

Ausgabe 13 | Mai 2017

JoSch

Journal der Schreibberatung



Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

Klausuren als Schreibberatungsgegenstand

Strategien und Methoden

Wissenschaftliches Formulieren im Medley lernen

Wissenschaftliches Lesen mit Flussdiagrammen vermitteln

Schreibhandlungen in der hochschulischen Lehre von Software Engineering

Ergebnisse der SAHLSE-Studie

Texte sprachlich überarbeiten

Wege zum Ausbau literaler Kompetenzen

Überlegungen zur Belegpflicht

Text- versus empiriebasierte Wissenschaften; Strittigkeit als universeller Maßstab

Workshop für Promovierende

der deutschsprachigen Fachgesellschaften für Schreibdidaktik und Schreibforschung

Erfahrungsbericht zu den Akademischen Schreibpartnerschaften

an der Georg-August-Universität Göttingen

Diversität in der Schreibberatung

Sammlungsobjekte in der schreibintensiven Lehre

What should we be teaching Germans who have to write academic English?

Herausgegeben von: Simone Tschirpke, Nora Peters, Franziska Liebetanz,
David Kreitz, Sascha Dieter, Leonardo Dalessandro



Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/josch

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel von **JoSch – Journal der Schreibberatung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2017 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement von JoSch – Journal der Schreibberatung?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/josch.

Ausgabe 13 / Mai 2017



Methoden und Techniken der Schreibberatung
Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung
Erfahrungsberichte / Austausch
Rezensionen und Buchempfehlungen

Herausgegeben von: Simone Tschirpke, Nora Peters, Franziska Liebetanz,
David Kreitz, Sascha Dieter, Leonardo Dalessandro



JoSch – Journal der Schreibberatung

7. Jg. 2017 – Nr. 13

Herausgeber*innen/Redaktion:

Simone Tschirpke, Nora Peters, Franziska Liebetanz, David Kreitz, Sascha Dieter, Leonardo Dalessandro

Kontakt: journal.der.schreibberatung@gmail.com

Peer-Review:

Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernimmt die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Hinweise für Autor*innen:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

wbv.de

Titelbild: © fotolia, monticellllo

Anzeigen:

Sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,

Tel. (0521) 91101-11, E-Mail zentrale@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Hefte (Juni, November)

Bezugsbedingungen:

Preis der Einzelhefte 10,- Euro, das Jahresabonnement (2 Ausgaben) 20,- Euro. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de) Alle Preise jeweils zzgl.

Versandkosten.

Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISSN: 2191-4613

Best.Nr. JOS_01/2017

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

10.3278/JOS1701W

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Kevin Bien, Frank Meyhöfer & Zara Tariq

Klausuren als Schreibberatungsgegenstand – Strategien und Methoden	7
---	---

Klara Dreo & Bernadette Huber

Wissenschaftliches Formulieren im Medley lernen	17
---	----

Christian Wymann

Wissenschaftliches Lesen mit Flussdiagrammen vermitteln	23
---	----

Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung

Magdalena Beslmeisl

Aktuelle Situation der Schreibhandlungen in der hochschulischen Lehre von Software Engineering – Ergebnisse der SAHLSE-Studie	29
--	----

Olja Larrew & Mona Stierwald

Texte sprachlich überarbeiten – Wege zum Ausbau literaler Kompetenzen ..	39
--	----

Monika Oertner

Überlegungen zur Belegpflicht: text- versus empiriebasierte Wissenschaften; Strittigkeit als universeller Maßstab	49
--	----

Erfahrungsberichte/Austausch

Melanie Brinkschulte, Ursula Doleschal, Katrin Girgensohn, Stefan Jörissen & Markus Rheindorf

Workshop für Promovierende der drei deutschsprachigen Fachgesellschaften für Schreibdidaktik und Schreibforschung	59
--	----

Marlene-Sophie Johnert & Annett Mudoh

Erfahrungsbericht zu den Akademischen Schreibpartnerschaften an der Georg-August-Universität Göttingen	65
---	----

