

# „der endgültige Schreibprozess ist alleine“

## *Empirische Beobachtungen zu geschichtswissenschaftlichen Seminararbeiten als Herausforderungen in der Studieneingangsphase*

RAOUL HIPPCHEN

### **Kurzfassung**

Das Schreiben von Hausarbeiten im Fach Geschichte stellt für Studierende gerade am Anfang des Studiums eine besondere Herausforderung dar. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen im Rahmen eines Projekts des Historischen Seminars der Universität Mainz erlauben Aussagen darüber, wie diese Herausforderung von Studierenden und Lehrenden wahrgenommen und beurteilt wird. Die Kenntnis solcher Einstellungen kann das Problembewusstsein von Lehrenden fördern und dabei helfen, die Lehre zielgerichtet zu entwickeln.

**Schlagnote:** Seminararbeiten; Geschichte; Problemwahrnehmung; Bottlenecks; fachspezifische Schreibforderungen

### **Abstract**

The writing of seminar papers or Hausarbeiten in the discipline of history poses a special challenge for students, especially for university entrants. Research data of empirical studies as part of a project initiated by the Institute of History at the University of Mainz permits conclusions about how this challenge is perceived and assessed by students and teachers. Knowledge of such attitudes could further teachers' problem awareness and help to develop target-oriented teaching.

## **1 Zur Fragestellung**

Das Schreiben wissenschaftlicher Texte ist anspruchsvoll. Das gilt gerade für die ersten Versuche während des Studiums, die in einem besonderen Spannungsverhältnis stehen: Die typischen „handfesten Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben“ (Steinhoff 2007, S. 1) sind geradezu eine Voraussetzung für Lernprozesse, denn ihre Bewältigung fördert die Motivation und die Entwicklung einschlägiger Fertigkeiten (vgl. Lahm 2016, S. 23; Frings 2016, S. 35). Dabei vermittelt die Problemlösung neben den „epistemischen Effekten des Schriftgebrauchs im Forschungsprozess“ (Hoffmann 2018, S. 6) auch Selbstwirksamkeit, insbesondere die Erkenntnis, dass man

Schreiben lernen kann. Wie aber nehmen Studierende und Lehrende diese Herausforderung wahr? Im Folgenden werden dazu auf Grundlage eines laufenden Forschungsprojekts am Historischen Seminar der Universität Mainz Befunde diskutiert, die dazu beitragen können, den Umgang mit der „Herausforderung Hausarbeit“ in der Lehre weiterzuentwickeln. Das Projekt zielt generell auf die Erhebung von Schwierigkeiten von Studierenden am Anfang ihres Geschichtsstudiums, womit zwangsläufig auch das wissenschaftliche Schreiben in den Blick rückt. Die Epochen-seminare der geschichtswissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge schließen in Mainz mit Hausarbeiten ab, bei denen die Studierenden in der Regel ihre ersten wissenschaftlichen Texte verfassen. Welche Bedeutung Studierende und Lehrende diesen schriftlichen Arbeiten beimessen, wie sie den Prozess des Schreibens und dessen Anforderungen einschätzen und Probleme formulieren, zeige ich anhand einer Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse auf. Erfahrenen Lehrenden mögen einige dieser Befunde bekannt oder selbstverständlich erscheinen; als empirisch erhobene Daten haben sie allerdings einen eigenen Wert für fundierte Diskussionen über das „Schreibenlehren“, die dieser Beitrag bereichern möchte.

## **2 Zum Projekt „Empirische Forschungen zu Bottlenecks in der Studieneingangsphase“**

Das vom Gutenberg Lehrkolleg der Universität Mainz geförderte Projekt ist in drei Arbeitsschritten angelegt: Grundlegend ist die Datenerhebung, die fortlaufend weitergeführt und ergänzt wird. Der zweite Schritt ist die Auswertung der gesammelten Daten. Die Interpretation der Daten geht in einer dritten Phase über in einen Dialog mit den Mitgliedern des Historischen Seminars zur Erörterung möglicher Konsequenzen; er soll dazu dienen, die Ergebnisse bei der Weiterentwicklung der Lehre einzubeziehen.

Der Zugang zu den Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase erfolgt über den statistischen Blick auf die Seminararbeiten-Bewertungen, eine quantitative Befragung der Studierenden mithilfe von Fragebögen und Online-Surveys sowie die Befragung von Lehrenden und Studierenden in qualitativen Interviews. Insbesondere der erstgenannte Zugang erfordert eine Erläuterung. Im Mainzer Historischen Seminar ist aus der gemeinsamen Arbeit an der Lehre bereits vor rund 15 Jahren ein Bewertungsschema für die Benotung von Hausarbeiten entstanden. Dieses immer wieder überarbeitete und allgemein empfohlene Schema dient ebenso der Hilfestellung für die Lehrenden wie der Transparenz der Notenvergabe und der Vergleichbarkeit der Bewertungsweise (Abb. 1).

**Abbildung 1:** Bewertungskriterien für Seminararbeiten des Mainzer Historischen Seminars (Quelle: <https://www.blogs.uni-mainz.de/fb07-geschichte/files/2020/03/Bewertungskriterien-Seminararbeiten.pdf> (Zugriff am: 24.07.2020).)

