

Jan Beucke, Björn Kiehne & Raoul Dieterich

Das Peer-Review-Verfahren in der Lehrveranstaltung: Entwicklung selbstwirksamer Schreibkompetenz bei Studierenden

Zusammenfassung

Oft erleben sich Studierende bei ihrer Abschlussarbeit als wenig selbstwirksam: Sie haben vornehmlich reproduktive Lernstrategien entwickelt, sind zwar ausführlich geschult, wissenschaftliche Inhalte zu erarbeiten und zu diskutieren, bei den ersten Schreibversuchen ist aufgrund geringer Vorerfahrung jedoch die Diskrepanz zu Fachartikeln deutlich spürbar. Viele Studierende fühlen sich mit ihrem Thema allein gelassen und verharren in einer passiven Haltung. Das Verfassen der Arbeit stellt sich ausschließlich als anstrengende, zwingend notwendige Pflichtaufgabe dar. Das vorliegende Lehrprojekt untersucht die Annahme, dass Studierenden essentielle Schreibkompetenzen fehlen, die auf kognitiver, methodischer und emotionaler Ebene durch Einblicke in die wissenschaftliche Schreibpraxis erst entwickelt werden müssen. Zentral ist hierbei ein Peer-Review-Verfahren, bei dem Studierende sowohl die Autoren- als auch die Gutachterrolle einnehmen. Ziel des Lehrprojekts ist es, durch Annäherung an die wissenschaftliche Schreibpraxis selbstwirksame Schreibkompetenz bei Studierenden zu entwickeln, um ihnen das eigenständige Verfassen ihres ersten wissenschaftlichen Beitrags zu erleichtern.

Schlüsselwörter

wissenschaftliches Schreiben; Abschlussarbeiten; Schreibkompetenz; Peer-Review Verfahren; Selbstwirksamkeit

Abstract

Peer-reviewing in class: developing self-efficacious writing skills in undergrads

Undergrads often experience low self-efficacy while preparing their thesis: Predominantly, they have developed reproductive learning styles and are thoroughly skilled in elaborating and discussing scientific content, however, due to limited experience, a discrepancy between their own first writing attempts and scientific publications becomes readily evident. Many students feel left alone with their thesis and adopt a passive state. Writing the thesis is exclusively considered a stressful, necessarily required task. The current teaching project assumes that undergrads lack essential writing skills, which first have to be developed at the cognitive,

methodological, and emotional level through practical experience, i.e. a peer-review procedure, in which students take on the role of the author as well as the reviewer. This teaching project aims at developing self-efficacious writing skills by providing experience with procedures typically involved in generating scientific articles, in order to facilitate the process leading to undergraduates' first, independently composed scientific contribution.

1 Entwicklung selbstwirksamer Schreibkompetenz – Problemstellung und Ziele des Lehrinnovationsprojekts

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler treten über Texte miteinander in Beziehung. Texte kondensieren wissenschaftliche Erkenntnisse. Studierende lernen, sie zu lesen und für ihre eigene Auseinandersetzung mit Forschungsthemen zu nutzen. Aber entsteht dadurch automatisch die Fähigkeit, eigenständig wissenschaftlich zu schreiben? Wie können Studierende auch lernen wissenschaftliche Texte selbst zu schreiben und wie kann dieser Lernprozess unterstützt werden? Diesen Fragen stellt und widmet sich der folgende Artikel.

Kruse, Haake, Doleschal & Zwiauer (2016) konstatieren, dass „eine tiefere Integration von Schreib- und Hochschuldidaktik“ noch aussteht. Genau hier setzt das beschriebene Lehrinnovationsprojekt ganz praktisch an. Es ist wichtig gleich zu Beginn darauf hinzuweisen, dass die in diesem Artikel dargestellten Erkenntnisse und Behauptungen nicht empirisch belegt werden können, es sich somit nicht um einen primär rein wissenschaftlichen Beitrag handelt, sondern vielmehr Erfahrungswissen widerspiegelt und didaktische Überlegungen offengelegt werden sollen, um diese mit anderen Lehrenden zu teilen und mit ihnen in den Diskurs zu treten.

Der Begriff der *Selbstwirksamkeit* stellt ein zentrales Konstrukt der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura dar (Bandura 1997, zitiert nach Zimbardo, Gerrig & Graf 2008). Es ist definiert als „[...] die Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation angemessene Verhaltensresultate erzielen kann.“ (Zimbardo et al. 2008). Es beeinflusst Wahrnehmung, Motivation und Leistung in vielfältiger Weise, da man sich normalerweise keinen Kontexten aussetzt, in denen man erwartet, nichts ausrichten zu können, bzw. Situationen vermeidet, in denen man das Gefühl hat, nicht zurechtzukommen (Zimbardo et al. 2008).

Inhaltlich geht es um die Ermöglichung eines wachsenden Selbstwirksamkeitserlebens der Studierenden in Bezug auf das Verfassen wissenschaftlicher Texte, welches hier zum Motor der Entwicklung von Schreibkompetenz wird. Das gelingt durch die Nutzung von Peer-Review-Verfahren. Dieser bedeutsame Kontext der wissenschaftlichen Schreibpraxis wird Studierenden nicht nur näher gebracht, sie erhalten im Rahmen eines seminarinternen Peer-Review-Verfahrens auch selbst anonymes Feedback zu der eigenen Arbeit und werden zu Gutachterinnen und Gutachtern für die Texte der Mitstudierenden.

Angelehnt an Flower & Hayes (1980) definieren Kruse, Jakobs & Ruhmann (2003) drei Hauptbereiche, in denen sich wissenschaftliche Schreibkompetenz entwickelt: Wissen, Sprache und Kommunikation. Wissen bedeutet hierbei eine dem Schreibprozess als

Reservoir zugrundeliegende Ressource (vgl. Kruse & Jakobs 2003, S. 22). Sprache verstehen sie als „...ein Medium, das dazu dient Sinn und logische Strukturen herzustellen“ (Kruse & Jakobs 2003, S. 22). Texte, in denen die Sprache kondensiert wird, sind aus ihrer Sicht auch „... immer kommunikative Ereignisse und enthalten Informationen über Absender und Adressaten.“ (vgl. Kruse & Jakobs 2003, S. 22). Dabei ist es wichtig die Normen der Adressaten zu kennen, die sich von wissenschaftlichem Fachgebiet zu Fachgebiet unterscheiden können. Die intensive Beschäftigung und eigene Erfahrung mit dem Thema Revision zielen darauf ab, den Studierenden den kommunikativen Kontext des wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln.

1.1 Der Kontext – Lehrinnovation an Berliner Hochschulen

Das Berliner Zertifikat für Hochschullehre¹ des BZHL setzt sich aus drei aufeinander aufbauenden Modulen mit einem Umfang von insgesamt 204 AE² zusammen. Ziel des Moduls III des Zertifikats ist die Vertiefung der Lehrkompetenz anhand eigenständig durchgeführter Projekte unter Berücksichtigung der individuellen Interessen und kontextuellen Anforderungen in der jeweiligen Disziplin. Es umfasst 80 AE und beschäftigt sich mit dem Transfer der in den Modulen I und II gelernten didaktischen Lehrmethoden und Arbeitstechniken in die Lehrpraxis. Hier ist der Ort, an dem konkrete Lehrinnovation in die Hochschullehre transferiert wird (Brendel 2010; Brendel & Kiehne 2011).



Abbildung 1: Module

1.2 Mangelnde Schreibkompetenz als strukturelles Problem

Eindeutig zählt die Arbeit mit Texten zum Alltag von Studierenden, gerade im experimentell-naturwissenschaftlichen Bereich gilt dies jedoch keinesfalls für das Verfassen eigener wissenschaftlicher Texte. Während die Präsentation und Diskussion

¹ Siehe https://www.bzhl.tu-berlin.de/menue/unser_angebot_fuer_sie/das_berliner_zertifikat_fuer_hochschullehre/ [Stand: 15.12.2015].

² AE: Arbeitseinheit. 1 AE = 45 Minuten.

der Erkenntnisse aus Fachartikeln vor einer Gruppe als eines der zentralen Elemente wissenschaftlicher Kommunikation bereits früh und hochfrequent im Studium in Form von Referaten eingeübt wird, sucht man in den Vorlesungsverzeichnissen vieler wissenschaftlicher Disziplinen lange oder vergeblich nach Lehrveranstaltungen, die auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen der Studierenden ausgerichtet sind. Beispielsweise werden gemäß der Studienordnung für den Bachelorstudiengang Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin ca. 50-70% der Leistungspunkte für mündliche Leistungen und Klausuren vergeben, während lediglich ca. 5-20% für das eigenständige Verfassen von wissenschaftlichen Texten vorgesehen sind. Auf Nachfrage berichten Studierende jedoch, dass fast immer die Bachelorarbeit (ca. 5%) die erste eigenständige schriftliche Leistung darstellt.

Da das vorliegende Lehrinnovationsprojekt anstrebt, durch Stärkung der Schreibkompetenz dieses strukturelle Problem der mangelnden Schreiberfahrung zu verringern, kann es auf theoretischer Ebene als Anwendung des *Constructive Alignments* (Baumert & May 2013) angesehen werden. Dieses didaktische Konzept ordnet Lehr-Lernziele, Lehr-Lernsituation und Prüfung in einen Gesamtzusammenhang ein, weist auf die Abhängigkeit dieser drei Aspekte hin, und gibt vor, dass diese abgestimmt sein müssen, was in der Praxis bedeutet, „[...] dass die Lehr-Lernaktivität genau so gestaltet sein muss, dass die Studierenden die angestrebten Lehr-Lernziele auch erreichen können [...]“ (Baumert & May, 2013). Die Entwicklung von Schreibkompetenz vor dem Hintergrund mangelnder Schreiberfahrung aufgrund struktureller Gegebenheiten und geringem oder fehlendem Wissen um Kontext und Praktiken der wissenschaftlichen Schreibpraxis setzt sich genau das zum Ziel.

1.3 Dysfunktionale Erwartungen

Diese strukturelle Ausrichtung bewirkt, dass viele Studierende erst im Rahmen ihrer Abschlussarbeit mit dem wissenschaftlichen Schreiben beginnen. Entgegen dieser strukturell bedingten, tatsächlich mangelnden Möglichkeit zur Entwicklung von Schreibkompetenz kann aber gerade die mehrjährige Beschäftigung mit fremden Texten zu der impliziten Erwartung führen, man müsse „Schreiben einfach können“, da „man sich durch intensives Studium von Fachliteratur inhaltlich tatsächlich Expertenwissen angeeignet“ habe. Sich Wissen über Texte aneignen zu können, bedeutet aber noch lange nicht, dass man sie selbst verfassen kann.

Tatsächlich stehen aber die in mehreren Jahren entwickelten Routinen im Umgang mit Herausforderungen wie Referaten oder Prüfungen in deutlichem Gegensatz zur geringen Vorerfahrung mit dem Verfassen wissenschaftlicher Texte. Dies wird besonders deutlich, wenn man Studierende bittet, einen groben Zeitplan für ihre Abschlussarbeit zu erstellen, indem sie gebeten werden, den jeweiligen Anteil bzw. Aufwand der vier Bereiche Literaturrecherche, Datenerhebung und -auswertung, Schreiben und Revision/Überarbeitung grob prozentual einzuschätzen (siehe Abbildung 1).

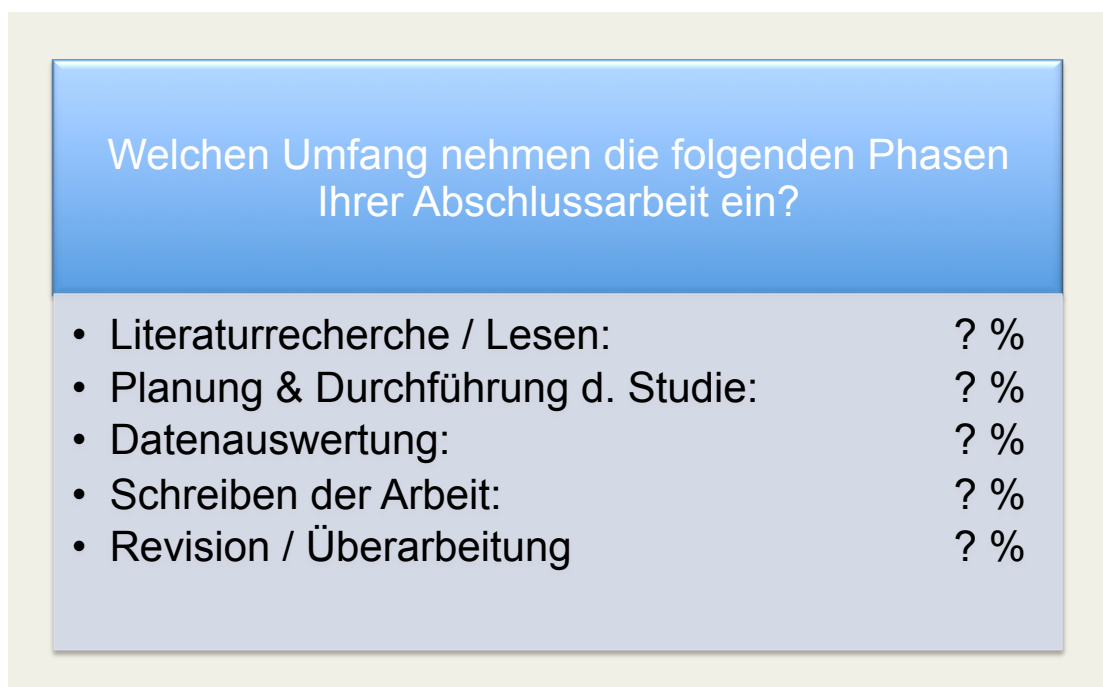


Abbildung 2: Prozentuale Einschätzung des Aufwands der verschiedenen Phasen des Schreibprozesses durch die Studierenden.

