

Argumentieren lehren in der Anglistik

Ein Erfahrungsbericht

ERHAN ŞİMŞEK

Kurzfassung

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

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

Schlagworte: Argumentation; These; Literaturwissenschaften; Geisteswissenschaften; Dialog

Abstract

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

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

1 Argumentieren in der Anglistik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Studentische Probleme mit dem Argumentieren

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

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

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

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

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

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

3 Das Seminar „Great Debates in the Humanities“

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

Verwobener „Stoff“

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

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

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

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

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

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

Dialog

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

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

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

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

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

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

Das Organisatorische

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

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

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

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

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

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

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

Vermittlung des Argumentierens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

4 Fazit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

Autor

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