Marisa Kruchen & Marco Linguri

Diversität in der Schreibberatung 75

Michael Markert & Hannes Wietschel

Sammlungsobjekte in der schreibintensiven Lehre 85

Anne Wegner & Nina Westerholt

What should we be teaching Germans who have to write academic English? 93

Rezensionen und Buchempfehlungen

Nadja Damm

Kreative Schreibgruppen leiten und begleiten 101

Tobias Seidl

Zitieren in Zeiten der Remix-Kultur – ein Beitrag zum Nach- und Weiterdenken 105

Konferenzen und Tagungen 109

Vorwort

Liebe Leser*innen,

Sie halten die 13. Ausgabe des Journals der Schreibberatung in Ihren Händen. Auch in der aktuellen Ausgabe erwartet Sie wieder eine bunte Mischung an Themen:

In der Rubrik *Methoden und Techniken der Schreibberatung* beschäftigt sich das Frankfurter Autorenkollektiv Kevin Bien, Frank Meyhöfer und Zara Tariq mit der Frage, inwiefern Studierende, die eine Veranstaltung mit der Prüfungsform Klausur besuchen, sinnvoll durch Peer-Tutor*innen in der Schreibberatung unterstützt werden können. Klara Dreio und Bernadette Huber stellen die Methode „Phrasenmedley“ vor, die Studierenden mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen das Ausprobieren und Aneignen von wissenschaftlichen Phrasen in der Schreibberatung ermöglichen soll. Christian Wymann führt vor, wie Schreibende mit einem Flussdiagramm zur Reflexion ihrer Lesegewohnheiten angeleitet werden können.

In der Rubrik *Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung* präsentiert Magdalena Beslmeisl die Ergebnisse der Studie „Derzeitige Schreibaktivitäten von Studierenden in der Hochschullehre des Software Engineerings“ (SAHLSE). Sie bietet darin Einblicke in derzeitige Lehrhandlungen zur Vermittlung von Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten im Software-Engineering an Hochschulen im deutschsprachigen Raum. Olja Larrew und Mona Stierwald stellen dar, wie die sprachliche Überarbeitung eines Textes als Instrument zur inhaltlichen und strukturellen Textüberarbeitung und zur Vermittlung literaler Kompetenzen eingesetzt werden kann. Das Konzept wird zunächst theoretisch fundiert, bevor der mögliche Einsatz in Workshops dargestellt wird. In ihrem Beitrag vergleicht Monika Oertner typische Zitieranlässe aus den textbasierten Wissenschaften mit solchen aus empiriebasierten. Sie schlägt einen fächerübergreifenden Maßstab zur Entscheidung der Frage nach der Belegpflicht übernommener Informationen vor, der Schreibberater*innen helfen könnte, effektiver fachspezifische Konventionen zu beraten.

In *Erfahrungsberichte und Austausch* präsentieren Katrin Girgensohn, Melanie Brinkschulte, Ursula Doleschal, Markus Rheindorf und Stefan Jörissen die Ergebnisse eines länderübergreifenden (D, A, CH) Workshops für Promovierende an der Universität Konstanz. Die Autor*innen reflektieren auch die strategischen und inhaltlichen Ziele einer Zusammenarbeit von Schreibdidaktiker*innen und ihren Fachorganisationen im deutschsprachigen Raum. Marlene-Sophie Johnert und Annett Mudoh ziehen Resümee über die Entwicklung des Projekts „Akademische Schreibpartnerschaften“ an der Universität Göttingen, in dessen Rahmen Studierende gemeinsam in unterschiedlichen Sprachen an ihren Schreibprojekten arbeiten. Der erfolgreiche Umgang mit Diversität in der Schreibberatung erfordert die Schulung von Peer-Tutor*innen in verschiedenen Diversity-Konzepten. Das Schreibzentrum Frankfurt am Main hat in Kooperation mit dem Gleichstellungsbüro der Universität einen Workshop erarbeitet, um eben jene Kompetenzen angemessen vermit-

