



Schreibwissenschaft

wbv

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. Gastherausgebende: Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertinger

Schlagworte: schreibintensive Lehre; Schreibkompetenzförderung; Schreibprozesssteuerung; Fachsozialisation; kritisches Denken und Argumentieren
Zitiervorschlag: *Detmers, G.-A. & Melching-Strathe, N. (2026). Mit kleinschrittigen Schreibaktivitäten zur Seminararbeit: Schreibförderung und fachliches Lernen Hand in Hand. JoSch 17(1), 8-18. <https://doi.org/10.3278/JOS2601W002>*

E-Journal Einzelbeitrag
von: Gunda-Alexandra Detmers, Nina Melching-Strathe

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

aus: Ausgabe 31: Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes,
Ausprobiertes: Lehrkonzepte und schreibdidaktische
Überlegungen - Teil II (JOS2601W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 8 - 18
DOI: 10.3278/JOS2601W002

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.¹ 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-

¹ 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 Arbeiten² 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.³

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)

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

³ 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

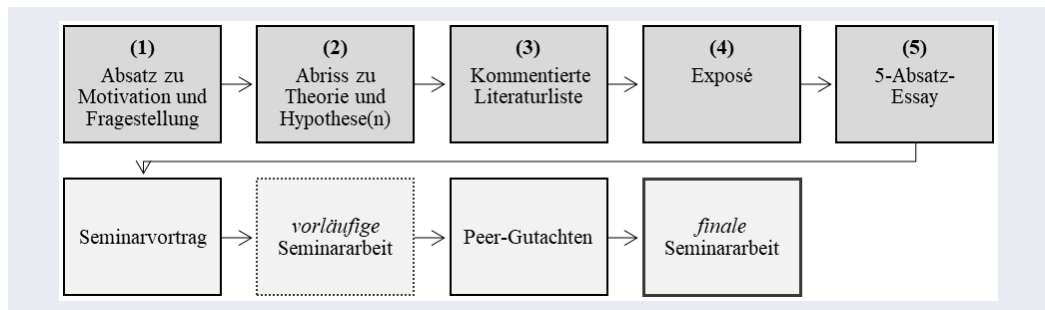
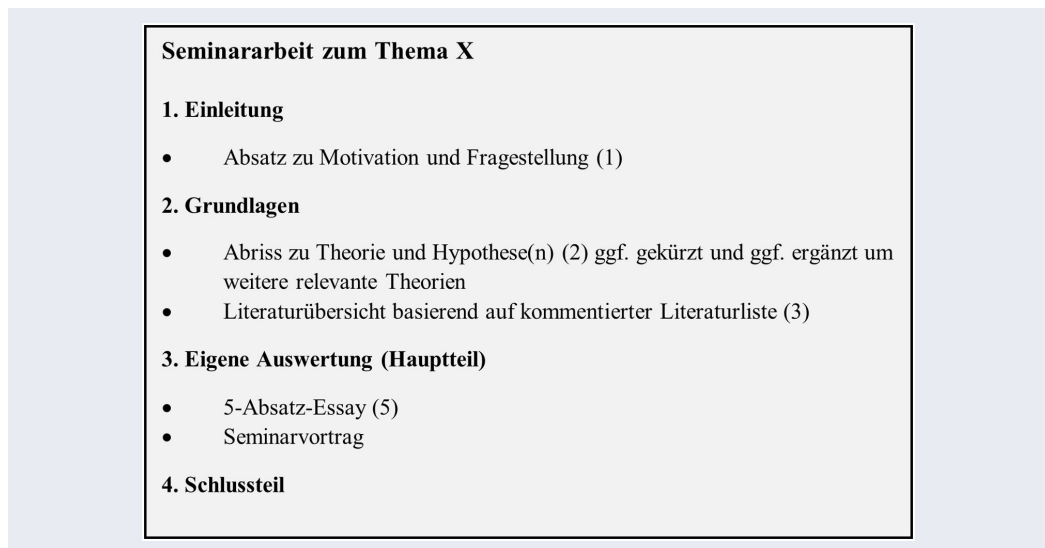