**Leistungsmessung und -bewertung von Seminararbeiten**

Seminararbeiten dienen im Wesentlichen dem Einüben der im Seminar erworbenen handwerklichen Fähigkeiten. Sie sollen die Studierenden Schritt für Schritt befähigen, eine korrekte und eigenständige wissenschaftliche Arbeit zu schreiben. Das Ziel des Seminars ist die Beherrschung der epochenspezifischen propädeutischen Grundlagen, die sachgerechte und frageorientierte Analyse und Einordnung historischer Phänomene sowie die überzeugende Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse. Dabei verstehen sich diese Bewertungskriterien als Orientierung im Hinblick auf die Beurteilung einer Gesamtleistung.

Die Leistungsmessung und -bewertung orientiert sich am folgenden Schema:

	<b>3 Punkte</b>	<b>2 Punkte</b>	<b>1 Punkt</b>	<b>0 Punkte</b>
<b>Fragestellung, Urteilsfähigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>eigenständige Analyse der Thematik</li> <li>Nennung der wesentlichen Punkte</li> <li>Finden einer passenden, klaren Fragestellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>weitgehend eigenständige Erarbeitung und Reflexion der Thematik bei einer im Wesentlichen klaren und passenden Fragestellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>weitgehend an den Vorlägen orientiert</li> <li>kaum eigenständige Reflexion</li> <li>unklare Fragestellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Festhalten an den Vorlägen</li> <li>keine eigenständige Reflexion erkennbar</li> <li>keine oder unpassende Fragestellung</li> <li>wesentliche Punkte fehlen</li> </ul>
<b>Aufbau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>klar gegliedert</li> <li>logisch</li> <li>ausgewogen</li> <li>zielgerichtet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>weitgehend klar gegliedert</li> <li>angemessen gewichtet und zielgerichtet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gliederung mit Mühe noch erkennbar und logisch zu verfolgen</li> <li>unausgewogen</li> <li>Brüche auf dem Weg zur Beantwortung der Fragestellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>unlogische Gliederung</li> <li>verfolgt nicht die Beantwortung der Fragestellung</li> </ul>
<b>wissenschaftliche Erschließung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gründliche, ausführliche, zudem korrekte Erschließung und Diskussion von Quellen und Literatur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>angemessene Quellen- und Literaturarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>überwiegend flüchtige und unkritische Quellen- und Literaturarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mangelhafte, unsystematische Quellen- und Literaturarbeit</li> </ul>

(Fortsetzung Abbildung 1)

	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
<b>Sprache</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leserfreundlich, stilsicher, den Regeln der Schriftsprache voll entsprechend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• noch leserfreundlich, den Regeln der Schriftsprache weitgehend entsprechend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• teilweise unverständlich, mit Abstrichen an die Lesbarkeit</li> <li>• grammatische, orthographische und stilistische Fehler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unverständlich</li> <li>• zahlreiche grammatische, orthographische und stilistische Fehler</li> </ul>
<b>Form</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den formalen Vorgaben voll entsprechend</li> <li>• vollständige und einheitliche Zitation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den formalen Vorgaben weitgehend entsprechend</li> <li>• in der Regel einheitliche und vollständige Zitation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den formalen Vorgaben nur in Teilen entsprechend</li> <li>• fehlerhafte Zitation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den formalen Vorgaben nicht entsprechend</li> <li>• unvollständige und uneinheitliche Zitation</li> </ul>

**Notengebung**

<b>Punkte</b>	14–15	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4–0
<b>Note</b>	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	Nicht bestanden

Anmerkung: Kein Punkt in einer der Kategorien führt automatisch zu einer 5,0.

Es bewertet die Arbeiten in fünf Kategorien von Anforderungen: Fragestellung/Urteilsfähigkeit, wissenschaftliche Erschließung, Aufbau, Sprache, Form. In jeder dieser Kategorien erhält eine Arbeit 0 bis 3 Punkte, aus der Summe ergibt sich die Gesamtbeurteilung. 0 Punkte in einer Kategorie oder eine Summe von weniger als 5 Punkten führt zum Nichtbestehen einer Arbeit. Diese Bewertungskriterien bilden für das Projekt einen wesentlichen Ansatzpunkt der quantitativen Erhebung von fachwissenschaftlichen Schwierigkeiten. Dank der Beteiligung zahlreicher Kolleginnen und Kollegen umfasst die – vollständig anonymisierte – Datensammlung aktuell 1.941 Datensätze, die jeweils eine Hausarbeit mit Einzelbewertung, Semester, Epoche des jeweiligen Seminars und Markierung bei Wiederholungsleistungen umfassen. Die Epoche wird auch deswegen aufgenommen, weil die Studierenden in Mainz vier verschiedene Epochenseminare besuchen müssen, die jeweils unterschiedliche propädeutische Akzente setzen und oft in einer empfohlenen Reihenfolge absolviert werden.