Die eigene praktische, (d.h. nicht-empirische) Erfahrung der Autoren zeigt hier, dass die Studierenden stets die Bedeutung von Revision/Überarbeitung unterschätzen (meist etwa 5-10% des gesamten Schreibprozesses), und auf Nachfrage auch keine konkrete Vorstellung davon haben, dass und vor allem wie Revisionsprozesse wissenschaftlicher Zeitschriften ablaufen. Daraus ist ersichtlich, dass sie wenig oder keinerlei Kenntnisse hinsichtlich einer elementaren Determinante des wissenschaftlichen Schreibens aufweisen: Dem nicht selten langwierigen Überarbeiten eines Textes mit seinen zentralen Elementen Löschen, Neuschreiben, Kürzen, Ausführen und Einarbeitung von Verbesserungsvorschlägen nach Feedback.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen ist die Erwartung, man müsse „Schreiben einfach können“ als unrealistische Erwartung zu betrachten, die sich äußerst dysfunktional auf den Verlauf des Schreibprozesses auswirken kann. Denn sie kann in Kombination mit tatsächlich mangelhaft oder nur rudimentär entwickelter Schreibkompetenz nun beim Verfassen eigener Texte im Rahmen der Abschlussarbeit zu Problemen führen. Bei deren Lösung können die Studierenden nicht auf bewährte, etablierte Strategien zurückgreifen, wie dies bei vielfach aufgetretenen Herausforderungen wie z.B. Prüfungsleistungen der Fall ist. Dadurch besteht die Gefahr, dass von den Studierenden in ihrer Abschlussphase die Lücke zwischen dem eigenen Schreibprozess und den gewohnten fremden Texten von ExpertInnen auf dem Gebiet als besonders groß wahrgenommen wird, und sich die Abschlussarbeit insgesamt – eventuell unnötigerweise – für viele Studierende als sehr große Hürde darstellt.

Insgesamt ist es wichtig hervorzuheben, dass es meist entlastende Wirkung auf die Studierenden hat, wenn Lehrende anerkennen und betonen, dass die geringe Schreibkompetenz der Studierenden aus mangelnder Vorerfahrung resultiert und leicht auf strukturelle Schwerpunkte des Studiums zurückführbar ist. Vielmehr ermöglicht es die

Benennung von defizitärer Schreibkompetenz zu Beginn, die Lehrveranstaltung als Chance zu begreifen. Die Vermittlung von theoretischem Wissen zu Revisionsprozessen im wissenschaftlichen Kontext in Kombination mit eigener praktischer Erfahrung durch Begutachtung anderer hat das Potenzial, die wahrgenommene Lücke zwischen eigenem und dem Schreiben von erfahrenen Wissenschaftlern zu verkleinern.

1.4 Die leistungsorientierte, aber passive, external orientierte Haltung der Studierenden

Aufgrund des traditionell eher reproduktiven Charakters ihrer bisherigen Leistungen wännen sich viele Studierende auch im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben in einer primär passiven Rolle („Es wird von mir verlangt, dass ich eine Arbeit schreibe, um mein Studium abzuschließen“). Diese passive Haltung der Studierenden ist in gewisser Weise nachvollziehbar, denn sie haben bei den vorherigen Herausforderungen stets die Erfahrung gemacht, dass intensives Studium und das Reproduzieren von Inhalten es ihnen erlauben, die ihnen gestellten Herausforderungen zu meistern. Im Gegensatz dazu erfordert jedoch das Erstellen einer eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit viele kleine und große Entscheidungen, die sich einzigartig und individuell aus der vorliegenden Fragestellung ergeben, welche – wie streng genommen jede neue wissenschaftliche Arbeit – niemand vorher beantwortet hat (siehe Abbildung 3). Logischerweise können sich Studierende daher nur grundsätzlich, nicht aber auf einer spezifisch-detaillierten Ebene ihrer Arbeit an Vorlagen und Vorgaben orientieren. Sie müssen sich daher vielfach auf der Grundlage eigener Argumente für Vorgehensweisen entscheiden. Dies fällt ihnen aufgrund ihrer vorherigen Lernerfahrung schwer, da nun in vielen Fällen der Versuch, Probleme durch strikte Orientierung an externalen, allgemeinen Vorgaben und Definitionen (die beispielsweise genau vorgeben, wie man ein neues Ergebnis tabellarisch aufbereitet) zu lösen nur sehr bedingt hilfreich sind. Da es für viele Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens keine klaren allgemeingültigen Definitionen gibt, ergeben sich vielfach sogenannte „Grauzonen“ (Abschnitt 2.2.), deren Lösung nicht nur Anpassung an externe Vorgaben, sondern insbesondere auch Berücksichtigung spezifischer methodischer Aspekte der eigenen Arbeit und damit das Treffen individueller Entscheidungen erfordert. Genau dies ist für Studierende problematisch, da sie gemäß ihrer bisherigen Lerngeschichte eher dazu tendieren, intensiv nach Definitionen zu suchen, meist in der Hoffnung, die Entscheidungen mögen ihnen möglichst abgenommen werden.

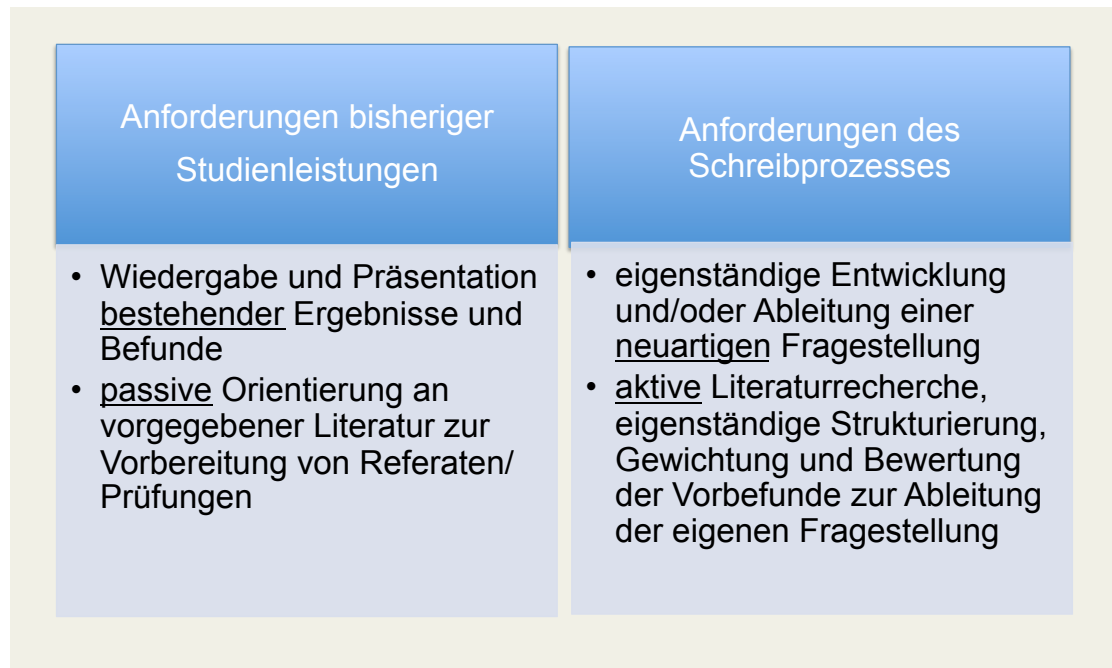


Abbildung 3: Gegenüberstellung bisheriger Studienleistungen und Anforderung im Schreibprozess im Kontext der Abschlussarbeit.

Als konkretes Beispiel kann die Ableitung der eigenen Forschungsfrage im Einleitungsteil (die sogenannte „Forschungslücke“, siehe Abschnitt 2.2.3.) herangezogen werden: Hier soll mittels der bestehenden Literatur eine neuartige Forschungsfrage formuliert werden, die mittels der aktuell existierenden Literatur nicht beantwortet werden kann, und deren Bearbeitung sich die Abschlussarbeit widmet. Aus der oben skizzierten Perspektive der Studierenden stellt sich diese Aufgabe als Paradoxon dar, da sie gleichsam erfordert, die existierende Literatur zur Präzisierung der Fragestellung zu verwenden, sie aber auch zu kritisieren, um Limitationen aufzuzeigen und so die eigene Fragestellung zu begründen. Genau letzteres fällt vielen Studierenden schwer. Die Herausforderung, auf fremder Literatur aufzubauen und sie gleichzeitig zu kritisieren (statt sie nur wiederzugeben) wird zusätzlich durch ein dem wissenschaftlichen Schreiben inhärentes Problem erschwert: Wissenschaftliche Artikel enthalten stets Interpretationen und diskussionswürdige Aspekte, sind aber dennoch von den AutorInnen möglichst überzeugend formuliert. Dies erschwert die für die eigene Fragestellung notwendige Kritik, gerade weil die Studierenden aufgrund ihrer geringen Schreibkompetenz und ihres Status zunächst die Ergebnisse und Argumente von ExpertInnen auf diesem Forschungsgebiet kategorisch als den eigenen Ideen überlegen einordnen – genau das macht die eigenständige Ableitung einer Forschungsfrage für sie so schwierig.

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass das allgemeine Leistungsniveau von Studierenden nicht zwingend mit der Schreibkompetenz korreliert ist. Teilweise fällt es gerade jenen Studierenden, die sich vornehmlich durch reproduzierendes Lernen sehr gute Noten erarbeitet haben, besonders schwer, selbstständig eine Forschungsfrage abzuleiten. Sie haben zwar keinerlei Probleme, sich einen Überblick über die Forschungsliteratur zu verschaffen, und arbeiten die Inhalte und Aussagen der existierenden Studien heraus, das Üben von Kritik und die damit direkt verbundene

Ableitung der eigenen Fragestellung fällt ihnen jedoch besonders schwer („Die existierenden *papers* haben doch bereits alle Fragen beantwortet!“).

1.5 Die Perspektive der Lehrenden

Lehrende beklagen manchmal die mangelnde Qualität von Abschlussarbeiten, und teilweise wird als Grund dafür Studierenden mangelnde Motivation unterstellt. Aufgrund der Annahme, dass strukturelle Schwerpunkte des Studiums einen Beitrag zu mangelhafter Schreibkompetenz leisten (Abschnitt 1.2.) ist eine differenzierte Betrachtungsweise erforderlich: Qualität und Motivation könnten schlichtweg durch strukturelle Mängel der angebotenen Ausbildung beeinträchtigt sein. Nur die Behebung derselben erlaubt daher die separate Betrachtung der Faktoren (fehlende) Schreibkompetenz und (De-)Motivation.

Bei der Planung der Lehrveranstaltung müssen Lehrende sich bewusst sein, dass das Seminar mit einem vergleichsweise hohen Aufwand verbunden ist, und die Studierenden stellenweise sehr fordert. Zu diesen Zeitpunkten wird, zumeist in den Übungssitzungen (siehe Ablaufschemata Abbildungen 3A und 3B) Kritik am Seminarkonzept geübt, mit der Begründung, dass dieses einfach zu umfangreich sei. Die Herausforderung für die Lehrenden besteht darin zu unterscheiden, wo der Aufwand eingeschränkt werden kann, ohne die tatsächliche Entwicklung von Schreibkompetenz, die kaum ganz ohne temporäre Frustration, Herausforderung und Aufwand erlangt werden kann, zu gefährden. Aus Sicht der Autoren sind praktische Elemente für die Vermittlung von Schreibkompetenzen ebenso essentiell wie der eigenständige Umgang mit Kritik und Überarbeitung. In jedem Fall sollten Lehrende diese Form von Kritik antizipieren, nachvollziehbar und ausführlich die gewählte Seminarstruktur erklären, und anhand dieser Argumentation verständlich machen, dass unnötiger Aufwand vermieden werden soll, die Entwicklung von Schreibkompetenz jedoch schlichtweg einen gewissen Aufwand mit sich bringt.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt der Lehrenden-Perspektive besteht darin, dass ihre Sicht auf die Schreibkompetenz der Studierenden zusätzlich durch ihre eigene Perspektive getrübt ist. Sie haben meist jahrelange Erfahrung durch eigenes Schreiben und das Studieren der Arbeiten anderer Forscher – dies birgt die Gefahr, den Prozess der eigenen kontinuierlichen Entwicklung von Schreibkompetenz nicht zu berücksichtigen. Aufgrund ihres Studienschwerpunkts können Studierende meist besser mündlich über Fachliteratur kommunizieren als schreiben – daher besteht in vielfacher Hinsicht die Gefahr, die Studierenden zu überfordern und ihre Schreibkompetenzen anfänglich zu überschätzen.

