anschluss wird ein Resümee zu den vorgestellten Angeboten gezogen und die Erfahrungen mit der Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden eingeordnet.

## Angebote für nicht-traditionelle Studierende zur Unterstützung der Informations- und Schreibkompetenz

Im Zuge der umfassenden Bibliotheksrenovierung wurden die Räume nicht nur einem modernen, hybriden Bibliotheksverständnis angepasst, sondern auch mit OLAF das erste disziplinübergreifende Schreibkompetenzzentrum der Hochschule etabliert.

OLAF unterstützt nicht-traditionelle Studierende bei ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung durch ein breit angelegtes Angebot an Beratung, Schulungen und Informationsformaten. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Förderung von Informations- und Schreibkompetenzen. Grundlage dieser Angebote bildet ein Schulungskonzept zur Informationskompetenz, das auf der Didaktik des Framework for Information Literacy for Higher Education (Association of College & Research Libraries 2016) basiert. Dieses Framework wurde 2016 von der American Library Association veröffentlicht und findet seitdem zunehmend Anwendung in deutschen Bibliotheken.

Das Framework orientiert sich unter anderem am Schwellenkonzept von Meyer und Land (2003). Anstelle fester Standards oder konkreter Lernziele verfolgt es einen konzeptionellen Ansatz: Lernende sollen ein vertieftes Verständnis für fachbezogene Zugänge, Portale sowie die charakteristischen Denk- und Arbeitsweisen innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin entwickeln. Die darin formulierten Rahmenkonzepte (Frames) – beispielsweise das Verständnis von „Suche als strategische Erkundung“ – stehen in einem wechselseitigen Verhältnis, besitzen jedoch gleichzeitig eigenständige Bedeutung. Sie betonen den Prozess wissenschaftlichen Arbeitens und fördern die aktive Wissensgenerierung (Franke 2020).

Jedes Frame definiert ein zentrales Kernziel, das auf die Stärkung bestimmter Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Fähigkeiten werden über sogenannte Wissenspraktiken entwickelt. Dazu gehört etwa die Kompetenz, relevante Akteur\*innen zu identifizieren, die Informationen zu einem Thema produzieren, sowie das Wissen darüber, wie sich diese Informationen über geeignete Zugänge und Portale auffinden lassen (vgl. Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von dbv und VDB 2021: 17).

Dieser didaktische Ansatz prägt die Schulungsangebote bei der Informationskompetenz, indem die Workshops sich an diesen Frames orientieren und die zu vermittelnden Inhalte sich an die Bedarfe der Teilnehmenden modular aufbauen und kombinieren lassen. Dies erfolgt in Abstimmung mit den Lehrenden des Zertifikatsprogramms oder mit den Teilnehmenden direkt. So thematisiert zum Beispiel der oben beschriebene Frame den Informationsbedarf, die Auswahl geeigneter Quellen sowie den Zugang zu Informationen. In Bezug auf die Haltung geht es darum, Relevanz zu hinterfragen und Recherche als Herausforderung zu begreifen. In der Praxis wird dieser Frame unter anderem durch die Vorstellung von Rechercheplattformen wie Bibliothekskatalogen oder Fachdatenbanken sowie durch Übungen zur Informationsbewertung vermittelt.

Das OLAF-Curriculum bietet hierfür eine strukturierte Orientierungshilfe für die Teilnehmenden und Lehrenden, um passende Workshops identifizieren zu können.

## Ausgewählte Angebote von OLAF für die Zielgruppe nicht-traditioneller Studierender

Im Folgenden werden aus der Rolle als Schreibberater\*innen zwei Workshops vorgestellt. Diese richten sich speziell an die vorher dargestellte Zielgruppe und bauen auf dem beschriebenen Framework auf (Association of College & Research Libraries 2016). Hierzu wird zu Beginn der Weiterbildung ein Angebot vorgestellt, das den Erwerb von Informationskompetenz unterstützt, sowie ein weiteres Angebot, das gegen Ende der Weiterbildung die Entwicklung der Schreibkompetenz fördert.

### Workshop: Einführung in die Bibliothek

Der Workshop richtet sich an alle Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms und findet online via MS Teams zu Beginn der Weiterbildung oder auf Wunsch der Teilnehmer\*innen statt. Ziel ist es, zentrale Grundlagen zur Bibliotheksnutzung zu vermitteln, damit diese später bei der Erstellung von Prüfungsleistungen angewendet werden können. Die Inhalte orientieren sich am Framework Information Literacy for Higher Education (Association of College & Research Libraries 2016) und integrieren Aspekte wie *Recherche ist strategische Erkundung* (Franke 2020: 26).

Der 90-minütige Workshop beginnt mit einer digitalen Bibliotheksführung, in der das Serviceangebot, die selbstständige Ausleihe und Rückgabe über die Automaten sowie das Bibliothekskonto und die Ausleihkonditionen vorgestellt werden. Anschließend wird die Gruppe in zwei Breakout-Sessions geteilt. Eine Gruppe beschäftigt sich mit dem Bibliothekskatalog, die andere mit den digitalen Angeboten, insbesondere lizenzierten Fachdatenbanken. Das Wissen wird anhand aufbereiteter Themenblätter kollaborativ erarbeitet und anschließend mit Übungsaufgaben vertieft.

Im Anschluss präsentieren beide Gruppen ihre Ergebnisse im digitalen Hauptraum in Form eines Gruppenpuzzles (Methodenkartei 2025). Die Vermittlung erfolgt Peer-to-Peer (Neumann/Buhrfeind 2016), wobei die Workshop-Leitung ergänzend unterstützt – etwa durch das gemeinsame Durchgehen von Lösungswegen. Zum Abschluss werden die wichtigsten Erkenntnisse in Merksätzen zusammengefasst, offene Fragen geklärt und der Workshop durch eine digitale Umfrage im Lernmanagementsystem evaluiert.

### Workshop: Überarbeitungsstrategien

Der Workshop *Wo gehobelt wird ..., fallen Späne*: Überarbeitungsstrategien für die Portfolioarbeit richtet sich an Teilnehmer\*innen, die ihr schriftliches Reflexionsportfolio innerhalb der nächsten vier Wochen einreichen. In einem Online-Format erhalten sie die Möglichkeit, ihr Portfolio zu überprüfen und mithilfe von Peer-to-Peer-Beratung (Neumann/Buhrfeind 2016) zu überarbeiten. Hierfür bringen sie bis zu zwei DIN-A4-Seiten bereits verfassten Textes mit, die sie gerne teilen möchten. Ziel ist, den Text nicht nur schrittweise zu überarbeiten, sondern ihn inhaltlich, strukturell und sprachlich zu verbessern – der Fokus liegt auf Qualität und Verständlichkeit (Király et al. 2023).

Zu Beginn werden der Schreibprozess und die Zeitplanung vorgestellt sowie das Prinzip „HOC vor LOC“ (Girgensohn/Sennwald 2012; Király et al. 2023) erläutert. Die Teilnehmer\*innen sollen verstehen, welche Aspekte sie zuerst (Higher Order Concerns (HOC)) und welche später (Lower Order Concerns (LOC)) überarbeiten.

Hierzu wurden im Vorfeld des Workshops die Prüfenden des Zertifikatsprogramms befragt, wie sie Portfolios korrigieren, worauf sie achten und welche Fehler häufig auftreten. Sie benannten Kriterien für verschiedene Bewertungsstufen und formulierten konkrete Erwartungshorizonte an die Teilnehmer\*innen. Während des Workshops wurden die formulierten Anforderungen auf Metaplankärtchen geschrieben und in einer interaktiven Session durch die Teilnehmerinnen zu jeweiligen Noten zugeordnet, um ein Gefühl für die Anforderungen zu entwickeln. Danach folgt ein Plenumsaustausch: Welche Kriterien waren erwartbar oder überraschend? Was ist die ganz persönliche Erwartung an die eigene Person als Schreibende\*r? Welche Kriterien will man nochmals gezielt überprüfen?

Anschließend beginnt die erste Selbstlernphase, in der ein Kriterium im eigenen Portfolio bearbeitet wird. Zusätzlich kann mit der „Checkliste strukturelle Überarbeitung“ aus der Starthilfe Schreiben der Technischen Universität Dresden gearbeitet werden (Király et al. 2023: 49 ff.), orientiert am HOC-vor-LOC-Prinzip. Nach einer kurzen Reflexionsrunde folgt die Peer-to-Peer-Textarbeit in zufällig zusammengestellten Dreiergruppen in Break-Out-Sessions. Die Teilnehmer\*innen tauschen ihre Textausschnitte aus und geben sich gegenseitig konstruktives Feedback, unterstützt durch die Checkliste für Textfeedback (Király et al. 2023: 53–55). Dabei benennen die Autorinnen konkrete Rückmeldeaufträge (Frank/Haacke/Lahm 2013: 98 ff.) mit maximal drei Beobachtungsschwerpunkten. Jeder Text wird 15 Minuten lang bearbeitet, bevor Feedback ausgetauscht wird.

Zum Abschluss reflektieren die Teilnehmer\*innen ihre Zusammenarbeit: Was lief gut? Welche Impulse nehmen sie mit? Möchten sie weiterhin zusammenarbeiten und wenn ja, wie? Die Ergebnisse verbleiben in der Gruppe. Abschließend teilen sie ihre Reflexion mit einer fiktiven Presse-Überschrift über die Zusammenarbeit.

Im Anschluss an den Workshop werden die Teilnehmer\*innen gebeten, die Angebote mittels eines bereitgestellten Online-Fragebogens zu bewerten. Im nächsten Kapitel wird ein Fazit gezogen, wie die Schreibberater\*innen und Bibliothekar\*innen von OLAF die Teilnehmer\*innen in den Angeboten wahrgenommen haben und wie Heterogenität dabei eine Rolle spielte.

## Fazit zu den Workshop-Angeboten

Der Beitrag zeigt, wie das Schreibkompetenzzentrum OLAF nicht-traditionelle Studierende in einer verpflichtenden wissenschaftlichen Weiterbildung gezielt bei der Entwicklung von Informations- und Schreibkompetenzen unterstützt. Die Rückmeldungen zeigen zum einen, dass die Teilnehmer\*innen nun sicherer mit dem Bibliothekskatalog und den Fachdatenbanken umgehen können, um relevante Informationen und Quellen für die Prüfungs-

leistung zu recherchieren. Zum anderen wird deutlich, dass sie Methoden und Möglichkeiten kennen, um ihren Schreibprozess gezielt zu strukturieren und das Schreibprojekt erfolgreich abzuschließen. Anhand dieser beiden praxisnahen Workshopformate wird deutlich, wie didaktisch fundierte, bedarfsorientierte Angebote zur Bewältigung heterogener Voraussetzungen beitragen und Lernunsicherheiten abbauen können.

Ein zentrales Element beider Formate war der individuell formulierte Rückmeldeauftrag. Dieser ermöglichte es den Teilnehmenden, sich sowohl im Geben als auch im Empfangen von Feedback weiterzuentwickeln – trotz oder gerade wegen der Unterschiedlichkeit innerhalb der Kleingruppen. Die Heterogenität wurde nicht als Hindernis, sondern als Bereicherung erlebt und trug zur Stärkung des Selbstwirksamkeitserlebens bei.

Gleichzeitig wurde in beiden Workshops durch die Auswertung des Fragebogens oder der Reflexion am Ende des Workshops deutlich, dass viele Teilnehmende zunächst mit Zurückhaltung auf kooperative Schreib- und Rechercheprozesse reagieren – aus Angst vor Fehlern oder aus Unsicherheit. Diese Hemmungen konnten vielfach gelöst werden, sobald klar wurde, dass Schreib- und Informationskompetenzen unabhängig von formalen Zugangsvoraussetzungen erlernt werden können. Unterstützt wurde dies durch eine transparente Darstellung der hochschulischen Erwartungen sowie durch eine fundierte Einführung in Literaturrecherche und Quellenverarbeitung. So konnten die Teilnehmenden ihren individuellen Aufwand realistisch einschätzen und gezielt Zeitfenster für die Portfolioarbeit schaffen. Besonders motivierend wirkten Erfahrungen gemeinschaftlichen Schreibens – stets unter Wahrung der Eigenständigkeit. Die Rückmeldungen aus dem Einführungskurs der Bibliothek unterstreichen dies deutlich: Die dort erhaltenen Einblicke wurden als hilfreich und entlastend empfunden, insbesondere im Hinblick auf die Nutzung von Rechercheplattformen.

Unsere Wahrnehmung und Beobachtung bei den Zertifikatsteilnehmenden in den Workshops zeigt Folgendes: Im Vergleich zu klassischen Bachelor- und Masterstudierenden bringen die Teilnehmenden trotz des Zwangskontextes der Weiterbildung eine hohe intrinsische Motivation mit, die sich in einem aktiven, zugewandten Arbeitsstil äußert. Das spiegelte sich nicht zuletzt in der kreativen Auseinandersetzung mit der Aufgabe wider, passende Überschriften für ihre Portfolioarbeit zu finden. Titel wie *Schreibskills = Lifeskills*, *Von Lehrer Lempel zum sich langsam ernährenden Eichhörnchen* oder *Gemeinsam sind wir stark – Barrieren gemeinsam meistern* zeugen von einer neu gewonnenen Zuversicht im Umgang mit dem wissenschaftlichen Schreiben.

Abschließend lässt sich festhalten: Beide Workshops leisten einen guten Beitrag zur Schreib- und Informationskompetenzförderung, indem sie persönliche Stärken sichtbar machen, Unsicherheiten abbauen und gemeinsames Lernen stärken – ein gelungener Schritt in Richtung einer inklusiven und empowernden akademischen Schreibkultur.



## Literatur

- Akçayır, Gökçe/Akçayır, Murat (2018): The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. In: *Computers & Education*. Jg. 126. 334–345. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.07.021.
- Association of College & Research Libraries (2016): *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago, IL.
- Bundesagentur für Arbeit (2019): Weisung 201909007 vom 13.09.2019 – Einführung des Zertifikatsprogramms „Professionelle Beratung“. URL: [https://www.arbeitsagentur.de/datei/weisung-201909007\\_ba045738.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/weisung-201909007_ba045738.pdf) (Zugriff: 11.04.2025).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2025): *Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Buschmeyer, Jost/Weiß, Raphaela (2015): Transferförderung durch individuelle Lernbegleitung. In: Dreyer, Anne (Hrsg.): *Bildungs- & Talentmanagement. Jahrbuch 2015*. Konstanz: Christiani. 268–273.
- Chen, Joseph C. (2017): Nontraditional Adult Learners. The Neglected Diversity in Postsecondary Education. In: *Sage Open*. Jg. 7. Nr. 1. 1–12. DOI: 10.1177/2158244017697161.
- Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von dbv und VDB (2021): *Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung*. DOI: 10.5282/o-bib/5674.
- Deutschland. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2020): *Fachserie II*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2013): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler. DOI: 10.1007/978-3-476-00919-7.
- Franke, Fabian (2020): *Das Framework for Information Literacy: Neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?! Otto-Friedrich-Universität*. DOI: 10.20378/irb-47833.
- Freitag, Walburga (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Grüneberg, Tillmann/Weber, Peter/Müller-Osten, Anne/Indeche, Janine/Richter, Ellen/Ulrich, Angela/Salem, Samia/Andrees, Antje/Wicker, Marlene (2023): Erweiterte Beratungskompetenz: Lebenslanges Lernen für professionelle Beratung in der Bundesagentur für Arbeit (BA). In: *dvb forum*. Jg. 62. Nr. 2. 10–15.
- Hillebrecht, Lena (2019a): Nicht-traditionelle Studierende und ihr Studienerfolg. In: Hillebrecht, Lena (Hrsg.): *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 143–162. DOI: 10.1007/978-3-658-26164-1\_5.
- Hillebrecht, Lena (Hrsg.) (2019b): *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-26164-1.



- Király, Rose Sharon/Hösl, Paulina/Beerbaum, Theresa/Samuelsson, Ulrike (2023): *Start-hilfe Schreiben Tipps und Methoden zum Planen und Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten: Schreibmethoden für Studierende und Lehrende*. Technische Universität Dresden. DOI: 10.25368/2023.149.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Methodenkartei: Gruppenpuzzle – Methodenkartei (19.03.2025). Online im WWW. URL: <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/gruppenpuzzle/> (Zugriff: 14.04.2025).
- Meyer, Jan/Land, Ray (2003): *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines*. Edinburgh.
- Neumann, Astrid/Buhrfeind, Inga (2016): Konzeptionelle Überlegungen zur Peer-to-Peer-Schreibberatung an der berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik. In: *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 7. Nr. 12. 41–49. DOI: 10.3278/JOSI602W041.
- Schwikal, Anita (2013): *Non-traditionale Studierende – Eine Herausforderung für die Universität*. (Zugl.: Rostock, Univ., Masterarbeit, 2012) – URN: urn:nbn:de:01ll-opus-72209 – DOI: 10.25656/01:7220
- Weber, Peter C./Indeche, Janine (2024): *Modul „Erweiterte Beratungskompetenz“: Umfragen zur Modulweiterentwicklung in den Wellen 1A bis 5. Ausgewählte Ergebnisse im Vergleich*. Mannheim. URL: [https://open.hdba.de/receive/zafet\\_mods\\_00000184](https://open.hdba.de/receive/zafet_mods_00000184) (Zugriff: 18.01.2026).
- Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. Online im WWW. URL: [https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011\\_4\\_Wolter.pdf](https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf) (Zugriff: 18.01.2026). 8–35.
- Wolter, Andrä (2022): Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende: Ursprünge, Wandel, aktuelle Dynamiken. In: Kerst, Christian/Wolter, Andrä (Hrsg.): *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 25–66. DOI: 10.1007/978-3-658-35429-9\_3.

## Autor\*innen

**Dominic Funk**, M. A. Library and Information Science (LIS), leitet die Bibliothek der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit. Dort vermittelt er Studierenden sowie Teilnehmenden der Zertifikatsprogramme der Hochschule umfassende Informationskompetenz.

**Marlene Wicker**, M. A. berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft, war bis September 2025 als wissenschaftliche Lehrkraft sowie zertifizierte Schreibberaterin an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit tätig. Seit Oktober 2025 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz beschäftigt.

Gemeinsam gründeten sie OLAF, das Orientierungscenter für literarische Arbeit und Forschung, im Jahre 2021.

# Storytelling – Einsatzmöglichkeiten in der Schreibberatung

*Ute Schlüter-Köchling*

## Abstract

Der Artikel beleuchtet, inwiefern Storytelling als kommunikatives Mittel in der Schreibberatung eingesetzt werden kann, um bei Ratsuchenden eine positive Wirkung im Schreibhandeln zu erzielen. Es werden unterschiedliche Arten des Storytellings vorgestellt, die im Kontext von Schreibberatung eingesetzt werden können, und es wird erläutert, welche Kriterien für eine gute Geschichte erfüllt sein sollten. Grundlage für den Artikel sind insbesondere Basisliteratur zum Thema sowie Erfahrungen aus der eigenen Schreibberatungspraxis. Ziel ist es, zu zeigen, wie Storytelling neben den bekannten Methoden als zusätzliches Werkzeug in der Schreibdidaktik eingesetzt werden kann. Zudem soll der Artikel zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema anregen.

## Einleitung

*Frau Jung schaute etwas verträumt zum Fenster. Auf der Fensterbank standen zahlreiche Pflanzen in verschiedenen Variationen, sodass die Frage, ob man sich in der Schreibberatung oder in einer Gärtnerei befand, berechtigt war. Da war zum Beispiel eine Palme in einem großen Kübel, die einen Blick auf den Campus kaum möglich machte; zwei Kakteen, denen man besser nicht zu nahe kommen sollte, sowie eine kleine Blume mit rot-weißen Blüten und zahlreichen Knospen, die auf ihren Auftritt warteten. Auf einem Regal rechts neben dem Fenster standen außerdem mehrere kleine Blumentöpfe, in denen scheinbar etwas herangezogen wurde. Die auffälligsten Pflanzen wuchsen in zwei von der Decke hängenden Blumentöpfen, aus denen jeweils zwei üppige, grüne Hängepflanzen wucherten.*

*„Sehen Sie die Pflanzen dort?“, richtete die Schreibberaterin die eigentlich überflüssige Frage an Tom. Tom nickte freundlich und gleichzeitig irritiert. Eigentlich war er zur Schreibberatung gekommen, um Hilfe beim Schreiben seiner Bachelorarbeit zu erhalten und keine Gartentipps. Er musste seine Bachelorarbeit im nächsten Semester abgeben und bis gestern hatte Tom gedacht, dass er gut mit seiner Arbeit vorankam. Er hatte schon viel recherchiert, zahlreiche Texte gelesen und sich viele Notizen gemacht. Das Thema, das er von seiner Professorin bekommen hatte, fand er spannend. Einige Ideen waren bereits in seinem Kopf und er wollte nun mit dem Schreiben beginnen. Es lief also alles scheinbar nach Plan ... bis gestern. Denn gestern traf Tom seinen Kommilitonen, der ihm beiläufig berichtete, dass er bereits*

25 Seiten geschrieben habe. Seit diesem Moment war Tom total verunsichert, denn er hatte ja noch nicht einmal richtig mit dem Schreiben angefangen!

„Nun“, setzte Frau Jung fort und ihr Blick schweifte über ihre Pflanzen, „mit dem Schreiben von Texten ist es manchmal ähnlich wie mit der Aufzucht von Pflanzen. Wenn Sie möchten, kann ich Ihnen dazu eine kurze Geschichte erzählen.“ Überrascht, aber interessiert, nickte Tom.

„Also“, begann Frau Jung ihre Erzählung, „als ich vor einiger Zeit den Samen dieser Pflanze eingesät habe“, sie deutete auf eine Blume mit gelben Blüten, „war lange erst einmal gar nichts zu erkennen. Ich war enttäuscht und glaubte, dass ich etwas falsch gemacht hätte: vielleicht zu wenig gegossen, den falschen Standort gewählt ... Ich war unsicher und erkundigte mich deswegen in einer Gärtnerei. Dort versicherte man mir, dass ich alles richtig machen würde und nach etwa zehn Tagen war tatsächlich etwas kleines Grünes zu sehen. Und dann wurde die Pflanze mit jedem Tag größer. Und wie Sie sehen: nun blüht sie!“ Frau Jung beendete ihre Erzählung und blickte zufrieden auf die gelb blühende Pflanze. Tom schaute sein Gegenüber etwas verwirrt an.

„Sie fragen sich jetzt sicher, was diese Geschichte mit Ihrer Bachelorarbeit zu tun hat. Haben Sie vielleicht eine Idee?“ Tom überlegte kurz und erwiderte: „Hmm, ich könnte mir vorstellen, dass sich eine Arbeit wie eine Pflanze langsam entwickeln muss und dass es normal ist, wenn noch nicht sofort Text entsteht.“

„Genau“, bestätigte Frau Jung. „Am Anfang eines Schreibprojektes ist oft noch nichts von außen sichtbar, wie bei einer Aussaat. Aber es passiert eine Menge im Verborgenen. Viele, die einen Text schreiben, beginnen häufig mit einer Recherche. Sie lesen, denken und machen sich Notizen. Für die Leserinnen und Leser ist zu diesem Zeitpunkt noch kein Text entstanden. Dafür ist – für Außenstehende nicht sichtbar – bei der schreibenden Person im Kopf bereits viel passiert. So wie bei einer Pflanze, bei der sich erstmal Wurzeln bilden, welche von außen nicht zu sehen sind. Es gibt natürlich auch Pflanzen, die sehr schnell keimen und wachsen. Genauso gibt es Personen, die schnell einen Text erstellen. Es ist aber nicht entscheidend, wie etwas wächst und entsteht, sondern, dass etwas wächst und entsteht.“ Frau Jung beendete ihre Ausführungen und fragte Tom: „Haben Sie eine Idee, was nun der nächste Schritt sein könnte, damit sich Ihre Pflanze beziehungsweise Ihr Text weiterentwickelt?“

So oder in ähnlicher Form könnte Storytelling in der Schreibberatung zum Einsatz kommen. Warum Storytelling? – Geschichten erzeugen Aufmerksamkeit. Denn Geschichten haben etwas Persönliches, etwas Interessantes, etwas, das die Neugier weckt und ein Bild vor den Augen entstehen lässt. Gerade dann, wenn sich Studierende aufgrund von komplexen Inhalten überfordert fühlen oder im Schreibprozess scheinbar den Überblick verloren haben, kann eine Geschichte ein erhellender Moment sein und den Fokus im Sinne der didaktischen Reduktion auf das Wesentliche lenken (Friedmann 2019a: 15).

Menschen erzählen seit jeher gerne und alltäglich Geschichten: beim Abendessen, über den Gartenzaun, im Büro, in Büchern, im Fernsehen, mündlich, schriftlich oder digital. Genauso gerne wird diesen Geschichten zugehört. Dieses Interesse an Geschichten macht sich die Methode „Storytelling“ zunutze. In unterschiedlichsten Kontexten werden Geschichten

bewusst und gezielt eingesetzt, um eine bestimmte Wirkung zu erreichen (Friedmann 2019b: 9–14). Insbesondere in Unternehmen wird Storytelling angewendet, wie z. B. in den Bereichen Marketing, Qualitätsmanagement oder Projektdokumentation, um zu verkaufen, Prozesse zu verbessern oder Wissen zu dokumentieren (Thier 2017: 6). Aber auch die Wissenschaftskommunikation hat das Storytelling entdeckt, um dem breiten Publikum Erkenntnisse besser zu vermitteln und aufzuklären (Dahlstrom 2012). Des Weiteren wird Storytelling in der Didaktik genutzt und gezielt als eine Lehrmethode angewendet (Friedmann 2019a). Hier bietet insbesondere das E-Learning viele Möglichkeiten, indem visuelle und interaktive Elemente (z. B. Avatare) eingesetzt werden (Säwert/Riempp 2019), sodass die Rezipierenden direkt miteinbezogen und Teil einer Geschichte werden.