Neben der Auswertung dieser – um Reportings zur Zahl der Prüfungsanmeldungen und -wiederholungen ergänzten – Daten mithilfe deskriptiv-statistischer Verfahren stehen die Auswertungen der Fragebögen und der qualitativ angelegten Interviews. Es wurden zehn Leitfadeninterviews mit Lehrenden des Historischen Seminars geführt, die sich vor allem auf die Wahrnehmung von Schwierigkeiten der Studierenden richten. Analog dazu wurden bislang sechs Bachelor-Studierende (vom 1. bis zum 4. Semester) sowie zwei Master-Studierende in Leitfadeninterviews befragt, in denen neben der Wahrnehmung von Schwierigkeiten eigene Erzählungen über die Situation des Studieneinstiegs im Mittelpunkt standen. Die Einbeziehung der „studentischen Perspektive“ erfolgt zudem über einen maschinenlesbaren Fragebogen. Dieser richtet sich auf verschiedene Faktoren für einen erfolgreichen Studienbeginn und umfasst Aussagen zu 114 inhaltlichen „Items“, von denen zwei als Freitexte angelegt sind. Diese „Umfrage“ erfolgte Anfang 2019 in verschiedenen Lehrveranstaltungen der Bachelor-Studiengänge – ohne jede Vorauswahl der teilnehmenden Studierenden, von denen 300 erreicht wurden (was einem Anteil von 21,6% der damals eingeschriebenen 1.388 Bachelor-Studierenden entspricht).

### **3 Hausarbeiten als zentrale Herausforderung**

Die erhobenen Daten erlauben Rückschlüsse auf sehr unterschiedliche strukturelle wie individuelle Lernhindernisse, die einen reibungslosen Studieneinstieg und ein erfolgreiches Studium erschweren können. Aufschlussreich erscheint dabei der übergreifende Befund, dass es gerade die fachwissenschaftlichen „Kernkompetenzen“

sind,<sup>1</sup> deren Adaption den Studieneinsteiger\*innen Schwierigkeiten macht – und damit ebenjene Arbeitsweisen und Fähigkeiten, deren Vermittlung ohnehin im Mittelpunkt der Lehre steht. Dieser Befund betrifft insbesondere das Schreiben als wesentliche Methode und zentrales Medium (geschichts-)wissenschaftlichen Arbeitens.

Eine Mehrheit der Geschichtsstudierenden nimmt die Seminararbeiten bewusst als die größte Herausforderung im Studium wahr. Die Ergebnisse der Fragebogen-Aktion sind deutlich. Vor die Wahl gestellt, wie sie den Satz „Schriftliche Hausarbeiten sind ...“ vervollständigen würden, ergänzen rund 35 % der Befragten „besondere Herausforderungen“, weitere knapp 32 % „eher besondere Herausforderungen“. Während etwa 24 % einen Mittelweg des „weder noch“ wählen, meinen nur gut 6 %, die Hausarbeiten seien „eher keine besonderen Herausforderungen“ – und weniger als 3 % entscheiden sich für „keine besonderen Herausforderungen“. Gegenüber den gut zwei Dritteln der Befragten, die die Hausarbeiten tendenziell als Herausforderung sehen, gilt das bei Klausuren und mündlichen Prüfungen für nur ein Drittel bzw. die Hälfte der Studierenden. Zudem ist der Anteil derjenigen, die die je andere Prüfungsform für keine besondere Herausforderung halten, um ein Vielfaches höher.<sup>2</sup> Dazu passt ein weiteres Ergebnis der Fragebögen: Bei der freiwilligen Markierung von Lehrinhalten, mit denen die teilnehmenden Studierenden bereits selbst Schwierigkeiten hatten, liegen die Seminararbeiten an der Spitze. Darüber hinaus nehmen die Befragten die Hausarbeiten auch als zentralen Inhalt bzw. Gegenstand ihrer Seminare wahr.

Der Status als „Spitzenproblem“ wird den Hausarbeiten auch von den interviewten Studierenden zugeschrieben. Besonders aussagekräftig wird das etwa von einer Master-Studentin im 9. Fachsemester formuliert:

„[D]ie allergrößte Herausforderung ist ja oft die Hausarbeit. Also die Prüfungen, das erinnert einen ja schon so ein bisschen an die Schule, aber die Hausarbeiten sind halt sozusagen der größte eigenständige Teil erstmal, der geleistet werden muss.“

Diese Einschätzungen werden von den Lehrenden geteilt. Die Lehrenden-Interviews stimmen dahingehend überein, dass alle zehn Befragten die Seminararbeiten als komplexeste Anforderung an die Studierenden wie auch als zentralen Gegenstand der eigenen Lehre sehen. Analog dazu messen die Lehrenden der Hausarbeit von allen Anforderungen an Studienanfänger\*innen mehrheitlich das höchste Potential für Frustrationen wie für Lernfortschritte zu.

Diese Einschätzungen legen die Frage nahe, inwieweit die Hausarbeiten mit Blick auf die statistisch erfassten Bewertungen als Hürde erscheinen. Von den 1.941 gesammelten Hausarbeiten wurden 246 (12,7 %) als nicht bestanden bewertet. Das bleibt knapp unter der Menge der sehr guten Arbeiten (14,4 %). Gute und befriedi-

1 Die fachlichen Kompetenzen können durchaus unterschiedlich modelliert werden, betreffen aber insbesondere die systematische Recherche, Erschließung, Interpretation, Argumentation und Narration sowie die dafür notwendigen Methoden und Darstellungsformen/Gattungen, wobei insbesondere von Seiten der Geschichtsdidaktik auch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Voraussetzung geschichtswissenschaftlichen Arbeitens betont wird (vgl. Thünemann 2016; Brauch & Mierwald 2015 sowie die Beiträge in Körber, Schöner & Schreiber 2007). Zur Operationalisierung solcher Modelle für die kompetenzorientierte Lehre des Mainzer Historischen Seminars vgl. Historisches Seminar 2016.