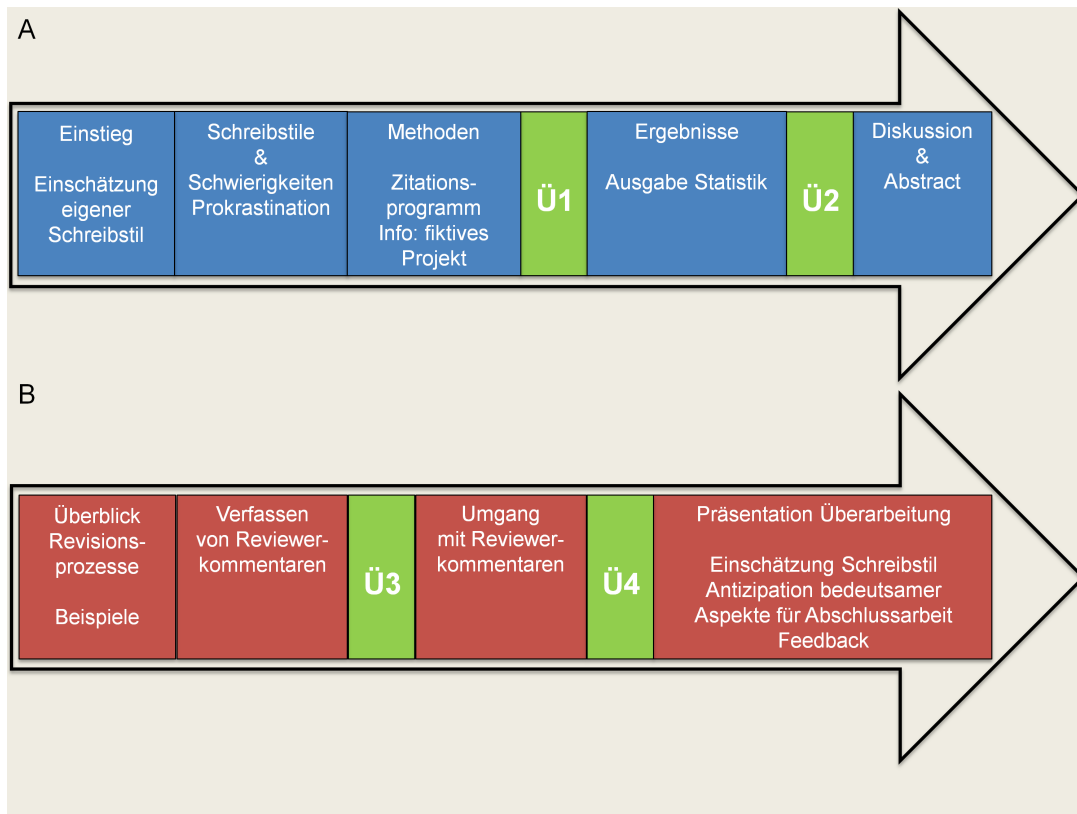


Abbildung 4: Schematische Darstellung des Ablaufs der Lehrveranstaltung.

Jede Box repräsentiert eine Sitzung. Die erste Hälfte des Seminars (A.) ist vorwiegend durch inhaltliche Sitzungen (blau, kognitive Ebene) geprägt, in denen Referate und interaktive Übungen stattfinden. Auf inhaltliche Sitzungen zu spezifischen Teilen eines Manuskripts folgen jeweils Übungssitzungen (Ü), bei denen die Anwendung und Umsetzung (das Schreiben eines Teils zum fiktiven Projekt) gefordert ist (grün, methodische Ebene). Abgabetermine für die einzelnen Teile sind jeweils der Tag vor der nächsten inhaltlichen Sitzung, also eine knappe Woche nach den Übungssitzungen. Der zweite Teil der Veranstaltung (B.) widmet sich ganz der Revision und damit der affektiven Ebene (rot). Auch hier finden Übungen zum Verfassen des Revisionskommentars (Ü4) und zum Umgang mit Revisionskommentaren (Ü5) statt.

1.6 Das Ziel des Lehrprojekts

Vor dem oben aufgezeigten Hintergrund strebt das in diesem Artikel vorgestellte Lehrinnovationsprojekt an, Schreibkompetenzen der Studierenden integrativ zu entwickeln, indem neben theoretisch-formalen Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens insbesondere die oben genannten, potenziell problematischen Aspekte des Schreibprozesses intensiv behandelt werden. Ziel ist es, durch die Entwicklung von Schreibkompetenz und Problemlöse- und Bewältigungsstrategien die Lücke zwischen fremdem und eigenem Schreiben zu schließen, und somit durch die Entwicklung von Selbstwirksamkeit die Studierenden insgesamt besser auf das Schreiben ihrer

Abschlussarbeit vorzubereiten. Drei Ansatzpunkte werden hierfür im Folgenden unterschieden:

1. Erarbeitung von Schreibfertigkeiten und -kompetenzen (Theorie)
2. Schreiben eines zehnsseitigen Berichts über fiktive Daten (Praxis)
3. Intensive Beschäftigung mit Peer-Review-Verfahren inklusive seminarinterner Durchführung (Theorie und Praxis)

Die zu erlangende Schreibkompetenz wird somit auf den drei Ebenen von kognitiven, methodischen und affektiven Lernzielen vorgezeichnet. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass die Einteilung in diese drei Lernziele recht grob und stellenweise wenig trennscharf oder passgenau ist. Beispielsweise stellt das Einhalten von Fristen beim Schreiben des Berichts nicht nur methodische, sondern auch affektive Anforderungen. Somit stellt diese grobe Einteilung eine Simplifizierung dar, dennoch ist sie überwiegend zutreffend und birgt Vorteile bei der Vermittlung der Seminarstruktur zu Beginn der Lehrveranstaltung um hervorzuheben, dass die Entwicklung von Schreibkompetenz Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen erfordert. Die drei Bereiche repräsentieren drei verschiedene Phasen des Lehrprojekts, die jedoch zum Teil zeitlich und/oder inhaltlich stark verwoben sind. Sie werden im Folgenden kurz, und später in eigenen Abschnitten detailliert dargestellt. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Darstellung der affektiven Ebene, insbesondere des dort enthaltenen Peer-Review-Verfahrens, wo durch die aktive Einnahme der Expertenperspektive Selbstwirksamkeit entwickelt werden soll. Dieser Schwerpunkt ergibt sich daraus, dass diese Komponente innerhalb des vorliegenden Lehrprojektes den höchsten Innovationsgehalt aufweist.

Auf der kognitiven Lernzielebene (1) geht es um theoretisches Wissen zum Sujet des Wissenschaftlichen Textes und dem Schreibprozess. Auf der methodischen Ebene (2) sollen in begleiteten Schreibübungen die theoretischen Schreibfertigkeiten anhand eines konkreten Projektes angewandt werden. Auf der affektiven Ebene (3) nimmt neben allgemeinen Aspekten wie der Einarbeitung in Zitations-Software oder dem Umgang mit Fristen die Entwicklung von Frustrationstoleranz und Kritikfähigkeit hinsichtlich eigener Schreibentwürfe eine besondere Rolle ein. Das Experimentieren mit Peer-Review-Verfahren stellt hierbei das innovative Element des vorliegenden Lehrprojekts dar. Diese Methode wird aus der konkreten wissenschaftlichen Praxis entlehnt und im Kontext des Seminars angewendet, zur Übung der Fähigkeit, Rückmeldungen auf Schreibentwürfe zu geben und zu erhalten, und um aufgrund des Perspektivenwechsels ein besseres Verständnis für Revision und Überarbeitung wissenschaftlicher Schreibentwürfe zu entwickeln. Diese Form von Kritikfähigkeit ist eng gekoppelt an das Phänomen der Prokrastination, des Verschiebens anstehender Schreibaufgaben. Insgesamt ist die Vermittlung von Handlungsalternativen im Kontext von potenziell den Schreibprozess gefährdenden Faktoren wie Prokrastination und Frustration, v.a. im Umgang mit der Revision zentraler Schwerpunkt der affektiven Ebene.

2 Die drei Ebenen der Schreibkompetenz: kognitive,

methodische und affektive Lernziele

2.1 Der Start: Schaffung der Arbeitsatmosphäre, Definition von Seminarstruktur und -zielen

Zum Auftakt des Seminars stehen die Vermittlung von Ablauf und Zielsetzung des Seminars, die Schaffung der Arbeitsatmosphäre, und der Fokus auf der Entwicklung der selbstwirksamen Schreibkompetenz im Vordergrund.

Bezüglich der Seminarstruktur ist hervorzuheben, dass diese mit der den Studierenden bekannten Erarbeitung theoretischer Inhalte in Form von Referaten beginnt, jedoch großer Wert auf interaktive Übungen gelegt wird, aus denen sich Zweck und Anwendungsmöglichkeiten der behandelten Techniken erschließen. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass – wann immer möglich – die Praxis des wissenschaftlichen Schreibens maßgeblich für die Struktur des Seminars ist. Exemplarisch genannt seien hier das Verfassen eines kurzen Manuskripts (als „Probelauf“ für die Abschlussarbeit), die Einhaltung von Fristen (üblich sowohl bei Peer-Review-Verfahren als auch bei der Abschlussarbeit), oder die Anfertigung von Überarbeitungen (Revisionen) als Reaktion auf kritisches Feedback (als zentrales Element von Peer-Review-Verfahren). Es ist wichtig zu betonen, dass sich die Kernelemente des Seminars an der Antizipation potenzieller Störungen des Schreibprozesses orientieren. Neben den bereits genannten Aspekten wie dem Einhalten von Fristen und dem Umgang mit kritischem Feedback wird auch die Bedeutung sozialer Faktoren (Schreiben in Gruppen, Diskutieren von fraglichen Aspekten mit anderen Studierenden) als Ressource hervorgehoben. Von großer Bedeutung ist es insgesamt herauszustellen, dass Elemente wie Fristen, Feedback und Revision, die zunächst wahrscheinlich Widerwillen hervorrufen, nicht willkürlich bestimmt werden. Den Studierenden muss klar sein, dass es sich um Aspekte handelt, die untrennbar mit dem wissenschaftlichen Schreiben verbunden sind, und die intensive Beschäftigung mit ihnen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Schreibkompetenz hat.

Gleichzeitig ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die Teilnahme am Seminar mit recht großem Aufwand verbunden ist. Dieser besteht in Kurzreferaten, Verfassen des Manuskripts inklusive der bereits angesprochenen Fristen, der Begutachtung eines Manuskripts und einer kurzen Überarbeitung. Es ist sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass der Lehrende darauf bedacht ist, unnötigen Aufwand zu vermeiden, gleichsam aber ein praktisches Schreibseminar durch seine Konzeption mit einem relativ höheren Arbeitsaufwand assoziiert ist.

2.1.1 Beachten der Studierenden-Perspektive

Aufgrund des meist eher reproduktiven Charakters ihrer bisherigen Leistungen wännen sich viele Studierende auch im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben in einer primär passiven Rolle („Es wird von mir verlangt, dass ich eine Arbeit schreibe, um mein Studium abzuschließen“). Im Gegensatz dazu wäre aber im Hinblick auf den Schreibprozess ein aktives Rollenverständnis vorteilhaft („Ich kann mir Schreibkompetenz aneignen und erlernen, wie ich meine Arbeit und meine Ideen in eine Form bringe, welche die Kommunikation mit anderen ExpertInnen meines Fachgebiets

ermöglicht“). Gerade aufgrund der strukturell bedingt zu Beginn noch nicht ausgebildeten Schreibkompetenz ist die skizzierte passive Haltung der Studierenden nachvollziehbar und muss aus motivationaler Sicht berücksichtigt werden. Es gilt, den Studierenden zu vermitteln, dass wissenschaftliches Schreiben lernbar ist und die Kommunikation mit dem Forschungsfeld ermöglicht. Neben diesen motivationalen Aspekten besteht für die Lehrenden eine weitere Herausforderung darin, dass ihnen bezüglich Entscheidungs- und Problemlöseverhalten eine Modellfunktion zukommt, da sich die Studierenden in vielen Situationen an den Reaktionen der Lehrenden hinsichtlich Fragen und Problemstellungen orientieren.

Auch wenn sich die Autoren diesbezüglich nicht auf empirische Daten berufen können, sondern lediglich persönliche praktische Eindrücke schildern, scheint es im Hinblick auf den Arbeitskontext bedenkenswert, dass Studierende aufgrund des nahenden Abschlusses und in der Regel benoteter Leistungen in Lehrveranstaltungen ihre Mitstudierenden eher als Konkurrenz denn als unterstützende Lerngruppe wahrnehmen könnten. Demgemäß ist es eine elementare Voraussetzung, dass eine Lehrveranstaltung zur Entwicklung der Schreibkompetenz keinerlei Notenvergabe beinhaltet. Gerade unter Berücksichtigung der noch nicht entwickelten Schreibkompetenz ist dies von großer Bedeutung, da Sorge um Auftreten von Fehlern bzw. Schwächen vor anderen den Studierenden den Zugriff auf wertvolle Ressourcen verbauen kann. Im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens machen sich beispielsweise Schreibwerkstätten oder Writing Retreats Effekte durch Gruppeneffekte zunutze (Aitchison & Guerin 2014). Im Gegensatz dazu klagen viele Studierende über mangelnde Betreuung und berichten, sich mit ihrer Abschlussarbeit „allein gelassen zu fühlen“. Aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher Thematik kommen sie vielfach gar nicht auf die Idee, in Gruppen zu schreiben. Tatsächlich bestehen aber natürlich gerade bezüglich der Rahmenbedingungen eindeutige Überschneidungen (z.B. bezüglich der Einarbeitung in Zitationssoftware, Fristen, Formatierung oder potenzieller Schreiborte wie der Bibliothek), die es Studierenden erlauben, trotz unterschiedlicher Thematik vom Wissen oder der Anwesenheit anderer zu profitieren.