Im Beratungskontext ist Storytelling bisher weniger ein Thema und es gibt hierzu im Vergleich zu den anderen genannten Bereichen vergleichsweise wenig Literatur (Duss 2016). Unabhängig vom Einsatzgebiet wurde im Rahmen der Wirkungsforschung festgestellt, dass durch Storytelling positive Wirkungen (z. B. hinsichtlich Überzeugung, Erinnerung, Verständlichkeit, Wissensgewinn) erzielt werden können. Die Metastudie von Ettl-Huber/Ameseder/Pfeiffer (2019: 38) zeigt auf, dass Storytelling die Möglichkeit für eine bessere Wirksamkeit erhöht und dass eine negative Wirkung eher unwahrscheinlich ist. Ausgehend von der Annahme, dass Storytelling eine positive Wirkung hervorrufen kann, stellt sich die Frage: Warum Storytelling nicht auch in der Schreibberatung einsetzen? In diesem Zusammenhang befasst sich dieser Beitrag daher mit der Frage: Was bedeutet Storytelling und wie kann Storytelling in der Schreibberatung eingesetzt werden?

## Wie funktioniert Storytelling?

Storytelling (also „Geschichtenerzählen“) bedeutet, gezielt und bewusst Geschichten einzusetzen, um bei den Rezipierenden eine gewünschte Wirkung zu erzielen. Eine kurze Recherche zum Thema verdeutlicht die vielen Möglichkeiten und Herangehensweisen dieser Methode. Entsprechend der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten gibt es auch unterschiedliche Auffassungen zum Storytelling. In diesem Beitrag (Kontext Schreibberatung) wird Storytelling als ein kommunikatives Mittel verstanden, welches eingesetzt wird, um bei einer ratsuchenden Person eine positive Wirkung im eigenen Schreibhandeln zu erzielen. Die Geschichten, die hierzu eingesetzt werden, können vielfältig sein, z. B. können Erfahrungsberichte, Metaphern, Märchen oder selbst entworfene Geschichten erzählt werden. Entscheidend ist, dass die Geschichten die Rezipierenden emotional ansprechen und eine Wirkung erzeugen (Duss 2016: 31ff.). Im Kontext von Schreibberatungen wären gewünschte Wirkungen z. B. die Reflexion des eigenen Schreibhandelns, die Motivierung und Bestärkung im Schreibhandeln oder ein besseres Verstehen des Schreibprozesses.

Ein wesentlicher Faktor beim Storytelling sind **Emotionen**. Die Rezipierenden hören nicht nur zu, sondern sie werden aktiv in die Geschichte eingebunden. Indem sie die erzählte Situation nachempfinden und Emotionen wie z. B. Neugier, Vergnügen, Überraschung etc.

angesprochen werden, entstehen Bilder im Kopf. Durch diese Freisetzung von Gefühlen und mentalen Bildern kann eine Botschaft besser übermittelt werden und bleibt länger im Gedächtnis (Herbst 2014: 32 ff.). Ziel ist es, neugewonnenes Wissen möglichst langfristig zu speichern, es flexibel abzurufen und anwenden zu können (Urhahne/Dresel/Fischer 2019: 24). Somit können Geschichten maßgeblich zum Lernerfolg bzw. Erkenntnisgewinn beitragen. Hierzu können Geschichten gut als „**Anker**“ (Duss 2016: 39) fungieren: Denn mithilfe eines Ankers können Erfahrungen besser in Erinnerung gerufen werden. Bei der Eingangsgeschichte wäre die Pflanze der Anker. Der Student kann sich mithilfe dieses Ankers immer wieder vor Augen führen, dass das Schreiben eines Textes, genauso wie das Wachsen einer Pflanze, ein Entwicklungsprozess ist. Generell können durch Geschichten Inhalte und Zusammenhänge besser veranschaulicht werden, indem komplizierte Sachverhalte auf das Wesentliche und auf die Schlüsselinformationen reduziert werden (Frenzel/Müller/Sottong 2006: 3). Das Wachsen einer Pflanze ist im ersten Lernschritt einfacher zu vermitteln als die komplexen Teilschritte des Schreibprozesses.

Ein wesentliches Element im Storytelling ist die **offene Kommunikation**, bei der Erzählen und Zuhören zusammengehören: Die Zuhörer\*innen werden bewusst eingeladen, sich ebenfalls zu beteiligen, mitzudenken und zu reflektieren. Eine Geschichte enthält in der Regel keine Handlungsanweisung und keine Befehle, sodass der Austausch auf Augenhöhe stattfindet (Frenzel/Müller/Sottong 2006: 5). Dieser offene Ansatz kann insbesondere in Beratungssituationen von Vorteil sein, um mit den ratsuchenden Personen in Kommunikation zu treten.

Möchte man Storytelling in einer Beratung einsetzen, sollte dies immer mit einem „**Wirkungsziel**“ (Duss 2016: 31) zweckgebunden geschehen. Das heißt, der Beraterin oder dem Berater sollte bewusst sein, warum sie oder er die jeweilige Geschichte erzählt. Die Geschichte sollte weder zu sehr an die Erzähler\*innen (z. B. zur Selbstdarstellung oder als Entlastung) noch ausschließlich an die Rezipierenden (z. B. ausschließlich zu Unterhaltungszwecken) ausgerichtet sein. Wichtig ist auch, dass die Beraterin/der Berater gerne Geschichten erzählt, die Geschichte erzählenswert ist und dass diese entsprechend vorgetragen wird. Denn beim Storytelling ist nicht nur die passende Geschichte entscheidend, sondern auch die Art und Weise, wie die Geschichte erzählt wird (Duss 2016: 56–58). Eine Beratungssituation kann in den häufigsten Fällen im Vorfeld nicht geplant werden, sodass sich Storytelling meistens situationsabhängig und spontan ergibt. Damit die Beraterin oder der Berater eine situationsgerechte Erzählung parat hat, ist es sinnvoll, Geschichten zu sammeln, sodass im Bedarfsfall eine entsprechende Erzählung abgerufen werden kann (Duss 2016: 56). Folgende Geschichtsformen können z. B. genutzt werden.

## Welche Arten von Geschichten können erzählt werden?

**Erfahrungsberichte** bzw. selbst erlebte Geschichten werden oft im Storytelling eingesetzt, denn sie fördern den Beziehungsaufbau (Duss 2016: 41). Häufig trägt das Erzählen einer per-

sönlichen Geschichte zu einem guten Gesprächsverlauf mit der ratsuchenden Person bei, da so ein Vertrauensverhältnis auf Augenhöhe entsteht. Die Beraterin oder der Berater kann z. B. passend zum Beratungsanlass eine persönliche Geschichte zu Erlebnissen aus dem eigenen Studium und den dort erlebten Schwierigkeiten mit dem Schreiben erzählen. Den Studierenden wird dadurch deutlich, dass auch andere, vermeintlich autoritäre Personen, ähnliche Probleme oder Sorgen haben wie sie. Mithilfe von Erfahrungsberichten (und einer entsprechenden Erläuterung) kann der ratsuchenden Person ebenfalls verdeutlicht werden, dass es kein allgemeingültiges Vorgehen beim Schreiben gibt: Jede Person muss eigene Erfahrungen machen und diese reflektieren, um so das passende Vorgehen für sich zu finden. Wichtig ist, dass die Geschichte der Beraterin oder des Beraters nicht ausufert, damit der Fokus auf die ratsuchende Person gerichtet bleibt (Duss 2016: 53). Auf Grundlage von eigenen Erfahrungen und Beobachtungen in der Schreibberatungspraxis wird die Annahme vertreten, dass insbesondere diese Form des Storytellings die Aufmerksamkeit bei Studierenden erzeugt und sie in ihrem Schreibhandeln bestärkt. Ebenfalls bestärkend und motivierend scheint der gegenseitige Austausch unter den Studierenden zu wirken, indem sie einander von ihren Erfahrungen berichten und sich ihre persönlichen Schreibgeschichten erzählen.

Häufig werden beim Storytelling auch **Metaphern** verwendet (Duss 2016: 25 ff.). Bei einer metaphorischen Erzählung wird die ursprüngliche Bedeutung in einen anderen Zusammenhang (Metapher) übertragen. Dabei geht es nicht zwingend um die Vermittlung von Inhalten, sondern darum, die reale Situation neu zu bewerten und zu reflektieren. Dadurch können neue Sichtweisen entstehen, was im Beratungskontext sinnvoll sein kann. Damit eine metaphorische Erzählung funktioniert, müssen Metapher und reale Situation gleich strukturiert sein, sodass die Rezipierenden die Metapher entsprechend auf sich übertragen können (Duss 2016: 27). Das eingangs beschriebene Beispiel enthält die Metapher „Pflanze“. Das Wachstum einer Pflanze ist ähnlich strukturiert wie die Entstehung eines Textes, sodass der Student die Metapher auf seine Situation übertragen kann. Das Wachstum einer Pflanze symbolisiert z. B. die Komplexität des Schreibprozesses. Mithilfe der Metapher „Pflanze“ kann die ratsuchende Person eine neue Sichtweise auf ihr Schreibprojekt erhalten. Im weiteren Beratungsgespräch kann darauf aufbauend das weitere Vorgehen besprochen sowie Methoden vorgestellt werden (z. B. Freewriting, damit die ratsuchende Person in den Schreibfluss kommt).

**Geschichten aus der Literatur** oder **selbst entworfene Geschichten** können ebenfalls im Kontext von Storytelling genutzt werden. Allerdings können diese Geschichten in einer Beratungssituation häufig nicht spontan eingesetzt werden. Sie eignen sich somit eher für den geplanten Einsatz, z. B. als ein methodisches Instrument im Rahmen einer Schreibveranstaltung. Der gezielte Einsatz einer Geschichte ist insbesondere am Anfang oder am Ende einer Veranstaltung gut möglich, da sie so besser planbar ist (z. B. indem die Geschichte vorgelesen oder den Teilnehmenden in Textform ausgehändigt wird) (Duss 2016: 54). Im Rahmen eines Schreib-Workshops kann z. B. zu Beginn eine Geschichte von einer/einem Studierenden erzählt werden, die/der vor einer Herausforderung im Schreibprozess steht. Diese Geschichte dient als Ausgangslage, auf dessen Basis Lösungsstrategien für die Herausforderung

erarbeitet werden, sodass die Studierenden die Geschichte selber zu Ende erzählen. Alternativ kann auch von der Workshopleitung am Ende der Veranstaltung noch einmal Bezug auf die Geschichte genommen werden, welche ein positives Ende nimmt, indem die/der Studierende die Herausforderung gemeistert hat. Bei diesem Szenario können zusätzlich auch Bilder oder audiovisuelle Medien eingesetzt werden, um die Wirkung zu verstärken.

Für die Entwicklung von selbst entworfenen Geschichten können als Inspiration insbesondere die eigene Biografie und aufmerksame Beobachtungen im Alltag dienen, denn gute Geschichten orientieren sich am Alltäglichen (Fuchs 2021: 177 ff.). Hierbei kann es hilfreich sein, nicht nur nach Erfolgen zu suchen, sondern nach der erfolgreichen Bewältigung von Misserfolgen und dem gelungenen Umgang mit schwierigen Situationen. Da sich die Zuhörer\*innen mit der Geschichte identifizieren sollen, sollte die Hauptfigur nicht perfekt, sondern genauso fehlerhaft wie die Zielgruppe sein (Schinko-Fischli 2019: 125). Bei selbst entworfenen Geschichten sollte insbesondere Lust am kreativen Gestalten vorhanden sein. Hierbei können bestimmte Techniken hilfreich sein, die bei der Ideenfindung und beim assoziativen Denken unterstützen (siehe z. B. „ABC-Listen“ und „KaWa.s“ (Birkenbihl 2021)). Wird die Entscheidung getroffen, eine eigene Geschichte zu gestalten, sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden, sodass die gewünschte Wirkung bei der Zielgruppe erreicht wird.

## Was sind Kriterien einer guten Geschichte?

Entscheidend bei einer Geschichte ist ein zentrales Ereignis, auf das der Fokus gerichtet ist. Damit die Botschaft der Geschichte ankommt und verstanden wird, sollte die Geschichte so erzählt werden, dass sie keine theoretischen Erklärungen benötigt. Somit sollte sich die Geschichte auf das Wesentliche konzentrieren, sodass bei den Rezipierenden keine Irritationen oder Fragen entstehen (Frenzel/Müller/Sottong 2006: 54).

Jede Geschichte beinhaltet einen Anfang (A), ein zentrales Ereignis (B) und ein Ende (C), welches sich vom Anfang (A) unterscheidet. Zwischen A und C passiert während der Geschichte ein Wandel und den Rezipierenden sollte dieser Veränderungsprozess deutlich werden. Trotz der Transformation passen alle drei Situationen zusammen, nehmen aufeinander Bezug und sind miteinander verknüpft (Frenzel/Müller/Sottong 2006: 76–77). Diese „Drei-Akt-Struktur“ (Friedmann 2019b: 143) ist der typische Aufbau einer Erzählung, die sich auch in Filmen und im Theater wiederfinden lässt. Der Anfang der Geschichte sollte die Rezipierenden bereits so fesseln, dass sie interessiert sind, die Geschichte weiterzuverfolgen. Darauf aufbauend erfolgt dann das zentrale Ereignis, das im besten Fall eine Herausforderung darstellt (z. B. ein Konflikt, ein Problem oder eine schwierige Situation), die von einer zentralen Figur gemeistert wird. Besonders die Herausforderung, die der zentralen Figur gegenübersteht und wie diese gelöst wird, sorgt bei den Rezipierenden für Aufmerksamkeit. Geschichten ohne einen Konflikt oder eine schwierige Situation wirken auf die Rezipierenden häufig nicht spannend (Frenzel/Müller/Sottong 2006: 82). Das Ende der Geschichte sollte dann so



konzipiert sein, dass die Geschichte der Zielgruppe lange im Gedächtnis bleibt und eine Botschaft vermittelt (Frenzel/Müller/Sottong 2006: 79).

Im Rahmen der Handlung sollten sich die Rezipierenden mit der zentralen Figur identifizieren können, indem sie z. B. mit ihr mitfiebern oder mitleiden. Deswegen sollte die zentrale Gestalt zu der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe (z. B. Studierende) passen und mit entsprechenden Charaktereigenschaften ausgestattet sein. Es macht zum Beispiel wenig Sinn, Studierenden eine Geschichte über die Pensionierung zu erzählen. Neben der zentralen Gestalt können auch weitere Figuren in der Geschichte wichtige Rollen übernehmen (z. B. Gegenspieler\*innen, Helfer\*innen) (Frenzel/Müller/Sottong 2006: 88 ff.).

## Fazit

Storytelling ist eine sehr vielfältige Methode, welche in verschiedenen Kontexten (z. B. Marketing, Unternehmen, Bildung) für unterschiedliche Zielgruppen (z. B. Konsument\*innen, Mitarbeiter\*innen, Schüler\*innen) eingesetzt werden kann. Egal in welchem Rahmen Storytelling angewendet wird, das Ziel ist immer die Erzeugung einer gewünschten Wirkung bei den Rezipierenden (z. B. Kauf eines Produktes, Unternehmensbindung, Lernerfolg).

Auch in der Schreibberatung kann Storytelling ein effektives Mittel sein, um bei den Studierenden eine positive und nachhaltige Wirkung zu erzielen (z. B. zur Bewusstwerdung von einzelnen Elementen des Schreibprozesses, zur Bestärkung im eigenen Schreibhandeln). Natürlich kann nicht in jeder Beratung die Methode Storytelling eingesetzt werden. Genauso wie bei anderen Methoden, muss abgewogen werden, ob Storytelling zur Situation und zur ratsuchenden Person passt. Storytelling sollte dabei die schreibdidaktischen Methoden ergänzen und nicht ersetzen. Wird Storytelling eingesetzt, sollte den Ratsuchenden trotzdem noch bedarfsorientiert relevante Methoden wie Freewriting, Clustering, Roter Faden etc. angeboten werden.

Generell sollte die Lust am Erzählen vorhanden sein. Genauso wie die Geschichte zur Situation der ratsuchenden Person passen muss, muss die Geschichte auch zur Beraterin oder dem Berater passen. Wer z. B. keine (persönlichen) Erfahrungsberichte mag, sollte darauf verzichten und stattdessen vielleicht eine andere Geschichtsform (z. B. eine selbst entworfene Geschichte) erzählen. Denn sonst könnte die Wirkung einer guten Geschichte verpuffen. Nur, wenn man sich mit der Geschichte „wohl fühlt“, kann sie auch entsprechend vorgetragen werden. In vielen Beratungssituationen wird Storytelling sicherlich schon unbewusst eingesetzt. Bei Berücksichtigung von bestimmten Kriterien (z. B. Wirkungsziel, Kriterien einer Geschichte), kann Storytelling aber vielleicht noch gezielter eingesetzt werden und dadurch zum Beratungserfolg beitragen.



## Literatur

- Birkenbihl, Vera F. (2021): *Trotzdem lernen*. München: mvg.
- Dahlstrom, Michael F. (2012): Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences. In: *The Proceedings of the National Academy of Sciences* (PNAS). Vol. III. Suppl. 4. I3614–I3620. DOI: 10.1073/pnas.I320645111
- Duss, Daniel (2016): *Storytelling in Beratung und Führung. Theorie. Praxis. Geschichten*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-19783-8
- Ettl-Huber, Silvia/Ameseder, Christian/Pfeiffer, Christian (2019): Wie Geschichten wirken. In: Ettl-Huber, Silvia (Hrsg.): *Storytelling in Journalismus, Organisations- und Marketingkommunikation*. Wiesbaden: Springer. 19–43. DOI: 10.1007/978-3-658-25728-6\_2
- Frenzel, Karolina/Müller, Michael/Sottong, Hermann (2006): *Storytelling. Das Praxisbuch*. München: Hanser. DOI: 10.3139/9783446410732
- Friedmann, Joachim (2019a): Storytelling. Die Vermittlung narrativer Techniken in der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Salmhofer, Gudrun (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: duz. A3.27.
- Friedmann, Joachim (2019b): *Storytelling. Einführung in Theorie und Praxis narrativer Gestaltung*. München: UVK. DOI: 10.36198/9783838552378
- Fuchs, Werner T. (2021): *Crashkurs Storytelling. Grundlagen und Umsetzungen*. 3. Aufl. Freiburg: Haufe. DOI: 10.34157/9783648150221
- Herbst, Dieter Georg (2014): *Storytelling*. Konstanz: UVK.
- Säwert, Markus/Riempp, Roland (2019): *Digital Storytelling im Web am Beispiel von scroll-activated animations*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-23055-5
- Schinko-Fischli, Susanne (2019): *Angewandte Improvisation für Coaches und Führungskräfte. Grundlagen und kreativitätsfördernde Methoden für lebendige Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-25573-2
- Thier, Karin (2017): *Storytelling. Eine Methode für das Change-, Marken-, Projekt- und Wissensmanagement*. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (2019): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-55754-9

## Autorin

**Ute Schlüter-Köchling**, M. A., arbeitet am Zentrum für Wissensmanagement der Hochschule Hamm-Lippstadt. Dort berät sie Studierende bei ihren Schreibprojekten und führt Veranstaltungen rund um das Thema Wissenschaftliches Arbeiten für Studierende und Lehrende durch.

# Morgenseiten und Abendseiten als Schreibtools

Susanne Klug

## Abstract

Die *Morgenseiten* sind der Schreibwelt seit den 1990er-Jahren als kreativitätsfördernde Technik durch Bestsellerautorin Julia Cameron (1992) bekannt. Cameron entwickelte daraus ein Konzept zur Überwindung von Kreativitäts- und Schaffensblockaden. Es war von schreibwissenschaftlichem Forschungsinteresse, inwiefern dieses Format für Studierende im Home- und Online-Learning adaptiert werden kann. Um dies herauszufinden, wurden die *Morgenseiten* von 2020 bis 2024 im Rahmen einer asynchronen Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben an der Universität Stuttgart erprobt und evaluiert. Die schriftlichen Reflexionen der Studierenden zeigen eine Vielzahl an Bewusstwerdungsprozessen, die im Beitrag beschrieben werden.

## Einleitung

Die *Morgenseiten* sind der Schreibdidaktik seit den 1990er-Jahren als kreativitätsfördernde Technik bekannt (Cameron 1992/2019). In einer persönlichen Krise suchte Julia Cameron nach Veränderung und Neuorientierung und fand beides durch das Schreiben von *Morgenseiten*. Daraus entwickelte sie ein Konzept zur Lösung von kreativen Blockaden und Schreibhemmungen. Den *Morgenseiten* kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Man hält direkt nach dem Aufwachen handschriftlich Gedanken fest, ohne dass der Text einem Qualitätsanspruch genügen muss: „Man kann die *Morgenseiten* nicht auf die falsche Art schreiben. Diese täglichen verbalen Morgenspaziergänge sind nicht als Kunst gedacht. Nicht einmal im klassischen Sinn als Text. [...] Nichts ist zu unbedeutend, zu albern, zu dumm oder zu skurril, um aufgeschrieben zu werden.“ (Cameron 1992/2019: 32/33)

Wie viele Schreibdidaktiker\*innen stand ich im Jahr 2020 vor der Herausforderung, Studierenden unter den Bedingungen der Pandemie wissenschaftliches Schreiben zu vermitteln. Diese Krisensituation beeinträchtigte nicht nur das universitäre Lernen, sondern auch das persönliche Leben erheblich. Das Konzept der *Morgenseiten* schien zu diesem Zeitpunkt als Übungsformat geeignet, da es einen niedrigschwelligen Einstieg ins Schreiben bot und dazu Raum für eine umfassende persönliche Reflexion (Sennewald 2021) offenhielt. Ausgehend von der Annahme, dass diese Übung nicht nur den Schreibprozess erleichtert, sondern auch zur Reduktion psychischer Belastungen beitragen kann, wird geprüft, inwiefern dadurch bei den Studierenden unserer technischen Universität etablierte Denk-, Handlungs- und Selbstwahrnehmungsmuster aufgebrochen und kreative sowie reflektive Prozesse (Pyrin 2019: 30) angeregt werden können.

In der schreibdidaktischen Literatur finden sich dafür sowohl theoretische als auch praktisch erprobte Grundlagen bei Peter Elbow (1973), Judith Wolfsberger (2007) und Kirsten Schindler (2023). Elbow gibt in *Writing Without Teachers*, wo er sich ausführlich mit Freewriting und seinen Übungsformen auseinandersetzt, folgenden Tipp: „If you are serious about wanting to improve your writing, the most useful thing you can do is keep a freewriting diary.“ (Elbow 1973/1998: 9) In einem freewriting diary soll nicht der ganze Tag erfasst, sondern lediglich 10 Minuten geschrieben werden. Judith Wolfsberger (2007) beschreibt die *Morgenseiten* als „ein einfacher Weg, Schreibblockaden, Frust und schlechte Laune abzubauen und eine starke, unmittelbare Verbindung zwischen Denken und Schreiben herzustellen“ (Wolfsberger 2016: 74). Im Jahr 2023 legt Kirsten Schindler dar, dass sie Master-Studierenden *Morgenseiten* als Hausaufgabe gab. Diese sollten an mindestens drei Tagen einer Woche unter Berücksichtigung von Camerons Original-Parametern (drei DIN-A4-Seiten, direkt morgens, handschriftlich, ca. 30 Minuten, bis die drei Seiten vollgeschrieben sind) verfasst werden (Schindler 2023: 78). Diese *Morgenseiten* dienen zusammen mit anderen Schreibarrangements dazu, ein *Schreibselbstportrait* (Schindler 2023: 77) zu erstellen, das als Prüfungsleistung benotet wird. Schindler berichtet nicht, dass die Wirkung der *Morgenseiten* als Einzelelement explizit schriftlich reflektiert werden musste und dass daraus Datenmaterial generiert wurde. Übergreifend geht es Schindler in ihrem Seminarkonzept um die „Wechselwirkungen kreativen und wissenschaftlichen Schreibens“ (Schindler 2023: 67). Sie benennt ein über ihren Beitrag hinausreichendes Forschungsdesiderat, das prüft, ob diese Wechselwirkungen tatsächlich nach der Textübung zu einem veränderten Lernen und Schreiben beitragen (Schindler 2023: 67). In der Forschungsliteratur konnte lediglich eine Studie aus Ruanda gefunden werden (Ngirabakunzi et al. 2024), die die Wirkung von *Morgenseiten* auf das akademische Schreiben zum Forschungsgegenstand hat. Hintergrund dieser Studie war, dass die Studierenden in Ruanda häufig Schwierigkeiten mit Englisch als offizieller Bildungs- und Wissenschaftssprache haben, was durch das Schreiben von *Morgenseiten* verbessert werden konnte (Ngirabakunzi et al. 2024: 505). Darüber hinaus wurde in der afrikanischen Studie auch das Entstehen von neuen Ideen beim Schreiben von *Morgenseiten* eruiert, was sich mit den Beobachtungen der Stuttgarter Erhebung parallelisiert.

Um diese Forschungslücke zu bearbeiten, wurde an der Universität Stuttgart erstes Datenmaterial gewonnen. Die *Morgenseiten* wurden in eine asynchrone semesterbegleitende Lehrveranstaltung aufgenommen und als Einzelelemente verpflichtend schriftlich reflektiert. Die Reflexionstexte der Studierenden sollten Aufschluss geben, inwiefern diese freie Art des Schreibens das wissenschaftliche Schreiben tatsächlich erleichtern kann.