teln zu können – Marisa Kruchen und Marco Linguri stellen ebendiese Kooperation in ihrem Artikel dar. Michael Markert und Hannes Wietschel stellen ihre Erfahrungen aus Seminaren zum Schreiben von Objektbiografien in einer Art schriftlichem Dialog vor. Zur Geschichte und aktuellen Verwendung von Gegenständen aus Sammlungen der Universität Jena sollten Studierende Texte schreiben. Michael Markert war dabei federführend als Fachlehrender tätig und wurde von Hannes Wietschel als seminarbegleitendem Schreibutor unterstützt. Anne Wegner und Nina Westerholt stellen sich die Frage: Wie können Muttersprachler*innen der deutschen Sprache das akademische Schreiben in englischer Sprache erlernen? Was müssen Inhalte von Workshops zum *academic writing* für diese Zielgruppe sein? Dazu analysieren sie zunächst Vorgaben für *academic writing* und diskutieren die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum deutschen wissenschaftlichen Schreiben in einem Workshop mit ESL/EFL-Lehrenden bzw. mit Lehrenden von *academic writing*-Kursen. Ihr Artikel zeichnet die entstandene Diskussion und die daraus resultierenden Erkenntnisse nach.

Für die Rubrik *Rezensionen und Buchempfehlungen* rezensiert Nadja Damm mit „Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik“ (Alers 2016) eine kritische Fachdidaktik zum kreativen Schreiben in Gruppen. Sie diskutiert den Ratgeber und ordnet die Inhalte in den Kontext anderer Veröffentlichungen zum kreativen Schreiben in Gruppen ein. Tobias Seidl wirft ausgehend von einer Rezension zu Felix Stalders „Kultur der Digitalität“ die Frage auf, welche Bedeutung das alltägliche digitale Referenzieren der Studierenden – in Form von *Retweets*, *Likes*, Statusmitteilungen etc. – für die Schreibausbildung hat.

Wir bedanken uns herzlich bei allen, die dieses Heft mit großem Engagement mitgestaltet haben – bei den Autor*innen, den Reviewer*innen und dem WBV.

Ihre Herausgeber*innen

Klausuren als Schreibberatungsgegenstand – Strategien und Methoden

Kevin Bien, Frank Meyhöfer & Zara Tariq

In diesem Artikel wollen wir aufzeigen, inwiefern Studierende, die eine Veranstaltung mit der Prüfungsform Klausur besuchen, durch Peer-Tutor*innen in der Schreibberatung unterstützt werden können. Im Folgenden unterscheiden wir zuerst drei verschiedene Schreibprozessphasen (Wissensakkumulation, spezifische Vorbereitung und Klausurschreiben), in denen Studierende beim Besuch einer Veranstaltung mit der Prüfungsform Klausur agieren. Daran anknüpfend loten wir aus, wie Schreibberatende konkret auf diese drei möglichen Bedarfsfelder Studierender antworten können: Einerseits sehen wir die Sensibilisierung für die in Aufgabenstellungen vorhandenen Operatoren als Ankerpunkt einer solchen Schreibberatung an. Andererseits können Schreibberatende auf eine Vielzahl von Methoden und Arbeitstechniken zurückgreifen, die sie bereits aus ihren üblichen Beratungskontexten kennen.

Wissensakkumulation, spezifische Vorbereitung und Klausurschreiben

Bei einer verkürzten Betrachtung des Ablaufs einer Veranstaltung mit der Prüfungsform der Klausur scheinen die Studierenden von der ersten bis zur letzten Sitzung Wissen zu akkumulieren, welches sie dann in der Klausur am Ende der Veranstaltung darstellen sollen. Während die Studierenden so betrachtet im Laufe des Semesters lernen, findet das Schreiben nur einmalig am Ende der Veranstaltung statt und besteht im Gegensatz zu anderen wissenschaftlichen Textsorten in einer stark komprimierten Darstellung prüfungsrelevanter Inhalte. Handelt es sich nun bei dem, was Studierende während des Semesters, in Vorbereitung auf die Klausur und beim Klausurschreiben tun, um einen in der Schreibberatung thematisierbaren und bearbeitbaren Sachverhalt? Aufbauend auf verschiedenen Prozessmodellen des Schreibens wissenschaftlicher Texte behandeln Schreibberatende nicht nur fertige Texte oder deren Rohfassung. Alle zum fertigen Text der Ratsuchenden führenden Prozessphasen – wie Planung, Recherche und Überarbeitung – gehören zu den Themen einer studentischen Schreibberatung. Ob das Schreiben von Klausuren ebenso Gegenstand von Schreibberatungen sein kann, hängt in dieser Perspektive davon ab, inwiefern dabei von einem Schreibprozess gesprochen werden kann.