Vor diesem Hintergrund sind Lehrende bei der Schaffung der Arbeitsatmosphäre besonders gefordert. Neben dem generellen Hinweis, dass Austausch und Kommunikation über den Schreibprozess oder Probleme beim Schreiben untereinander generell ausdrücklich erwünscht sind, ist es vor allem sehr wichtig, ständig einen nicht-wertenden, offenen Raum gerade auch für sehr simple Fragen und Unverständnis zu schaffen. Das Stellen einer Frage sollte tendenziell stets belohnt, und keinesfalls bestraft werden (auch nicht durch nonverbale Signale), und Lehrende sollten sich im Zweifel rückversichern, ob Fragen tatsächlich genügend beantwortet wurden. Zudem unterstützt jede Referatsgruppe dadurch, dass (siehe Ablauf, Abbildungen 3A und 3B) sie die wichtigsten Hinweise zum jeweiligen Thema auf einem einseitigen Handout zusammenfasst und allen Teilnehmern zur Verfügung stellt, direkt den Schreibprozess jedes Einzelnen. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dieses Handout keinesfalls für das Lehrpersonal, sondern ausschließlich für die anderen Studierenden angefertigt wird, als eine Art „Spickzettel“, der ihnen die Anpassung des theoretischen Wissens auf ihren eigenen Schreibprozess erleichtern soll. Insgesamt ist es das ausdrückliche Ziel,

dass die Studierenden in einer unterstützenden Arbeitsatmosphäre die Seminargruppe als Ressource für einen erfolgreichen Schreibprozess begreifen.

2.1.2 Was für ein Schreibtyp bin ich?

Aufgrund der passiven Perspektive auf das wissenschaftliche Schreiben und auch der geringen Vorerfahrung entsteht für die Autoren der praktische, hier nicht empirisch belegte, Eindruck, dass sich die meisten Studierenden noch nicht mit der Frage beschäftigt haben, wo ihre Stärken, Schwächen und Vorlieben im Hinblick auf den Schreibprozess liegen. Im Gegensatz dazu scheinen die Studierenden meist sehr genau zu wissen, welche Strategien bei der Prüfungsvorbereitung individuell mehr oder weniger hilfreich sind, und dass diesbezüglich durchaus Variabilität zwischen den Studierenden besteht. Aus Sicht der Autoren können die realistische Einschätzung des eigenen Schreibtyps und adäquate Selbsteinschätzungen bezüglich Stärken und Schwächen im Schreibprozess beim Anfertigen einer Abschlussarbeit einen kolossalen Vorteil darstellen. Als Anregung zur Selbsteinschätzung eignet sich daher in der ersten Sitzung eine Übung, bei der sich die Studierenden basierend auf ihrer Vorerfahrung auf den Dimensionen „bottom-up versus top-down“ und „schnell versus langsam“ selbst einschätzen (siehe Abbildung 4).

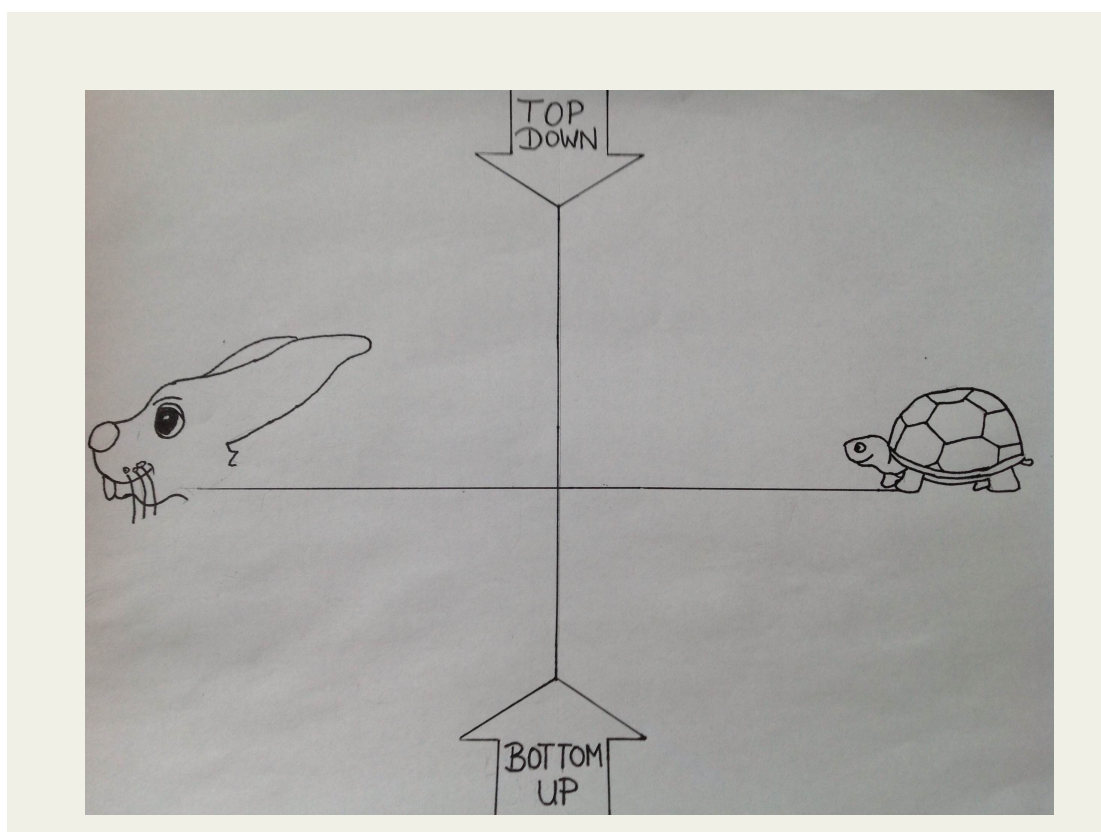


Abbildung 5: Bottom-up/Top-down Schema zur Einschätzung des eigenen Schreibtyps.

Die Studierenden werden gebeten, basierend auf ihren Vorerfahrungen den eigenen Schreibtyp auf den beiden Dimensionen schnell versus langsam und bottom-up versus top-down einzuschätzen und an der passenden Stelle ein Kreuz zu markieren.

Bei bottom-up und top-down handelt es sich um der Allgemeinen Psychologie entlehnte Begriffe (Goldstein 2008), die hier stark vereinfacht verwendet werden. In diesem Kontext bezeichnen sie hochstrategisches, intensiv strukturiertes, planungsorientiertes Vorgehen (top-down) und eher von Spontanität gekennzeichnete Entwicklung der Struktur aus dem Schreibprozess heraus (bottom-up). Im Folgenden seien einige Kommentare paraphrasiert, welche Studierende bei dieser Übung typischerweise äußern. Top-down Schreiber geben an, dass „die Struktur komplett stehen muss“, bevor man „mit dem Schreiben überhaupt beginnen“ könne, während bottom-up Schreiber berichten, dass sie „einfach mit dem Schreiben beginnen“ und dann „Ideen und Verweise im Verlauf einbauen, und daraus dann die Struktur entsteht“. Alle Studierenden werden nun gebeten, in wenigen Sätzen kurz ihre Vorerfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben zu schildern und ein Kreuz in einem der vier Felder zu setzen. Hierbei ist es hilfreich den Studierenden zu vermitteln, dass es sich um eine recht grobe Einschätzung handelt, und dass sich die Einschätzung ausschließlich exklusiv auf den Schreibprozess und nicht auf andere Phasen des wissenschaftlichen Arbeitens bezieht. Erfahrungsgemäß schätzen sich die Studierenden eher in den rechten beiden Quadranten (langsam/top-down bzw. langsam/bottom-up; siehe Abbildung 4) ein, so dass als Ziel definiert werden kann, sich dem oberen linken Quadranten (schnell/top-down) anzunähern.

Diese Einstiegsübung erfüllt verschiedene Zwecke und hat mehrere Vorteile. Erstens verlassen die Studierenden gleich zu Beginn kurzfristig die passive Haltung, und üben aktiv die Selbsteinschätzung der eigenen Schreibfähigkeiten. Zweitens erhalten Lehrende einen detaillierten Eindruck bezüglich der Vorerfahrung und Selbsteinschätzung der Studierenden, was vorteilhaft für die weitere Seminarplanung ist. Wenn die Übung chronologisch direkt auf das Konzept und die Gliederung der Lehrveranstaltung folgt, können Lehrende im Anschluss an die individuelle Einschätzung der Studierenden drittens jeweils auf die Teile des Seminars verweisen, die sich intensiv mit den individuell genannten Aspekten beschäftigen. Letztlich liefern somit alle Studierenden einen Beitrag, indem kurze Einblicke in Vorerfahrung inklusive individueller Stärken und Schwächen gegeben werden. Dies stellt die Grundlage für das Verständnis der Seminargruppe als Ressource dar, und gerade aus diesem Grund ist eine wertschätzende Haltung der Lehrenden im Kontext dieser Übung zur Selbsteinschätzung besonders wichtig.

2.1.3 Wie prokrastiniere ich?

In der zweiten Sitzung werden als inhaltlicher Einstieg die Themen Schreibstile, Prokrastination und Writer's Block in Form von Referaten behandelt (siehe Ablaufschema, Abbildung 3). Die Prokrastination, gekennzeichnet durch irrationale Verzögerungen bei der Bearbeitung einer priorisierten Aufgabe durch gleichzeitige Ausführung einer weniger wichtigen Tätigkeit, häufig begleitet von dem/r unangenehmen Gefühl/Erwartung, dass Verzögerungen nachteilig sind (Ferrari 2001; Piers 2012), wird als wohlbekanntes und häufiges Problem im Schreibprozess vorgestellt. In Anknüpfung an die Selbsteinschätzungsübung aus der vorigen Sitzung werden die Studierenden angeregt, über eigene individuelle Formen der Prokrastination nachzudenken.

Prokrastination wird also nicht als Störung betrachtet, sondern als bei jedem Schreibenden auftretendes Phänomen, das beobachtet und vor allem als solches erkannt werden muss. Erst durch diese Reflektion wird vielen Studierenden bewusst, dass eine dreitägige Recherche zu Darstellungsoptionen für Fußnoten als Prokrastination zu bezeichnen ist, wenn die tatsächlich anstehende, herausfordernde Aufgabe aktuell im Erklären eines nicht-hypothesenkonformen Ergebnisses in der Diskussion liegt. Hervorzuheben ist hier also, dass es offensichtliche und äußerst subtile Formen der Prokrastination gibt, denen auf unterschiedliche Weise zu begegnen ist. Entscheidend ist hier im Sinne des Konzepts der Psychoedukation aus der Klinischen Psychologie (Mühlig & Jacobi 2006), das Prokrastinationsverhalten zu erkennen und zu benennen, so dass Gegenmaßnahmen eingeleitet werden können. Für die Studierenden besteht die Aufgabe darin, typische Prokrastinationsmuster bei sich zu reflektieren und basierend darauf für das Schreiben geeignete Kontexte und Umgebungen zu identifizieren. Wenn Studierende zuhause zu Prokrastination neigen (Telefon, Putzen, Kühlschrank) und/oder soziale Isolation Prokrastination fördert, sind Schreibgruppen mit anderen Studierenden in der Bibliothek besser geeignet; wenn man zu endlosen Recherchen bezüglich Detailinformationen neigt, ist es hilfreich, mit engen Zeitbegrenzungen für die Suche zu arbeiten; wenn Internet, Smartphones und soziale Medien zu stark ablenken, gibt es spezifische Software, die den jeweiligen Zugang einschränkt oder für definierbare Zeiträume temporär ganz verhindert (z.B. [keepmeout](#)³ oder [offtime](#)⁴).

2.1.4 Für wen schreibe ich? Und was ist gutes Schreiben?

Neben dem Wissen um den eigenen Schreibtyp und Prokrastinationstendenzen stellt natürlich auch die Vermittlung der Ziele und charakteristischer Merkmale guten wissenschaftlichen Schreibens einen wichtigen Schwerpunkt des Einstiegs in die Lehrveranstaltung dar.

Studierende vermuten häufig, man müsse mit seinem Schreiben beeindrucken, was möglicherweise in ihrer Bewunderung für Fachartikel, von denen sie im Studium selbst beeindruckt waren, begründet liegt. Ihre Annahme ist, dass das Schreiben vornehmlich der Demonstration breitgefächerten Wissens dient. Aufgrund dieser Erwartung ist es besonders wichtig zu erarbeiten, dass gutes wissenschaftliches Schreiben gerade nicht am Einsatz unnötig komplexen Fachvokabulars und der allumfassenden, aber unspezifischen Aufzählung möglichst vieler Aspekte einer Thematik erkennbar ist. Vielmehr ist das wissenschaftliche Schreiben auf die Kommunikation der Inhalte ausgerichtet. Dies liegt in der Forderung nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit als eines der Axiome der Wissenschaftstheorie (Steinke 2015) begründet. Als Wissenschaftler möchte man erreichen, dass das Forschungsfeld sich mit den eigenen Überlegungen und Befunden auseinandersetzt, sie reproduziert, zitiert und weiterentwickelt, also auf ihnen

³ Siehe [keepmeout.com/de](#) [Stand 15.12.2015].

⁴ Siehe [offtime.co/de](#) [Stand 15.12.2015].

aufbaut. Daraus entsteht eine Perspektive, die nicht die Demonstration von eigenem Wissen, sondern Nachvollziehbarkeit auf der Seite der Lesenden als oberstes Ziel des Schreibens definiert. Diese Haltung mag zunächst sozial erwünscht erscheinen; faktisch stellen Zitationsindizes, welche die Häufigkeit quantifizieren, mit der AutorInnen zitiert werden, eins der Charakteristika zur generellen Bewertung von akademischen Karrieren dar, und nehmen in Bewerbungssituationen im Kontext von akademischen Positionen einen besonderen Stellenwert ein.