## Experimentelles Setting

Die *Morgenseite* wurde jeweils einmal in Woche 5, Woche 9 und Woche 11 der Lehrveranstaltung *Die Abschlussarbeit* geschrieben, die allgemeine Grundlagen zum Schreibprozess und zur Textproduktion vermittelt. Sie ist in weitere Übungen zur Reflexion des Arbeitsprozes-

ses und zur Texterstellung eingebettet, die an anderer Stelle bereits publiziert wurden (Klug 2024: 19–23). Die Morgenseite der ersten Woche sollte handschriftlich mit Stift und Papier, wie Cameron es im Original fordert (Cameron 1992/2019: 34), ausgeführt werden. Damit sollte die Schreibroutine des Tippens in elektronischen Medien aufgebrochen und das schnelle, automatisierte Korrigieren des Geschriebenen etwas erschwert werden. Bei der Morgenseite der zweiten Woche wurde das Schreiben im elektronischen Medium durchgeführt, jedoch die Schriftfarbe auf Weiß gestellt (Grieshammer et al. 2013: 69). Dahinter lag ebenfalls die Intention, das Geschriebene nicht sofort wieder in mechanischer Schreibroutine korrigieren zu können. Beides diente dem Zweck, das Schreiben mit Minimierung bzw. Ausblendung einer überhöhten Selbstkontrolle zu üben (Keseling 2004: 109). Da sich MINT-Studierende mit kreativen und persönlichen Schreibübungen schwerer tun als Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften, und mir als Schreibdidaktikerin die Anforderungen ebenfalls (zu) hoch erschienen, wurden zwei weitere Anpassungen vorgenommen (Klug 2024: 20 ff):

1. Die von Cameron geforderten drei handschriftlichen Seiten (Cameron 1992/2019: 33) wurden auf eine einzige reduziert.
2. Die Durchführungsterminierung unmittelbar ‚nach dem Aufstehen‘ (Cameron 1992/2019: 34) erfuhr eine Lockerung: Es durfte vorher die aufwachförderliche Tätigkeit ausgeführt werden, die am ehesten als unverzichtbar eingestuft wurde, wie z. B. die Einnahme eines Getränks oder einer kleinen Speise.

In der dritten Woche wurden die Vorgaben dahin gehend gelockert, dass die Studierenden nun, auf den gesammelten Erfahrungen aufbauend, das von ihnen favorisierte Schreibmedium verwenden durften. Als neues Element kam hinzu, dass das Schreiben nicht mehr am Morgen, sondern am Abend vor dem Zubettgehen durchzuführen war, womit die *Morgenseite* zur *Abendseite* (Wolfsberger 2016: S. 75) wurde.

Da MINT-Studierende darin routiniert sind, immer wieder Testreihen mit unterschiedlichen Parametern an Forschungsgegenständen durchzuführen, um darüber Datenmaterial zu generieren, greift das Übungssetting die Affinität zu dieser Arbeits- und Denkstruktur auf. Über die eingeforderte Prozessreflexion nach allen drei Durchläufen wurden die Studierenden selbst Teil eines schreibdidaktischen Experiments und unterstützten die Datengewinnung. Dahin gehend motiviert sollten Wirkungen und Gedanken, die bis in den Folgetag hinein persistierten, schriftlich festgehalten werden. Dies hatte zur Folge, dass sowohl inhaltliche Erkenntnisse, die im Rahmen der *Morgen-* bzw. *Abendseite* aufgeschrieben wurden, als auch Erkenntnisse über den Schreibprozess der Seite selbst konsolidiert wurden. Das Micro-Moratorium der einen Nacht, das zwischen Texterstellung und schriftlicher Reflexion lag, diente der Nachhaltigkeits- und Wirkungsverstärkung des Reflexionsprozesses. Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes mussten als Pflichtabgabe im Kurs nur die Antworten auf die Reflexionsfragen und nicht die *Morgen-* bzw. *Abendseite* selbst auf die Lernplattform hochgeladen werden. In diesem Übungsdesign finden sich konzeptionell die beiden zeitlich voneinander entkoppelten Phasen der Reflexion wieder: Zuerst findet Reflexion

unmittelbar während des Schreibens statt, ‚*reflection-in-action*‘, und dann wird mit zeitlichem Abstand nochmals eine Reflexion über den gesamten Prozess, ‚*reflection-on-action*‘, eingefordert (Schön 1983).

### Teilnehmer\*innen

164 Studierende haben vom Sommersemester 2020 bis zum Sommersemester 2024 im Rahmen der Lehrveranstaltung *Die Abschlussarbeit Morgenseiten* geschrieben und reflektiert. 74 Teilnehmende gaben das Einverständnis zur anonymisierten Auswertung ihrer Abgaben. Das Fächerprofil der Teilnehmenden spiegelte die technische Ausrichtung der Universität Stuttgart deutlich wider: 85 % kamen aus MINT-Studiengängen und 15 % aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, rund ein Drittel der Teilnehmenden war männlich.

### Methode der Datenerhebung

Auf der Lernplattform wurde zusammen mit der Aufgabenstellung folgende Instruktion formuliert: „Überlegen Sie sich am darauffolgenden Tag, wie diese Übung auf Sie gewirkt hat. Schreiben Sie einen kurzen Kommentar (Word-Datei) anhand der folgenden Reflexionsfragen oder auch ganz frei.“ Die Reflexionsfragen wurden geschlossen formuliert (Steiner/Bensch 2018: 52 f.), um die Ergebnisse der Freitextformulierungen auswertbar zu machen. Da Schreiben ein epistemischer Prozess ist (Bereiter 1980; Flower/Hayes 2014: 37), ist davon auszugehen, dass das Bearbeiten der Fragen wiederum Gedanken generiert (Scheuermann 2016: 11). Diese sollten als Freitextbearbeitung eingefangen werden. Diesen Texten galt das spezifizierte Forschungsinteresse dieser Erhebung. Die Fragen waren wie folgt formuliert:

1. Fiel Ihnen das Schreiben leicht oder schwer?
2. Mussten Sie innere Widerstände überwinden?
3. Hatten Sie das Gefühl, dass Sie ‚etwas aus sich herausschreiben‘, was Sie danach über den Tag weniger belastet?
4. Waren Sie überrascht, dass Ihnen neue Gedanken zu Sachverhalten kamen, die Sie so früh am Morgen gar nicht von sich erwartet hätten?

Unmittelbar vor der Übung wurden Schwellenängste oder Hemmungen vor dem Beginn des Schreibens in der Lehrveranstaltung thematisiert. Die Studierenden sollten bei der zweiten Frage überprüfen, ob sie Aversionen gegen die Übung überwinden mussten. Es ist bei den Fragen allgemein mitzudenken, dass sich Tendenzen des Forschungsinteresses eventuell erahnen lassen. Bezüglich des Fragedesigns ist es jedoch unumgänglich, dass jene Kriterien, deren Existenz überprüft werden soll – wie z. B. das ‚(E)twas aus sich herausschreiben‘ oder die ‚neue(n) Gedanken‘ – auch explizit genannt werden. Die Auswertungen zeigten, dass es Studierende gab, die durchaus kritische Aspekte zu dieser Übung angeführt haben.

## Methode der Datenanalyse

Die Auswertung der schriftlichen Reflexionen folgte der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in Form der deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Kuckartz/Rädiker 2022: 102). Das heißt, die Texte der Studierenden wurden zunächst tabellarisch erfasst und anteilig den Themen der Fragen (Schwierigkeitsgrad, Widerstände, Etwas-aus-sich-Herausschreiben und neue Gedanken) deduktiv zugeordnet. Aus den jeweiligen Textteilen wurden Zugehörigkeiten zu den Antwortmöglichkeiten ‚ja‘, ‚nein‘ und ‚teils/teils bzw. neutral‘ erschlossen und numerisch festgehalten. Im nächsten Schritt wurde das Textmaterial induktiv analysiert und wiederkehrende Beobachtungen vonseiten der Studierenden gesucht. Dabei wurden ‚Twists‘, ‚Überraschungseffekte‘ und ‚Aussagen darüber, ob die Seite schnell voll war oder nicht‘ als weitere Kategorien identifiziert und im gesamten Material quantitativ erfasst. Als *Twist* definiere ich eine Wende im Schreibflusstempo. Diese Wende kann sich in zwei Richtungen vollziehen: von einem leichten, flüssigen Beginn zu einem schwereren, stagnierenden Schreibverlauf oder von einem schweren Beginn zu einem leichteren Schreibverlauf. Als *Überraschungseffekt* wird die Beobachtung von mir definiert, dass während des Schreibprozesses gängige Denk-, Handlungs- und Selbsteinschätzungsmuster aufgebrochen wurden. Spezifiziert bedeutet dies, dass eine unerwartet positive Entwicklung in Bezug auf den Prozess oder das Produkt wahrgenommen werden konnte.

## Ergebnisse

Die Auswertung wird in chronologischer Reihenfolge entlang der Fragen dargelegt. Es wurden Reflexionen mit einem Umfang von bis zu 572 Wörtern (TN37) eingereicht.

### Frage 1: Fiel Ihnen das Schreiben leicht oder schwer?

Der empfundene Schwierigkeitsgrad in den einzelnen Wochen lag nah beieinander. Im Schnitt fiel diese Übung 66% der Teilnehmenden leicht. Daraus lässt sich eine grundsätzliche Eignung für den didaktischen Einsatz zum niedrigschwelligen Ins-Schreiben-Kommen ableiten. Durchschnittlich 26,7% empfanden sie als schwer. Dies indiziert Lernpotenzial, das im Übungsdesign vorhanden ist. Am schwersten wurde die erste *Morgenseite* (mit Stift und Papier) empfunden und am leichtesten die zweite *Morgenseite* (elektronisches Medium mit Schriftfarbe Weiß). Das ungewöhnliche Schreiben in Weiß hatte in Summe keine ersichtlichen Auswirkungen auf die Einstufung des Schwierigkeitsgrads der Übung. Ein Grund dafür könnte die Rückkehr in das gewohnte elektronische Schreibmedium und ein gewisser Trainingseffekt sein, da die Schreibübung nun zum zweiten Mal durchgeführt wurde. In der folgenden Tabelle wird zunächst ein Überblick über die Ergebnisse der induktiv ermittelten Kategorien gegeben:

Tabelle 1

## Induktive Kategorien

| Induktive Kategorien                          |               |               |            |
|-----------------------------------------------|---------------|---------------|------------|
|                                               | Morgenseite 1 | Morgenseite 2 | Abendseite |
| <b>Twist</b>                                  | 17            | 7             | 5          |
| Schreibverlauf von schwer nach leicht         | 12            | 7             | 5          |
| Schreibverlauf von leicht nach schwer         | 5             | -             | -          |
| <b>Aussagen über die geforderte Textlänge</b> | 22            | 9             | 12         |
| Eine Seite war schnell voll                   | 13            | 7             | 4          |
| Eine Seite war viel                           | 9             | 2             | 8          |

Die Beschreibungen zeigen, dass es nicht für alle Personen gleich gut umsetzbar ist, ‚unsortierte Gedanken‘ oder ‚nichts Sinnhaftes‘ ohne Eigenbewertung aufzuschreiben. Julia Cameron betont die Notwendigkeit des sich Loslösen von den negativen Kommentierungen des ‚inneren Zensors‘ (Cameron 1992/2019: 34). Eine Möglichkeit, ihn zu umgehen, ist zu schreiben, ohne vollständig ‚wach‘ zu sein. TN71 hat dies an sich beobachtet: „Ich hab richtig gemerkt, dass eine Art Blockade wegfiel, da ich noch nicht ganz wach war und somit viel freier meine Gedanken auf das Blatt bringen konnte.“ Gleichzeitig benannten mehrere Teilnehmende, dass sie sich mit dem Schreiben ohne vorgegebenes Thema schwertaten. Daraus kann die didaktische Schlussfolgerung gezogen werden, dass es sinnvoll ist, die *Morgenseite* im Semesterplan eines Lehrformates nicht nur einmal, sondern mehrfach ausführen zu lassen. Schönike Nowacek/Hughes (2017) raten Lehrenden ein repetitives Vorgehen, das sie als „Iterative Pattern“ bezeichnen, bei der grundsätzlichen Konzeption der Schreibaufgaben während eines Semesters: „This approach to sequencing assumes that students will benefit from multiple opportunities to master a particular genre or skill, and that over time, that genre—the *kind of writing assignment*—becomes familiar, even transparent, to students.“ (Schönike Nowacek/Hughes 2017)

Eine andere Person schrieb:

*„Das Schreiben viel mir anfangs schwer, da ich zunächst mit der Aufgabenbeschreibung überfordert war, weil ich kein striktes Thema hatte, über das ich schreiben sollte. Jedoch nachdem ich die ersten Zeilen geschrieben hatte, kam ich mehr in den Fluss und konnte meinen Gedanken freien Lauf lassen.“ (TN72)*

Diese Aussage gibt Aufschluss über die Dynamik, die viele im Erstellungsprozess der *Morgenseiten* erlebten. Hier finden wir eine Veränderung in der Durchführung, die sich nach

den ersten geschriebenen Zeilen vollzog. Oben habe ich dies als *Twist* definiert. In den Freitextantworten gab es bei *Morgenseite 1* insgesamt 17 Twists, wobei sich 12 von einem schweren Beginn zu einem leichteren Schreibverlauf und 5 von einem leichten Beginn zu einem schwereren Schreibverlauf entwickelt haben. Es ist anzunehmen, dass bei den erstgenannten 12 Personen ein gutes Gefühl in Bezug auf eine positive Schreibentwicklung während der Übung zurückblieb. Diese könnte sie in Bezug auf andere Schreibprojekte im Studium motivieren, bei anfänglichen Schwierigkeiten einfach dranzubleiben und den Twist-Punkt abzuwarten, den sie bei der Morgenseite-Übung schon einmal erlebt haben. Bei *Morgenseite 2* und *Abendseite* sanken die Twists auf 7 und 5, alle vollzogen sich von schwer nach leicht. Dies resultiert möglicherweise bereits aus einer gewissen Vertrautheit mit der Übung. Die Gründe, warum für 5 Personen der Schreibverlauf bei *Morgenseite 1* schwerer wurde, können vielfältig sein. Eine potenzielle Ursache für eine Stagnation im Schreibfluss vermutete ich im Textvolumen. Daher habe ich nach Aussagen gesucht, ob eine Seite schnell voll war oder nicht. Es ließen sich hierzu 22 Erwähnungen bei *Morgenseite 1* finden, von denen 13 besagten, dass die Seite schnell voll gewesen sei und 9, dass eine Seite als viel empfunden wurde. Bei *Morgenseite 2* gab es diesbezüglich deutlich weniger Erwähnungen (9 insgesamt, darunter 7, die besagten, dass sich die Seite schnell füllte und 2, die dies nicht teilen konnten). Bei der *Abendseite* ist eine Veränderung wahrnehmbar: Das Thema wird von 12 Personen benannt, für 4 war die Seite schnell voll und für 8 war eine Seite viel.

Darüber hinaus fielen bei der Textanalyse die Benennungen von Überraschungseffekten auf. Bei *Morgenseite 1* konnte 13 x ein Überraschungseffekt in Bezug auf die Leichtigkeit des Schreibens ermittelt werden. Bei *Morgenseite 2* und *Abendseite* sanken diese deutlich auf jeweils 2. Ein\*e Teilnehmer\*in kommentierte die Abendseite: „Zu meiner eigenen Überraschung war ich auch bei der Abendseite schnell in einem richtigen Schreibfluss.“, und dies, obwohl seine/ihre produktive Zeit sonst eher am Morgen und am Vormittag ist TN61.

Für 23 Personen ist es im Vergleich schwieriger, eine *Abendseite* zu schreiben und für 40 Personen einfacher. Es wird dabei häufig erwähnt, dass das über den Tag Erlebte viel und leichten Schreibstoff bietet. Didaktisch gibt dies den Hinweis, dass bei einer Neueinführung des Übungssettings *Morgenseite* ggf. auch mit der Variante *Abendseite* begonnen werden kann, da sich diese zunächst einfacher füllen lässt.

## Frage 2: Mussten Sie innere Widerstände überwinden?

Obwohl die Übung grundsätzlich als leicht eingestuft wurde, gab es Widerstände bei allen drei Durchläufen (durchschnittlich 50,3 %). Cameron beschreibt die Erfahrungen (1992/2019) mit inneren Widerständen, die sie über Jahrzehnte beobachtet hat. Sie betont, man solle daran denken, „dass wir den Dingen, die wir am meisten brauchen, oft den größten Widerstand entgegensetzen.“ (Cameron 1992/2019: 27). Dementsprechend könnte die Lehrperson besonders die Studierenden, die im Vorfeld Widerstände gegen diese Übung empfinden, zu einer offenen Herangehensweise (trotz Pflichtabgabe) und zum Mitmachen motivieren.

Die Analyse der Freitextantworten verdeutlicht, dass es durchgängig Widerstände gegen das Anfangen und gegen die Schreibzeit gab. Schreibende mussten sich u. a. einer Stö-



rung von Morgen- oder Abendroutine und dem Kampf gegen die Müdigkeit stellen. Die Auswertung zeigte auch, dass diese hemmenden Faktoren deutlich abnahmen, sobald eine Übung zum zweiten Mal durchzuführen war. So wurde der Widerstand gegen das allgemeine Anfangen bei *Morgenseite 1* 9 x und bei *Morgenseite 2* nur noch 2 x erwähnt. Noch größer war die Differenz beim Schreiben am Morgen: Diesen Widerstand nannten bei *Morgenseite 1* 22 Personen und bei *Morgenseite 2* nur noch 8 Personen. Bei *Abendseite 1* stieg der Widerstand gegen das allgemeine Anfangen wieder auf 8 Nennungen, jener gegen das Schreiben am Abend wurde von 17 Personen erwähnt. Deshalb wäre es interessant gewesen, die Wirkung einer zweiten *Abendseite* zu untersuchen.

Die Fähigkeit der Studierenden, Texte ohne Qualitätsanspruch zu produzieren, hat sich kontinuierlich verbessert: Bei *Morgenseite 1* äußerten 8 Teilnehmende Unbehagen, bei *Morgenseite 2* waren es 4 und bei der *Abendseite* lediglich eine einzige Person.

### Frage 3: Hatten Sie das Gefühl, dass Sie ‚etwas aus sich herausschreiben‘, was Sie danach über den Tag weniger belastet?

Diese Ergebnisse zeigten übungsübergreifend eine entlastende Wirkung der *Morgenseite* mit einem Durchschnitt von 64,3%. Interessant ist, dass dies bei *Morgenseite 1*, bei der es noch keinen Übungseffekt gibt, am stärksten war.

Die Freitextantworten der Studierenden zeigten, dass allgemeine Gedanken, Sorgen und Ängste (59 Nennungen) genauso den Weg auf das Papier fanden wie Pläne und Einträge für To-do-Listen für den anstehenden Tag (46 Nennungen bei *Morgenseite 1* und *Morgenseite 2*). Bei der *Abendseite* handelte es sich majoritär um retrospektive Reflexionen des zur Neige gehenden Tages (33 Nennungen). 8 Personen haben am Abend bereits Themen des darauffolgenden Tages reflektiert.

Sowohl emotionale als auch strukturierende Inhalte wurden bei allen drei Übungen als ein ‚Etwas-aus-sich-Herausschreiben‘ empfunden, für das häufig Adjektive wie „befreiend“, „entspannend“ oder „angenehm“ (insg. 117 Nennungen) verwendet wurden. Viele beschrieben, dass sie sich nach dem Aufschreiben ruhiger fühlten. 10 Personen beobachteten bei der *Abendseite*, dass sie deutlich besser einschlafen konnten. Beim Versuch einer Gruppierung der Antworten wurden die Wirkungsbereiche *Ängste bewältigen*, *anhaltendes gutes Gefühl*, *Gehirnentlastung*, *bessere Tagesstruktur*, *fokussierteres Arbeiten*, *erhöhte Konzentration*, *positive Selbstmotivation*, *Stressresistenz* und *innere Stärke*, *Priorisierung* und *Produktivitätssteigerung* identifiziert.

Die Reflexionen der *Abendseiten* vollzogen sich in größeren gedanklichen Bögen und sind philosophischerer Art. Dies dokumentiert z. B. folgende Selbstbeobachtung: „Ich habe nicht, wie bei den Morgenseiten, nur eine Aufzählung der zu erledigenden (erledigten) Dinge gemacht und über meine Pläne geschrieben, sondern bin automatisch tiefer gegangen und habe mich auch mit grundsätzlicheren Fragen in meinem Leben beschäftigt, ohne vorher geplant zu haben, so viel zu schreiben.“ TN37/*Abendseite (A)* Hier zeigt sich, wie sehr dieses Format zum Innehalten und zum Verweilen einlädt. Es eröffnet Raum für Selbsterkenntnis (Pyerin 2019: 30) und Tiefenreflexion.

#### **Frage 4: Waren Sie überrascht, dass Ihnen neue Gedanken zu Sachverhalten kamen, die Sie so früh am Morgen/so spät am Abend gar nicht von sich erwartet hätten?**

Durchschnittlich 44 % der Teilnehmenden haben diese Frage mit Ja beantwortet. Die höchste Nein-Quote wies die *Abendseite* mit 41 % auf. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass nach dem dritten Durchlauf neue Ideen durchaus schon erwartet wurden und der Übungs- oder Routineeffekt die Überraschung überlagert. Die einzelnen Beschreibungen gaben Aufschluss über das Potenzial für die vielfältig erweiterten Möglichkeiten des Denkens und Handelns, die langfristig sowohl einen positiven Beitrag zur Schreib- und Arbeitstechnik als auch zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten können. Diese Aspekte wurden bei *Morgenseite* 1 27-mal, bei *Morgenseite* 2 25-mal und bei der *Abendseite* 36-mal gefunden.

Bei der Auswertung der Antworten wurde zudem quantitativ erfasst, wie viele Personen in Bezug auf Schreibfluss und Tageszeit überrascht gewesen sind: bei *Morgenseite* 1 waren es 24, bei *Morgenseite* 2 15 und bei der *Abendseite* 40 Personen. Diese hohen Werte dokumentieren das transformative Potenzial der Übung in Bezug auf die eigene Schreibzeit. Studierende, die von sich dachten, sie könnten morgens oder abends überhaupt nicht schreiben, werden durch ein Selbstexperiment an die Erkenntnis herangeführt, dass ein eventuell stereotypisiertes persönliches Arbeitsbild aufgebrochen werden kann. Ein\*e Teilnehmer\*in beobachtete, „dass diese Zeit – entgegen meinen Erwartungen – gar nicht schlecht war, um zu schreiben.“ TN4/MI. Ein\*e andere\*r Teilnehmer\*in beschreibt:

*„Ich konnte neue Ideen sammeln, was für mich sehr ungewöhnlich ist für diese Tageszeit. Normalerweise entwickle ich neue Ideen am späten Nachmittag oder Abend, wenn ich meine vorgenommenen Aufgaben bereits erledigt habe. Es hat mir sehr gut getan am Morgen mehr über den Tag nachzudenken und kann für mich abschließend festhalten, dass ich diese Übung für mich weiterführen werde.“* TN3/MI

Im nächsten Analyseschritt war von besonderem Interesse zu identifizieren, welche Art an neuen Ideen, Gedanken oder Erkenntnisse die Proband\*innen während des Schreibens hatten. Ein Student TN22/M2 schrieb beispielsweise, dass er neue Ideen und Ansätze für sein derzeit anstehendes Fachpraktikum bekam, die er im Laufe des Tages weiter ausgearbeitet hat. Eine Studentin TN58/A berichtet von Ideen und einem Entwurf zu einem Projekt. 9 Studierende haben allgemein Gedanken strukturiert und fanden, dass ihr Denken und ihre Kreativität dadurch angeregt wurden. Für eine Person TN46/A erschloss sich ein Problemverständnis, 6 weitere Personen haben Problemlösungen gefunden und Schlussfolgerungen gezogen. Bemerkenswert ist auch, dass mehrere angaben, dass sie Aufgeschriebenes im Laufe des Tages in die Praxis umgesetzt haben und sich dazu über das Aufschreiben am Morgen stärker motiviert fühlten. 3 Personen erwähnten Gedankenstränge, die ohne das Aufschreiben vergessen worden wären, so aber im Laufe des Tages weiterverfolgt werden konnten. 4 Personen berichteten, dass Vergessenes zurückkam. Am anschaulichsten unter

ihnen teilte TN60/M1, dass sie an diesem Morgen ohne die *Morgenseite* ohne aufgeladenen Akku aus dem Haus gegangen wäre.

Ergänzend ist die Beobachtung von TN17/M2 interessant, dass Verknüpfungen von verschiedenen Gedanken stattgefunden haben, die ihr „sonst wahrscheinlich nicht in den Sinn gekommen wären“. Dies parallelisiert sich mit TN52/M2, der eine Perspektivenerweiterung zu einem Thema konstatierte, und mit TN13/A, TN55/M1 und TN64/M1, die neue Perspektiven und Ideen zu mehreren Lebensthemen feststellten und diese weiterentwickelten. Als mögliche Ursache nannte TN57/M1: „Der Kopf ist noch frischer, vielleicht etwas verschlafen, und man hat andere Ideen.“

15 Teilnehmende beschrieben übergreifend, dass Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse ausgelöst wurden, die z. B. darlegten, wie viele Gedanken einen beschäftigen TN33/M2 oder dass einen ein Thema überhaupt wieder sehr beschäftigt TN8/M2. Das Bewusstwerden von Zielen wurde ebenfalls als Hilfe zum zielorientierten Handeln TN13/M2 gesehen. Ab und an gibt es Freude über die gute Qualität der Gedanken TN41/M1 und über die Vielzahl an Kleinigkeiten, die in der Tagesroutine erledigt worden sind, die jedoch ohne die Erfassung in der *Abendseite* gefühlt „unter den Tisch“ gefallen wären TN8/A. Durch diese Art der Bestandsaufnahme hob TN11/A ihre zu negative Selbstbewertung auf und TN50/A dachte darüber nach, wie sich die Fehler des vergangenen Tages in Zukunft möglicherweise verhindern lassen.