2 Während insgesamt nur 9 % der Befragten in Hausarbeiten eher keine oder gar keine besondere Herausforderung sehen, gilt das bei Klausuren für rund 35 % und bei mündlichen Prüfungen für rund 30 %.

gende Arbeiten machen jeweils etwas unter ein Drittel aus (31,8 % bzw. 31,6 %), während die übrigen 9,5 % der Arbeiten ausreichend sind. Bei dieser auf den ersten Blick unauffälligen Notenverteilung ist zu beachten, dass diese Auszählung jene Arbeiten nicht erfasst, die nicht abgegeben wurden. Schätzungsweise werden pro Veranstaltung 20 bis 50 % der angemeldeten Arbeiten nicht eingereicht, allerdings fehlen bislang exakte Zahlen. Zudem ist auch nicht klar, wie viele dieser Arbeiten mehr oder weniger zielgerichtet in ein späteres Semester „verschoben“ und wie viele zwar ernsthaft begonnen, aber nicht fertiggestellt wurden. Außerdem sind die Noten sehr ungleich auf die verschiedenen Epochenseminare verteilt. Diese Unterschiede bei der Notenverteilung lassen sich primär dadurch erklären, dass die Epochen-Module konsekutiv angelegt sind und über die Modellstudienverläufe eine gewisse Standardreihenfolge besteht. Insbesondere ist das Epochenseminar Neueste Geschichte für nahezu alle Studierenden der erste Ort, an dem sie eine Hausarbeit schreiben (die daher dort auch eine Studien- und keine Prüfungsleistung darstellt). Antike, Mittelalter und Neuere Geschichte folgen ohne verpflichtende Reihenfolge, allerdings ist das Epochenseminar Neuere Geschichte für einen Großteil der Studierenden der Schlusspunkt. Die Datensammlung verweist darauf, wie unterschiedlich groß die „Herausforderung Hausarbeit“ in den verschiedenen Epochen ist: In der Neuesten Geschichte – dem ersten Seminar – beträgt die Quote der nicht bestandenenen Arbeiten 21,8 %. In der Neueren Geschichte – tendenziell gegen Ende des Bachelorstudiums – liegt diese Quote hingegen bei 5,4 %. Während in der Neuesten Geschichte also viermal so viele Arbeiten „scheitern“, werden hier zugleich nur etwa halb so viele sehr gute Arbeiten geschrieben wie in der Neueren Geschichte (knapp 9 % gegenüber knapp 19 % der bewerteten Arbeiten). Diese Zahlen lassen den Schluss zu, dass über das Schreiben der Hausarbeiten in den vier Epochenseminaren eine Lernprogression stattfindet. Gleichzeitig bestätigen diese Befunde, dass vielen Studieneinsteiger\*innen insbesondere die ersten Hausarbeiten tatsächlich enorme Schwierigkeiten bereiten.

## 4 Das Unbekannte als Herausforderung

Die vielen verschiedenen Schritte und Anstrengungen, die zum Schreiben eines wissenschaftlichen Textes gehören, lassen sich über die Erhebungen des Projekts nur bedingt greifen. Die für das Projekt sichtbaren Schwierigkeiten mit den Hausarbeiten sind ganz überwiegend solche der Orientierung. Mit erst einmal fremden Verfahren muss in einem nicht vertrauten Format und in einem weitgehend unbekanntem Genre mit anfangs unklaren Regeln geschrieben werden. Und die Herausforderung des geschichtswissenschaftlichen Schreibens stellt sich dazu noch auf mehreren Ebenen der Textproduktion: Geschichte will erzählt werden, Wissenschaft aber verlangt ein intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen und eine Ausrichtung auf verbesserte Erklärungen. Mit der notwendigen „argumentativen historischen Narrativität“ (Brauch & Mierwald 2015, S. 105) haben Studierende in der Regel vor dem Studium nur über Lektüre Kontakt gehabt. Nun müssen sie sie selbst einsetzen, und zwar in

„evidenzbasierten Interpretationen der Vergangenheit, in denen es darum geht, durch die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen eigenständig begründete und intersubjektiv nachvollziehbare Antworten auf historische Fragen zu generieren“ (Brauch & Mierwald 2015, S. 108).

Dementsprechend ist die notwendige Orientierung am Anfang – als „stranger in strange lands“ (McCarthy 1987, S. 233) – grundsätzlich und umfassend, bevor im Verlauf des Studiums der Orientierungsbedarf dann spezifischer und detaillierter wird, sich etwa auf Fragen der Strukturierung, der Referenz oder des Stils richtet. In den ersten Semestern ist die Hausarbeit noch eine „große Unbekannte“ und das Kennenlernen oft mühsam.

In den Freitext-Feldern der Fragebögen erscheinen Rückmeldungen, die diese Verunsicherung in wenigen Worten verdeutlichen. Moniert werden hier z. B. eine „Überforderung bei Hausarbeit“ (FB194, B.Ed. 3. FS) oder „zuerst Unklarheiten bei Anforderungen (Hausarbeiten)“ (FB55, B.Ed. 6. FS). Vereinzelt wird ein Zusammenhang zum eigenen Kenntnisstand hergestellt: „nach dem Abi wird man direkt mit der wissenschaftlichen Hausarbeit konfrontiert“ (FB28, B.Ed. mind. 7. FS). In den Freitext-Feldern zu förderlichen Erfahrungen während des Studieneinstiegs finden sich ebenfalls zahlreiche Aussagen zu den ersten Hausarbeiten bzw. dazu, dass einzelne Lehrveranstaltungen und Informationsangebote bei deren Bewältigung geholfen hätten.