Anhand dieses Beispiels aus der wissenschaftlichen Praxis lässt sich veranschaulichen, dass beim wissenschaftlichen Schreiben stets „für andere“ geschrieben wird (z.B. Gutachter, Forschungsfeld, Förderungsinstitutionen), und die Kenntnissnahme und Fortentwicklung der eigenen Arbeit durch Andere hochgradig bedeutsam, wenn nicht gar überlebenswichtig ist. Dieser Aspekt kann Studierende weitergehend überzeugen, die passive Haltung abzulegen und das wissenschaftliche Schreiben als kommunikatives Medium zu begreifen. Gleichzeitig ergibt sich ein globales Entscheidungskriterium bezüglich Details und Darstellungsoptionen: Im Zweifelsfall sollte statt extensiver Recherchen nach der objektiv perfekten Lösung die Variante gewählt werden, die für Lesende die höchste Nachvollziehbarkeit hat und den schnellsten Zugang zu Ergebnissen und Inhalten bietet.

2.2 Kognitive Lernziele: Referatssitzungen mit interaktivem Schwerpunkt

Da die Inhalte der kognitiven Lernziele über Methoden vermittelt werden, die den Studierenden stark vertraut sind, eignen sie sich sehr gut als niedrigschwelliger Einstieg in das Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens. Es ist also davon auszugehen, dass die Studierenden die Referate meistern; da viele der Begrifflichkeiten den Studierenden auch bereits bekannt sind, können die Inhalte zunächst gar als redundant wahrgenommen („Das habe ich alles schon mal gehört“) und ihre Anwendung unterschätzt werden. Gerade dies führt zu besonders großer Frustration im Falle von trotzdem auftretenden Problemen.

Die große Herausforderung für die Studierenden besteht somit in der direkten Anwendung der Inhalte, indem Teile des Manuskripts direkt im Anschluss an die jeweilige inhaltliche Sitzung bzw. in den Übungssitzungen (siehe Abschnitt 2.3. und Abbildung 3) geschrieben werden. Daher ist bei der Vermittlung der Inhalte in Referaten besonders auf interaktive Elemente zu achten (reine Redezeit < 30 Minuten bei 90 min Sitzungen). Die Antizipation von für das spätere Schreiben problematischen Aspekten ist maßgeblich für die interaktiven Elemente, die sowohl auf den Umgang mit Grauzonen, als auch auf das Einüben des selbstständigen Treffens von Entscheidungen und der Entwicklung einer daraus resultierenden Vorgehensweise ausgerichtet sind.

Die zu den kognitiven Lernzielen gehörigen Sitzungen sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Die für die Entwicklung des selbstwirksamen Schreibens bedeutsamen Aspekte werden hierbei stets hervorgehoben.

2.2.1 Methodenteil

Bei Arbeiten mit experimentellen Studien, die in der Psychologie besonders häufig vertreten sind, ist es sinnvoll, entgegen des chronologischen Aufbaus eines Artikels

zunächst mit dem Schreiben des Methodenteils zu beginnen. Dieser weist den geringsten Schwierigkeitsgrad und die einfachste Struktur auf, da die Eckpunkte der Untersuchung (Charakterisierung der Stichprobe, Versuchsaufbau, Messmethodik) feststehen und nacheinander detailliert beschrieben werden können. Die klare Struktur ist auch darin begründet, dass der Methodenteil es Lesenden ermöglichen soll die Studie nachzuvollziehen und zu replizieren, und dass er daher im Vergleich zu den anderen Teilen am ehesten den Charakter eines Kochrezeptes aufweist.

Die Referate sollten auf die Klärung von Grauzonen bezüglich der Abgrenzung zu anderen Teilen ausgerichtet sein. Hier kann es beispielsweise um die Frage gehen, inwiefern kleine Berechnungen, die lediglich den Versuchsaufbau legitimieren (z.B. statistische Vergleiche der Valenzratings von emotionalen versus neutralen Bildern aus einer Normstichprobe; Vergleiche Patienten- und Kontrollgruppen hinsichtlich demographischer Variablen), aber keinesfalls der Prüfung von Hypothesen dienen, im Methoden- oder Ergebnisteil berichtet werden sollten.

Ein fester Bestandteil der Referatssitzung zum Methodenteil stellt die Einarbeitung in die Arbeit mit Zitations-Software dar. Die Einarbeitung in die Verwendung von Zitations-Software (Endnote) nimmt ungefähr die Hälfte des Referatstermins zum Methodenteil ein. Alle Teilnehmer werden angewiesen, ihre Notebooks an diesem Tag mitzubringen. Lehrende sollten sich im Vorfeld informieren, ob die Stromversorgung im Raum ausreichend ist. Idealerweise absolvieren die ReferentInnen einen vom Medienzentrum der Hochschule angebotenen Einführungskurs zum Arbeiten mit der Software. Die Möglichkeiten der kostenfreien Belegung von Kursen dieser Art sowie des kostenlosen Downloads der Software über uni-interne Server und technischer Beratungsservice sind vielen Studierenden gar nicht bekannt – die Inanspruchnahme verdeutlicht aber, dass Hilfe bei Schwierigkeiten im Schreibprozess aktiv gesucht werden kann.

Im Sinne eines Tutorials weisen die ReferentInnen in die wichtigsten Funktionen ein, und stehen auch als AnsprechpartnerInnen bei Fragen zur Verfügung. Kleine Probleme, die bei Installation oder durch verschiedene Versionen und/oder Betriebssysteme bedingt sind, eignen sich für die Studierenden sehr gut, um sich auszutauschen, nachzufragen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten.

Insgesamt ist es wichtig zu betonen, dass die Einarbeitung mit Zitations-Software kurzfristig etwas nervenzehrend sein kann, sich aber langfristig im Hinblick auf intensive Überarbeitung als äußerst effektiv und hilfreich erweist, und sehr hohes Potenzial birgt, den Einfluss einer großen Frustrationsquelle zu minimieren. Am Ende der Sitzung sollte das Programm auf allen Rechnern verfügbar sein, so dass die Studierenden gleich zu Beginn des Schreibens die Software benutzen können.

Am Ende der Sitzung erhalten die Studierenden die Eckdaten zum Schreiben des Methodenteils für ihr Manuskript über den fiktiven Datensatz. Abschließend ist es sinnvoll, den Studierenden zu empfehlen, sich ihren Schreibtyp und ihre Prokrastinationstendenzen zu vergegenwärtigen, und ihnen durch Verweis auf den

Leitsatz „consider a lousy rough draft a good start“ (von der Lernhilfe-Website www.sparknotes.com⁵), der gerade im Kontext von Startschwierigkeiten in der Literatur zu finden ist („blank page phenomenon“) den Beginn des Schreibens zu erleichtern.

2.2.2 Ergebnisteil

Aus inhaltlicher Sicht ist in der Referatssitzung zum Ergebnisteil besonders zu beachten, dass Studierende oft vermuten, man müsse die Ergebnisse aller Berechnungen, die vollzogen wurden, berichten. Dies ist aber nicht mit der Forderung nach hoher Nachvollziehbarkeit der Ergebnisstrukturierung vereinbar. Vielmehr liegt es in der Verantwortung der AutorInnen, gemäß dem Leitsatz „the forest first, then the trees“ (Bem 2003) die Ergebnisdarstellung gemäß den Hypothesen zu strukturieren und Lesenden einen kompakten Überblick zu verschaffen. Die parallele Gliederung von Hypothesen am Ende des Einleitungsteils, methodischer Umsetzung der Prüfung der Hypothesen im Methodenteil und Berechnungen zur Beantwortung der Hypothesen im Ergebnisteil ermöglicht die Etablierung eines roten Fadens, der das Grundgerüst des Artikels darstellt.

Sinnvolle Übungen in der Referatssitzung zum Ergebnisteil zielen darauf ab, eigenständig Argumente für oder gegen Ergebnisdarstellungsvarianten zu erarbeiten, wobei die intuitive Nachvollziehbarkeit als wichtigstes Kriterium gilt. In der Literatur gibt es Beispiele für unvorteilhafte und verwirrende Ergebnisdarstellungen, zu denen Verbesserungsvorschläge in Kleingruppen erarbeitet werden und danach im Plenum diskutiert werden.

Im Anschluss an die Referatssitzung zum Ergebnisteil erhalten die Studierenden ein Dokument mit statistischen Ergebnissen zum fiktiven Projekt, anhand dessen sie mit dem Verfassen des Ergebnisteils beginnen sollen. Das Dokument ist gemäß der Hypothesen des Projekts gegliedert. Es hat sich hierbei bewährt, eine begrenzte Anzahl (z.B. drei) Hypothesen zu verwenden, und sowohl hypothesenkonforme als auch nicht-hypothesenkonforme Ergebnisse einzuschließen, da dies das Einüben der Auseinandersetzung mit erwarteten und unerwarteten Befunden im Diskussionsteil ermöglicht.

2.2.3 Einleitungsteil

Studierende vermuten häufig, dass Expertise in einem Fachgebiet vor allem durch möglichst allumfassendes Wissen demonstriert werden könne. Die Struktur von Einleitung und Diskussion gleicht jedoch eher einer Sanduhr (Bem 2003; Cargill & O'Connor 2011; Landrum 2012): Beginnend mit der sehr globalen Einführung arbeitet man sich in der Einleitung kontinuierlich zu den hochspezifischen Hypothesen vor. Nach Zusammenfassung und Reflektion der spezifischen Ergebnisse ordnet man in der Diskussion die eigenen Ergebnisse im Forschungsfeld ein und kehrt damit zur globalen

⁵ <http://www.sparknotes.com/college/admissions/page16.html> [Stand 15.12.2015]

Ebene zurück. Studierenden fällt die Anwendung des Sanduhr-Modells schwer, da sowohl die Selektion und Filterung der Studien, als auch die Präzisierung der Fragestellung eigenständige Entscheidungen und Gewichtungen erfordern.

Als besonders schwierig erweist sich erfahrungsgemäß die Ableitung der sogenannten „Forschungslücke“ am Ende der Einleitung, weil hier der scheinbare Widerspruch gelöst werden muss, die Fragestellung aus der existierenden Literatur herzuleiten und dennoch auf die Limitationen bisheriger Forschung hinzuweisen. Genau aus dieser Kritik ergibt sich jedoch die neuartige, bisher unbeantwortete Fragestellung, deren Bearbeitung sich die Studie zum Ziel setzt.

Geeignete interaktive Elemente umfassen in dieser Sitzung beispielsweise das Austeilen von Textteilen aus der Einleitung eines Artikels (Cargill & O'Connor 2011; Swales & Feak 2012), die in Gruppenarbeit den verschiedenen Unterteilen der Einleitung zugeordnet werden müssen. Grauzonen treten hier fast automatisch zutage, da es durchaus Sätze gibt, die potenziell mehreren Elementen der Einleitung zugeordnet werden können. An dieser Stelle auftretende Diskussionen um die Zuordnung der Sätze sind von großer Bedeutung und sorgfältig zu führen, da die Studierenden hier üben, anhand von eigener Argumentation Entscheidungen für die Zuordnung zu treffen, und die Entwicklung dieser Fertigkeit für den eigenen Schreibprozess essentiell wichtig ist.

2.2.4 Diskussionsteil und Abstract

Entgegen vielfacher Erwartung gibt es sehr klare Kriterien für den Aufbau eines Diskussionsteils. Während das Sanduhr-Modell (hier: der untere Teil der Sanduhr) die globale Struktur vorgibt, gibt es vergleichsweise eindeutig identifizierbare Unterteile: Zusammenfassung der Ergebnisse, Reflektion der Ergebnisse zu den Hypothesen, Diskussion nicht-hypothesenkonformer Befunde, Einordnung der Befunde ins Forschungsfeld, Implikationen der Studie, Limitationen und Ausblick (Bem 2003; Cargill & O'Connor 2011; Cone & Foster 2006; Sternberg 2000).

In Gruppenarbeit lassen sich Sätze aus einem Artikel diesen Unterteilen recht gut zuordnen – Reflektion von Grauzonen und Diskussionsbedarf fallen hier meist geringer aus als im Einleitungsteil. Möglicherweise ist dies auch darin begründet, dass die Studierenden in der Sitzung zum Einleitungsteil bereits geübt haben, selbstständig für oder gegen die Position eines Abschnitts im Artikel zu argumentieren – im Sinne der selbstwirksamen Herangehensweise an Herausforderungen im Schreibprozess sollten Lehrende besonders darauf achten, dass die Studierenden eigene Argumente für die Strukturierung der Diskussion finden.

Eine größere Herausforderung stellt der Abstract dar, denn dieser erfordert intensive Reduktion und Filterung der wichtigsten Aspekte des Artikels, und genau dies fällt den Studierenden erfahrungsgemäß schwer. Hilfreich ist hier die Vorgabe, einen strukturierten Abstract zu verfassen und zu jedem der Unterpunkte (Hintergrund, Methode, Ergebnisse, Schlussfolgerungen) einen einzigen zusammenfassenden Satz zu schreiben. Im Gegensatz zum strukturierten wird beim unstrukturierten Abstract keine Unterteilung vorgenommen, so dass der Abstract aus reinem Fließtext besteht.

Eine sinnvolle und sehr anschauliche, von einer Studierenden erdachte interaktive Übung besteht darin, einen Abstract zu einer Kurzversion des Märchens „Die Prinzessin

auf der Erbse“ zu verfassen. Die Kurzversion des Märchens wird ausgeteilt, und den TeilnehmerInnen wird die Aufgabe gestellt, die im Märchen vorgenommene „Untersuchung“ mit jeweils einem einzigen Satz zu Hintergrund, Methoden, Ergebnissen, Schlussfolgerungen zusammenzufassen. Die unterschiedlichen Lösungen werden anschließend im Plenum diskutiert.