Sehr erfreulich war es zu lesen, wie Studierende den Reflexionsprozess selbst bewertet haben. Dies reichte von einer selbstkritischen Betrachtung der Gedanken TN26/A bis zur reinen Selbstreflexion zum Tagesbeginn, wie sie von TN57/M1 wahrgenommen wurde: „Man ist bisher keiner anderen Person begegnet und wurde nicht von anderen Menschen beeinflusst. Alle Gedanken, die man hat, sind wirklich eigene Gedanken.“ Für 6 Personen entwickelte sich durch den Prozess übergeordnete Klarheit. TN10/A empfand ihn nahezu wie eine „Eigentherapie“, da es ihm nun möglich wurde, „loszulassen“.

## Resümierende Gedanken

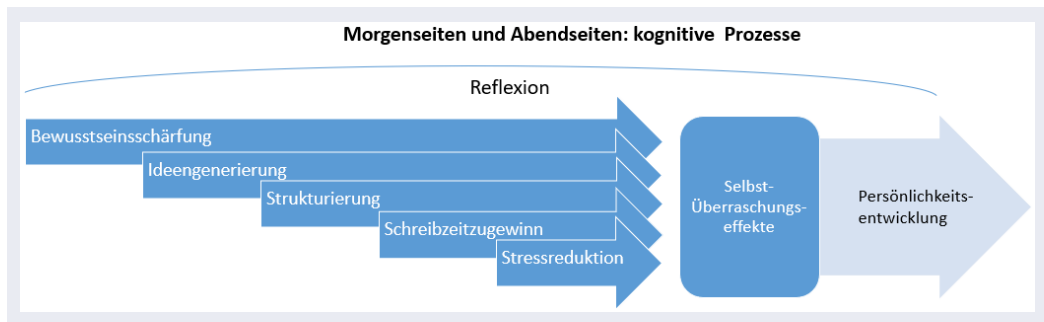
In dieser Studie wird gezeigt, dass *Morgenseiten* ein leicht umzusetzendes, schreibdidaktisches Lernformat zum Erwerb von zahlreichen Fertigkeiten und Erkenntnissen sind. So fanden die Studierenden z. B. neue Schreibzeiten im Tagesverlauf. Sie schrieben negative Emotionen ‚aus sich heraus‘, die persönlichen Schreib- und Arbeitszeiten nicht mehr bzw. weniger beeinträchtigten. Zudem erfolgte häufig schriftliche Selbststrukturierung, der die Teilnehmenden hohen Wert und Wirkung beimaßen. Mehrere berichteten, dass Aufgeschriebenes in die Tat umgesetzt wurde. Somit forciert die *Morgenseite* jedes einzelne Element des Dreischrittes ‚Denken – Schreiben – Handeln‘, der in seiner Gesamtheit transformatives Potenzial zur Persönlichkeitsentwicklung birgt.

Als ein Indikator für den Umfang der freigelegten Ressourcen kann die Fülle an Reflexionen festgehalten werden, die bei dem gesamten Übungssetting angeregt wurden. Dies zeigt,

wie tief sich die Studierenden tatsächlich mit sich selbst, dem Übungsdesign und den Wirkungen der unterschiedlichen Durchläufe auseinandergesetzt haben. Oft fand sich eine Vielzahl von Einzelaspekten bei nur einer einzigen teilnehmenden Person. Es wurden persönliche Entwicklungen beschrieben und Argumente für oder gegen bestimmte Übungs-Parameter dargelegt, die ebenfalls Klarheit über die jeweils individuell *besten* Schreibbedingungen zurückspiegelten. 27 Personen haben die Fortführung der Übung über die Lehrveranstaltung hinaus thematisiert – obwohl dies nicht explizit gefragt gewesen ist – und sich weitere Modifizierungsmöglichkeiten und Szenarien überlegt, wo und wie sie sinnvoll eingesetzt werden könnte. Das Lesen der einzelnen Abgaben war aus schreibdidaktischer Perspektive sehr aufbauend und ermutigend. Hinzu kommt, dass vermutet werden kann, dass die Anzahl der gedanklichen Prozesse im Vergleich zu jenen der aufgeschriebenen nochmals höher war. Das folgende Modell stellt deren Grundkategorien nochmals als Zusammenschau dar:

### Abbildung 1

Kognitive Prozesse und Wirkungsspektrum von Morgen- und Abendseiten



Eine didaktische Voraussetzung für die Initialisierung dieser Prozesse ist, dass die Übung zu den verpflichtenden Leistungsnachweisen der Lehrveranstaltung gehört und dass eine abschließende schriftliche Reflexion abgegeben werden muss. Unter diesen Bedingungen kann die der Studie zugrunde liegende Forschungsfrage, ob bei den Studierenden der technisch ausgerichteten Universität Stuttgart durch die Schreibtools *Morgenseite* und *Abendseite* etablierte Denk-, Handlungs- und Selbstwahrnehmungsmuster aufgebrochen und kreative sowie reflektive Prozesse angeregt werden können, eindeutig mit einem *Ja* beantwortet werden. Zukünftige Erhebungen zur Wirksamkeit von *Morgen-* und *Abendseite* könnten die Ergebnisse bei MINT-Studierenden mit jenen von Studierenden aus Geistes- und Sozialwissenschaften vergleichen. Auch sind Langzeitwirkungen über mehrere Semester hinweg ein Forschungsdesiderat. Um eine solide empirische Basis zu schaffen, müsste eine differenzierte Skalierung beispielsweise zur Widerstands- und Belastungsmessung über den Beitrag hinaus methodisch erarbeitet werden.

## Literatur

- Bereiter, Carl (1980): *Development in Writing*. In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 73–96.
- Cameron, Julia (1992/2019): *Der Weg des Künstlers*. München: Knauer.
- Elbow, Peter (1973/1998): *Writing without Teachers*. New York, Oxford: University Press. DOI: 10.1093/oso/9780195120165.001.0001.
- Flower, Linda/Hayes, John (2014): *Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie*. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich. 35–56.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengehren: Schneider.
- Klug, Susanne (2024): *MINT-Studierende ins Schreiben bringen*. In: Kuhn, Carmen/Rzehak, Kristina (Hrsg.): *Textkompetenz in den MINT-Fächern. Textkompetenzentwicklung, Textsorten, Textqualität*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. DOI: 10.5445/KSP/1000165625. 3–28.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers*. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-322-80533-1.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ngirabakunzi, Speciose Ndimurugero/Hagenimana, Eustache/Mugirase, Gloriose/Keziimana, Estelle/Nsengimana, Mediatrice (2024): *Enhancing English Writing Skills Among University of Rwanda Students Through Morning Pages: Case of Gikondo College of Business and Economics, Rwanda*. In: *African Journal of Empirical Research*. Vol. 5 (Iss. 3) 2024, pp. 500–509. DOI: 10.51867/ajernet.5.3.43.
- Pyerin, Brigitte (2019): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Scheuermann, Ulrike (2016): *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen: Barbara Budrich. DOI: 10.36198/9783838547176.
- Schindler, Kirsten (2023): „Manche wissen es ja auch, hört man“: *Die Rolle wissenschaftlicher Zugänge und kreativer Methoden für die Reflexion des eigenen Schreibhandelns*. In: Ammann, Daniel (et al.) (Hrsg.): *wissenschaftlich erzählen – literarisch überzeugen. Kreativ schreiben in der Hochschule*. Bern: hep Verlag AG. 66–86.
- Schoenike Nowacek, Rebecca/Hughes, Brad (2017): *Sequencing assignments over the course of a semester*. University of Wisconsin-Madison. <https://dept.writing.wisc.edu/wac/sequencing-assignments-over-the-course-of-a-semester/> (17.02.2026).
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Sennewald, Nadja (2021): *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren*. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. DOI:10.3278/6004771w.

Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2018): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: facultas Universitätsverlag. DOI: 10.36198/9783838587271.

Wolfsberger, Judith (2016): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien: Böhlau Verlag. DOI: 10.36198/9783838545974

## Autorin

**Susanne Klug**, M. A., ist Koordinatorin der Schreibwerkstatt der Universität Stuttgart. Sie arbeitet als Schreibtrainerin an mehreren Universitäten und Hochschulen. Im Rahmen der Ausschreibung Freiraum 25 wird sie gefördert von der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre.

# „Das schreibe ich einfach mit KI“ – Als Schreibberater\*in gegen KI-Vorurteile angehen und KI effektiv nutzen

Ema Jerkovic

## Abstract

Der Artikel schlägt didaktische Ansätze für den Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI) in den Schreibprozess vor. Ziel ist es, Methoden zur Förderung eines reflektierten und verantwortungsvollen KI-Gebrauchs zu entwickeln. Die Relevanz ergibt sich aus der Aktualität des Themas und der zunehmenden Nutzung von KI-Tools durch Schreibende. Die Schreibberatung muss daher neue Tools entwickeln oder bestehende Methoden anpassen. Hierfür bietet der Artikel einen strukturierten Vorschlag. Der Aufbau umfasst eine Einordnung der Relevanz des Themas KI, praxisnahe Handlungsanweisungen, Fallbeispiele und Best Practices.

## Didaktische Ansätze für den Einsatz von KI in der Schreibberatung

Im digitalen Zeitalter erweitert sich die Rolle von Schreibberater\*innen über die traditionelle Förderung von Schreibkompetenzen hinaus. Sie übernimmt zunehmend eine Vermittlerfunktion im Umgang mit technologischen Hilfsmitteln, auch KI (Rauter/Wetschanow/Logar 2024, Unterpertinger 2024). Dies ergibt sich aus der vermehrten Nutzung von KI im Wissenschaftsbetrieb und dezidiert von Studierenden (Grießl/Bareither/Vepřek 2024). Zur Anpassung an die Entwicklung ist unter Schreibberater\*innen ein fundiertes Verständnis von KI notwendig. Nur so kann die Schreibberatung gezielt in der reflektierten und verantwortungsvollen Nutzung von KI-Tools unterstützen (Kaib 2024). Der Einsatz von KI sollte dabei, wie ich in diesem Artikel an Fallbeispielen darstellen will, stets an den individuellen Bedürfnissen der Schreibenden orientiert sein, um eine prozessorientierte Schreibdidaktik zu erhalten (Rauter/Wetschanow/Logar 2024).

Eine zentrale Aufgabe besteht darin, den Schreibenden zu helfen, KI als ergänzendes Werkzeug im Schreibprozess zu verstehen, etwa beim Brainstorming, der Überwindung von Schreibblockaden oder der Textoptimierung (Buck/Limburg 2024)<sup>1</sup>. Dabei stütze ich mich auch auf Überlegungen zu „Koaktivität von Mensch und KI“ (Rauter/Wetschanow/Logar 2024: 46), um KI als Partner\*in zu betrachten (Cummings 2023) oder auch als „teilautonome

<sup>1</sup> Dies habe ich in meiner Abschlussarbeit des berufsbegleitenden Ausbildungsganges „Schreibberatung“ an der PH Freiburg als Co-Autor\*innenschaft skizziert, welche jedoch vom menschlichen Autor stets reflektiert und verantwortet werden muss.

Agenten“ (Rauter/Wetschanow/Logar 2024: 48). In meinem Vorschlag fördert die Schreibberater\*in dabei die kritische Auseinandersetzung mit KI-generierten Texten, indem sie zur Analyse und Weiterentwicklung anregt (Märzinger 2025). Zudem spielt die Förderung der Autonomie der Schreibenden eine wesentliche Rolle, indem sie befähigt werden, selbstständig über ihren Schreibprozess zu entscheiden und KI als Unterstützung, nicht als Ersatz für eigenes Denken zu nutzen (Rauter/Wetschanow/Logar 2024, Märzinger 2025).

Ein didaktischer Ansatz könnte darin bestehen, Schreibende schrittweise an den bewussten Einsatz von KI heranzuführen und ihnen zunehmend Verantwortung zu übertragen. Auch die vier Nutzungsszenarien von Buck und Limburg (2024) beschreiben eine graduelle Änderung der Nutzung von dem unreflektierten Gebrauch über Kognitionsentlastung und -unterstützung bis hin zur -erweiterung. Dadurch kann sowohl die Selbstwirksamkeit als auch Schreibkompetenz gestärkt werden (Buck/Limburg 2024). Dabei verorte ich die Schreibberater\*innen als zentrale Instanz zwischen Mensch und Technologie, indem sie die Nutzung von KI als sinnvolles Hilfsmittel vermittelt und gleichzeitig die Autonomie und Kreativität der Schreibenden fördert – diese Sicht wird in der schreibdidaktischen Forschung unterstützt (Märzinger 2024, 2025). Die didaktische Herausforderung sehe ich darin, den bewussten und kritischen Umgang mit KI zu fördern, um langfristig die Schreibkompetenzen der Lernenden zu stärken.

## Praktische Handlungsanweisungen für die Schreibberatung

Um den KI-Einsatz in der Schreibberatung effektiv zu gestalten, ist es sinnvoll, eine klare Vorgehensweise zu entwickeln. Dies wird sich auch von den Studierenden gewünscht, wie beispielsweise eine Umfrage unter österreichischen Studierenden zeigte (vgl. Zorec/Granegger/Gorden 2023). Dieser Abschnitt bietet eine schrittweise Anleitung. Ziel ist es, KI bewusst und mit einem klaren Nutzen für den Schreibprozess zu integrieren, um so handlungswirksam agieren zu können (Märzinger 2025).

## Tools und Plattformen: Vorstellen von KI-basierten Schreibwerkzeugen

Zunächst sollten Schreibberater\*innen und Schreibende ein grundlegendes Verständnis der verfügbaren KI-Tools entwickeln. Es gibt mittlerweile zahlreiche Plattformen und Programme, die den Schreibprozess unterstützen. Beispiele hierfür sind GPT-Modelle, KI-basierte Schreibprogramme oder spezielle Kreativitätstools.

Schreibberater\*innen sollten Schreibenden diese Tools vorstellen und die jeweiligen Stärken und Schwächen der Plattformen erklären (Unterpertinger 2024). Dazu gehört beispielsweise die Erklärung des *Bullshittings* der KI, also die Fehleranfälligkeit (Hicks/Humphroes/Slater 2024). Danach kann gemeinsam überlegt werden, wie die KI-Tools in den verschiede-



nen Phasen des Schreibprozesses sinnvoll eingesetzt werden können. Eine gemeinsame Überlegung über die Nutzung mit Ratsuchenden führt zu Vertrauen, Wertschätzung und Begeisterung, wie bell hooks in ihren Aussagen zu engagierter Pädagogik betont (hooks 2023).

## Integration von KI in den Schreibprozess

Die Integration von KI kann in verschiedenen Phasen des Schreibens erfolgen:

1. *Ideenfindung und Brainstorming*: Hier kann KI als kreativer Impulsgeber genutzt werden, um Themenvorschläge oder Gliederungsideen zu generieren (Märzinger 2024, Buck/Limburg 2024).
2. *Erstellung von Rohfassungen*: KI-Tools können helfen, erste Entwürfe zu schreiben oder bestehende Ideen zu strukturieren. Wichtig ist jedoch die eigenständige Überarbeitung durch die Schreibenden (Buck/Limburg 2024).
3. *Textüberarbeitung*: In dieser Phase können KI-basierte Programme wie *Grammarly* oder *DeepL Write* eingesetzt werden, um stilistische und grammatikalische Fehler zu korrigieren (Buck/Limburg 2024).
4. *Feedback und Lektorat*: KI kann Rückmeldungen zu Texten geben, indem sie auf wiederkehrende Probleme wie redundante Sätze oder mangelhafte Kohärenz hinweist. Für diese Phase muss die Schreibkompetenz der Schreibenden schon weit fortgeschritten sein (Buck/Limburg 2024).

Schreibberatende sollten Schreibenden dabei helfen, den Einsatz von KI flexibel und an den jeweiligen Stand des Schreibprozesses anzupassen. Zudem können für verschiedene Prozessphasen unterschiedliche schon vorhandene Schreib- und Lesekompetenzen notwendig sein, die Märzinger (2024: 8) als „Vorläuferfertigkeiten“ bezeichnet. Dabei ist es wichtig, dass die Schreibenden die Kontrolle über den Text behalten und die von der KI generierten Vorschläge kritisch hinterfragen (Unterpertinger 2024).

## Übungen und Beispiele für Schreibberater\*innen

Um den Einsatz von KI in der Schreibberatung zu fördern, können Schreibberater\*innen gezielt Übungen entwickeln, die den Schreibenden praktische Erfahrungen im Umgang mit KI-Tools ermöglichen. Hier einige konkrete Vorschläge:

- *Übung zur Ideenfindung*: Schreibende verwenden ein KI-Tool (z. B. *ChatGPT*), um ein Brainstorming zu einem Thema durchzuführen. Anschließend reflektieren sie, welche Ideen sie von der KI übernommen haben und welche sie als unpassend oder irrelevant empfunden haben.

- *Übung zur Textüberarbeitung:* Schreibende schreiben eine erste Rohfassung eines Textes und nutzen anschließend ein KI-Tool wie *Grammarly* oder *DeepL Write*, um stilistische und grammatikalische Fehler zu beheben. Dabei diskutieren sie, welche Vorschläge sie akzeptiert und welche sie abgelehnt haben – und warum.
- *Kreativitätstraining:* Schreibende arbeiten mit einem KI-basierten Textgenerator, der ihnen Textvorschläge für bestimmte Schreibaufgaben liefert. Die Aufgabe besteht darin, die Textvorschläge der KI kritisch zu analysieren und gegebenenfalls zu verändern, um ihre eigene kreative Handschrift zu bewahren.

## Fragen zur Reflexion von KI-Einsatz

Um den (kreativen) Mehrwert ihrer Texte zu gewährleisten, sollten Schreibende sich bewusst mit den Auswirkungen des KI-Einsatzes auf ihre eigene Arbeit auseinandersetzen. Folgende Fragen können dabei helfen:

- *Wann und warum habe ich KI im Schreibprozess eingesetzt?* Diese Frage hilft den Schreibenden, den Zweck und die Funktion der Technologie in ihrem Schreibprozess zu hinterfragen und so den KI-Einsatz zielgerichtet zu gestalten.
- *Wie habe ich die Vorschläge der KI interpretiert und verändert?* Hier geht es darum, zu hinterfragen, inwieweit die Schreibenden die Kontrolle über den Text behielten, um kritisches Denken zu fördern und eine passive Nutzung zu verhindern.
- *Hat die KI meine Kreativität unterstützt oder gehemmt?* Diese Frage zielt darauf ab, den Einfluss der KI auf den kreativen Prozess zu bewerten. Wenn die KI eher zu einer Uniformität der Texte geführt hat, könnte dies ein Hinweis darauf sein, den Einsatz zu überdenken.
- *Wie habe ich meine eigene Stimme und Perspektive im Text bewahrt?* KI-Tools neigen dazu, standardisierte und formelhafte Texte zu erzeugen. Diese Frage soll sicherstellen, dass die Schreibenden ihre eigene Ausdrucksweise und Authentizität nicht verlieren, sondern ihren persönlichen Stil im Text beibehalten.
- *Welche Teile des Schreibprozesses möchte ich weiterhin ohne KI durchführen?* Nicht jeder Teil des Schreibens sollte automatisiert werden (Märzinger 2024). Die Schreibenden sollten sich darüber klar werden, in welchen Phasen des Schreibens sie lieber auf KI verzichten, um ihre eigenen Fähigkeiten zu stärken.

## Fallbeispiele

Erfolgreiche Anwendungsfälle zeigen, dass KI-gestützte Tools insbesondere bei der Ideenfindung, der Textüberarbeitung und der Kreativitätsförderung unterstützen können. Die folgenden Fallbeispiele stammen aus meiner eigenen Erfahrung als Tutorin und Schreibbera-

terin. Nach der Einführung von KI-Tools zu bestimmten Herausforderungen der Ratsuchenden oder im Gruppenworkshop-Kontext bat ich um mündliches Feedback, welches ich mit Zustimmung protokollierte.

### Fallbeispiel 1: Unterstützung bei der Ideenfindung im Einzelberatungs-Setting

Ein häufiges Problem in der Schreibberatung ist das Phänomen der Schreib- oder Denkblockade. Diese kann schon bei der Ideengenerierung auftreten (Pyerin 2019). In einem Fall unterstützte ich eine Schreibende, die solch eine Blockade während ihrer Abschlussarbeit erlebte, durch den Einsatz eines GPT-Modells zur Ideenfindung. Dabei folgte ich Märzingers Vorschlag, dass KI die Inspiration für erste Entwürfe einer wissenschaftlichen Arbeit liefern kann (2024). Auch Unterpertinger (2024) betont, dass die Nutzung von KI zur Ideenentwicklung und zum Brainstorming dazu anregen kann, die Ergebnisse von KI nicht blind zu übernehmen, sondern epistemisch zu reflektieren. Für Buck und Limburg (2024) ist die KI-Nutzung bei einer Blockade eine kognitive und emotionale Unterstützung. Didaktisches Ziel war es, der Ratsuchenden über ihre Schwäche hinwegzuhelfen und zu zeigen, dass die durch die KI-Nutzung entstehende „kollektive Intelligenz“ (Märzinger 2024: 20) ihr durch die Blockade helfen kann. Diese Form der kollaborativen Arbeit mit der KI beschreiben auch Rauter, Wetschanow und Logar (2024) als eine von vier Leitlinien für eine zeitgemäße Schreibdidaktik.

Da es sich um eine Masterstudentin mit hohem Anteil an Schreibaufgaben im Studienfach handelte, ging ich von einer erhöhten Lese- und Schreibkompetenz aus und identifizierte die Gefahr einer Überforderung als gering (Buck/Limburg 2024). Die Studierende gab eine grobe Themenvorgabe, die sie zuvor mündlich formuliert hatte, als Prompt in das KI-Tool ein, woraufhin ihr eine Liste von möglichen Themen und Perspektiven angeboten wurde. Das hierbei geübte *Prompting* wird auch von Märzinger (2024, 2025) und Unterpertinger (2024) als eine wichtige Fähigkeit zur adäquaten KI-Nutzung identifiziert. Die Vorschläge der KI dienten für die Ratsuchende als Ausgangspunkt für weitere kreative Überlegungen, vor allem einer Mind-Map zum Thema, wobei sie den Output der KI nutzte sowie auch neue, daraus entstehende eigene Gedanken zu Papier brachte.

### Fallbeispiel 2: Unterstützung bei der Ideenfindung im Gruppenberatungs-Setting

In einer universitären Schreibgruppe wurden Studierende von mir ermutigt, ihre Texte mithilfe von KI-Tools wie *Grammarly* oder *DeepLWrite* zu überarbeiten. Die Schreibgruppe war hierbei verpflichtend und Ziel war, ein abgabefertiges Exposé der geplanten Bachelorarbeit auf Deutsch oder Englisch zu erstellen. Bis zum Einsatz der KI wurden durch klassische Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens sowie der Schreibdidaktik die allgemeine wissenschaftliche Textkompetenz verschärft. Erst danach, in der Phase des Überarbeitens (Wolfsberger 2021), begann ich mit dem Aufbau von KI-Kompetenz. Diese Reihenfolge basierte auf der Annahme, dass zunächst Lese- und Schreibkompetenz sowie ein Bewusstsein für den Schreibprozess vorhanden sein müssen, um darauf aufbauend KI-Kompetenzen zu entwi-

ckeln (Märzinger 2024). Alle Studierenden hatten zu diesem Zeitpunkt bereits eine Rohfassung ihres Exposés angefertigt. Didaktisch erhoffte ich mir eine reflektierte KI-Nutzung in der Überarbeitung des Exposés, aber idealerweise auch später im eigenständigen Arbeiten während des Schreibens der Bachelorarbeit (Märzinger 2025). Die Nutzung von KI zur Überarbeitung kann nach Buck und Limburg (2024) als Entlastung menschlichen Denkens, als einer „weniger anspruchsvollen Teilaufgabe“ (13) gesehen werden. Mein Ziel war es insbesondere, den Bachelorstudierenden die Aktualität von KI-Tools zu diesem Zeitpunkt bewusst zu machen, sodass ich zu einer Aufgabe griff, die den *Lower Order Concerns* zuzuordnen ist (Buck/Limburg 2024). Das Spannungsfeld zwischen geringen Schreibkompetenzen, Nutzung von KI und der Motivation der Studierenden, die ohne eine Heranleitung an KI sinken kann, beschreiben auch Buck und Limburg (2024). Genau diese Spannung muss als Schreibberater\*in verhandelt werden.

Die Studierenden nutzten in dieser Phase KI-Tools, um sprachliche Fehler zu identifizieren und stilistische Verbesserungen vorzuschlagen, wobei sie von mir angeleitet wurden, die KI-Vorschläge kritisch zu prüfen und zu reflektieren. Dafür präsentierte ich die Theorie einer eigenen Schreibstimme (Girgensohn 2008) und schlug vor, stilistische Korrekturen nur vorzunehmen, wenn diese zur eigenen Schreibstimme passten. Somit stand in dieser Aufgabe die Schulung der Eigenverantwortlichkeit im Fokus. Dieses didaktische Ziel gelang, indem die Studierenden über ihren eigenen Schreibprozess und die Schreibstimme informiert waren.