Um allgemein von einem *Schreibprozess* sprechen zu können, gehen wir von folgenden Prämissen aus:

1. Gegenstand ist nicht nur der fertige Text, sondern der gesamte Prozess seiner Herstellung (vgl. Flower/Hayes 2014), welcher sich in verschiedene Phasen oder Subprozesse gliedern lässt (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 16).

2. Schreiben ist nicht (nur) die Wiedergabe von Inhalten, sondern ein iterativ-rekursiver Problemlösungsprozess (vgl. Kruse/Ruhmann 2014: 17).
3. Jeder wissenschaftliche Text besitzt besondere Anforderungsstrukturen, die Schreibende bewältigen müssen – darunter fallen Textsortenspezifika (vgl. Beaufort 2014: 158–160; Brinker 1997: 132) sowie ein rhetorisches Problem (vgl. Flower/Hayes 1980), das Schreibende mit ihrem geschriebenen Text und der Wahl einer bestimmten Darstellungsform lösen wollen.

Sofern eine Klausur nicht nur aus reinen Multiple-Choice-Fragen besteht, sondern offene oder teil-offene Fragestellungen beinhaltet, können wir vom *Klausurschreiben* als einem Schreibprozess im eben bestimmten Sinne sprechen: Bei der Textsorte Klausur geht es um die Darstellung gelernter Inhalte unter Berücksichtigung der Fragestellungen unter Zeitdruck. Dabei unterscheidet sich das Klausurschreiben markant von Schreibprozessen, wie sie herkömmlicherweise (bspw. im Falle von Essays oder Hausarbeiten) Gegenstand von Schreibberatungen sind. Da die Klausur unter Aufsicht in einer kurzen Zeitspanne und ohne Pause geschrieben wird, haben die Studierenden nur eine geringe oder gar keine Überarbeitungsmöglichkeit und können kein Textfeedback auf den geschriebenen Text erhalten. Zudem müssen die Studierenden aufgrund des Zeitdrucks Inhalt und Form ihres Textes während des Schreibens gleichzeitig handhaben und das Gelernte zügig aus dem Gedächtnis abrufen (vgl. Schindler 2011: 86–87).

Genauer betrachtet bewegen sich die Studierenden in einer solchen Veranstaltung jedoch schon früher in noch mindestens zwei anderen dem Klausurschreiben vorgelagerten Schreibprozessen: Gemäß der oben genannten Prämissen der Schreibprozessmodelle lassen sich noch eine Phase der *Wissensakkumulation* und eine Phase der *spezifischen Klausurvorbereitung* identifizieren: Während des Semesters akkumulieren die Studierenden in einzelnen Veranstaltungssitzungen neues Wissen. Dabei können sie Mitschriften, Vorlesungsnotizen oder andere Materialien erstellen. Das rhetorische Problem, das alle diese Textsorten aufwerfen, ist die Fixierung und Selektion von Inhalten in Form schreiberzentrierter Texte, welche ihrer Struktur nach den persönlichen Erkenntnisprozess der Schreibenden widerspiegeln (vgl. Flower/Hayes 2014: 41). Für gewöhnlich unterscheidet sich diese von Sitzung zu Sitzung stattfindende Wissensakkumulation noch einmal von der dezidierten Vorbereitung auf die Klausur. Hier geht es nun nicht mehr um die reine Fixierung, sondern um die Verdichtung und Systematisierung derjenigen Inhalte, die Studierende als prüfungsrelevant erachten. Dementsprechend kommen nun speziell erstellte Lernunterlagen hinzu. Dies können bspw. Visualisierungen, Karteikarten mit Definitionen und Überblicksdarstellungen sein. Das Problem, das diese Textsorten lösen sollen, ist die Verdichtung und Raffung der Inhalte im Hinblick auf die Anforderungsstruktur der Klausur. Zusätzlich sollten Lernunterlagen so angefertigt sein, dass sie das eigene individuelle Verstehen und Memorieren der Studierenden unterstützen.