2.3 Methodische Lernziele: Übungssitzungen

Das Ziel der abwechselnden Reihenfolge von Referats- und Übungssitzungen (siehe Ablaufschema, Abbildung 3) liegt darin, dass die Studierenden das erworbene theoretische Wissen eigenständig beim Schreiben des jeweiligen Teils anwenden müssen. Gleichzeitig soll ihnen aber dann ein Forum geboten werden, um beim Transfer auftretende Unklarheiten in den Übungssitzungen zu klären. Es wird den Studierenden empfohlen, eigenständig eine erste Version zu erstellen und Unklarheiten, Fragen oder Probleme im Text zu markieren, um diese dann in der Übungssitzung zu thematisieren. Der Ablauf der Übungssitzungen ist hierbei immer gleich: Zunächst werden die Fragen der Studierenden ausführlich geklärt und beantwortet, sobald keine Fragen mehr bestehen, wird die restliche Zeit zum Einarbeiten der vorher fraglichen Aspekte und zur Überarbeitung der ersten Version genutzt. Die Abgabefrist für den jeweils zu verfassenden Teil endet vor der inhaltlichen Sitzung zum nächsten Abschnitt. Zum Abschluss jeder Übungssitzung wird an diese im Seminarplan angekündigten Fristen erinnert.

2.3.1 Methodenteil und Ergebnisteil

In der Übungssitzung zum Methodenteil geht es hauptsächlich um das Klären von Verständnisfragen zum fiktiven Projekt, die sich meist nur auf Details beziehen. Es ist jedoch wichtig, dass die Studierenden bemerken, dass die Klärung von Verständnisfragen das Schreiben erleichtert. Gleiches gilt für den Ergebnisteil, auch hier geht es für die Studierenden darum, Fragen hinsichtlich des Dokuments zu stellen, die bei der Strukturierung und dem Verfassen dieses Teils aufgetreten sind. Gleiches gilt für die vom Lehrpersonal ebenfalls vorgegebenen Hypothesen, die bei dieser Gelegenheit ausführlich diskutiert werden sollten.

Die bei dieser Ergebnisstrukturierung auftretende Situation weist hohe Parallelen zu späteren Besprechungen mit dem/r BetreuerIn der Abschlussarbeit auf. Die Studierenden können hier üben, gerade auch vermeintlich einfache Fragen zu klären. Es wird ihnen außerdem empfohlen, die wichtigsten Ergebnisse bzw. alle zu berichtenden Ergebnisse anhand einer Zusammenfassung der Ergebnisse abzusprechen, da Klarheit diesbezüglich das Risiko für grundlegende Missverständnisse hinsichtlich des Fundaments der Arbeit minimiert.

2.3.2 Einleitungsteil

Im Vergleich zu den vorigen Übungssitzungen stellt die Übung zum Einleitungsteil weitaus größere Herausforderungen an die Studierenden, aber auch an die Lehrenden. Im Rückblick auf die Vorgabe der Eckdaten für den Methodenteil lautet eine typische Frage der Studierenden, ob der oder die Lehrende „nicht einfach wieder genau vorgeben

könne, wie der Teil geschrieben werden solle?“, und typischerweise wird an dieser Stelle vermehrt die Kritik geäußert, dass die Aufgabe „unmöglich sei, wenn es sich nicht um das eigene Thema handele“.

An dieser Stelle wird die passive, external orientierte, auf Reproduktion ausgelegte Problemlösestrategie der Studierenden besonders deutlich. Statt durch spezifischere Vorgaben jedoch darauf zu reagieren und damit die passive Haltung der Studierenden zu verstärken und langfristig aufrechtzuerhalten, müssen Lehrende die Studierenden an dieser Stelle fordern, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die Herausforderung selbst zu lösen und sich langfristig als selbstwirksam zu erleben.

Gerade da dieser Teil sich als herausfordernd für die Studierenden darstellt, gilt es gleichzeitig, die Studierenden zu unterstützen und den generellen Aufwand zu minimieren. Ersteres geschieht vornehmlich durch die intensive Beschäftigung mit den Fragen der Studierenden in Verbindung mit Denkanstößen unter Bezug auf die vorher bearbeiteten Inhalte als Entscheidungshilfe, letzteres durch Vorgabe einer eng umschriebenen Anzahl an Artikeln (z.B. fünf), so dass die Studierenden keine Zeit mit Literaturrecherchen verlieren, sondern sich ganz auf die Strukturierung der Einleitung und Ableiten der Forschungslücke konzentrieren können.

2.3.3 Diskussionsteil und Abstract

Auch die Übungssitzung zum Diskussionsteil und Abstract stellt für alle Beteiligten durchaus eine Herausforderung dar. Ähnlich wie bei der Sitzung zur Einleitung machen sich passive Haltung und externale Orientierung der Studierenden deutlich bemerkbar. Veranschaulichen lässt sich dies besonders deutlich an Problemen bei der Diskussion nicht-hypothesenkonformer Befunde: Die Studierenden beklagen oft, dass sie zu diesem Zweck aufwendige Literaturrecherchen vollführen müssten, um Erklärungsansätze zu generieren. Tatsächlich wird aber im Diskussionsteil zunächst der eigene Versuchsaufbau reflektiert und der Versuch unternommen, durch eine integrative Sicht auf die eigenen Ergebnisse Erklärungsansätze zu finden. Erst im zweiten Schritt wird überhaupt potenziell externe Literatur hinzugezogen, die bei der Reflektion hilfreich ist.

Die Studierenden sollten daher angeregt werden, anhand der vorliegenden Ergebnisse aus der fiktiven Studie und der Reflektion des Versuchsaufbaus eigene Erklärungsmöglichkeiten zu finden. Darüber hinaus sollte ihnen verdeutlicht werden, dass ein Erklärungsansatz nicht deshalb seine Berechtigung verliert, weil man selbst Argumente gegen ihn vorbringen kann, sondern das vielmehr gerade das Abwägen der Argumente für und gegen einen Erklärungsansatz mit abschließender Bewertung Kennzeichen einer kritischen Diskussion von Ergebnissen ist.

Im Anschluss an die Übung zu Diskussion und Abstract schließen die Studierenden ihr Manuskript ab, und senden dieses vollständig unter Einhaltung einer zu Beginn des Seminars festgelegten Deadline an die Lehrkraft (siehe Ablauf, Abbildung 3). Ein für die anschließende Durchführung des seminarinternen Review-Verfahrens wichtiger Aspekt ist hierbei die Anonymisierung des Manuskript-Dokuments, idealerweise stellt die Lehrkraft eine kurze Anleitung zur Verfügung, die ein schnelles und einheitliches Löschen aller Autorinformation aus der Datei ermöglicht.

2.4 Affektive Lernziele: Das Peer-Review Verfahren in der Lehrveranstaltung

Nachdem die Studierenden auf kognitiver und methodischer Ebene im Verlauf der Lehrveranstaltung vielfach selbstwirksame Problemlösestrategien kennengelernt und eingeübt haben, widmet sich der dritte Teil affektiven Aspekten wissenschaftlichen Schreibens, und im Speziellen selbstwirksamen Herangehensweisen im Kontext von Frustration, Kritik und Rückmeldungen. Obwohl affektive Aspekte bereits mehrfach implizit Aufmerksamkeit erfordert haben – sei es durch heranrückende Fristen, Probleme beim Umgang mit Zitations-Software, oder Frustration bei der Arbeit an herausfordernden Teilen des Schreibprozesses – ist es sinnvoll, sich insbesondere mit den Themen Revision, Umgang mit Rückmeldungen und Kritik, Überarbeitung sowie ihrer Kombination intensiv auseinanderzusetzen. Auch hier geht es zunächst darum, Wissen zu vermitteln, um im Anschluss durch das Sammeln eigener Erfahrungen Kompetenzen zu stärken.

Wie bereits eingangs erwähnt unterschätzen Studierende den für Revision einzuplanenden Zeitraum zumeist, und trotz der gewohnten Arbeit mit Fachliteratur haben sie oft wenig klare Vorstellungen bezüglich des Ablaufs von Revisionsprozessen in der wissenschaftlichen Praxis. In der Annahme, dass ein vertiefter Einblick in die Routine von Revisionsprozessen, und insbesondere das Einnehmen sowohl der Rolle der/s Begutachteten als auch der der/s Begutachtenden es den Studierenden erleichtert, die passive Haltung aufzugeben und sich vielmehr einer professionellen Expertenperspektive anzunähern, setzt das Lehrprojekt hier einen besonderen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens durch praxisnahe Erfahrung.

Zunächst wird der Ablauf von Revisionsprozessen in der wissenschaftlichen Praxis idealerweise unter Verwendung von persönlichen Erfahrungen der/s Lehrenden vermittelt, gefolgt von der Durchführung des anonymen Peer-Review Verfahrens innerhalb der Lehrveranstaltung, und der Be- und Einarbeitung der Revisionskommentare.

2.4.1 Vorstellung des Peer-Review Verfahrens in der wissenschaftlichen Praxis

Um sich zunächst eine Einschätzung des Vorwissens der Studierenden bezüglich Peer-Review Verfahren zu ermöglichen, ist es simpel wie hilfreich, zunächst die Studierenden ihre Definition des Begriffs und ihre Vorstellung vom Ablauf von Revisionsprozessen zu erfragen. Hierbei stellt sich heraus, dass die Studierenden den Begriff des Peer-Review Verfahrens grob definieren können, aber kaum Kenntnis vom tatsächlichen Ablauf eines solchen haben. Da die Studierenden ja zu diesem Zeitpunkt selbst ein Manuskript fertiggestellt haben, eignet sich zum Einstieg die exemplarische Darstellung der sich an die Fertigstellung der ersten Version anschließenden Schritte zur Einreichung eines Manuskripts. Diese umfassen interne Revision durch Überarbeitungsvorschläge der Co-AutorInnen; Berücksichtigung spezifischer Vorgaben der Journale („Instructions for Authors“ auf deren Homepages: Word Limits, Zitierstil, Struktur, spezifische Benennung

von Teilen des Manuskripts, Vorgaben für Abbildungen und Tabellen), Verfassen eines Coverletters, welcher an die Herausgeber des Journals gerichtet ist, die Ergebnisse zusammenfasst und auf ihre Bedeutung hinweist, und elektronische Einreichung durch „Manuscript submission systems“. Durch die Darstellung dieses Prozesses wird den Studierenden ersichtlich, dass bereits multiple Bearbeitungsschritte notwendig sind, bevor das Manuskript überhaupt das Journal erreicht. Gleichzeitig wird herausgestellt, dass bei diesen Schritten auch stets ein Team (die Co-AutorInnen) für Fragen zu Verfügung steht, das typischerweise bereits ausgiebige Erfahrung mit dem Einreichen von Manuskripten aufweist.

Im Anschluss werden durch den Lehrenden Arten und Ablauf des Revisionsprozesses vermittelt. Es wird darauf hingewiesen, dass bereits der/die HerausgeberIn eine Entscheidung darüber fällt, ob für das Manuskript ein Peer-Review Verfahren eröffnet wird oder nicht. Nur wenn diese positiv ausfällt, wird das Manuskript mit der Bitte um Stellungnahme an WissenschaftlerInnen mit ähnlicher fachlicher Ausrichtung verschickt. Diese Stellungnahmen dienen dem/r HerausgeberIn als Grundlage für eine Entscheidung über Akzeptanz oder Ablehnung des Manuskripts, bzw. der Einladung zur Einreichung einer basierend auf den Reviewerkommentaren überarbeiteten neuen Version des Manuskripts. Aus der Darstellung dieser Vorgänge wird ersichtlich, dass es im wissenschaftlichen Schreiben verschiedene Varianten von Kritik und Ablehnung gibt, die sorgfältige, multiple Überarbeitungsschritte erfordern und verursachen. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, dass Lehrende das Feld des wissenschaftlichen Schreibens nicht als „furchteinflößendes Kriegsgebiet“ darstellen, sondern als herausforderndes kompetitives Feld, in welcher negativem Feedback mit Routinestrategien begegnet werden muss/kann, und der Umgang mit Kritik an der Tagesordnung ist. Nicht zuletzt geht es hierbei auch darum, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, zukünftige Kritik ihrer BetreuerInnen so zu verstehen, da sie einen besseren Eindruck von deren Arbeitsumgebung und -perspektive haben. Wenn die Studierenden sich dieser bewusst sind, fällt es ihnen bei zukünftiger Kritik leichter, diese nicht nur auf eigene Schwächen oder Charaktereigenschaften der BetreuerInnen zurückzuführen, sondern vielmehr auch den kompetitiven Kontext des wissenschaftlichen Schreibens und die Komplexität der Fragestellungen und ihrer Kommunikation im Forschungsfeld zu bedenken. So lässt sich als Ziel konstruktiver Kritik der BetreuerInnen die Verbesserung und Präzision der Fragestellung erkennen, welches den Studierenden Gelegenheiten bietet, ihr Wissen über das Forschungsthema und dessen aktueller Kommunikation im wissenschaftlichen Feld zu verbessern und zu vertiefen.