### Fallbeispiel 3: Kreativitätsförderung durch KI in journalistischen Texten

Im dritten Fallbeispiel wurden Schreibende aufgefordert, einen journalistischen Artikel zu einem aktuellen Thema mithilfe von KI zu verfassen. Es handelte sich um vorwiegend junge, ehrenamtlich journalistisch Schreibende mit unterschiedlichen Erfahrungsständen. Die Jungjournalist\*innen brachten schon erste Ideen für einen Artikel in den Workshop mit. Diese Ideen wurden mittels selbstständig generierter Prompts in ein GPT-Modell mit der Aufgabe eingegeben, aus den formulierten Ideen einen journalistischen Text zu erstellen. Ich schlug zudem vor, den Text mehrmals generieren zu lassen und in den jeweiligen Prompts um verschiedene Stile zu bitten. Ziel war es, die Teilnehmenden dafür zu sensibilisieren, dass solche chatbasierten Textgeneratoren zwar eloquent klingende Texte erzeugen, diese aber faktisch fehlerhaft sein können und auf keiner fundierten Recherche basieren (Märzinger 2025). Zudem wollte ich aufzeigen, wie unterschiedliche Prompts Tonalität und Schreibstil beeinflussen können. Ich riet, die Textvorschläge als Inspiration für den eigenen Artikel zu betrachten und für die noch durchzuführende Recherche zu nutzen. Die eigenständige Recherche ist dabei im journalistischen Schreiben, genauso wie im wissenschaftlichen Schreiben, entscheidend, um fundierte Texte erstellen zu können (Voss 2021, Nörthemann 2012). Nach Buck und Limburg (2024) kann die Nutzung von KI in diesem Kontext als Erweiterung menschlichen Denkens verstanden werden, da verschiedene Textversionen verglichen und Aspekte für die eigene Recherche genutzt wurden.

Rückmeldungen der Schreibenden aller drei Fallbeispiele ergaben sowohl positive als auch kritische Perspektiven auf den KI-Einsatz. Während viele den strukturierten Zugang

zum Schreiben und die sprachliche Unterstützung als hilfreich empfanden, äußerten einige Bedenken hinsichtlich einer möglichen Abhängigkeit von KI-Tools und dem Verlust individueller Schreibstile. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass KI als ergänzendes Hilfsmittel genutzt werden sollte, während die kritische Auseinandersetzung mit ihren Vorschlägen essenziell bleibt.

## Best Practices

Aus den analysierten Fallbeispielen und der Reflexion der Schreibenden lassen sich folgende Best Practices ableiten.

### Bewusste Auswahl der richtigen Tools

Ein zentraler Faktor für die erfolgreiche Integration von KI in den Schreibprozess ist die Auswahl geeigneter Tools. Schreibberatende sollten verschiedene KI-Tools vorstellen und Schreibende bei der Wahl des für ihre Bedürfnisse passenden Tools unterstützen. Dabei gilt es, die jeweiligen Stärken, Schwächen und Einsatzmöglichkeiten in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses zu erläutern.

### Kritischer Umgang mit KI-Vorschlägen

Schreibende sollten KI-Vorschläge stets kritisch hinterfragen und nicht unreflektiert übernehmen. Schreibberatende sollten sie dazu anleiten, vorgeschlagene Änderungen bewusst zu prüfen und dabei eigene Ziele und Stilvorstellungen zu berücksichtigen. Diese kritische Distanz hilft, die Balance zwischen technologischer Unterstützung und menschlicher Kreativität zu wahren.

### Förderung der Autonomie der Lehrenden

Der KI-Einsatz sollte die Autonomie der Schreibenden stärken, nicht mindern. Schreibberatende sollten vermitteln, dass die Kontrolle über den Schreibprozess stets bei den Schreibenden liegt. Dies lässt sich durch Reflexionsübungen unterstützen, in denen sie ihre Entscheidungen im Umgang mit KI reflektieren und ihre eigene Autor\*innenschaft festigen.

### Kombination von KI-gestützten und traditionellen Methoden

Eine erfolgreiche Schreibberatung nutzt KI-Tools als Ergänzung zu klassischen Methoden der Schreibförderung. Das Zusammenspiel von KI-Techniken und bewährten Ansätzen wie Peer-Feedback oder kreativen Schreibübungen unterstützt Schreibende dabei, ihre Fähigkeiten ganzheitlich zu entwickeln. Schreibberatende sollten sie dazu ermutigen, verschiedene Ansätze zu kombinieren und ihre eigenen Stärken auszubauen.

## Fazit

Die Integration von KI in den Schreibprozess und die Schreibberatung zeigt große Potenziale. Dieser Artikel fasst die wichtigsten Erkenntnisse meiner eigenen praktischen Arbeit mit KI-gestützten Tools und Methoden in der Schreibberatung zusammen.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass KI im Schreibprozess als Werkzeug und nicht als Ersatz für menschliche Kreativität dienen sollte. Schreibberatende sollten die Einführung begleiten und die Kontrolle der Schreibenden sichern. Die Fallbeispiele zeigen zudem, dass Autonomieförderung, kritische Reflexion von KI-Vorschlägen und die Kombination von KI-basierten und klassischen Methoden besonders wirksam sind.

Die Zukunft des Schreibens und der Schreibberatung wird maßgeblich durch den technologischen Fortschritt, insbesondere durch den Einsatz von KI, geprägt sein. Schreibberatende müssen sich aktiv mit diesen Entwicklungen auseinandersetzen, um Schreibende dabei zu helfen, die Chancen von KI sinnvoll zu nutzen, ohne dabei ihre eigenen kreativen Potenziale zu vernachlässigen. KI kann also, wie die praktischen Beispiele zeigen, reflektiert eingesetzt werden, jedoch (derzeit) den menschlichen Schöpfungsprozess nicht ersetzen. Zukünftige Forschung und didaktische Modelle können entscheidend dazu beitragen, den Einsatz von KI im Schreib- und Bildungsbereich weiter zu verbessern und durch die Schreibforschung und die schreibberatende Praxis verantwortungsbewusst zu gestalten.

## Literatur

- Buck, Isabella/Limburg, Anika (2024): KI und Kognition im Schreibprozess. Prototypen und Implikationen. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaften*. 1. 24. 8–23. DOI: 10.3278/JOS2401W002.
- Cummings, Lance (2023): Writing Processes in the Digital Age. A Networked Interpretation. In: Kruse, Otto/Rapp, Christian/Anson, Chris M./Benetos, Kalliopi/Cotos, Elena/Devitt, Ann/Shibani, Antonette (Hrsg.): *Digital Writing Technologies in Higher Education. Theory, Research, and Practice*. Cham: Springer. 485–497.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik*. Berlin/Münster: LIT. 195–211.
- Grießl, Lukas/Bareither, Christoph/Vepřek, Libuše (2024): *Generative AI in Academia. A Survey of Students and Staff at the University of Tübingen*. Tübingen: Ludwig-Uhland-Institute of Historical and Cultural Anthropology.
- Hicks, Michael T./Humphries, James/Slater, Joe (2024): ChatGPT is bullshit. In: *Ethics and Information Technology*. 26.38. DOI: 10.1007/s10676-024-09775-5.
- hooks, bell (2023): *Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit*. Münster: Unrast.

- Kaib, Alexander (2024): Ein souveräner Umgang mit Textgenerierung. Rezension zu Text-GenEd. In: *JoSch – Journal für Schreibwissenschaften*. 1. 24. 81–87. DOI: 10.3278/JOS240IW008.
- Märzinger, Marina (2025): Begleitung des Denk- und Schreibprozesses durch KI-basierte Werkzeuge. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 19.55. 29–37. DOI: 10.25656/01:33687.
- Märzinger, Marina (2024): Scientific Enhancement. Zur Relevanz wissenschaftlichen Schreibens in Zeiten künstlicher Intelligenz. „E-Bike-Innovation“ als Metapher für digitale Schreibpraktiken. In: *zisch – zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*. 11. 2. 7–25. DOI: 10.48646/zisch.241101.
- Nörthemann, Anne: Journalistisches Schreiben. In: Gans, Michael/Prenting, Ruth (Hrsg.): *Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in Schule, Studium und Freizeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 234–251.
- Pyerin, Brigitte (2019): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rauter, Elisa/Wetschanow, Karin/Logar, Yvonne (2024): Schreibvermittlung mit oder trotz KI? Konzeptionen einer prozessorientierten Schreibdidaktik in einer von KI geprägten Zeit. In: *zisch – zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*. 11. 42–55. DOI: 10.48646/zisch.241103.
- Unterpertinger, Erika (2024): Das Unsichtbare sichtbar machen. Entscheidungsprozesse beim wissenschaftlichen Arbeiten in Zeiten von generativer KI. In: *zisch – zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*. 11. 26–41. DOI: 10.48646/zisch.241102.
- Voss, Rüdiger (2021): *Wissenschaftliches Arbeiten ... leicht verständlich!* 9. Auflage. München/Tübingen: UVK. DOI: 10.36198/9783838588322
- Wolfsberger, Judith (2021): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. 5. Ausgabe. Wien u. a.: Böhlau. DOI: 10.36198/9783838557403
- Zorec, Marie-Christin/Granegger, Natalie/Gorden, Rachel (2023): „GPT ist nicht der Teufel“. Ethische Werte und Haltungen von Student\*innen zum Einsatz von KI-Tools für studentisches Schreiben – eine explorative Untersuchung. In: *zisch – zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*. 9. 39–68. DOI: 10.48646/zisch.230903.

## Autorin

**Ema Jerkovic**, M.A. – Abschluss in Kulturwissenschaften, 2024 Zusatzausbildung zur Schreibberaterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter Gerd Bräuer, seit Oktober 2025 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreib- und Transferzentrum der DHBW Stuttgart, Fakultät Sozialwesen und Doktorandin an der Universität Tübingen.

# Den Umgang mit KI lehren: Ein Erfahrungsbericht aus der Lehre

Manuela Floßmann

## Abstract

Der Artikel beschreibt ein an der LMU München durchgeführtes Pilotseminar, das Studierende zum reflektierten und verantwortungsvollen Einsatz von KI im wissenschaftlichen Schreiben befähigen soll. Ziel war es, Grundlagenwissen, praktische Anwendung und kritische Reflexion zu verbinden. Methodisch kamen Schreibübungen, Prompting-Strategien und Gruppendiskussionen zum Einsatz. Der Beitrag zeigt, wie Austausch und gemeinsames Erproben Lernprozesse vertiefen und Unsicherheiten abbauen. Der Artikel ist in drei Teile gegliedert – erst werden die drei Lernabschnitte (Grundwissen, Praxis und Reflexion) vorgestellt, dann wird die Prüfungsleistung erläutert und der Artikel schließt mit einer Evaluation und Perspektive für die Weiterentwicklung.

## Einleitung

Obwohl der Hype von KI-Tools bereits Ende 2022 mit der Veröffentlichung von ChatGPT begann und aktuelle Befragungen aus dem Jahr 2025 zeigen, dass über 90 % der Studierenden KI-Anwendungen im Studienalltag nutzen, sind institutionelle Unterstützungsangebote bislang selten (Marczuk et al. 2025; Enes/Meckmann/Le-Vu 2025), was den dringenden Bedarf an didaktischen Konzepten für einen kompetenten Umgang mit KI verdeutlicht.

Aus diesem Grund wurde im Sommersemester 2025 an der Ludwig-Maximilians-Universität München das Blockseminar *Grundkurs KI für die Hausarbeit: Der wissenschaftlich korrekte und kompetente Umgang* als Pilotprojekt durchgeführt. Bereits während der Belegfrist zeigte sich das große Interesse: Die fast 80 Anmeldungen überstiegen die verfügbaren Plätze deutlich, weshalb auf 25 Personen begrenzt werden musste.

Die Übung umfasste vier Sitzungen à drei Stunden und entstand in Kooperation zwischen dem Schreibzentrum der Universitätsbibliothek der LMU und dem Bachelor-Nebenfach *Sprache – Literatur – Kultur*. Die zeitliche Begrenzung auf insgesamt 12 Stunden stellte eine Herausforderung dar, erwies sich jedoch durch eine bewusste Gewichtung der Inhalte als praktikabel. Während zentrale Inhalte ausführlicher behandelt und praktisch erprobt wurden, wurden andere Aspekte bewusst kürzer gehalten oder exemplarisch vorgestellt.

Der Kurs konnte von Studierenden als Aufbaukurs für 3 ECTS belegt werden, wofür sie ein Portfolio abgeben mussten, das benotet wurde. Dieses bestand aus vier Aufgaben, die inhaltlich jeweils an eine der Sitzungen angebunden waren. Die Aufgaben wurden am Ende



jeder Einheit vorgestellt, sodass die Teilnehmenden selbst entscheiden konnten, wann sie diese Aufgaben bearbeiten.

Ziel des Kurses war es, Studierende zu einem reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit KI im wissenschaftlichen Arbeiten zu befähigen. Um dies zu erreichen, war die Übung in drei thematische Lernabschnitte gegliedert:

1. Grundwissen
2. Praktische Verwendungsweisen
3. Kritische Reflexion

Diese Struktur spiegelt sich auch im Kursplan wider. Methodisch wechselten theoretische Inputphasen mit praktischen Übungen und Reflexionseinheiten, sodass das Gelernte direkt erprobt und hinterfragt werden konnte. Die zentralen Lernziele des Kurses lassen sich also wie folgt zusammenfassen:

- Ein Grundverständnis von KI und ihren Funktionsweisen entwickeln
- Wissenschaftliche Standards und rechtliche Rahmenbedingungen kennenlernen
- Herausforderungen und Einsatzmöglichkeiten kritisch reflektieren
- *Prompting*-Kompetenz erwerben
- Methoden zur kritischen Bewertung von KI-Output entwickeln

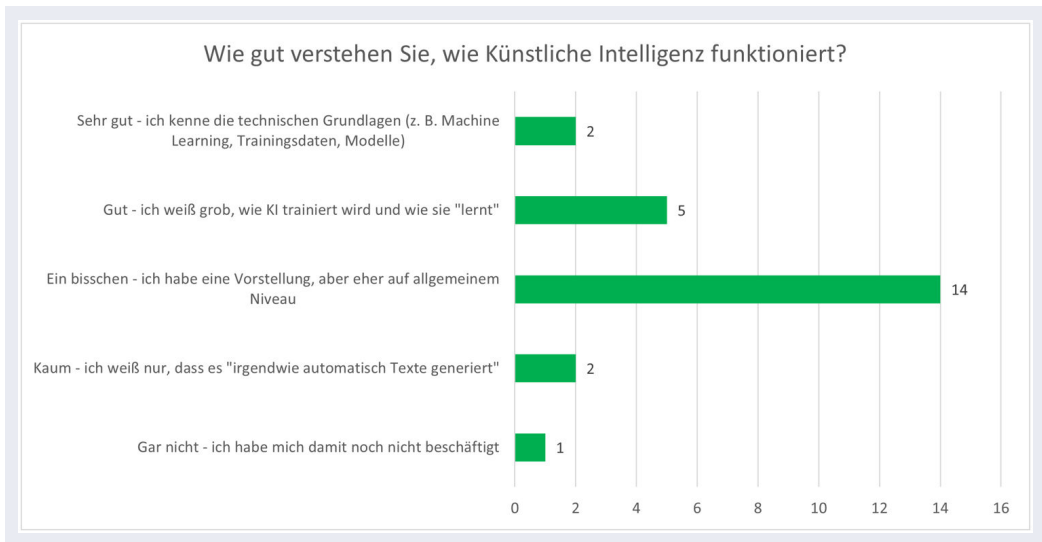
Die Vermittlung dieser Lernziele erfolgte primär über eigens erstellte PowerPoint-Präsentationen, die den Studierenden im Anschluss über den zugehörigen Moodle-Kurs bereitgestellt wurden. Die Folien bereiteten die Inhalte ausführlich auf, sodass die Teilnehmenden auch außerhalb der Präsenzzeit auf die Materialien zurückgreifen und offene Fragen eigenständig nacharbeiten konnten. Als inhaltliche Basis für die Materialien diente vor allem das Werk *Wissenschaftliches Schreiben mit KI* von Isabella Buck, dessen theoretische Einordnung und Beispiele durch eigene fachliche Expertise und praktische Erfahrungen ergänzt wurden. Darüber hinaus wurde im Moodle-Kurs ein zusätzlicher Bereich mit weiterführenden Materialien eingerichtet, den die Studierenden freiwillig zur vertiefenden Auseinandersetzung nutzen konnten.

## Teil 1: Grundwissen

In der ersten Sitzung des Blockseminars erhielten die Studierenden eine grundlegende Einführung in den Umgang mit KI. Zu Beginn wurde eine kurze Umfrage durchgeführt, um den Wissensstand der Teilnehmenden zu erheben. Die Ergebnisse waren erwartbar: Die meisten verfügten über ein Basisverständnis von KI, jedoch fehlte häufig vertieftes Wissen. Lediglich zwei Studierende schätzten ihre eigene Kompetenz als sehr gut ein.

## Abbildung 1

Eigene Umfrage durchgeführt im Kurs am 25.04.2025



Der erste thematische Schwerpunkt lag daher auf der Vermittlung grundlegender Aspekte: Definitionen, Funktionsweisen und Grundlagen von KI. Komplexe technische Themen wie *Machine Learning* wurden dabei nur angeschnitten, um auch weniger technikaffinen Studierenden einen niedrigschwelligen Zugang zu ermöglichen. Der zentrale Fokus lag dabei darauf zu verstehen, wie KI-Tools ihre Ergebnisse generieren. Anschließend folgte eine Diskussions- und Austauschrunde, in der die Studierenden ihre jeweiligen Erfahrungen mit KI teilen konnten. Dieser Übergang führte zum Themenblock: Risiken und Herausforderungen. Neben bekannten Aspekten wie Halluzinationen und der Umweltbelastung durch KI-Nutzung wurden auch weniger bekannte Risiken diskutiert, beispielsweise politische, datenschutzrechtliche und epistemische Dimensionen. Grundlage hierfür bildete das Kapitel „2.4 Herausforderungen“ im Buch von Isabella Buck (Buck 2025: 39–63).

Da der Schwerpunkt auf der Verbindung von KI und wissenschaftlichem Arbeiten lag, wurden auch Fragen zur Schreibkompetenz erörtert: Verliert man durch den Einsatz von KI an eigener Schreibfähigkeit oder ermöglicht der reflektierte Einsatz neuer Werkzeuge eine Erweiterung wissenschaftlicher Schreibkompetenz? Im Zentrum stand der Gedanke, KI nicht als Ersatz für die eigene Denk- und Arbeitsleistung zu sehen, sondern als unterstützendes und entlastendes Werkzeug zu begreifen.

Zum Abschluss der ersten Sitzung wurden rechtliche und ethische Fragen behandelt, insbesondere ob die unmarkierte Nutzung von KI in wissenschaftlichen Arbeiten als Plagiat gelten könne. Eine Angst, die viele Studierende begleitet und in Workshops zum Thema KI oft angesprochen wird. Thematisiert wurden Fragen guter wissenschaftlicher Praxis, Datenschutz und Täuschungstatbestände, wobei eine offene und transparente Nutzung als zentraler Orientierungsrahmen hervorgehoben wurde.

Die Vermittlung dieser Inhalte bildete die Grundlage des Kurses, weswegen die erste Sitzung überwiegend aus Frontalunterricht bestand. Erst auf dieser Basis konnten die Studierenden in den folgenden Sitzungen eigenständig mit Übungen und Reflexionen arbeiten.

## Teil 2: Praktische Verwendungsweisen

Die zweite und dritte Sitzung der Übung widmeten sich vollständig der praktischen Anwendung von KI im wissenschaftlichen Arbeiten. Für die Übungen wurden ausschließlich frei zugängliche Tools ohne Registrierung genutzt. Die Wahl der Tools war den Studierenden freigestellt, wobei überwiegend ChatGPT verwendet wurde. Lediglich bei einzelnen Aufgaben wie der Literaturrecherche wurde eine begrenzte Vorauswahl getroffen.

Den Auftakt bildete eine intensive Einheit zum Thema *Prompting*. Ziel war es, die Bedeutung einer präzisen Prompt-Gestaltung zu vermitteln, verschiedene Strategien kennenzulernen und *Prompting* als eigenständige Schreib- und Denkpraxis erfahrbar zu machen. Diese Auseinandersetzung wurde zugleich als eine neue Form der wissenschaftlichen Schreibpraxis verstanden, die zusätzliche Kompetenzen erfordert.

Die Sitzung begann mit einer Gruppendiskussion, in der die Studierenden ihre bisherigen Vorgehensweisen beim Prompten schilderten: Welche Strategien nutzen sie, welche Techniken haben sich bewährt? Aufbauend darauf wurden verschiedene *Prompting*-Strategien vorgestellt und reflektiert – angelehnt an den Grundgedanken: „Sometimes in the process of writing a good enough prompt für ChatGPT, I end up solving my own problem, without even needing to submit it.“ (Smith 2024)

Der Austausch über bisherige Vorgehensweisen bildete die Grundlage, um *Prompting* anschließend nicht nur als technische Fertigkeit, sondern als eigenständige Schreib- und Denkpraxis systematisch zu betrachten. Dafür wurden unter anderem strukturierte ‚Mega-Prompts‘, iteratives *Prompting* und *Step-by-Step-Prompting* vorgestellt. Die Studierenden testeten die unterschiedlichen *Prompting*-Strategien anhand konkreter Aufgabenstellungen aus dem wissenschaftlichen Schreibprozess und verglichen die Ergebnisse systematisch miteinander, um Unterschiede in Qualität, Steuerbarkeit und Nachbearbeitungsaufwand zu erkennen.

In der praktischen Erprobung zeigte sich, dass das Formulieren von Prompts selbst einen wesentlichen Teil der Arbeitsleistung darstellte. Die Studierenden mussten entscheiden, welche Informationen für den jeweiligen Arbeitsschritt notwendig sind und wie präzise diese formuliert werden müssen. Auf dieser Basis wurde verdeutlicht, dass automatisierte Prompt-Generatoren zwar nützliche Hilfsmittel darstellen können, der eigentliche Lern- und Erkenntniswert jedoch häufig in der eigenen Auseinandersetzung mit der Fragestellung liegt.

Nach der Arbeit am Prompt rückte in den folgenden Einheiten der gesamte wissenschaftliche Schreibprozess in den Blick. Dieser wurde hierzu in neun zentrale Schritte unterteilt:

1. Arbeitsplanung
2. Ideen-/Themenfindung
3. Literaturrecherche
4. Datenerhebung
5. Fragestellung
6. Lesen/Verstehen von Texten
7. Gliederungsentwürfe
8. Textüberarbeitung
9. Schreibblockaden

Für jeden dieser Schritte wurde zunächst erarbeitet, wie er ohne KI gestaltet wird, bevor im zweiten Schritt mögliche Unterstützungsfunktionen von KI diskutiert und praktisch erprobt wurden. Dabei stand stets im Vordergrund, dass KI die eigene wissenschaftliche Leistung ergänzen, aber nicht ersetzen sollte. Einige der Phasen endeten mit einer Übung, in der die Studierenden KI-Tools selbstständig austesteten, um anschließend im Plenum ihre Erfahrungen und Einschätzungen auszutauschen. Beispielsweise bestand eine Übung aus dem Vergleich einer eigenen Gliederung mit einer KI-generierten, um so Schwächen, Stärken und Unterschiede zwischen beiden herauszuarbeiten.

Um den zeitlichen Rahmen der Sitzungen nicht zu überschreiten, wurde nicht jeder der beschriebenen Arbeitsschritte durch eine eigenständige Übung begleitet. In einigen Abschnitten wurden gezielt einzelne Tools, Funktionen oder Vorgehensweisen exemplarisch vorgestellt, um einen Überblick über mögliche Einsatzformen zu geben.

Den Auftakt dieses Moduls bildete eine gemeinsame Brainstorming-Phase im Think-Pair-Share-Format. Zunächst sammelten die Studierenden individuell Überlegungen zur Leitfrage: „Wo kann man KI im wissenschaftlichen Schreiben gut verwenden und wo nicht?“. In Partnerarbeit wurden die Antworten vertieft und um die Frage ergänzt, welche Grenzen zu erkennen sind. Zum Abschluss wurden die Ergebnisse im Plenum gesammelt und dokumentiert.

In diesen beiden Sitzungen stand stets die kritische Abwägung von Vor- und Nachteilen im Vordergrund. So wurde etwa diskutiert, dass derzeit noch keine KI-Recherchetools existieren, die für alle Fachbereiche gleichermaßen hilfreich sind und dass insbesondere im Umgang mit wissenschaftlichen Texten datenschutzrechtliche Einschränkungen bestehen, denen sich viele Studierende gar nicht bewusst sind. Durch die praktischen Übungen konnten die Teilnehmenden individuell entscheiden, welche Arbeitsschritte sie künftig mit KI-Unterstützung durchführen möchten und welche besser in der eigenen Verantwortung bleiben sollten. Die Erkenntnisse wurden am Ende jeder Sitzung in einer Gesprächsrunde reflektiert.

Zwischen der dritten und vierten Sitzung lag ein Zeitraum von etwa vier Wochen, der den Studierenden Raum gab, die erlernten Vorgehensweisen eigenständig auszuprobieren und offene Fragen zu sammeln. Hierfür wurde im Moodle-Kurs ein *Etherpad* eingerichtet, in dem Fragen, Beobachtungen und Unsicherheiten fortlaufend dokumentiert werden konnten und als Einstieg für die abschließende Sitzung dienten.