Was in diesen Fragebögen-Einträgen eher implizit zum Ausdruck kommt, schildert vor allem eine erfahrene Master-Studierende im 11. Fachsemester in den Interviews explizit: „Ein Problem ist vielleicht auch, dass man so am Anfang zumindest noch gar keine Ahnung davon hat, wie überhaupt das sein soll.“ Die Master-Studierende meint, dass solche unklaren Erwartungshaltungen bei manchen Studierenden dazu führten, dass Hilfestellungen nicht genutzt würden, weil deren Relevanz mitunter nicht erkannt werde. Sie sieht eine oft mangelnde Orientierung noch am Semesterende. Dass ihr persönlich die Orientierung trotz des anfangs mangelnden Referenzrahmens relativ früh gelungen ist, führt die Interviewte auch auf Erfahrungen mit einer Facharbeit in der Oberstufe zurück, die ihr zumindest „ansatzweise“ eine Vorstellung dessen vermittelt habe, was es bedeute, einen wissenschaftlichen Text zu produzieren. Diese schulische „Vorerfahrung“ erwähnt auch eine der interviewten Erstsemester-Studentinnen, die vor diesem Hintergrund vergleichsweise gelassen auf die noch anstehende erste Seminararbeit blickt.

## 5 Eigenständigkeit und Zeitmanagement als Herausforderung

Zu Beginn des Studiums besteht demnach bei vielen Studierenden ein grundlegendes Bedürfnis, überhaupt erst einmal die Textsorte universitäre Hausarbeit und die dafür notwendigen Arbeitsweisen und Anforderungen zu verstehen. Die Entwicklung einer (wissenschaftlichen) Schreibkompetenz als „textgenrespezifische Fähigkeit, den komplexen Prozeß der kognitiven Strukturierung und Sprachverarbeitung zu



steuern, der zur Herstellung eines sach-, genre- und adressatenangemessenen Textes führt“ (Jakobs & Kruse 2003, S. 23), muss in der Regel überhaupt erst noch beginnen. Mit dem Bewusstsein für den eigenen Lernbedarf beginnt der Lernprozess, der sich insbesondere als „learning by doing“ über mehrere Semester vollzieht. Dieser Prozess kann – bei aller Vermittlung – letztlich nur als individuelle Aneignung durch die Lernenden erfolgen (als ein Teil der Entwicklung zu Wissenschaftler\*innen). Die erforderliche Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit kann Verunsicherung auslösen. Zugleich ist das Schreiben der Hausarbeiten nicht selten der Ort, an dem die Eigenverantwortlichkeit des Studiums wirklich deutlich wird. Eine der Interviewten meint im Anschluss an die Feststellung, dass man die Hausarbeiten „selbst“ schaffen müsse: *„[I]ch glaub’ viele würden sich da noch mehr wünschen an die Hand genommen zu werden und noch mehr Hilfe zu bekommen.“* Die Verknüpfung der selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit mit dem Bedürfnis nach Hilfestellungen bzw. Orientierung verweist auf ein kaum vermeidbares Spannungsverhältnis: Die Aneignung kann nur selbst vollzogen werden, ist aber schwerlich ganz aus sich selbst heraus zu leisten. Verfasser\*innen eines (monographischen) Textes sind notwendigerweise vielfach auf sich allein gestellt. Das kann zu Schreibproblemen führen, wenn die Studierenden sich angesichts ihrer Orientierungsbedürfnisse verlassen fühlen. Eine Rückmeldung in den Fragebogen-Freitexten verweist darauf, dass es zumindest nicht immer gelingt, den Studierenden die gewünschte Hilfe zu vermitteln: *„Selbststruktur; Selbstarbeit → Hausarbeit, der endgültige Schreibprozess ist alleine. Vorher nur Theorie dazu“* (FB99, B.Ed. 5. FS). Der Befragte reflektiert, dass es um eine individuelle Leistung geht, sieht sich aber nicht adäquat darauf vorbereitet. Zudem impliziert die Kritik daran, in der Lehre vermeintlich „nur Theorie“ zum Schreiben angeboten bekommen zu haben, dass der Studierende im fünften Semester bereits erfahren hat, dass die Praxis des Schreibens ein notwendiger Weg ist, das Schreiben zu lernen. Der interviewten Master-Studentin im 11. Fachsemester erscheinen hingegen die zur Verfügung stehenden Hilfestellungen ausreichend: *„[E]s gibt alles, was man machen könnte, und mir würde jetzt überhaupt nix mehr einfallen ... – also schreiben muss man die dann halt einfach selber.“* Zusammengenommen führen diese beiden Rückmeldungen zurück zur Frage der Orientierung: Wenn es vielfältige mögliche Hilfen in und neben den Lehrveranstaltungen gibt, diese aber zugleich vielfach unerkannt oder ungenutzt bleiben, lässt sich möglicherweise bei der Vermittlung der Angebote und der Motivierung zu ihrer Nutzung ansetzen. Mithin muss den Studierenden sehr früh klar werden: Ich kann das nur selbst leisten, aber ich bin damit nicht allein.