Bei der exemplarischen Darstellung von Revisionskommentaren durch die Lehrkraft muss diese sich ihrer Modellfunktion besonders bewusst sein. Eine authentische Reaktion auf die Revisionskommentare bietet den Studierenden Orientierung für den Umgang mit Kritik sowohl an ihrem Manuskript im Kontext der Lehrveranstaltung, als auch bei Feedback zur eigenen Abschlussarbeit in der Zukunft. Lehrende sollten positiv-lobende, neutral-objektive und insbesondere auch kritisch-negative Beispielkommentare zeigen, die sie auf eigene Manuskripte erhalten haben. Unter erneutem Verweis auf das kompetitive Feld des wissenschaftlichen Schreibens sollte herausgestellt werden, dass positive Einzelkommentare recht selten sind, und generell die Einladung zur

Wiedereinreichung eines überarbeiteten Manuskripts (Voraussetzung ist hierbei wohlgerneht die Einarbeitung einer Vielzahl kritischer Kommentare) als optimaler Ausgang angesehen wird. Bezüglich negativer Einzelkommentare sollten sowohl Beispiele gezeigt werden, die Lehrende als berechnigte negative Kritik ansehen, als auch solche, die unberechtigte Kritik äußern oder gar beleidigend sind. Durch die Darstellung dieser beiden Extreme innerhalb der Revisionskommentare und insbesondere der Reaktion der Lehrenden erhalten die Studierenden in vielerlei Hinsicht Anleitungen für einen selbstwirksamen Umgang mit Kritik und negativem Feedback.

Bei der Darstellung eines berechtigten Kritikpunktes ist darauf hinzuweisen, dass man Revisionskommentare stets auch als Anhaltspunkte begreifen sollte, deren Einarbeitung potenziell eine Verbesserung des Manuskripts im Sinne von Präzision oder verbesserter kritischer Interpretation der Ergebnisse darstellen kann. Kritikpunkten sollten AutorInnen nicht kategorisch negativ-defensiv gegenüberreten, sondern sich zunächst anstrengen, den Standpunkt der Begutachtenden nachzuvollziehen und sein Potenzial für eine Verbesserung des Manuskripts zu bewerten. Diese Haltung bewirkt eine selbstwirksame Perspektive auf die Kritikpunkte, da diese nicht nur defensiv betrachtet werden, sondern auch das Potenzial der Kommunikation mit ExpertInnen für die allgemeine Verbesserung des Manuskripts berücksichtigen.

Neben berechtigten Kritikpunkten gehören jedoch auch unberechtigte bzw. subjektiv als unberechtigt wahrgenommene Revisionskommentare zum Alltag von wissenschaftlichen SchreiberInnen, und die Benennung und Beschäftigung mit ihnen ist besonders wichtig, um Störungen des Schreibprozesses zu verhindern und den Schreibfluss aufrechtzuerhalten.

Exemplarisch sei hier ein vom Lehrenden als unberechtigt wahrgenommener, negativer Revisionskommentar aus eigener Erfahrung mit Revisionsprozessen angeführt:

“[...]The author likes to use terms such as "suggest" and "shows that" which are meaningless and boring [sic]. [...] The english needs to be fully revised.“

Dieser Kommentar weist nicht nur wegen seiner Kritik an Standardvokabular des wissenschaftlichen Schreibens, sondern auch aufgrund seiner Kritik an den Fremdsprachenkenntnissen des Autors beim gleichzeitigen Begehen eigener sprachlicher Fehler („boring“) darauf hin, dass Revisionskommentare durchaus subjektiv sein und in wenigen Fällen auch leicht groteske Formen annehmen können, und sorgt für allgemeine Erheiterung. Der Lehrende berichtete hier dennoch von seiner ursprünglichen Verärgerung (initiale emotionale Reaktion auf Kritik) über diesen Kommentar, der gerade im Kontext erster Erfahrungen als Hinweis einer Expertin oder eines Experten auf unzureichende wissenschaftliche Schreibkompetenz gedeutet werden kann. Gleichzeitig wies der Lehrende aber auch sofort darauf hin, wie mühelos sich tatsächlich der Umgang mit diesem Kommentar (ausführlich dargestellt im nächsten Abschnitt) gestaltet hat: Zunächst wurden durch Verwendung der „Search and Replace“ Funktion die angesprochenen Verben in wenigen Minuten durch Alternativen ersetzt. Zusätzlich wurde in einer kurzen Mail an einen Kollegen mit englischer Muttersprache die Bitte um sprachliche Korrektur geäußert, gefolgt von der Einarbeitung einiger Formulierungsänderungen (selbstwirksamer Umgang mit Kritik). Es stellte sich heraus,

dass diese wenig aufwendigen Maßnahmen völlig ausreichend waren, und weder Sprache noch Formulierung eine Rolle im weiteren Revisionsprozess spielen sollten.

Insgesamt veranschaulicht dieses Beispiel den Studierenden, dass Revisionskommentare trotz der objektiven Prämisse wissenschaftlichen Schreibens subjektive Färbung erhalten können, und auf unterschiedlichsten Interessen beruhen können. Dies bestätigt sich sowohl durch die Erfahrung mit mehreren ReviewerInnen innerhalb eines Revisionsprozesses, oder multipler Einreichung des gleichen Artikels: Manchmal überlappen sich Kritikpunkte von ReviewerInnen, in den meisten Fällen jedoch bezieht sich ihre Kritik auf ganz unterschiedliche Aspekte des Manuskripts. Dies stellt ganz offensichtlich die externale Orientierung der Studierenden infrage, da auf die subjektive Färbung von Kommentaren nicht allein durch die Suche nach einem „objektiven Gegenmittel“ reagiert werden kann, sondern diese eigener Argumentation basierend auf Ergebnissen aus der Literatur bedarf.

Desweiteren ergibt sich aus dem obigen Beispiel, dass es Reviewerkommentare gibt, auf die einzugehen leichter oder schwerer ist – sie müssen bezüglich ihres Schwierigkeitsgrads und ihrer Bedeutung für das Manuskript gewichtet werden. Wie bereits in Abschnitt 2.2.3. in Zusammenhang mit der Gewichtung von Vorbefunden zur Ableitung einer Fragestellung betont wurde, fällt es den Studierenden auch hier schwer, kritische Kommentare zu gewichten.

Schließlich eignet sich das negative Beispiel dazu, innerhalb des Seminars das Thema Sozialkompetenz im Kontext von Reviewerkommentaren zu diskutieren, und aus dieser Reflektion gemeinsam Regeln bzw. Richtlinien für die Erstellung des Revisionskommentars über das Manuskript anderer Studierender zu entwickeln.

Nach dieser Einführung in das Gebiet des Peer-Review Verfahrens erhält jede/r Studierende durch ein anonymes Losverfahren das vollständig anonymisierte Manuskript einer/s anderen Studierenden, verbunden mit der Hausaufgabe, zu diesem einen Revisionskommentar mit kurzer Zusammenfassung der Studie und mindestens fünf einzelnen, eigenen Kritikpunkten zu verfassen. Dem Verfassen des Reviewerkommentars ist wiederum eine Übungssitzung gewidmet (siehe Abbildung 3B), auch hier wird gemäß des Vorgehens im wissenschaftlichen eine Abgabefrist festgelegt, und erneut ist die Anonymisierung erforderlich.

2.4.2 Der Umgang mit Revisionskommentaren

Anhand des vorigen Abschnitts wird ersichtlich, dass nicht alle Kritikpunkte gleich bedeutsam sind – das Befolgen oder Nicht-Befolgen von Hinweisen von ReviewerInnen kann unterschiedliche Konsequenzen haben. Das Nicht-Befolgen eines Kommentars kann zu einer Ablehnung führen, wenn es um einen Kernaspekt des Artikels geht, es kann aber auch das Einfügen einer Limitation verhindern, wenn sie von guter Argumentation begleitet ist und den Herausgeber und die anderen Gutachter überzeugt. Kritikpunkte müssen also gefiltert, gewichtet und bezüglich ihres Verbesserungspotenzials bewertet werden. Dies erfordert aktive Entscheidungsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Kritikfähigkeit.

Diese Fähigkeiten sind Merkmale selbstwirksamer Schreibkompetenz: Sie erlauben es, auch negativem Feedback aktiv entgegenzutreten und es kritisch-rational zu

analysieren (hierbei liegt gerade in der Gewichtung das Verlassen der passiven Haltung); den Schreibfluss trotz externer Kritik nicht zu unterbrechen; und die kritische Analyse des Verbesserungspotenzials ermöglicht gar, trotz der scheinbar passiv-defensiven Perspektive des Erhaltens von Kommentaren meist nur unidirektional anonymer GutachterInnen das eigene Manuskript durch die Berücksichtigung von Expertenkommentaren qualitativ aufzuwerten.

Vor dem Hintergrund, dass vielen Studierenden die Gewichtung und Kritik im Kontext von Expertenmeinungen oder wissenschaftlichen Artikeln nicht leicht fällt und darüber hinaus Problemlösestrategien, die sich für andere Prüfungsleistungen als effektiv erwiesen haben, bei Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens nur sehr bedingt einsetzbar sind, empfiehlt es sich, die Fähigkeiten selbstwirksamer Schreibkompetenz gezielt in der Lehrveranstaltung zu üben. Daher wird in der zweiten inhaltlichen Sitzung zum Thema Revision (siehe Abbildung 3B) ein Revisionsprozess der Lehrkraft detailliert behandelt, der als Vorlage für die Beschäftigung mit den Kommentaren auf das eigene Manuskript dient. Als Hausaufgabe lesen die Studierenden das Manuskript der Lehrkraft, werden dann gemäß der verschiedenen Abschnitte des Manuskripts in Gruppen eingeteilt, erhalten die Revisionskommentare zum jeweiligen Abschnitt, verbunden mit der Aufgabe, in Gruppenarbeit jeden Kritikpunkt zu gewichten („eher unwichtig“, „mittel“, „sehr wichtig“), um im Anschluss Lösungsstrategien zur Adressierung der Kritikpunkte zu erarbeiten. Die Gewichtungen und Strategien werden dann später im Plenum diskutiert, und durch die Lehrkraft bewertet, ergänzt und erklärt. Die Erarbeitung dieser Lösungsstrategien dient als Vorlage und Vorarbeit für die Filterung und den Umgang mit den Kritikpunkten bezüglich der eigenen Arbeit.

Schließlich erhalten die Studierenden von der Lehrkraft den vollständig anonymisierten, von einer/m anderen Studierenden verfassten Revisionskommentar. Die Aufgabe besteht nun in der Auseinandersetzung mit den dort enthaltenen Kritikpunkten, der die letzte Übungssitzung der Lehrveranstaltung gewidmet ist. Um das Filtern zu üben und den Aufwand zu minimieren, ist hier keine komplette Überarbeitung erforderlich. Vielmehr sollen die Studierenden den wichtigsten Kritikpunkt des Revisionskommentars identifizieren und eine Strategie zu seiner Adressierung entwickeln. In der letzten Sitzung stellen die Studierenden diesen wichtigsten Punkt und ihre zugehörige Überarbeitung anhand einer einzigen Powerpoint-Folie kurz und bündig im Plenum dar.

3 Evaluation und kritische Reflektion des Lehrprojekts

Das Lehrprojekt ist auf verschiedenen Ebenen zu evaluieren. Diese umfassen erstens die Evaluation der Veranstaltung durch die Studierenden im Rahmen der Standard-Evaluation der Humboldt-Universität für alle Lehrveranstaltungen, und zweitens eine Evaluation bezüglich der Veränderung der Schreibkompetenz bzw. des Schreibtyps. Eine dritte, aber leider nur hypothetische Evaluationsmethode bestünde theoretisch darin, die Lehrveranstaltung anhand der Benotungen der späteren Abschlussarbeiten zu bewerten. Diese drei Evaluationsvarianten werden im Folgenden detailliert dargestellt.

3.1 Offizielle Standard-Evaluation durch die Studierenden

Die Standard-Evaluation der Lehrveranstaltung ergibt interessanterweise stets, dass die zunächst eher von Widerwillen geprägte Vorgabe von Fristen/Deadlines für die Abgabe von Teilen des Manuskripts durchweg positiv bewertet und als äußerst hilfreich wahrgenommen wird. Die Gewöhnung an Fristen und Meisterung derselben scheint dementsprechend einen wichtigen Aspekt des selbstwirksamen Schreibens auszumachen. Generell wird häufig geäußert, man habe „sich eine derartige Veranstaltung eigentlich schon zu einem weitaus früheren Zeitpunkt des Studiums gewünscht“. Es bestätigt sich die eingangs geäußerte Vermutung, dass die explizite Benennung von strukturell bedingt mangelhaft entwickelter Schreibkompetenz durch die Lehrkraft von den Studierenden eindeutig als entlastend wahrgenommen wird.

In ähnlich konsistenter Weise wird negative Kritik dahingehend geäußert, dass „nicht über ein eigenes bzw. das Thema der Masterarbeit geschrieben“ werde, und dass insgesamt der Aufwand der Lehrveranstaltung zu hoch sei. Hier muss zunächst auf die Ziele der Lehrveranstaltung verwiesen werden, auf ihren Übungscharakter, und schließlich darauf, dass das Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens tatsächlich nur durch praktische Erfahrung möglich und dementsprechend mit hohem Aufwand verbunden ist. Gleichzeitig ist klarzustellen, dass das Ziel der Veranstaltung ausschließlich in der Vorbereitung auf die Abschlussarbeit liegt, und dass die Betreuung individueller Fragestellungen in diesem Rahmen zeitlich und fachlich unmöglich ist und gleichzeitig mit den individuellen Betreuungsprozessen der tatsächlichen Betreuenden kollidieren würde.