### Teil 3: Kritische Reflexion

Die vierte und letzte Sitzung des Kurses hatte den Schwerpunkt der Reflexion von KI-Output. Den Auftakt bildete eine umfangreiche Übung, in der die Studierenden die klassischen Arbeitsschritte des wissenschaftlichen Schreibens mit Unterstützung von KI durchführten. Diese ähnelte in ihrer Struktur den zuvor erprobten Arbeitsphasen aus den Sitzungen 2 und 3, verfolgte jedoch einen anderen Schwerpunkt. Während zuvor einzelne Schritte des Schreibprozesses isoliert betrachtet und vergleichend erprobt wurden, war die abschließende Sitzung als zusammenhängende Übung konzipiert, die den Prozess der Entstehung einer Hausarbeit simulierte.

Dazu gehörten: Brainstorming zu einer Themenidee, Literaturrecherche, das Erstellen einer Suchmatrix für den OPAC, das Paraphrasieren eines Open-Access-Textes sowie das Formulieren einer Forschungsfrage und dazu passenden Gliederung. In Kleingruppen diskutierten die Studierenden anschließend, in welchen Phasen KI hilfreich war, wo sie zu Mehraufwand führte und welche Schritte ohne KI besser zu bewältigen sind. Diese Diskussion bildete den Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit KI-Output und wie dieser kritisch beurteilt werden kann. Anhand ihrer eigenen Ergebnisse reflektierten die Studierenden unter anderem:

- Woran erkenne ich Qualität bei KI-generiertem Text?
- Wo muss ich besonders kritisch sein?
- Welche Teile des Schreibprozesses eignen sich gut/schlecht für KI-Nutzung?
- Welche Nacharbeit ist nötig?

Der Fokus lag dabei weniger auf der Generierung von Ergebnissen als auf der systematischen Reflexion des KI-Outputs, der Bewertung des entstandenen Mehraufwands sowie der Entwicklung eines praktikablen Vorgehens für zukünftige Schreibprojekte. Die Ähnlichkeit der Übung zu denen aus den Sitzungen 2 und 3 wurde allerdings von einigen Studierenden kritisch angemerkt und floss in die konzeptionelle Weiterentwicklung des Kurses ein.

Ein zentrales Ergebnis dieser Diskussion war die Erkenntnis, dass ein gewisses Vorwissen zum Thema unerlässlich ist, um die Qualität von KI-Ergebnissen einschätzen zu können. Die Teilnehmenden kamen an dieser Stelle zu dem Schluss, dass KI zwar Routineaufgaben – wie etwa das Erstellen einer Suchmatrix – erleichtern kann, komplexe inhaltliche Bewertungen jedoch fundiertes Wissen voraussetzen. Anhand der Gespräche wurden anschließend gemeinsam Prüfschritte und Kriterien zur Bewertung des KI-generierten Inhalts erarbeitet.

Zugleich wurde betont, dass die Intensität der Überprüfung je nach Arbeitsschritt variieren sollte: Ein Brainstorming erfordert eine andere Form der Kontrolle als beispielsweise eine erstellte Gliederung. Zur weiteren Orientierung wurden die „Qualitätskriterien für wissenschaftliches Arbeiten“ nach Christian Wickert (Wickert 2020) vorgestellt und gemeinsam eingeordnet.

Um diese Überlegungen abzuschließen, schloss sich daran noch eine letzte Diskussionsrunde an. Unter dem Titel ‚Was jetzt?‘ diskutierten die Studierenden, wie sie künftig von KI-generierten Ideen in den eigenen Schreibprozess übergehen können, ohne die Eigenleistung zu vernachlässigen. In Kleingruppen erörterten sie dazu folgende Fragen:

- Wo beginnt mein eigener Text?
- Welche Teile der Idee übernehme ich – und warum?
- Wie stelle ich sicher, dass mein Argumentationsgang nicht KI-gesteuert, sondern forschend und eigenständig ist?

Zum Ende der Sitzung wurde folgendes Fazit gezogen: Wissenschaftliches Schreiben bedeutet persönliche und fachliche Entwicklung. Wer diese zentralen Aufgaben an KI abgibt, riskiert, diese Lerngewinne zu verlieren. KI-Tools sollten daher als ‚Sparringspartner‘ verstanden werden, der unterstützt und entlastet, ohne den Erkenntnisprozess zu ersetzen. Ein reflektierter und verantwortungsvoller Einsatz kann so zu mehr Zuverlässigkeit und Leistungsfähigkeit führen.

## Prüfungsleistung und Portfolio

Da der Kurs mit 3 ECTS-Punkten bewertet wurde, war eine entsprechende Prüfungsleistung erforderlich. Als geeignetes Format bot sich ein Portfolio an, das aus vier Übungsaufgaben bestand, die jeweils auf die Inhalte der einzelnen Sitzungen abgestimmt waren.

Für die erste Sitzung bestand die Aufgabe darin, ein KI-Tool ihrer Wahl – mit Ausnahme von ChatGPT und Microsoft Copilot – zu testen. Die Studierenden sollten erläutern, wie das Tool funktioniert, wie man damit arbeitet, welche Vor- und Nachteile es für das wissenschaftliche Schreiben bietet und was ihre eigenen Gedanken und Einschätzungen zum Tool sind.

In der zweiten Übungsaufgabe sollten sie mithilfe von ChatGPT ein Thema bzw. eine Idee für eine Hausarbeit entwickeln. Sie wurden aufgefordert, zwei verschiedene *Prompting*-Strategien zu nutzen. Ob sie dafür einen selbst entwickelten ‚Mega-Prompt‘, einen spezialisierten GPT innerhalb von ChatGPT oder einen externen Prompt-Generator verwendeten, war freigestellt. Wichtig war, den Prozess zu unter anderem folgenden Fragen schriftlich zu dokumentieren und zu reflektieren:

- Welche Strategien habt ihr ausprobiert und warum?
- Welche Strategie war besonders hilfreich und welche weniger?
- Bei welcher Strategie sind die Themenvorschläge spannender, relevanter, interessanter?
- Wie gut wurde euer Input jeweils umgesetzt?

Die Prompts sollten dokumentiert werden (schriftlich oder als Screenshot), um den Prozess bei der Bewertung nachvollziehen zu können. Im zweiten Schritt sollten sie ein Thema auswählen und reflektieren, warum sie sich dafür entschieden haben, inwiefern es zum Rahmen ihrer Arbeit passt und ob eine Anpassung oder Eingrenzung notwendig ist.

Die dritte Übungsaufgabe schloss thematisch an die vorangegangene an. Die Studierenden sollten darin von der gewählten Idee zu einer konkreten Forschungsfrage gelangen. Dabei mussten sie kurz ihr Thema skizzieren und dann gezielt mit einem KI-Tool ihrer Wahl arbeiten. Wichtig war an dieser Stelle, dass sie die KI steuernd einsetzen, statt unreflektiert nach fertigen Vorschlägen zu fragen („Gib mir zwei Forschungsfragen zu Thema X“).

In der begleitenden Präsentation wurden unterschiedliche Strategien vorgestellt, um von einem Thema zu einer Fragestellung zu gelangen, welche die Studierenden übernehmen konnten. Ziel war es, die Eigenleistung zu betonen und Fehlerquellen zu minimieren, sodass die Forschungsfrage zum individuellen Kontext und Vorwissen der Studierenden passt. Auch hier sollten sie ihr Vorgehen dokumentieren und reflektieren, unter anderem anhand folgender Leitfragen:

- Welche Schritte habt ihr eigenständig unternommen – welche habt ihr an die KI delegiert?
- Wie seid ihr konkret vorgegangen?
- Wie habt ihr die KI genutzt?
- Wo lagen die Grenzen der KI-Unterstützung?
- Welche Forschungsfrage(n) hat euch die KI vorgeschlagen?
- Bei mehr als einem Vorschlag: Wie habt ihr daraus eine finale Forschungsfrage ausgewählt – und warum gerade diese?

Im zweiten Schritt sollte auch hier die Forschungsfrage reflektiert werden. Hier ging es vor allem darum, kritisch zu hinterfragen, wo KI unterstützend helfen kann und wo die eigene Denkleistung unerlässlich ist.

Die letzte Aufgabe war auf das Thema der kritischen Reflexion ausgerichtet. Die Studierenden sollten ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Haltung gegenüber KI im wissenschaftlichen Kontext reflektieren. Dazu erhielten sie folgende Leitfragen, waren aber frei, weiter zu denken:

- Wie hat sich deine Haltung und dein Wissen zum Thema KI im Verlauf des Seminars verändert?
- Welche Aspekte in Bezug auf KI sind für dich besonders wichtig?
- Wie hast du die Arbeit mit KI-Tools in den Übungen erlebt?
- Wo siehst du sinnvolle Einsatzmöglichkeiten – und wo liegen die Grenzen und Gefahren?
- Wie möchtest du in Zukunft mit KI im Studium umgehen?

Ziel dieser Übung war es, die Studierenden zur individuellen Positionsbildung anzuregen und über den Seminarrahmen hinaus zu einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Thema zu führen. Es gab kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘; bewertet wurde die Tiefe der Reflexion und das eigenständige Bearbeiten der Aufgabe.

## Evaluation

Die Rückmeldungen der Studierenden fielen insgesamt sehr positiv aus. Besonders hervorgehoben wurden die praxisnahen Übungen, die regelmäßigen Reflexionsphasen sowie der Austausch in der Gruppe. Die Kombination aus theoretischem Input, praktischer Anwendung und gemeinsamer Diskussion wurde von vielen als besonders lernförderlich beschrieben.

In einer abschließenden Evaluation in der letzten Sitzung äußerten viele Teilnehmende, dass sie ihren Umgang mit KI durch den Kurs bewusster und kritischer gestalten werden. Insbesondere die Einheiten zum Brainstorming mit KI wurden mehrfach als besonders hilfreich hervorgehoben. Allgemein wurde das viele Ausprobieren unterschiedlicher Tools positiv hervorgehoben.

Im Reflexionsteil der Prüfungsleistung spiegelten sich ähnliche Tendenzen: Die Studierenden beschrieben eine gesteigerte Sensibilität für den verantwortungsvollen Einsatz von KI. Viele berichteten, künftig stärker auf Transparenz und Quellenkritik zu achten und KI nur in bestimmten Phasen des Schreibprozesses zu nutzen.

Gleichzeitig wurden im Rahmen der Abschlussumfrage sowie einer Selbstevaluation einige Verbesserungspotenziale identifiziert. Die zeitliche Begrenzung des Seminars wurde von mehreren Teilnehmenden als zu knapp empfunden, um die Themen in der gewünschten Tiefe zu behandeln. Zudem wurde der Wunsch nach einer stärkeren Balance zwischen Gruppen- und Einzelarbeit geäußert: Während die Gruppenübungen den Austausch förderten, wünschten sich einige Studierende mehr Raum für individuelle Vertiefung.

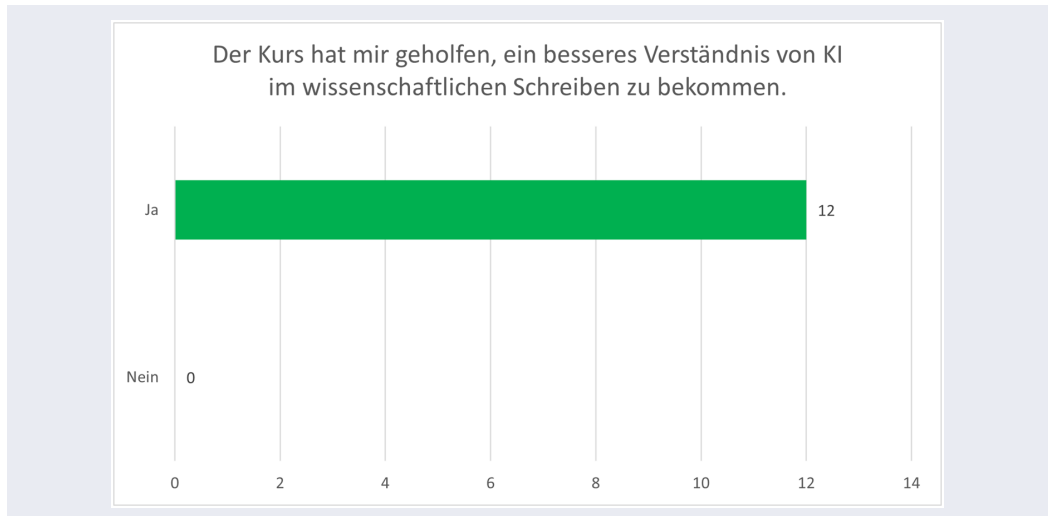
Für die Wiederauflage des Kurses sind daher Anpassungen geplant. So sollen einzelne Phasen verlängert werden, wie zum Beispiel das *Prompting*, und es sollen mehr Einzelübungen integriert werden, um individuelle Lernprozesse stärker zu unterstützen. Ebenfalls sollen auch mehr Tools in die Übung integriert werden, damit die Studierenden andere KI-Anwendungen neben ChatGPT kennenlernen können. Die Grundstruktur – die Verbindung von Wissenserwerb, praktischer Anwendung und Reflexion – bleibt jedoch erhalten, da sie sich als besonders wirksam erwiesen hat.

Alles in allem zeichnet die erste Frage der Abschlussumfrage ein deutliches Bild von der Notwendigkeit und Wirksamkeit eines solchen KI-Kurses:



## Abbildung 2

Eigene Umfrage durchgeführt im Kurs am 27.06.2025



## Literatur

- Buck, Isabella (2025): *Wissenschaftliches Schreiben mit KI*. Tübingen: UVK Verlag.  
DOI: 10.36198/9783838563657
- Enes, Rischert/Meckmann, Felix/Le-Vu, Thanh Vivien (08.04.2025): KI im Studium etabliert – Hochschulen hinken hinterher. In: *Hochschulforum Digitalisierung*. URL: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/ki-im-studium-etabliert-hochschulen-hinken-hinterher/> (Zugriff: 03.11.2025).
- Marczuk, Anna/Multrus, Frank/Hinz, Thomas/Strauß, Susanne (2025): *Künstliche Intelligenz (KI) im Studienalltag: Einschätzungen von Studierenden zum Einsatz von KI an deutschen Hochschulen*. DZHW Brief. DOI: 10.34878/2025.02.dzhw\_brief
- Smith, Steph (29.07.2024): X-Post. In: X. URL: <https://x.com/stephsmithio/status/1818032859669778737?s=20> (Zugriff: 03.11.2025).
- Wickert, Christian (07.09.2020): Qualitätskriterien für wissenschaftliches Arbeiten. In: *SozTheo.de*. URL: <https://soztheo.de/forschung/qualitaetskriterien-fuer-wissenschaftliches-arbeiten/> (Zugriff: 03.11.2025).

## Autorin

**Manuela Floßmann**, M. A., ist seit Oktober 2023 Schreib-Peer-Tutorin im Schreibzentrum der LMU München und seit Januar 2024 ebenfalls ausgebildete KI-Tutorin. Seit dem Sommersemester gibt sie die Übung *Grundkurs KI für die Hausarbeit*.

# **„KI“ und die Krise der Demokratie: Verweigerung von Tech-Narrativen für eine kritische (Schreib-)Lehre**

*Mirela Husić*

## **Abstract**

Die Entwicklung und der Einsatz von Technologien ist in politische, soziale und ökologische Machtstrukturen eingebunden, die im Hochschulkontext oftmals lediglich in Randbemerkungen erwähnt werden. Stattdessen dominieren Narrative der Tech-Elite wie technologischer Determinismus und Solutionismus die Debatten um „KI“, was die Legitimierung von Deregulierung, Machtkonzentration und Aushöhlung demokratischer Wissenspraktiken verstärkt. Dieser Beitrag beleuchtet das Zusammenspiel von Big Tech und ultrarechten Kräften als Gefahr für die rechtsstaatliche Demokratie und skizziert basierend auf Verweigerung und „Critical Digital Cultural Literacy“ Ideen für eine kritische und demokratiefördernde (Schreib-)Lehre.

## **Einleitung: Rasante Systemverschiebung – (Keine) Zeit für Fragen(?!)**

Die Rolle der Big-Tech-Elite in der weltweiten Krise der Demokratie lässt sich derzeit am autoritären Umbau der USA beobachten (Metcalf/Young 2025; Mühlhoff 2025). Eine kleine Gruppe überreicher Unternehmer bestimmt den Diskurs um Entwicklung und Einsatz von Technologien, obwohl sie weder Expertise in bildungs- oder gesellschaftspolitischen Fragen haben, noch Interesse an der Stärkung demokratischer Infrastrukturen. Rainer Mühlhoff (2025: 15) formuliert daher einen „Weckruf für die Gegenwart“ mit Verweis auf „das Zusammenspiel von Tech-Ideologien und ultrarechten Kräften“. Im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs werden diese Machtdimensionen oftmals in Randbemerkungen zu ethischen Problemen abgearbeitet und dann durch die Reproduktion von technologischem Determinismus und Solutionismus (Forbes/Guest 2025: 2; Mühlhoff 2025: 64 f.; Bender/Hanna 2025) relativiert.

Ich werde daher im Folgenden nach einer einführenden Beleuchtung der den Diskurs über „KI“ dominierenden Sprache und Narrative die politische Agenda und Ideologien hinter „KI“ skizzieren und wie sie die Strukturen rechtsstaatlicher Demokratie gefährden. Anschließend gehe ich auf Verweigerung der Gesellschaftsvisionen von Big Tech als wichtige demokratische Option ein, um basierend auf „Critical Digital Cultural Literacy“ (McIntyre/Fernandes/Sano-Franchini 2025) Maßnahmen für einen kritischen Umgang mit „KI“ als soziotechnische

Entwicklung in der Schreib- und Hochschullehre vorzuschlagen. Mein Beitrag ist eine Einladung zum gemeinsamen Weiterdenken über Macht, Gemeinwohl und Zukunftsvisionen in der Schreiblehre vor dem Hintergrund von ‚KI‘-Hype und Faschisierung.

## Anthropomorphisierende Marketingsprache und Narrative der Tech-Elite

‚Künstliche Intelligenz‘ ist ein Marketingbegriff, unter dem unterschiedliche Formen von Automatisierung subsumiert werden (Bender/Hanna 2025: 5). Die mangelnde Unterscheidung zwischen verschiedenen Systemen und ihren konkreten Einsatzzwecken führt zu pauschalisierenden Aussagen über z. B. die Relevanz von ‚KI‘ beim Klimaschutz, obwohl für große Modelle weitere Rechenzentren mit immensem Energiebedarf gebaut und notwendige Klimaschutzmaßnahmen zugunsten der Förderung fossiler Energien zurückgenommen werden (Hildebrandt/Leiner 2025). Anthropomorphisierende Metaphern wie ‚künstliche Intelligenz‘, ‚Neuronale Netzwerke‘, ‚Halluzinationen‘ oder aktive Verben, die Chatbots Bewusstsein zuschreiben, schaffen kein Verständnis über technische Grundlagen, sondern wecken überzogene Erwartungen an die Leistung von Modellen, die vor allem hilfreich sein können zur Mustererkennung. Emily M. Bender, Timnit Gebru, Margaret Mitchell und Angelina McMillan-Major haben in einem vielfach zitierten Aufsatz (2021: 617) den Ausdruck „stochastic parrots“ für Sprachmodelle geprägt: „an LM is a system for haphazardly stitching together sequences of linguistic forms it has observed in its vast training data, according to probabilistic information about how they combine, but without any reference to meaning.“ Diese Strategie zur Entlarvung des ‚KI‘-Hypes und zugleich präziseren Beschreibung der Systeme führen Bender und Alex Hanna (2025) mit „synthetic text extruding machine“ (Bender/Hanna 2025: 31), „souped-up autocomplete“ (Bender/Hanna 2025: 28) oder „magician’s tool“ (Bender/Hanna 2025: 23) speziell für ‚generative KI‘ fort. Sie setzen ‚AI‘ in Anführungszeichen, um hervorzuheben, dass es sich um eine Technologie handelt, die als solche vermarktet wird (Bender/Hanna 2025: 5). Dieser Praxis folge ich hier. Dabei geht es mir weniger um den individuellen Nutzen von ‚KI‘ zur punktuell ‚effizienteren‘ Bewältigung spezifischer Aufgaben, sondern um ‚KI‘ als *soziotechnische Entwicklung* (Rusche-meier 2025) und wie darüber (nicht) gesprochen wird. Sprache und Narrative des Hypes sind geprägt von *Anthropomorphisierung*, der Bezeichnung von ‚KI‘ als ‚Tool‘ sowie *technologischem Determinismus* und *Solutionismus*.

Die Anthropomorphisierung von Maschinen führt nicht nur zu übertriebenen Vorstellungen von deren Leistung, sondern verschleiert zugleich die immensen Ressourcen, die notwendig sind, damit diese entwickelt und am Laufen gehalten werden können. Kate Crawford (2021: 8) geht den unsichtbar gemachten Kosten nach und betont:

*„AI is neither artificial nor intelligent. Rather, artificial intelligence is both embodied and material, made from natural resources, fuel, human labor, infrastructures, logistics, histories, and classifications. [...] In fact, artificial intelligence as we know it de-*

*pendes entirely on a much wider set of political and social structures. And due to the capital required to build AI at scale and the ways of seeing that it optimizes AI systems are ultimately designed to serve existing dominant interests. In this sense, artificial intelligence is a registry of power.“*

So beruht der Erfolg von ,KI' vielfach auf „systematischen Rechtsverstößen: der dauerhaften Untergrabung von Datenschutzvorgaben, dem Ignorieren von Urheberrecht“ (Ruschmeier 2025). Wenn die Unternehmen die menschliche Arbeit also angemessen entlohnen (müssten) und nicht einfach stehlen und ausbeuten würden, dann fiel deren Geschäftsmodell zusammen (Bender/Hanna 2025: 112).

Neben Autor\*innen, Künstler\*innen und Nutzer\*innen, deren Werke und private Daten extrahiert werden, ist die neokoloniale Ausbeutung von Data Workers ein kaum diskutierter Teil von ,KI' als ,Machtregister'. Fasica Berhane Gebrekidan, ehemalige Content Moderatorin für *Meta*, beschreibt in einem im Rahmen des global vernetzten Forschungsprojektes *Data Workers' Inquiry* entstandenen Bericht ihre Erfahrungen und die ihrer ehemaligen Kolleg\*innen. Bei dieser miserabel bezahlten Tätigkeit werden Content Moderators Darstellungen von Gewalt, sexuellem Missbrauch, Kriegsverbrechen oder selbstverletzendem Verhalten ausgesetzt, die sie prüfen und filtern sollen. Die psychischen Auswirkungen sind enorm: „For most, it started as a lack of sleep, night terrors, major panic attacks, followed by deep feelings of hopelessness and helplessness, and various psychological disorders such as sleep disorder, eating disorder, and social anxiety.“ (Gebrekidan 2024: 7 f.) Weder werden die Content Moderators auf die Arbeit vorbereitet, noch bei der Verarbeitung der verstörenden Inhalte psychologisch betreut. Diese Menschenrechtsverletzungen sind wesentlicher Teil des Geschäftsmodells und der Tech-Ideologien, worauf ich im zweiten Teil zurückkomme.

Die Anthropomorphisierung von ,KI' schlägt sich besonders im Design als Chatbot nieder. Dieses zielt darauf ab, das menschliche Grundbedürfnis nach sozialer Interaktion – ein „nachweislich [...] zum Studienerfolg“ (Reinmann/Watanabe 2024: 42) beitragender Faktor – auszubeuten und so Nutzer\*innen abhängig zu machen (Prinstein 2025). Dies hat Folgen für die psychische Gesundheit sowie Lernprozesse:

*„Every time we suggest a student would be well served by ,asking a chatbot', we are cutting off an opportunity for that student to engage with their classmates, instructors, or librarians. Those interactions, however small, are what constitute communities of learners.“ (Bender 2025)*

Fatalerweise treiben Hochschulen die Anthropomorphisierung voran, indem sie Chatbots als „freundliche“, ,Assistenten', ,Tutoren' o. Ä. framen (vgl. z. B. KI:Connect). Damit wird die wiederholte Aufklärung darüber, dass ein LLM kein Bewusstsein hat, ad absurdum geführt. Nicht nur mutet es zynisch an, Studierenden in einer Zeit zunehmender Vereinsamung und Abhängigkeit von Social Media einen Chatbot zum Lernen vorzusetzen, sondern ist auch fragwürdig, welche Fähigkeiten in der ,Interaktion' mit ,Autovervollständigungsmaschinen'

eingübt werden sollen außer dem Erteilen von Befehlen wie im Umgang mit einem ‚Diener‘ (Guest et al. 2025: 13). Während „[i]n der Logik adaptiver Lernumgebungen [...] Studierende vor allem Individuen [sind], die sich selbst optimieren, ihre Effizienz steigern und von reibungslosen Lernprozessen profitieren“ (Reinmann/Watanabe 2024: 42), stellt die Implementierung von Chatbots in alle Lebensbereiche eine profunde Gefahr für die Ausbildung von Empathie und Gemeinschaft und somit für demokratisches und solidarisches Zusammenleben dar: „even in cases where they provide value to individuals, their widespread adoption risks imposing collective emotional and epistemic costs“ (Crockett Pre-Print: 2).