Ein Feld, auf dem das „Alleinsein“ häufig zu Problemen führt, ist die Studienplanung im Sinne der Modul- und Veranstaltungsbelegung und das generelle Zeitmanagement (wobei es auch hierfür ein explizites Beratungsangebot am Mainzer Historischen Seminar gibt). Es muss wohl nicht weiter diskutiert werden, dass sich beides auch regelmäßig auf den Zeitbedarf für das Schreiben der Seminararbeiten auswirkt. In den erhobenen Daten geht es vor allem um Zeitdruck, der durch die gleichzeitig zu bewältigende „Vielzahl an Hausarbeiten“ (FB153, B.Ed. 4. FS) entsteht: *„So viele Hausarbeiten setzen einen unter Druck“* (FB7, B. A. Beifach 3. FS). Dass trotz

und wegen gleichzeitiger Schreibverpflichtungen viele Arbeiten erst „auf den letzten Drücker“ entstehen, gehört wohl zur Erfahrung aller Hochschullehrenden. Eine mangelhafte Zeitplanung für das Schreiben ist eines der häufigsten, im Grunde „normalen“ Schreibprobleme, dessen Lösung auch erfahrenen Schreibenden nicht immer gelingt. Es erscheint mir aber für die Entwicklung erfolgreicher Schreibstrategien sehr hinderlich, wenn schon bei den ersten Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben aufgrund des Zeitdrucks kaum Spielraum bleibt oder Ängste entstehen. Das Zeitmanagement für das Schreiben gehört zu den handwerklichen Fähigkeiten, die in den Epochenseminaren kaum (explizit) vermittelt werden. Würden aber die Studierenden schon in den ersten Semestern ihre Schreibaufgabe nicht nur als machbar, sondern auch als konkret und konsequent planbar erfahren, wäre das sicher ein hilfreicher Schritt weg von einer unbekanntenen und hin zu einer handhabbaren „Herausforderung Hausarbeit“.

## 6 Textsortenspezifische Kriterien als Herausforderung

Andere wichtige, aber mitunter schwierige Schritte betreffen die Kenntnis und Berücksichtigung von (fach-)wissenschaftlichen Kriterien der Textproduktion, d. h. die konkrete Umsetzung argumentativen Erzählens in einem geschichtswissenschaftlichen Beitrag. Die erfassten Bewertungen geben Aufschluss darüber, welche im Bewertungsschema zugrunde gelegten Kriterien wie oft in welchem Umfang erfüllt wurden. In dieser Hinsicht lassen sich zwei Gruppen von Bewertungskategorien bilden: einerseits Sprache, Form und Aufbau, andererseits Fragestellung/Urteilsvermögen und wissenschaftliche Erschließung. Die ersten drei Kriterien sind zweifellos von elementarer Bedeutung für jeden Text, lassen sich aber vergleichsweise gut an Vorlagen orientieren (vgl. Abb. 1). Sie erscheinen in der Statistik als deutlich unproblematischer als die beiden anderen Kriterien, die im Wesentlichen die inhaltlich-wissenschaftliche Qualität der Texte messen<sup>3</sup>.

Dieser Befund deckt sich nur teilweise mit den in den Interviews geäußerten Einschätzungen der Lehrenden zu zentralen Schwierigkeiten mit den Hausarbeiten. Diese lassen sich vor allem zwei Gesichtspunkten zuordnen: „Sprache“ und „Wissenschaftlichkeit“ (in der Regel festgemacht am Fragen und Urteilen). Im Zusammenhang mit Sprache werden etwa eine zum Teil mangelhafte Lesebereitschaft und Lesefähigkeit sowie eine zunehmend schlechter werdende schriftsprachliche Kompetenz angesprochen. Solche mitunter topisch anmutenden Einschätzungen erscheinen vor dem Hintergrund der erhobenen Daten erklärungsbedürftig. So lässt sich aufgrund der Datenbasis bei der Sprache über die erfassten Semester hin kein signifikanter

3 Dieser Unterschied lässt sich etwa schon an der Vergabe der höchsten und niedrigsten Bewertungen ablesen: Die Höchstbewertungen mit 2,5 oder 3 Punkten erhielten in der Kategorie Fragestellung/Urteilsfähigkeit 444 Arbeiten, in der Kategorie wissenschaftliche Erschließung 446 Arbeiten, in der Kategorie Aufbau 554, in Form 631 und in Sprache 638 Arbeiten. Demgegenüber erhielten die niedrigsten Bewertungen mit 0,5 oder 0 Punkten in der Kategorie wissenschaftliche Erschließung 212 Arbeiten, in Fragestellung/Urteilsfähigkeit 182, in Sprache 120, in Form 103 und in der Kategorie Aufbau nur 92 Arbeiten.

Trend zur Verschlechterung konstatieren. Wollte man dennoch von einem solchen Trend ausgehen, müssten sich die Anforderungen der Lehrenden analog dazu angepasst haben. Gleichzeitig ist auf der Datengrundlage die zentrale Bedeutung des Kriteriums Sprache für die Qualität der Arbeiten nicht zu bestätigen. Die Kategorie Sprache korreliert zwar mit den anderen Bewertungskategorien, allerdings vergleichsweise schwach. Eine einfache Erklärung dieser Diskrepanz zwischen den Bewertungen der Hausarbeiten und der Wahrnehmung der Lehrenden lässt sich aus den Interviews ableiten: Was beim kollegialen Gespräch übergreifend unter „Sprache“ subsumiert wird, schlägt sich bei der Bewertung der Hausarbeiten (auch) in anderen Kategorien nieder. Hier wird wiederum deutlich, wie eng die verschiedenen Anforderungsebenen des historischen Argumentierens miteinander verknüpft sind.

Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre schriftsprachliche Kompetenz erscheint dagegen optimistisch. Die befragten Bachelor-Studierenden sind zur Hälfte der Meinung, dass es ihnen leichtfällt, Texte in wissenschaftlicher Sprache zu verfassen (11,5 % halten diese Aussage sogar für „völlig“ zutreffend). Fast ein Drittel sieht sich hier im „neutralen“ Bereich, während weniger als ein Fünftel angibt, dass ihnen das eher nicht (14 %) oder gar nicht (5,5 %) leichtfällt. Dass hier die Einschätzungen von Lehrenden und Studierenden deutlich auseinandergehen, legt nahe, dass ein stärkerer Austausch über sprachliche Kriterien – und damit auch die Erwartungen der Lehrenden – hilfreich wäre.

Zu der in den Lehrenden-Interviews ebenfalls immer wieder thematisierten Schwierigkeit, in den Hausarbeiten wissenschaftliche Fragestellungen zu entwickeln, liefern die Fragebögen keine expliziten Selbsteinschätzungen der Studierenden. Allerdings erreicht die (offenere) Aussage „Mir fällt es leicht, eigene Fragen an Texte/Quellen zu stellen“ fast identische Zustimmungswerte wie die Frage nach der Sicherheit im Umgang mit einer wissenschaftlichen Sprache. Gleichwohl sehen gerade die erfahreneren Studierenden – in Übereinstimmung mit ihren Dozierenden – das Entwickeln von Fragestellungen als entscheidenden Schritt beim Schreiben der Hausarbeiten. Eine Masterstudierende im 9. Fachsemester nennt bei der Interviewfrage nach Problemen mit der Hausarbeit zuerst die anfangs fehlende Vertrautheit mit der Textsorte, um direkt anschließend die Entwicklung, Abgrenzung und Einschätzung der Fragestellung zu thematisieren:

„Ich hatte so'n bisschen die Schwierigkeit, also man muss sich ne Fragestellung suchen und erstmal sich einlesen, um die zu finden, und dann muss man das so und so aufbauen; und ich find', die Theorie ist da relativ klar, aber wie man das dann halt direkt umsetzt und wie man sozusagen bewerten kann, ob das jetzt ne gute Fragestellung ist oder ob das zu wenig ist, ob das zu viel ist, das ist mir am Anfang so'n bisschen schwer gefallen.“

Von Seiten der befragten Lehrenden wird die Bedeutung der Fragestellung stärker betont als jedes andere fachwissenschaftliche Kriterium. Mehrfach wird in den Lehrenden-Interviews fast wörtlich geäußert, dass eine Seminararbeit mit der Fragestellung „steht und fällt“. Dem lässt sich mit Blick auf die Bewertungen der Hausarbeiten tendenziell zustimmen. In der Kategorie Fragestellung/Urteilsfähigkeit sind – wie

schon angesprochen – Bewertungspunkte deutlich schwieriger zu erreichen als in den anderen Kategorien (die wissenschaftliche Erschließung ausgenommen). Vor allem korreliert die Kategorie Fragestellung/Urteilsfähigkeit am stärksten mit den anderen Bewertungskriterien. Dabei ist zu bedenken, dass in dieser Kategorie über die Konzeption der Arbeit hinaus auch die Urteilsfähigkeit der Studierenden bewertet wird. Gemeinsam mit der Kategorie wissenschaftliche Erschließung – die insbesondere auf die angemessene Heranziehung und Auswertung von Quellen und Forschungsliteratur abzielt – misst die Kategorie Fragestellung/Urteilsfähigkeit die fachlich-inhaltliche Wissenschaftlichkeit einer Seminararbeit. Diese zu erreichen stellt die Studierenden nach den Befunden des Projekts vor die größten Herausforderungen.