Abbildung 2

Einordnung der Textprodukte in die Gliederung der Seminararbeit

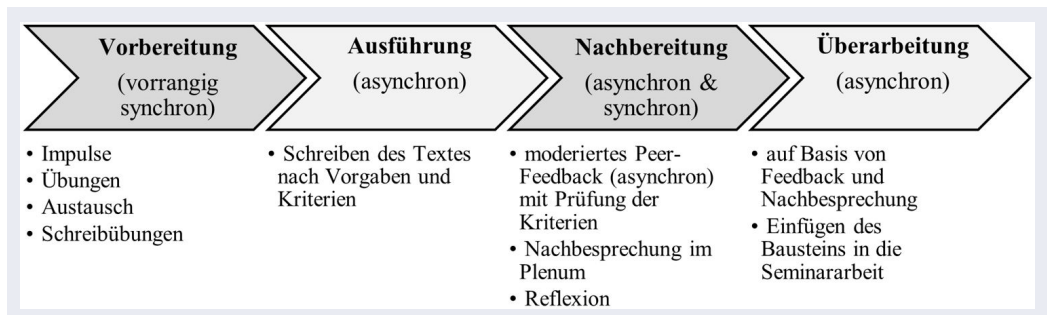


Didaktische Einbindung der Schreibaufgaben⁴

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-Anhang⁵ 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.

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-Anhang⁶ 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

⁶ 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 Textform⁷, 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 Fragestellung⁸ sammeln die Studierenden mithilfe des *Toulmin-Modells*⁹ 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 Teilkompetenzen¹⁰

	Aufgabenstellung	Umfang und Teilkompetenzen
(1) Absatz zu Motivation und Fragestel- lung	Schreiben Sie einen Absatz, in welchem Sie das Forschungsproblem aufzeigen (Motivation/Relevanz) und die abgegrenzte Fragestellung formulieren.	1 Absatz (max. 0,5 S.) • kritisch denken insb. Probleme identifizieren, Fragestellung eingrenzen, argumentieren • prägnanter Ausdruck
(2) Abriss zu Theorie und Hypothese(n)	Schreiben Sie einen Abschnitt zur ausgewählten Theorie, in welchem Sie diese prägnant zusammenfassen und einordnen , Kritik und etwaige Weiterentwicklungen diskutieren und Hypothesen für Ihre Fragestellung ableiten.	1,5–2 S. Text • paraphrasieren/zusammenfassen • kritisch denken, insb. Theorien diskutieren • Hypothesen bilden

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) Kommentierte Literaturliste	Erstellen Sie eine kommentierte Liste aus 5–7 für Ihre Fragestellung relevanten Quellen, die in eigenen Worten die Eckpunkte der Quellen beschreibt (Frage, Ergebnis, zentrale Argumente, ggf. Annahmen), die Relevanz für Ihre Fragestellung darlegt und den Beitrag der Ergebnisse kritisch einordnet.	3–4 Sätze je Quelle (1–1,5 S.) • Quellen bewerten • kritisch denken, insb. argumentieren • paraphrasieren/prägnant zusammenfassen
(4) Exposé	Verfassen Sie ein Exposé , das die wichtigsten Aspekte der Seminararbeit darstellt (Fragestellung, Motivation, Abgrenzung/ Einordnung, Ziel/Arbeitshypothese, relevante Theorie(n) und prüfbare Hypothese(n), zentrale Argumente/Literatur) und fügen Sie einen Arbeitsplan für noch fehlende Aspekte und das Heranziehen von Daten sowie eine Gliederung bei.	ca. 2 S. Text • Projekte planen • Argumentation entwickeln • Exposé als Textsorte kennenlernen und üben
(5) 5-Absatz-Essay	Schreiben Sie einen 5-Absatz-Essay , in welchem Sie einen ausgewählten Aspekt Ihrer Seminararbeit argumentieren, indem Sie eine vorab behandelte Argumentationsstruktur anwenden.	1,5–2 S. Text • argumentieren • strukturieren • sprachliche Präzision

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 (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.