Eine weitere Marketingstrategie ist die vielfach reproduzierte Bezeichnung von ‚KI‘ als ‚Tool‘, das dann an Hochschulen und in schreibwissenschaftlichen Beiträgen wie selbstverständlich zu ‚Denk‘- oder ‚Schreibwerkzeugen‘ wird. Vergleiche mit Taschenrechnern, Schreibmaschinen oder Computern dienen dazu, eine quasi natürliche Entwicklung der ‚Werkzeuge‘ zu suggerieren und so die vermeintliche Unaufhaltsamkeit zu bestätigen sowie Verantwortung zu individualisieren. Eine solche Argumentation verkennt die realen Kosten des ‚KI‘-Hypes und die politischen Entscheidungen, die diese ermöglicht haben. ‚KI‘ ist kein neutrales Werkzeug, das nur ‚richtig‘ eingesetzt werden müsste, sondern eine soziotechnische, derzeit vor allem den Interessen der Tech-Oligarchen dienende Entwicklung, welche über die (sich wandelnden und intransparenten) Normen der Modelle bestimmen und somit auch den Output kontrollieren (Schwerzmann 2026: 315). Woodrow Hartzog und Jessica Silbey (2026: 38) betonen die Gefahr von ‚KI‘ auch fernab der politischen Ziele der Unternehmer: „affordances of AI systems undermine expertise, short-circuit decision-making, and isolate people, and are therefore anathema to the health of critical democracy-reinforcing institutions“. Hinzu kommt, dass Nutzer\*innen kostenfrei ihre Daten und Ideen an die Unternehmen weitergeben, was die Spirale der Beobachtung, Klassifizierung und „Einhegung“ (Mühlhoff 2025: 34) von uns allen und somit die Machtkonzentration der Tech-Elite vorantreibt.

Die Normalisierung dieser Entwicklungen zeigt sich auch in der medialen Berichterstattung über ‚KI‘, wo soziale Gerechtigkeit meist oberflächlich behandelt wird und Positionen der Big Tech dominieren, allem voran Technikdeterminismus (Grittmann/Brink/Kann 2025). Dies meint den Glauben an die Unausweichlichkeit von ‚KI‘ in der aktuellen Ausprägung – ‚KI‘ sei nun da und man müsse lernen, diese ‚kritisch‘ und ‚verantwortungsvoll‘ zu nutzen. Die verbreitete Tendenz zur Aufzählung problematischer Aspekte von ‚KI‘ ohne Konsequenzen bezeichnen Olivia Guest et al. (2025) als „critical washing“. So werden auch in schreibwissenschaftlichen Beiträgen zwar „Datenschutz- und Menschenrechtsprobleme“ (Buck/Limburg 2024: 8) benannt und „Kenntnisse über die Einbindung in kulturelle, wirtschaftliche, politische und ökologische Entstehungs- und Verwendungskontexte der Technologien“ (Brommer et al. 2023: 5) gefordert, jedoch wird nicht ausgeführt, was aus diesen Kenntnissen folgen könnte oder sollte.

Aus der Akzeptanz der vermeintlichen Unaufhaltsamkeit von ‚KI‘ folgt oftmals technologischer Solutionismus, wonach komplexe soziale oder didaktische Probleme durch ‚KI‘ gelöst werden könnten (Strippel 2024: 28 ff.; Mühlhoff 2025: 65). Das bedeutet letztlich, dass sich ohnehin benachteiligte Gruppen anstelle von gerechten Strukturen und Zuwen-

dung mit Chatbots abfinden sollen. Bildungsungerechtigkeit, prekäre Arbeitsverhältnisse, Vereinsamung oder veraltete Lehrmethoden sind reale strukturelle Probleme und müssen als solche angegangen werden – die Betonung von technischen Lösungen vertieft jedoch bestehende Machtstrukturen (Monett/Paquet 2025: 2; Forbes/Guest 2025; Mühlhoff 2025: 65). Schließlich wurde ,KI' nicht zur Lösung konkreter Probleme entwickelt, sondern vielmehr, weil es die von Crawford oben beschriebenen Infrastrukturen ermöglichen, sodass erst nach der Entwicklung potenzielle Einsatzszenarien vorgeschlagen werden. Daher wäre zu fragen, welche politischen, sozialen und kulturellen Konstellationen ,KI' in dieser Form überhaupt erst begünstigen. Diese Aspekte müssen auch mit der weltweiten Demokratiekrise und der Rolle von Big Tech für die Faschisierung in den USA und Europa zusammengedacht werden.

## Die Ideologien der Tech-Elite

Während libertäre Tech-Unternehmer in der Vergangenheit vor allem Wege suchten, sich staatlicher Regulierung zu entziehen, werden sie seit der zweiten Amtszeit von Donald Trump in demokratische Strukturen eingebunden, um diese letztlich abzubauen und „ein schlankes, auf Automatisierung und Präemption [...] basierendes Staatswesen“ (Mühlhoff 2025: 11) zu errichten. Investitionen von Risikokapital, Privatisierung zentraler Infrastrukturen und der Einsatz von ,KI'-Technologien bilden das Gerüst einer Tech-Oligarchie. Neben automatisierter Kriegsführung (*Anduril*) und Datenanalyse bei der Polizei (*Palantir*) ist auch ,genKI' (*OpenAI*, *Anthropic*) ein Puzzleteil des „Authoritarian Stack“ – „a regime where corporate boards, not public law, set the rules“ (Bria o. J.). Die Tech-Journalistin Karen Hao (2025: 16), die über sechs Jahre *OpenAI* begleitet hat und somit vertiefte Einblicke in die Ziele des Unternehmens sowie dessen CEO Sam Altman erhielt, spricht von ,KI' als *Empire*:

*„The exploding human and material costs are settling onto wide swaths of society, especially the most vulnerable, people I met around the world [...]. Rarely have they seen any ,trickle-down' gains of this so-called technological revolution; the benefits of generative AI mostly accrue upwards.“*

Ein zentrales Narrativ der Big Tech ist die Entwicklung von ,AGI', wie auf der Website von *OpenAI* nachzulesen ist: „Our mission is to ensure that artificial general intelligence – AI systems that are generally smarter than humans – benefits all of humanity“ (*OpenAI* 2023). Der realitätsferne Hype um ,AGI' fußt auf im Silicon Valley verbreiteten sich überlappenden ideologischen Strömungen, die von Gebru und Émile P. Torres (2024: unpag. gez. 2) unter dem Akronym *TESCREAL* zusammengefasst und analysiert wurden: „transhumanism, Extropianism, singularitarianism, (modern) cosmism, Rationalism, Effective Altruism, and longtermism“. Das *TESCREAL bundle* bildet den ideologischen Unterbau einer demokratiefeindlichen Gesellschaftsvision „als Fortsetzung von Eugenik, White Supremacy und Rassismus“

(Mühlhoff 2025: 11; Gebru/Torres 2024; Benjamin 2024). Dies zeigt sich u. a. an der Obsession mit Intelligenztests und Geburtenraten von Vertretern wie Elon Musk oder Altmans Mentor Peter Thiel, welcher Demokratie und Freiheit als unvereinbar propagiert. Eine Gesellschaftsvision der Tech-Elite ist die der „CEO-Monarchie“ (Mühlhoff 2025: 107 f.), wo CEOs herrschen und allen anderen Menschen lediglich zwei Möglichkeiten blieben: als Arbeitskraft ohne jegliches Mitspracherecht zu dienen oder das Gebiet zu verlassen.

Die utopischen wie dystopischen Narrative um ‚AGI‘ als eine alle Probleme lösende oder die Menschheit auslöschende ‚Superintelligenz‘ sind als zwei Seiten einer Medaille zu verstehen, die den Blick auf imaginierte Zukunftsszenarien und somit weg von den realen Auswirkungen politischer Entscheidungen lenken sollen (Gebru/Torres 2024: unpag. gez. 15; Mühlhoff 2025: 66 ff.). Daher führt eine auf Spekulationen fußende Politik (Shrishak/Birhane 2025) zur Entwicklung und Duldung von „unsafe products“ (Gebru/Torres 2024: unpag. gez. 2), d. h. nicht ausreichend wissenschaftlich erforschten und demokratisch regulierten ‚KI‘-Systemen. Dies entzieht wiederum notwendige Ressourcen für die Entwicklung tatsächlich nützlicher Technologien mit vergleichsweise kleinen Datensets für spezifische Kontexte und Gruppen (Gebru/Torres 2024: unpag. gez. 2; Bender/Hanna 2025: 33 ff. u. 149 ff.; Hao 2025: 413 f.; Hildebrandt/Leiner 2025). Vor diesem Hintergrund sind die Abhängigkeit Europas von Technologien aus den USA, „antiregulatorische Bestrebungen“ (Rusche-meier 2025), die Reproduktion von Narrativen um ‚AGI‘ und das Ignorieren wissenschaftlicher Diskurse (Shrishak/Birhane 2025) im Zusammenspiel mit autoritären Tendenzen in ganz Europa ein ernstzunehmendes Risiko für die rechtsstaatliche Demokratie.

Carolin Amlinger und Oliver Nachtwey (2025: 17) untersuchen die Motive der Anhänger\*innen von AfD, Trump oder Musk, bei denen sich als Folge von nicht eingelösten Aufstiegsversprechen der liberalen Demokratie eine „Zerstörungslust“ entwickelt habe. Die autoritären Phantasien richteten sich auf die Abschaffung zentraler Strukturen der liberalen Demokratie und speisten sich aus dem „Wunsch nach dezidiert ausgestellter Härte“ (Amlinger/Nachtwey 2025: 20) vor allem gegenüber marginalisierten Gruppen. Amlinger und Nachtwey (2025: 286) betonen dabei, dass die „mythologische Maschine der extremen Rechten [...] durch die generative KI massiv beschleunigt“ werde. Als „Nostalgiemaschine und Klischeeverstärker“ dränge sich ‚genKI‘ nämlich laut Roland Meyer (2025) „für den Entwurf rechter Weltbilder geradezu auf“. Schließlich wird massenhaftes Text- und Bildmaterial in Umlauf gebracht, das die Komplexität der Welt auf eine „Realität von Stereotypen“ (Meyer 2025) reduziert. Damit einher geht auch die Zunahme digitaler Gewalt in Form von geschichtsverfälschenden Medien (Radlmaier 2026) oder sexualisierten Deepfakes (Cole 2026). Zudem wird es immer schwieriger, Orientierung zu finden in der Flut ‚KI‘-generierter Medien und sich auf eine gemeinsame Realität zu einigen (Coeckelbergh 2025). Daraus können Vertrauensverlust in Journalismus und Zerstörung zentraler Informations- und Wissenssysteme folgen (Hartzog/Silbey 2026; Coeckelbergh 2025). Der Hype um ‚KI‘ nützt letztlich vor allem „a very small group of people to leverage the technology they own and control to impose their untested, anti-democratic visions of how to organize society and the economy on the rest of us“ (Metcalf/Young 2025). Daher ist zu diskutieren, wie sich Hochschulen und Schreiben-

tren im Angesicht von Faschisierung den antidemokratischen Visionen und Technologien der Big Tech verweigern können, um einen wahrhaftig kritischen Umgang mit ,KI' anzustoßen.

## Verweigerung von Tech-Narrativen für Demokratiebildung in der (Schreib-)Lehre

Der Druck auf Hochschulen wächst, neue Lehrszenarien und Kompetenzentwicklung um ,KI' herum zu konzipieren, ohne eine fundierte Diskussion über die oben beschriebenen Machtstrukturen. Zudem wächst die Zahl der Studien, die auf negative Folgen von ,KI'-Nutzung für Lernprozesse hinweisen (Monett/Paquet 2025: 5 f.). Trotzdem implementieren immer mehr Hochschulen ,KI'-Modelle der Big Tech in ihre Systeme und legitimieren so deren Nutzung, was zwangsläufig zu einem veränderten Bildungsverständnis führt: „Anstatt den Studierenden beizubringen, aktiv zur Produktion von Sinn, Analysen und Argumenten aus ihrer singulären Perspektive beizutragen, lernen sie, synthetische Ergebnisse zu bewerten, zu modulieren und zu verbessern“ (Schwerzmann 2026: 315). Studierende sollen also gute wissenschaftliche Praxis und kritisches Denken erlernen, während die Nutzung von ‚Autovervollständigungsmaschinen‘ normalisiert wird, deren Entwicklung und Affordanzen eben diese Prinzipien unterlaufen.

Narrative der Big Tech sind konsequenterweise darauf ausgelegt, die Komplexität der Welt und menschlicher Erfahrungen auf statistisch vorhersehbare und algorithmisch beeinflussbare Daten zu reduzieren (Bender/Hanna 2025: 31 ff.; Strippel 2024: 20 f.). So wird intrinsische Motivation für offene Suchbewegungen und kreative Tätigkeiten zerstört und groteske Vorstellungen von ‚Effizienz‘ propagiert. Chatbots wie *ChatGPT* werden fortlaufend modifiziert und deren Nutzung verlangt immer weniger Aufwand und Kompetenzen für einen kohärent wirkenden Output. Da viele Nutzer\*innen längst nicht mehr schriftliche ‚Prompts‘, sondern mündliche Befehlseingaben machen, halte ich es nicht für zielführend, die Lehre an die ständigen Veränderungen und Regeln der Tech-Unternehmen anzupassen oder ‚Prompting‘ so viel Aufmerksamkeit einzuräumen. Stattdessen plädiere ich dafür, die strukturellen Bedingungen, die den Einsatz von ,KI' begünstigen oder forcieren, zu untersuchen und diese gezielt zu verbessern. Dafür müssten verschiedene Fachdisziplinen und deren spezifische Denk- und Arbeitsweisen stärker miteinbezogen und miteinander vernetzt werden, gerade vor dem Hintergrund der Abwertung von Geisteswissenschaften durch die Tech-Elite (Mühlhoff 2025: 124) und der kruden Vorstellungen von Wissenschaft, die durch techniksolutionistische Positionen verbreitet werden (Bender/Hanna 2025: 117 f.).

Sich den Gesellschaftsvisionen und Technologien der Big Tech zu verweigern, ist ein wichtiger Schritt für eine fundierte Debatte über Handlungsoptionen und notwendige Kompetenzen in der Hochschullehre. Eine Gruppe von achtzehn Forscher\*innen hat ihre Ablehnung zunächst in einem offenen Brief und dann in einem Positionspapier zum Ausdruck gebracht (Guest et al. 2025). Sie betonen darin die Unvereinbarkeit von ‚genKI' mit guter



wissenschaftlicher Praxis, akademischer Freiheit und dem Wissen über Lernprozesse. Daher plädieren sie dafür, ‚KI‘ als Untersuchungsgegenstand und nicht als ‚Tool‘ für die Lehre zu betrachten (Guest et al. 2025: 13). Ähnlich argumentieren die drei Schreibdidaktikerinnen Jennifer Sano-Franchini, Megan McIntyre und Meggi Fernandes auf ihrer Website, wo sie „ten premises that ground refusal as a disciplinary response to GenAI technologies“ formulieren: Bewusstsein für Sprache und Macht sowie ein Verständnis über die ideologischen Hintergründe von Technikentwicklung; Wissen über die vielfältigen Funktionen des Schreibens; außerdem die Ablehnung sprachlicher Homogenisierung und die Reflexion der Bedeutung und Rolle der Schreibdidaktik und -forschung. Basierend auf den Konzepten „Critical Pedagogy“ nach Paulo Freire und bell hooks, „Critical Digital Literacy“ nach JuliAnna Ávila und Jessica Zacher Pandya sowie „Digital Cultural Rhetorics“ nach Angela M. Haas leiten sie „Critical Digital Cultural Literacy“ ab. Diese setzt sich aus den folgenden sechs Teilbereichen zusammen (Sano-Franchini/McIntyre/Fernandes 2025):

- „Functions and Technical Processes“: Wie funktionieren generative Modelle?
- „Economic and Sociopolitical Contexts“: Wie sind ‚KI‘-Produkte in ökonomische, soziale und politische Strukturen eingebettet und wie formen sie diese?
- „Algorithmic Literacies“: Bewusstsein für kulturelle und ideologische Situiertheit von Algorithmen schärfen.
- „Ethical Awareness“: Soziale und ökologische Folgen beleuchten wie sprachliche Homogenisierung, Verstärkung von Biases, Energieverbrauch.
- „Rhetorical Inquiry“: Affordanzen und Grenzen für verschiedene Nutzer\*innengruppen und Zwecke untersuchen.
- „Consent and Privacy Considerations“: Reflexion über Datenschutz und Urheberrecht anregen.

Ich halte es für ein lohnenswertes Unterfangen, „Critical Digital Cultural Literacy“ und die dahinterstehenden Konzepte eingehender zu untersuchen und Implikationen für Hochschulpolitik und Schreiblehre daraus abzuleiten. Nachfolgend schlage ich Maßnahmen vor, die darauf abzielen, ‚KI‘ als soziotechnische Entwicklung denn als ‚Tool‘ zu reflektieren und die Imagination über alternative (technologische) Zukünfte zu ermöglichen.

Zunächst erscheint es zentral, wieder **Fragen** verstärkt zu diskutieren, die nicht ohne Weiteres beantwortet werden können und nicht übergangen werden sollten zugunsten vermeintlich schneller Lösungen (Bender/Hanna 2025: 164 ff.; Strippel 2024: 68 f.; Mühlhoff 2025: 146 f.): Was soll automatisiert werden und warum? Welches Menschenbild, welche Vorstellungen von Lernen, Forschen, Gesellschaft stehen dahinter? Was wird zugunsten der Implementierung der Technologie aufgegeben? Wer profitiert davon? Wer übernimmt die Verantwortung für die Ausbeutung menschlicher Arbeit und den diskriminierenden Output, wer für kognitive, soziale und psychische Auswirkungen durch die Nutzung von ‚KI‘? Davon ausgehend können in der Lektüre von Texten über ‚KI‘ darin verhandelte Positionen miteinander verglichen und analysiert werden: Welche Sprache wird genutzt, um Technologien zu beschreiben? Wie wird über Menschen gesprochen, wenn Technologien angepriesen wer-

den? Wird die Technologie als unausweichlich oder als neutrales Werkzeug beschrieben? Eine solche Diskussion kann dabei unterstützen, den Diskurscharakter von Wissenschaft beobachtbar zu machen und eigene Positionen zu entwickeln.

Darüber hinaus halte ich es für zentral, die **Narrative und Mythen rund um ,KI' zu dekonstruieren**. Dies kann auf Basis von gängigen anthropomorphisierenden Bildern geschehen im Vergleich zu solchen, die die Komplexität von ,KI' darstellen wie die frei verfügbaren Bilder von *Better images of ai*. Zum Verständnis über die unsichtbar gemachte menschliche Arbeit und die Ausbeutungspraktiken von Big Tech können die Berichte von *Data Workers' Inquiry* einbezogen werden. Daneben eignen sich Beiträge von Big Tech CEOs auf Social Media oder Websites der Unternehmen hervorragend als Untersuchungsmaterial, um Marketingstrategien und Ideologien zu dekonstruieren. Dies machen Bender und Hanna sowohl in ihrem Buch (2025) wie ihrem Podcast auf produktive Weise vor, indem sie Ironisierung und Spott zur Entlarvung der Tech-Elite einsetzen. Solche Analysen können in Schreibübungen und Diskussionen eingebunden werden, die das Verständnis über ,KI' als soziotechnische Entwicklung erweitern, Positionierungen einüben lassen und individuelle Erfahrungen und Sorgen einbeziehen. Eine umfassende Sammlung von didaktischen Materialien zu ,KI' bieten die Seiten *Civics of Technology* und *Against AI*.

Neben der Analyse und Dekonstruktion des Hypes ist auch die Perspektive wichtig, dass **andere (technologische) Zukünfte** möglich sind (Mühlhoff 2025: 145; Benjamin 2024; Bender/Hanna 2025). Gerade vor dem Hintergrund der ständigen Reproduktion von Zwangsläufigkeitserzählungen erscheint es umso wichtiger, Räume zu schaffen, in denen Ideen für lebenswerte Zukünfte entwickelt werden können. Formate wie die *Possible Futures Zines* vom *Distributed AI Research Institute* können als Alternativen zu klassischen Schreibmethoden erprobt werden. Individuelles und kollaboratives Lesen und Verfassen von utopischen Erzählungen kann die Wertschätzung für menschliche Arbeit sowie die Bedeutung von Schreiben stärken (Rauter/Wetschanow/Logar 2024: 49). Auch die Sichtbarmachung und Aufwertung von „Entdeckungs- und Entscheidungsprozesse[n]“ (Unterpertinger 2024: 38) kann dazu beitragen, Schreiben als Lerninstrument und kreatives Ausdrucksmittel erfahrbar zu machen und darüber zu diskutieren, welche Technologien und Formen von Automatisierung tatsächlich hilfreich sein könnten und welche zu Deskillung, Entwertung menschlicher Arbeit oder Machtkonzentration beitragen. Angesichts der zunehmenden Vereinsamung und deren Verstärkung durch die gezielte Personalisierung und das suchtfördernde Design von Big-Tech-Plattformen sollten soziale Eingebundenheit, Pluralismus und demokratischer Diskurs stärker gefördert werden durch den Ausbau bewährter Formate wie Schreibgruppen, Booksprints und der Entwicklung neuer Möglichkeiten.

Hinter den persönlichen Motiven für den ,KI'-Einsatz (Rauter/Wetschanow/Logar 2024: 49) stehen oftmals **strukturelle Bedingungen**, die Unsicherheiten und Ängste und somit die Nutzung von ,KI' in Studium, Lehre und Forschung begünstigen, z. B. mangelhafte curriculare Einbindung von Schreiben in die Fachlehre, Kettenbefristungen, hohes Lehrdeputat, Publikationsdruck und die sozialen Folgen von Austeritätspolitik. Schlussendlich kann Schreiben zur Reflexion über ,KI' und damit über gesellschaftliche Strukturen und deren Zustandekom-

men aus verschiedenen fachlichen wie individuellen Perspektiven eingesetzt werden. Hierfür braucht es auch mehr Debatten in der deutschsprachigen Schreibforschung und Schreibdidaktik über soziale Gerechtigkeit und Machtstrukturen im Bildungssystem.

## Fazit: Die Zukunft des Schreibens gemeinwohlorientiert gestalten

Der Beitrag ist eine Einladung, die Untersuchung von ‚KI‘ als soziotechnische Entwicklung in schreibwissenschaftliche Diskurse sowie didaktische und hochschulpolitische Implikationen einzubeziehen. Vor dem Hintergrund der skizzierten Wechselwirkungen zwischen rechten Kräften und Big Tech halte ich es gerade jetzt für zentral, den Stellenwert von Schreiben für demokratische Gesellschaften zu ergründen. Bedeutsam wären m. E. Studien, die strukturelle Bedingungen untersuchen, welche die Nutzung von ‚KI‘ im Schreibprozess begünstigen, um fehlende Ressourcen sichtbar zu machen. Außerdem halte ich eine kritische Analyse und Dekonstruktion der Sprache rund um ‚KI‘ und insbesondere der Narrative der Big Tech für immens wichtig, um daraus ableitend eine Sprache zu suchen, die eine differenzierte Debatte über Technologien ermöglicht. So ließe sich dann auch fundierter darüber diskutieren, welchen Nutzen Sprachmodelle für Schreibforschung und -didaktik bereits haben und welche weiteren Einsatzzwecke wissenschaftlich bzw. didaktisch begründet wären, welche Modelle dafür entwickelt werden müssten und wie diese Entwicklung schreibwissenschaftlich begleitet werden könnte.

In Zeiten der Fashisierung mit Hilfe von Big Tech muss auch dringend ausgelotet werden, wie demokratisches und solidarisches Zusammenleben gestaltet werden kann. Amlinger und Nachtwey fordern in Rückgriff auf Adorno und Fromm einen postliberalen Antifaschismus, der nicht die pädagogische Umerziehung von Demokratiefind\*innen fokussiert, sondern die Adressierung der demokratischen Mehrheit in ihrem „Lebenstrieb“ (Amlinger/Nachtwey 2025: 317). Dazu gehört auch eine demokratische Gestaltung von Technologien und deren Regulierung durch verschiedene Akteur\*innen. Dafür braucht es neben der Verteidigung von demokratischen Werten und schreibwissenschaftlichen Erkenntnissen auch die kollektive Imagination einer besseren Zukunft, wie sie Ruha Benjamin (2024) fordert: „It is not enough to refute the legacies of eugenics animating the faux futures of the artificial intelligentsia; we must also take it upon ourselves to inaugurate legacies of solidarity that reflect our intrinsic interdependence as a people and a planet.“

## Literatur

*Against AI*. URL: <https://against-a-i.com/> (Zugriff: 21.02.2026).

Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2025): *Zerstörungslust. Elemente des demokratischen Faschismus*. Berlin: Suhrkamp.