## 7 Das Selbstkonzept als Herausforderung

Dieser Befund hat nach meiner Einschätzung maßgeblich damit zu tun, dass in den Seminararbeiten über das argumentative Erzählen erstmals eigenständig „Geschichte als Wissenschaft“ betrieben werden muss. Die Funktionsweise von Geschichte als Wissenschaft zu erfassen bzw. umzusetzen ist aber ganz allgemein ein besonderer „Bottleneck“ für Studienanfänger\*innen. Aus der Schule bringen diese oft Erfahrungen und Vorstellungen von Geschichte mit, die ein Umdenken erfordern, um zu einem wissenschaftlichen Zugang zu kommen. So wird in den Freitexten einzelner Fragebögen einerseits das Problem dieses „Umstiegs“ explizit benannt, andererseits häufiger positiv hervorgehoben, dass bestimmte Veranstaltungen den Befragten erstmals die Relevanz wissenschaftlicher Arbeitsweisen vermittelt hätten.<sup>4</sup> Der Einstieg in eine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise, einen bestimmten „Modus operandi“, stellt eine Grundherausforderung dar. Deren Bewältigung ist eng verbunden mit der fachlichen Sozialisation und dem Selbstkonzept der Studierenden: Sie fordert und fördert einen „conceptual change“ weg vom Selbstverständnis als Schüler\*in, in dem es möglicherweise genügt, Geschichte zu konsumieren, hin zum Selbstverständnis als Wissenschaftler\*in, die oder der Geschichte betreibt – und eben schreibt (vgl. Frings 2016, S. 27 f.). Es liegt nahe, dass ein Selbstkonzept als Teil einer fachwissenschaftlichen „community of practice“ (Wenger 1998, S. 152) eine wichtige Rolle für die Souveränität im Umgang mit dem wissenschaftlichen Schreiben spielt – und umgekehrt. So ist die zunehmende Sicherheit bei der „Herausforderung Hausarbeit“ für die im Studienverlauf am weitesten fortgeschrittene Interviewpartnerin geradezu der Gradmesser für das eigene „Wissenschaftler\*in-Werden“. Ein solches Selbstverständnis ist allerdings nach den Ergebnissen der Fragebogen-Aktion auch am Ende des Bachelorstudiums oft noch kaum entwickelt. Dem Item „Ich fühle mich als Historiker\*in“ stimmen nur 20 % der Fünft- und Sechstsemester tendenziell zu, während

4 Zum Beispiel möchte ein\*e Erstsemesterstudierende\*r „lernen wissenschaftlich zu arbeiten“ (FB293, B.Ed. 1. FS), während ein\*e erfahrene\*r Studierende\*r den „Einstieg in wiss. Arbeiten schwierig“ (FB55, B.Ed. 6. FS) findet. Ein\*e andere\*r meint beispielsweise, eine bestimmte Grundlagenveranstaltung sei „ein optimaler Einstieg ins wissenschaftliche Arbeiten und zeigt den Unterschied zwischen Geschichte in der Schule & Studium“ (FB147, B.Ed. 6. FS).

mehr als doppelt so viele Studierende zur Verneinung neigen. Das mag wenig überraschend und vielfältig zu begründen sein, es zeigt aber, dass hier – auch für das Schreibenlehren – noch viel Potential liegt.

## 8 Fazit

Das Schreiben wissenschaftlicher Hausarbeiten ist nach den vorgestellten Befunden im Fach Geschichte die zentrale Herausforderung des Bachelorstudiums. Deren Bewältigung ist eng verbunden mit der Aneignung und Anwendung fachwissenschaftlicher Kompetenzen und Arbeitsweisen, die wiederum in einer Wechselwirkung mit dem Selbstkonzept der Studierenden stehen. Dementsprechend ist gerade am Anfang des Studiums eine mangelnde Orientierung über die Textsorte und ihre Anforderungen eine der großen Schwierigkeiten für viele Studierende. Die größten Herausforderungen stellen dabei fachwissenschaftliches Fragen und Urteilen dar. Um hier ansetzen zu können, muss eine für die Studierenden hilfreiche Schreibdidaktik unbedingt als Teil der Fachdidaktik angelegt sein.

Diese Überlegungen flossen – im Anschluss an ein breites Bemühen um das geschichtswissenschaftliche Schreiben im Mainzer Historischen Seminar<sup>5</sup> – unter anderem in eine Neukonzeption des Epochenseminars Mittelalter ein, mit der eine Kollegin und ich versuchten, einen dezidierten Fokus auf die schrittweise, planvolle und eigenständige (aber eng begleitete) Vorbereitung und Konzeption der Hausarbeiten und die Reflexion der notwendigen wissenschaftlichen Vorgehensweisen zu legen. Die ersten Umsetzungen sind auf jeden Fall vielversprechend, was die Haltung der Studierenden zu den eigenen Schreibprojekten und der „Herausforderung Hausarbeit“ betrifft.

## Literatur

- Brauch, N. & Mierwald, M. (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 104–120.
- Frings, A. (2016). *Geschichte als Wissenschaft lehren. Theorieorientierung im Studieneinstieg*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Historisches Seminar der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2016). *Kompetenzorientierung*. Verfügbar unter <https://www.geschichte.uni-mainz.de/kompetenzorientierung> (Zugriff am: 24.07.2020).
- Hoffmann, C. (2018). *Schreiben im Forschen. Verfahren, Szenen, Effekte*. Tübingen: Mohr Siebeck.

---

5 Dazu gehören etwa auch die Etablierung der Übung „Historische Darstellung“ für B. A.-Studierende, schreibdidaktische Workshops in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld und ein entsprechender Band in der „Kleinen Reihe Hochschuldidaktik“ (vgl. Ochs 2016).

- Jakobs, E.-M. & Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In E.-M. Jakobs, O. Kruse & G. Ruhmann (Hg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, 19–34. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Körber, A., Schöner, A. & Schreiber, W. (Hg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars una.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Stuttgart: UTB.
- McCarthy, L. P. (1987). A Stranger in Strange Lands. A College Student Writing across the Curriculum. *Research in the Teaching of English*, 21(3), 233–265.
- Ochs, H. (2016). *Geschichtswissenschaftliches Schreiben lehren*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: de Gruyter.
- Thünemann, H. (2016). Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In S. Handro & B. Schönemann (Hg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*, 37–51. Münster: LIT.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Autor

Raoul Hippchen arbeitet am Historischen Seminar der Universität Mainz im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte. Kontakt: r.hippchen@uni-mainz.de