Im Kontext der Frage des Schreibens über eine „eigene“ Fragestellung im Seminar wird häufig auch Kritik an der Tatsache geübt, dass die Studierenden über einen fiktiven Datensatz schreiben. Dies ist in gewisser Weise nachvollziehbar wenn man bedenkt, dass den Studierenden bei dieser Aufgabe der „Gegenwartsbezug“ (Klafki 1992) fehlt, da gemäß dieser eine zukünftig bedeutsame Tätigkeit auch in der Gegenwart befriedigend sein muss, da sich erst dann eine vollkommene pädagogische Tätigkeit ergibt (Klafki 1992). Ein Gegenwartsbezug könnte theoretisch geschaffen werden, indem reale Datensätze bereitgestellt und Studierende als Co-AutorInnen eingebunden und/oder die Ergebnisse niedrigschwellig an den jeweiligen Universitäten publiziert würden. Diese Überlegung ist prinzipiell sinnvoll, jedoch praktisch sehr schwer umsetzbar. Würden nach wie vor alle Studierenden über das gleiche Thema schreiben und wären somit als Co-AutorInnen zu berücksichtigen, ergäbe sich automatisch die Frage nach dem individuellen Beitrag jeder/s einzelnen AutorIn. Beim Schreiben über verschiedene individuelle Datensätze ergäbe sich massiver Aufwand für die Lehrkraft, da individuelle Fragestellungen für 20-30 Studierende erstellt werden müssten. Aufseiten der Studierenden ergäbe sich ein weitaus höherer Aufwand bezüglich der Revision, da ein gänzlich neues Thema (und nicht ein bereits bekanntes) begutachtet werden müsste. Der Gegenwartsbezug der aktuellen Lehrveranstaltung besteht also nicht in einem greifbaren Produkt für die Studierenden, sondern in einem vertieften, praktischen Einblick in Abläufe und Praktiken wissenschaftlicher Schreibpraxis, des Verkleinerns der Lücke zwischen eigener Schreibkompetenz und derer von ExpertInnen, und der gezielten Entwicklung von Fähigkeiten als Vorbereitung für die Abschlussarbeit.

Während die genannten Kritikpunkte also kaum oder nur sehr schwer bzw. mit hohem zusätzlichen Aufwand zu berücksichtigen wären, sollten Lehrende gerade Vorschläge der Studierenden sorgfältig bewerten, die potenziell eine zukünftige Minimierung des Aufwands ohne Verletzung der Entwicklung der Schreibkompetenz ermöglichen. Wenn Lehrende genaue Kenntnis davon haben, welche Aspekte reinen Fleißaufwand für die Studierenden bedeuten, und welche im Sinne der Intention der Entwicklung von Schreibkompetenz unerlässlich sind, hilft dies bei der Präzisierung der Struktur für zukünftige Veranstaltungen. Für Lehrende ist darauf hinzuweisen, bei der Konzeption eines solchen Seminars die überdurchschnittliche zeitliche Beanspruchung bei der Vergabe von Leistungspunkten zu berücksichtigen.

Ein sinnvoller wie anregender Vorschlag aus der Evaluation durch die Studierenden besteht darin, bereits die Referatssitzungen auf Probleme auszurichten, die im aktuellen Format erst in Übungen besprochen werden. Diese Vorgehensweise birgt den Vorteil, dass die interaktiven Übungen, statt teils aus fachfremden Feldern (z.B. Chemie, Biologie, Geographie) aus der vorgegebenen Literatur direkt Schwierigkeiten mit dem Schreiben über das fiktive Projekt thematisieren würden. Allerdings würde diese Variante erstens eine Verminderung der Anforderungen bezüglich des Theorie-Praxis Transfers bedeuten, zweitens voraussetzen, dass die Studierenden bereits vor der theoretischen Sitzung (also mit geringerem Vorwissen) mit dem Schreiben begännen, und drittens selbstwirksame Erfahrungen, eigene Schwierigkeiten zu festzustellen und sich selbstständig in den Übungen für deren Klärung einzusetzen, möglicherweise verhindert werden.

Neben der nach der Veranstaltung geäußerten Kritik treten auch bereits im Verlauf der Lehrveranstaltung Frustration und Kritik in den Übungen auf. Aufgrund der geringen Vorerfahrung ist dies unvermeidlich und durchaus beabsichtigt, daher sollten Lehrende darauf vorbereitet sein, und sind auch hier gefordert, zwischen durch die Seminarstruktur vermeidbarer und für die Entwicklung von Schreibkompetenz unvermeidlicher Aspekte zu differenzieren. Das erklärte Ziel der Lehrveranstaltung ist es zu verhindern, dass die Studierenden später beim Schreiben ihrer Abschlussarbeit beim Auftreten von Frustration die passive Haltung einnehmen und sich zurückziehen. Sie sollen in den Übungen die Erfahrung machen, dass man in der aktiven Auseinandersetzung mit Frustration und Kritik – durch Diskussion mit anderen Studierenden, Betreuenden, oder im Kontext des Seminars der Lehrkraft – Lösungen finden kann, welche die Fortsetzung des Schreibprozesses ermöglichen. Von besonderer Bedeutung ist hier, die von den Studierenden geäußerte Kritik differenziert zu betrachten, ob sich der Aufwand tatsächlich begrenzen lässt (und dieser tatsächlich das Problem darstellt), oder ob die Kritik als Hinweis verstanden werden sollte, dass die Studierenden genau an dem Punkt sind, wo sie sich weiterentwickeln und positive neue Erfahrungen sammeln müssen. Im ersteren Fall gilt es, Hinweise zu einer tatsächlichen Verminderung des Aufwands, die keinen Einfluss auf die Entwicklung der Schreibkompetenz haben, wertschätzend anzunehmen. Hier müssen Lehrende sich ihrer Modellfunktion bewusst sein. Im letzteren Fall gilt es, auf den tatsächlichen Schwierigkeitsgrad einiger Aufgaben des wissenschaftlichen Schreibens zu verweisen. Dies entlastet die Studierenden, da sie dann nicht vom Gedanken geplagt werden, „es eigentlich können zu müssen“. In Kombination mit der Reflektion ihrer Fragen und Schwierigkeiten fühlen sie sich nun ernstgenommen, was die Bewältigung der Aufgaben erleichtert.

3.2 Evaluation anhand erneuter Einschätzung des Schreibtyps

Neben der offiziellen, von der Universität durchgeführten Evaluation findet auch in der letzten Sitzung eine Evaluation statt, die sich bei genauerer Betrachtung jedoch mehr als Selbsteinschätzung der selbstwirksamen Schreibkompetenz und Antizipation von Schwierigkeiten bei der Abschlussarbeit denn als Evaluation der Veranstaltung entpuppt. Sie besteht in der wiederholten Einschätzung des Schreibtyps anhand der Dimensionen „schnell versus langsam“ und „bottom-up versus top-down“. Augenscheinlich ermöglicht diese Übung eine Einschätzung der Entwicklung der Schreibkompetenz, tatsächlich dient sie jedoch eher individueller Reflektion der Stärken und Schwächen der Studierenden anhand der gewonnen Erfahrung, der Antizipation von Herausforderungen im Hinblick auf der tatsächlichen Abschlussarbeit, und damit der Vorbereitung auf das Schreiben derselben.

3.3 Grenzen der Evaluationsmöglichkeiten

Eine valide Einschätzung der Effekte der Lehrveranstaltung ist basierend auf dieser erneuten Übung der Einschätzung des eigenen Schreibtyps aus mehreren Gründen nicht möglich. Aus experimentell-psychologischer Sicht sind hier zunächst Erwartungs- bzw. Versuchsleitereffekte zu nennen. Darüber hinaus würde für die Bewertung der Entwicklung der Schreibkompetenz die Beurteilung der Qualität der tatsächlichen Abschlussarbeit eine objektivere Quelle darstellen als die Selbsteinschätzung der Studierenden. Daher müsste man theoretisch die Bewertungen der Abschlussarbeit zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Veranstaltung vergleichen. Allerdings wären hier Selektionseffekte zu beachten, da es nicht auszuschließen ist, dass leistungsstarke, motivierte Studierende das Seminar eher belegen als andere, und Unterschiede in den späteren Bewertung allein dadurch verursacht sein könnten. Daraus folgt, dass Studierende per Zufall den Bedingungen Teilnahme oder Nicht-Teilnahme zugewiesen werden müssten (Randomisierung), was praktisch natürlich nicht durchführbar ist, obwohl dies theoretisch die wünschenswerte und valideste Evaluationsmethode der Lehrveranstaltung darstellen würde.

3.4 Subjektive Evaluation und Fazit

Aus Sicht der Autoren stellt sich die Lehrveranstaltung im positiven Sinne als didaktische Herausforderung dar, und erscheint geeignet, im Sinne des Constructive Alignments eine wichtige Lücke in der Ausbildung von Studierenden zu schließen, die fachlich bereits weit fortgeschritten sind, aber lediglich über geringe Schreiberfahrung verfügen. Hierbei erscheint insbesondere die praktische Vermittlung des Kontextes der wissenschaftlichen Schreibpraxis und eigene praktische Erfahrung mit den in der Praxis charakteristischen Aspekten (z.B. Setzen und Einhalten von Fristen, Übernahme der begutachenden Rolle im Peer-Reviewing Prozess, Filtern und Einarbeiten von Kritikpunkten) hilfreich für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit bezüglich der Schreibkompetenzen bei Studierenden, da Rollen, Praktiken und Strategien zur Lösung von Herausforderungen und Problemen gezielt und in einem geschützten Rahmen eingeübt werden können. Auch wenn es sich hierbei sicherlich um subjektiv gefärbte

Eindrücke jenseits jeder Objektivität handelt, entstand bei den Autoren in den Abschlusssitzungen der Veranstaltung häufig der Eindruck, dass Studierende Herausforderungen und Kritik häufiger selbstwirksam begegneten und aktiv Problemlösestrategien erwogen als zu Beginn, während passive, external orientierte Haltungen deutlich seltener auftraten als am Anfang des Semesters.

Kritisch ist insbesondere der relativ hohe Aufwand zu betrachten, der sowohl für Lehrende als auch für Studierende mit der Veranstaltung verbunden ist, und die Beschränkung desselben ohne Gefährdung der Entwicklung der Schreibkompetenz ist ein wichtiger Ansatzpunkt für Verbesserung. Darüber hinaus sollten weitere Anstrengungen unternommen werden, um bezüglich des Anfertigens des Manuskripts und der Arbeit mit Daten im Rahmen der Veranstaltung einen deutlicheren, für die Studierenden bereits im Zeitraum der Veranstaltung wahrnehmbaren Gegenwartsbezug erkennbar werden zu lassen. Letztlich müssten viele der in diesem Artikel geäußerten subjektiv-praktischen Eindrücke und Erkenntnisse systematisch-empirischer Prüfung unterzogen werden, um die Entwicklung von Schreibkompetenz bei Studierenden in Zukunft weiter zu verbessern.

Autor/-innen

Dr. Jan C. Beucke, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Psychologie, Berlin, Deutschland; Email: jan.beucke@hu-berlin.de

Dr. Björn Kiehne, Technische Universität Berlin, Berliner Zentrum für Hochschullehre, Berlin, Deutschland; Email: bjoern.kiehne@tu-berlin.de

Dipl. Psych. Raoul Dieterich, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Psychologie, Berlin, Deutschland; Email: raoul.dieterich@hu-berlin.de

Literatur

- Aitchison, C. & Guerin, C. (2014). *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond: Innovations in practice and theory*. New York, NY: Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baumert, B. & May, D. (2013). Constructive Alignment als didaktisches Konzept: Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften. *Journal Hochschuldidaktik*, 24(1-2), 23-27.
- Bem, D. J. (2003). Writing the empirical journal article. In J. M. Darley, M. P. Zanna & H. L. Roediger (Eds.), *The Compleat Academic: A Career Guide* (pp. 171-201). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brendel, S. (2010). Gemeinsame und hochschulübergreifende Steuerung eines Zentrums der Hochschullehre: (Wie) Ist das möglich? *Das Hochschulwesen*, 58(5), 198-204.
- Brendel, S. & Kiehne, B. (2011). Impuls zur nachhaltigen Entwicklung? Strukturbildende Maßnahmen am Beispiel des Berliner Zentrums für Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 10-27.

- Cargill, M. & O'Connor, P. (2011). *Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Cone, J. D. & Foster, S. L. (2006). *Dissertations and Theses from Start to Finish: Psychology and Related Fields, Second Edition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ferrari, J. R. (2001). Getting things done on time: Conquering procrastination. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with Stress: Effective People and Processes* (pp. 30 - 46). New York: Oxford University Press.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing - Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Goldstein, E. B. (2008). *Wahrnehmungspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichtes. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Eds.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (pp. 11-31). Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Kruse, H., Haake, S., Doleschal, M. & Zwiauer, C. (2016). Curriculare Aspekte von Schreib- und Forschungskompetenz. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 9-21.
- Kruse, O., Jakobs, E. M. & Ruhmann, G. (2003). *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Landrum, R. E. (2012). *Undergraduate Writing in Psychology: Learning to Tell the Scientific Story, Revised Edition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mühlig, S. & Jacobi, F. (2006). Psychoedukation. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Eds.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (pp. 543-552). Heidelberg: Springer.
- Piers, S. (2012). *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff Done*. New York: HarperCollins.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung* (pp. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuchverlag.
- Sternberg, R. J. (2000). *Guide to Publishing in Psychology Journals*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students, Third Edition*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J. & Graf, R. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium.



Zitiervorschlag: Beucke, J., Kiehne, B. & Dietrich, R. (2016). Das Peer-Review-Verfahren in der Lehrveranstaltung: Entwicklung selbstwirksamer Schreibkompetenz bei Studierenden. In die hochschullehre. Jahrgang 2, 2016, online unter: www.hochschullehre.org