- Bria, Francesca (o.J.): *The Authoritarian Stack. How Billionaires are Building a Post-Democratic America – and why Europe is Next*. URL: <https://www.authoritarian-stack.info/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Bender, Emily M./Hanna, Alex (2025): *The AI Con. How to Fight Big Tech's Hype and Create the Future We Want*. New York: HarperCollins.
- Bender, Emily M./Geburu, Timnit/McMillan-Major, Angelina/Schmittchell, Shmargaret (2021): On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? In: *Proceedings of FAccT 2021*. 610–623. DOI: 10.1145/3442188.3445922.
- Bender, Emily M. (05.11.2025): Chatbots are Antithetical to Learning. In: *The Chronicle of Higher Education*. URL: <https://www.chronicle.com/article/how-ai-is-changing-higher-education> (Zugriff: 21.02.2026).
- Benjamin, Ruha (18.10.2024): The New Artificial Intelligentsia. In: *Los Angeles Review of Books*. URL: <https://lareviewofbooks.org/article/the-new-artificial-intelligentsia/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Better images of ai*. URL: <https://betterimagesofai.org/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Brommer, Sarah/Berendes, Jochen/Bohle-Jurok, Ulrike et al. (2023): Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. Eine schreibwissenschaftliche Perspektive auf Implikationen für Akteur\*innen an Hochschulen. In: *Hochschulforum Digitalisierung* (Diskussionspapier Nr. 27, November 2023).
- Buck, Isabella/Limburg, Anika (2024): KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen. In: *Josch* Jg. 26. Nr. 1. 8–23. DOI: 10.3278/JOS240IW002.
- Civics of Technology*. URL: <https://www.civicsoftechnology.org/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Coeckelbergh, Mark (2025): LLMs, Truth, and Democracy: An Overview of Risks. In: *Science and Engineering Ethics* Vol. 31. Article 4. DOI: 10.1007/s11948-025-00529-0.
- Cole, Samantha (08.01.2026): Grok's AI Sexual Abuse Didn't Come Out of Nowhere. In: *404 Media*. URL: <https://www.404media.co/grok-ai-sexual-abuse-imagery-twitter/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Crockett, M.J. (Pre-Print): Empathy, Thick and Thin. (25.11.2025). DOI: 10.2139/ssrn.5862422.
- Crawford, Kate (2021): *Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. New Haven/London: Yale University Press. DOI: 10.12987/9780300252392.
- The DAIR Zine Library*. URL: <https://zines.dair-institute.org/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Forbes, Samuel H./Guest, Olivia (2025): To Improve Literacy, Improve Equality in Education, Not Large Language Models. In: *Cognitive Science* Vol. 49. No. 4. DOI: 10.1111/cogs.70058.
- Gebrekidan, Fasica Berhane (2024): *Content Moderation: The Harrowing, Traumatizing Job that Left Many African Data Workers with Mental Health Issues and Drug Dependency*. Edited by Milagros Miceli, Adio Dinika, Krystal Kauffman, Camilla Salim Wagner, and Laurenz Sachenbacher, Creative Commons BY 4.0. Retrieved from <https://data-workers.org/fasica/>.

- Gebru, Timnit/Torres, Émile P. (2024): The TESCREAL bundle: Eugenics and the Promise of Utopia Through Artificial General Intelligence. In: *First Monday* Vol. 29. No. 4. DOI: 10.5210/fm.v29i4.13636.
- Grittmann, Elke/Brink, Lena/Kann, Peter (2025): *Künstliche Intelligenz im medialen Diskurs: Wird soziale Gerechtigkeit ausgeblendet?* OBS-Arbeitspapier 78. <https://www.ot-to-brenner-stiftung.de/kuenstliche-intelligenz-im-medialen-diskurs/>.
- Guest, Olivia/Suarez, Marcella/Müller, Barbara et al. (2025): Against the Uncritical Adoption of ‚AI‘ Technologies in Academia. *Zenodo*. DOI: 10.5281/zenodo.17065099.
- Hao, Karen (2025): *Empire of AI. Dreams and Nightmares in Sam Altman's OpenAI*. New York: Penguin Press.
- Hartzog, Woodrow/Silbey, Jessica (2026): How AI Destroys Institutions. In: *77 UC Law Journal*. [https://scholarship.law.bu.edu/faculty\\_scholarship/4179](https://scholarship.law.bu.edu/faculty_scholarship/4179)
- Hildebrandt, Friederike/Leiner, Moritz (29.07.2025): Die fossile Industrie liebt die KI. In: *Netzpolitik*. URL: <https://netzpolitik.org/2025/gaskraftwerke-die-fossile-industrie-liebt-ki/> (Zugriff: 21.02.2026).
- McIntyre, Megan/Fernandes, Maggie/Sano-Franchini, Jennifer (Jan. 2025): Practicing GenAI Refusal in Writing Studies. In: *Refusing Generative AI in Writing Studies*. URL: <https://refusinggenai.wordpress.com/practicing-refusal/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Metcalf, Jacob/Young, Meg (03.06.2025): Tech Power and the Crisis of Democracy. In: *Tech Power Policy*. Press. URL: <https://www.techpolicy.press/tech-power-and-the-crisis-of-democracy/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Meyer, Roland (02.02.2025): Echte Emotionen. Generative KI und rechte Weltbilder. In: *Geschichte der Gegenwart*. URL: <https://geschichtedergew Gegenwart.ch/echte-emotionen-generative-ki-und-rechte-weltbilder/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Monett, Dagmar/Paquet, Gilbert (2025): Against the Commodification of Education – if harms then not AI. In: *Journal of Open, Distance, and Digital Education* Vol. 2. No. 1. 1–14. DOI: 10.25619/wazgw457.
- Mühlhoff, Rainer (2025): *Künstliche Intelligenz und der neue Faschismus*. Ditzingen: Philipp Reclam jun.
- OpenAI (24.02.2023): Planning for AGI and Beyond. <https://openai.com/index/planning-for-agi-and-beyond/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Prinstein, Mitchell J. (2025): *Written Testimony. Examining the Harm of AI Chatbots*. APA (16.09.2025). URL: <https://www.apa.org/news/apa/testimony/ai-chatbot-harms-prinstein-senate-judiciary.pdf> (Zugriff 29.05.2026).
- Radlmaier, Thomas (14.01.2026): „Diese Postings entwerten die Arbeit von Gedenkstätten“. In: *Süddeutsche Zeitung*. URL: [https://www.sueddeutsche.de/muenchen/dachau/ki-fake-bilder-holocaust-tiktok-facebook-instagram-reaktion-kz-gedenkstaetten-li.3367993?trk=public\\_post\\_comment-text](https://www.sueddeutsche.de/muenchen/dachau/ki-fake-bilder-holocaust-tiktok-facebook-instagram-reaktion-kz-gedenkstaetten-li.3367993?trk=public_post_comment-text) (Zugriff: 21.02.2026).
- Rauter, Elisa/Wetschanow, Karin/Logar, Yvonne (2024): Schreibvermittlung **mit** oder **trotz** KI? Konzeptionen einer prozessorientierten Schreibdidaktik in einer von KI geprägten Zeit. In: *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*. Jg. 11. 42–55. DOI: 10.48646/zisch.241103.

- Reinmann, Gabi/Watanabe, Alice (2024): KI in der universitären Lehre. Vom Spannungszum Gestaltungsfeld. In: Gerhard Schreiber/Lukas Ohly (Hrsg.): *KI:Text. Diskurse über KI-Textgeneratoren*. 29–46. DOI: 10.1515/978311351490-004.
- Ruscheimer, Hannah (09.09.2025): Künstliche Intelligenz als soziotechnische Entwicklung. In: *Forschung & Lehre* Jg. 32. Nr. 9. URL: <https://www.forschung-und-lehre.de/recht/kuenstliche-intelligenz-als-soziotechnische-entwicklung-7278> (Zugriff: 02.11.2025).
- Schwerzmann, Katia (2026): Large Language Models. In: Patrizia Breil und Florian Sprenger (Hrsg.): *Virtuelle Universität. Geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld: Transcript. 311–317. DOI: 10.1515/9783839400340-037.
- Shrishak, Kris/Birhane, Abeba (17.11.2025): AI Hype is Steering EU Policy Off Course. In: *TechPolicy.Press*. URL: <https://www.techpolicy.press/ai-hype-is-steering-eu-policy-off-course/> (Zugriff: 21.02.2026).
- Strippel, Christian (2024): *Künstliche Intelligenz zwischen Mythos und Kritik. Joseph Weizenbaum (1923–2008)*. Hrsg. Weizenbaum Institut e. V. [https://www.weizenbaum-institut.de/media/Publikationen/Einzelpublikationen/Broschuere\\_ki-mythos-kritik.pdf](https://www.weizenbaum-institut.de/media/Publikationen/Einzelpublikationen/Broschuere_ki-mythos-kritik.pdf)
- Unterpertinger, Erika (2024): Das Unsichtbare sichtbar machen. Entscheidungsprozesse beim wissenschaftlichen Arbeiten in Zeiten von generativer KI. In: *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung* Jg. 11. 26–41. DOI: 10.48646/zisch.241102.

## Autorin

**Mirela Husić**, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schreibzentrum der TH Köln und begleitet Studierende, Promovierende und Lehrende bei ihren Schreib- und Lehrprozessen. Aktuell beschäftigt sie sich vor allem mit der Faschisierung durch Big Tech bzw. ,KI'-Hype und der Rolle von Hochschulen und Schreibzentren für Demokratiebildung.

# Ein zeitgemäßes Handbuch zur richtigen Zeit: Rezension von Isabella Bucks „Wissenschaftliches Schreiben mit KI“ (2025)

*Dorothee Kraus*

## Abstract

Bucks Handbuch „Wissenschaftliches Schreiben mit KI“ (2025) führt Leser\*innen strukturiert, unterhaltsam und praxisnah durch fünf Kapitel. Die Autorin gibt im Buch nicht nur Hintergrundinformationen und theoretische Denkanstöße, sondern auch Prompts, QR-Codes, Screenshots und konzise Zusammenfassungen am Ende eines Kapitels. Das Buch eignet sich sowohl für Schreibende in unterschiedlichen Stadien als auch Lehrende, die mit ihren Studierenden zusammen KI erproben oder dazu aufklären möchten. Auch für Schreibdidaktiker\*innen bietet das Buch praktische Ressourcen, um Workshops für Lehrende, Promovierende oder Studierende anzubieten oder die Schreibberatung zu unterstützen.

Mit dem Schreiben dieser Rezension für die JoSch 31 schließt sich in gewisser Hinsicht ein kleiner Diskurs-Kreis: 2024 hatten wir als JoSch-Redaktion die Freude, mit Isabella Buck und ihren Kolleginnen als Gastherausgebenden die Ausgabe 26 der JoSch zum Thema „KI und wissenschaftliches Schreiben“ gemeinsam zu gestalten. Kapitel 3.3 in Bucks neuem Buch „Wissenschaftliches Schreiben mit KI“ (1. Auflage) aus dem Frühjahr 2025 kam mir daher beim Lesen bekannt vor und ich habe mich gefreut, dass ihr Artikel zusammen mit Anika Limburg aus dieser Ausgabe nun auch noch einmal prominent Platz im neuen Buch bekommen hat.

Die eigentliche Rezension möchte ich mit folgender Beobachtung beginnen: Ich kann mich nicht erinnern, dass ich schon jemals ein Fach-/Sachbuch einfach von vorne nach hinten durchgelesen habe. Isabella Buck macht es mir sehr einfach, interessiert und unterhalten einfach eine Seite nach der anderen umzublättern. Buck gelingt es in einem unterhaltsamen Ton und durch klare Leser\*innenführung sowohl mich als informierte Schreibwissenschaftler\*in als auch Studierende und Promovierende mit diesem Buch zu erreichen.

Auch eine Rezension zu diesem Buch zu schreiben, macht die Autorin einem leicht: Sie stellt eingangs nicht nur die Inhalte der fünf Kapitel vor, sondern bietet auch Hilfestellung zum Auffinden von Informationen, die für die einzelnen Leser\*innen interessant sein könnten (S.19–21). Ich habe mich im Auftrag des Rezensierens dazu entschieden, das Buch von vorne nach hinten durchzulesen. Jede andere Person kann sich aber auch für andere Varianten entscheiden, wie die Autorin anmerkt. Sowohl das Lesen von hinten nach vorne, das Lesen nur einzelner Kapitel oder sogar nur der Kästchen am Ende eines Kapitels mit der

**Dorothee Kraus**

Überschrift „Takeaway“, ist möglich, da Buck die Informationen sehr strukturiert und konzipiert aufbereitet. Auch das Nicht-Lesen des Buches ist möglich, wenn man sich zum Beispiel ausschließlich von QR-Code zu QR-Code voranschaut, um weiterführende Informationen und Materialien anzuschauen. Allein in dieser formalen Hinsicht kann uns das Buch eine Idee zur Gestaltung analoger Textprodukte im digitalen Zeitalter geben: Diese Aufbereitung wertschätzt die Zeit und Kapazitäten der Lesenden, indem Bulletpoints eine Übersicht geben, digitales Material up-to-date gehalten und über einen QR-Code abgerufen werden kann.

Buck gibt in Kapitel 2 „Was ich über KI wissen sollte“ eine Übersicht zur aktuellen Terminologie und macht die Definitionen auch für Nicht-Informatiker\*innen einfach verständlich. In Kapitel 2 geht sie außerdem auf die aktuellen Herausforderungen ein, die die Nutzung von KI-Tools mit sich bringen. Sie führt kritische Punkte an zur Transparenz, zu ethischen Bedenken, zu politischen und ökologischen Auswirkungen der KI-Nutzung, Datennutzung und Datenschutz sowie epistemische Überlegungen. In diesem Kapitel wirft sie in Anlehnung an Gabi Reinmann (2023) auch die Frage auf, ob wir durch KI-Nutzung in Zukunft Fähigkeiten verlieren, neue gewinnen oder einfach andere brauchen werden. Im Unterpunkt „Ethische Aspekte“ thematisiert sie unter anderem die Dominanz „der sog. ‚WEIRD-Populationen‘“ (S. 42) in Trainingsdaten – an dieser Stelle hätte auch noch ein kurzer Verweis auf *Digital* oder *AI Colonialism* gut gepasst (siehe z. B.: Hao/Hernández 2022).<sup>1</sup>

Elemente aus Kapitel 3 und 4 habe ich auch schon in eigenen Workshops genutzt. In „Was ich über das wissenschaftliche Schreiben mit KI wissen sollte“ verwebt Buck anschaulich schreibwissenschaftliche Theorie mit den praktischen Auswirkungen. Es finden sich hier zum Beispiel für Lehrpersonen klar aufbereitete Impulse, mit Studierenden und Promovierenden über KI-Nutzung je Schreibphase zu sprechen, über Textverantwortung, die Frage nach der eigenen kognitiven Leistung in unterschiedlichen KI-Nutzungsszenarien (siehe auch Buck/Limburg 2024) sowie zum Prompting im Allgemeinen, bevor es dann in Kapitel 4 um spezifische Prompts geht. Buck führt hier den Begriff von „AI-Leadership“ (S. 75) ein, mit dem Buck und Weißels (2025) beschreiben, dass man als Führungsperson KI-Tools wie Mitarbeiter\*innen anleitet.

In „Wie ich mit KI wissenschaftlich schreibe“ stellt Buck einerseits ganz konkret mögliche Prompts vor, die Schreibende in unterschiedlichen Schreibphasen unterstützen können. Andererseits gibt sie auch Denkanstöße, wann und ob die KI-Nutzung denn sinnvoll ist und unter Umständen die Produktivität steigert (dazu: Kästchen auf Seite 121). Sie stellt die jeweiligen Aspekte der Schreibphasen kurz vor und bietet dann passende KI-Nutzungsszenarien und/oder Tools an. Besonders gelungen finde ich, dass sie es in diesem Kapitel schafft, die Schreibphase an sich, Methoden, die einer\*m Schreiber\*in in dieser Phase helfen können und KI-Tools oder KI-Hilfestellungen verbunden darzustellen. In einem Workshop zum Prompting beim wissenschaftlichen Arbeiten habe ich Impulse des Kapitels genutzt. Die Promovierenden in diesem Workshop schätzten den sehr konkreten Input, die Beispiele

1 2022 gab es zum Beispiel eine Themenserie dazu im MIT Technology Review (Hao 2022).



und die Erklärung zum Prompting im Allgemeinen sehr und gaben sehr positives Feedback, sodass das Kapitel für Schreibende und Lehrende zu empfehlen ist. In dem Kapitel gibt es viele Screenshots, die ich mal mehr mal weniger hilfreich finde. Insbesondere irritiert hat mich der Satz: „Keine Sorge, Sie müssen die einzelnen Punkte nicht lesen können. Ich wollte Ihnen lediglich das Ergebnis präsentieren, sodass Sie einen Eindruck von den Funktionsmöglichkeiten bekommen“ (S. 131). Das abgebildete Ergebnis stellt dann eine „Mindmap für Themeneingrenzung“ dar (Abbildung 15 auf Seite 131). An dieser Bemerkung kritisiere ich, dass ich lieber auf eine Abbildung verzichten würde, als zu schreiben, dass man die einzelnen Inhaltspunkte nicht lesen können muss. Ich vermute, dass alle Leser\*innen des Buches schon einmal eine Mindmap gesehen haben, möglicherweise auch selbst schon mit dieser Methode gearbeitet haben, sodass der Verweis auf diese Möglichkeit, ohne eine nicht zu erkennende Illustration, meiner Meinung nach deutlich leser\*innenfreundlicher gewesen wäre. Zweitens irritiert mich an der Abbildung an sich, dass es keine Mindmap ist, die für das Buch erstellt wurde. Wenn man die einzelnen Punkte nämlich doch liest, sieht man, dass es sich um das Beispiel „Communication in palliative care units“ (Abbildung 15 auf Seite 131) handelt, was keinen thematischen Bezug zum vorliegenden Buch aufweist. Insgesamt kann man unterschiedliche Meinungen zu den Screenshots haben, die die Nutzung von KI-Tools oder Prompts in diesem Kapitel zeigen. Während ich die Screenshots von KI-unterstützter Literaturrecherche (Abbildungen 18 und 19) aussagekräftig finde, frage ich mich, welchen Mehrwert mir ein Screenshot bietet (Abbildung 17), in dem ich sehe, dass das Suchfeld als solches genutzt wird (als vollständige Anfrage ohne Schlagwörter), nachdem in den Zeilen darüber angemerkt wird, dass das ein Vorteil des genannten Tools sei. Auch an dieser Stelle vermute ich, dass Personen, die das Buch lesen, schon einmal mit einem Suchfeld gearbeitet haben und sich den Unterschied zwischen der Eingabe natürlicher Sprache und einer Schlagwortsuche vorstellen können. Zurückkommend auf meine Überlegung, dass die eingebetteten QR-Codes analoge Textprodukte im schnelllebigsten Informationszeitalter aktuell halten können, habe ich mich gefragt, ob das auch für die Screenshots gilt, da sich Nutzer\*innenoberflächen über Nacht ändern können.

Im letzten Kapitel „Wohin die Reise (vielleicht) gehen wird“ stellt Buck 10 Thesen zur Zukunft des Schreibens in Zeiten von Künstlicher Intelligenz auf. Für jede These entwirft sie dann ein dystopisches und ein utopisches Zukunftsszenario. Im letzten „Denkanstoß“ fragt sie abschließend, was das eingangs vorgestellte „Prinzip des *AI Leadership* für die zehn Thesen bedeute[n kann]“ (S. 225).

Eine Frage, die mich unterschwellig beim Lesen begleitet hat, ist, wie wir über KI-Tools und deren Nutzung sprechen sollten. Buck beschreibt Funktionsweisen von KI-Tools, das Phänomen „Halluzination“ und fehlendes Weltwissen von *Large Language Models* (Kapitel 2.2 und 2.3), gleichzeitig nutzt sie aber unter anderem auch folgende Formulierung: „Durch das Training anhand großer Textmengen lernen LLMs, den Kontext zu ‚verstehen‘ und passende Wörter bzw. Token vorherzusagen“ (S. 31). Obwohl Buck das Training thematisiert, nutzt sie die zwei Handlungsverben „lernen“ und „verstehen“ (‚verstehen‘ in Anführungszeichen, weil sie zuvor darlegt, dass LLMs eben nicht im menschlichen Sinne verstehen

können). Verstehen können LLMs nicht, können sie aber im menschlichen Sinne lernen? Handlungsverben zeichnet aus, dass sie eben im Unterschied zu Vorgangsverben „eine Intention des Handelnden voraussetzen“ (Grammis 2017) – etwas lernen passiert nicht einfach, sondern setzt voraus, dass ein Subjekt einen Erfahrungsprozess und möglicherweise Wissens-erweiterung durchläuft (Überlegungen dazu z. B. bei: Meyer-Drawe 2005). Buck weist immer wieder auf die Fallstricke der KI-Nutzung hin, gleichzeitig stellt sich mir aber auch immer wieder die Frage *Wie darüber sprechen*, nach den Bezeichnungen. Kurz und Weber-Wulff (2023) fordern, dass „wir endlich damit aufhören, die Maschinen zu anthropomorphisieren, also ihnen menschliche Attribute anzudichten“; „lernen“ (S. 31) ist in meinem Verständnis bereits eine Anthropomorphisierung. Versuche ich den Satz ohne Anthropomorphisierung umzuformulieren, erhalte ich möglicherweise diese Variante: „Anhand großer Datenmen-gen werden LLMs darauf trainiert, innerhalb eines bestimmten Kontexts einen gewünschten und den entsprechend des Trainingsmaterials wahrscheinlichsten Output zu generieren bzw. das nächste *Token* zu berechnen“. Natürlich ist meine umformulierte Variante schlechter lesbar, weniger unterhaltsam und am Ende vermutlich auch schlechter verständlich, zeigt aber, wie unser Sprechen und Schreiben über KI bereits angereichert ist mit menschlichen Handlungsbe- und -zuschreibungen. Wenn auch Buck, die sich in diesem Buch differenziert mit KI-Tools im Schreibprozess auseinandersetzt, nicht vor diesen Fallstricken gefeit ist, zeigt sich die Notwendigkeit für erhöhte sprachliche Sensibilität im wissenschaftlichen Dis-kurs umso mehr.

Buck formuliert ihren Wunsch für die Leser\*innen des Buchs auf der letzten Seite: „Ich wünsche Ihnen nun, dass KI-Tools Ihnen dabei helfen, Themen tiefer zu durchdringen, neue Erkenntnisse zu generieren und Freude am wissenschaftlichen Schreiben (wieder neu) zu entwickeln“ (S. 225). Egal, ob Promovierende, Studierende, Lehrende oder Forschende: Das vorliegende Buch eignet sich für all diese unterschiedlichen Schreiber\*innengruppen und leistet sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung mit KI-Tools im wissenschaft-lichen Schreiben als auch mit ganz praktischen Tipps einen wertvollen Beitrag. Buck legt mit dem Buch „Wissenschaftliches Schreiben und KI“ ein zeitgemäßes Handbuch zur rich-tigen Zeit vor.

## Literatur

- Buck, Isabella (2025): *Wissenschaftliches Schreiben mit KI*. Utb Studienbuch. 1. Aufl. Tü-bingen: UVK Verlag. DOI: 10.36198/9783838563657.
- Buck, Isabella/Limburg, Anika (2024): KI und Kognition im Schreibprozess: Prototypen und Implikationen. In: *Journal für Schreibwissenschaft* 26, 8–23. DOI: 10.3278/JOS 2401W002

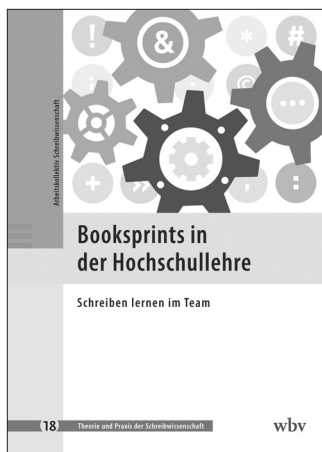
- Buck, Isabella/Weßels, Doris (2025): Gut geführt = gut geschrieben? AI Leadership als relevante Kompetenz in der Kollaboration mit KI-Tools. In: Brägger, Gerold/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): *Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Wege der Transformation*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim Basel: Beltz. 863–880.
- Grammatisches Informationssystem grammis: Vollverb (06.09.2017). In: *Leibniz-Institut für Deutsche Sprache*: „Systematische Grammatik“. URL: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/378> (Zugriff: 14.10.2025).
- Hao, Karen (2022): Artificial intelligence is creating a new colonial world order (19.04.2022). In: *MIT Technology Review*. URL: <https://www.technologyreview.com/2022/04/19/1049592/artificial-intelligence-colonialism/> (Zugriff: 14.10.2025).
- Hao, Karen/Hernández, Andrea Paola (2022): How the AI industry profits from catastrophe (20.04.2022). In: *MIT Technology Review*. URL: <https://www.technologyreview.com/2022/04/20/1050392/ai-industry-appen-scale-data-labels/> (Zugriff: 14.10.2025).
- Kurz, Constanze/Weber-Wulff, Debora (2023): Maschinelles Lernen: Nicht so brillant wie von manchen erhofft (21.08.2023). *Netzpolitik.org*. URL: <https://netzpolitik.org/2023/maschinelles-lernen-nicht-so-brillant-wie-von-manchen-erhofft/> (Zugriff: 14.10.2025).
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim Basel: Beltz. 24–37. DOI: 10.25656/01:7782.
- Reinmann, Gabi (2023): Deskillung durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik. In: *Hochschulforum Digitalisierung: Diskussionspapier Nr. 25/ Oktober 23*. URL: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_DP\\_25\\_Deskillung.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_25_Deskillung.pdf) (Zugriff: 14.10.2025).

## Autorin

**Dorothee Kraus**, Dr. phil., ist Linguistin, Schreib- und Hochschuldidaktikerin. Aktuell ist sie im NewWorkTech-Projekt an der Universität Tampere tätig. Seit 2022 ist sie Teil des Redaktionsteams der JoSch.



# Kollaboratives Schreiben im Team



Arbeitskollektiv Schreibwissenschaft

## Booksprints in der Hochschullehre

Schreiben lernen im Team

Die Publikation stellt das schreibdidaktische Format ‚Booksprint‘ vor und zeigt, wie kollaboratives Schreiben an der Hochschule Studierende fördert. Es bietet praxisnahe Anleitungen für eigene Booksprints – inklusive OER-Materialien.

**[wbv.de/hochschule](https://wbv.de/hochschule)**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 18

2024, 238 S., 39,90 € (D)

ISBN 9783763976119

E-Book im Open Access

# 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](https://wbv.de/schreibwissenschaft)



**Frauke Heilmann**

Programmleitung

☎ 0521 91101-715

✉ [frauke.heilmann@wbv.de](mailto:frauke.heilmann@wbv.de)