Lässt sich bei den zwei Schreibprozessen der Wissensakkumulation und spezifischen Vorbereitung zumindest grob angeben, wie Textsorten und rhetorische Probleme in die-

sen Prozessen aussehen können, hängt dies im Falle des *Klausurschreibens* von den Fragestellungen und den darin enthaltenen Operatoren ab. Da die Gestaltung aller drei Schreibprozesse am möglichst guten Bestehen der Klausur orientiert ist, sehen wir in der Sensibilisierung Studierender für Aufgabenstellungen und in der Vermittlung von Operatorenwissen einen zentralen Ansatzpunkt für die Schreibberatung.

Vermittlung von Operatorenwissen

Beim Klausurschreiben genügt es nicht, nur vorher Wissen zu akkumulieren und vorzubereiten, denn Studierende müssen ihr Wissen in Klausuren primär den Aufgabenstellungen entsprechend adäquat darstellen können. Hierzu werden drei verschiedene *Schreibkompetenzen*¹ benötigt (vgl. Bunn 2013: 44):

1. Die Studierenden müssen anhand der Aufgabenstellung darauf schließen, welche Art Text von ihnen verlangt wird und wie umfangreich dieser ausgestaltet sein muss.
2. Das Wissen muss so dargelegt sein, dass es für die Adressat*innen rezipierbar ist. Es muss also in eine verständliche und konzise Form transferiert werden. Die Inhalte müssen entsprechend der Aufgabenstellung selektiert und strukturiert werden.
3. Der Schreibprozess ist zeitlich stark reglementiert. Dies kann Phasen wie die Vorbereitung und die Überarbeitung beeinträchtigen (vgl. Schindler 2011: 86), womit der Endtext an Qualität verlieren könnte.

Um die Anforderungen dieser drei Schreibkompetenzen im Detail erfassen und schließlich erfüllen zu können, ist jeweils ein richtiges Verständnis der Aufgabenstellung von zentraler Bedeutung (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2007: 155–160). Den Kern von Aufgabenstellungen bilden die *Operatoren*, welche den „Schlüssel zum Verständnis einer Aufgabenstellung“ (Bunn 2013: 33) darstellen. Probleme beim Erfassen von Aufgabenstellungen sind für viele Klausurschreiber*innen der Hauptgrund, weshalb Prüfungen als schwer wahrgenommen werden (vgl. Schindler 2011: 86). Operatoren sind Werkzeuge, mit denen Schreibberatende Studierenden konkrete Hilfestellungen beim Bewältigen von Klausuren geben können. Daher sollte in der Schreibberatung mit den ratsuchenden Studierenden der Umgang mit Aufgabenstellungen gezielt geübt werden.

Struktur von Operatoren

Dass Aufgabenstellungen oftmals nur unzureichend verstanden werden, hat zu großen Teilen mit der komplexen Struktur von Operatoren zu tun. Formal stellen sich Operato-

¹ Der Begriff der Schreibkompetenz wird äußerst kontrovers diskutiert (vgl. Philipp 2015: 7 ff.). Wir beschränken uns auf das Verständnis von Schreibkompetenz als kognitive Fähigkeit, die für Studierende abrufbar sein muss, um bestimmte Leistungen (z. B. das Schreiben eines akademischen Textes) zu erzielen.

ren zunächst recht einfach dar: Es handelt sich um kurze Verben, mit denen Aufgabensteller*innen ihre Erwartungen an die Schreiber*innen ausdrücken. Komplex werden sie dadurch, dass die Erwartungen nicht explizit genannt werden, sondern stattdessen implizit im Operator verborgen sind. Die Studierenden müssen die impliziten Anweisungen daher zunächst identifizieren und dann in eigene Textstrukturen übersetzen. Operatoren lassen sich in drei verschiedene Anforderungsstufen einteilen (vgl. Bunn 2013: 49–70):

Tabelle 1

Ansteigender Komplexitätsgrad von Operatoren

Stufe 1: Wissen wiedergeben/ reproduzieren	Stufe 2: Wissen darstellen und anwenden	Stufe 3: Probleme bearbeiten/ reflektieren/Problemlösung darstellen und beurteilen
Operatoren: definieren, darstellen, darlegen, bezeichnen, beschreiben	Operatoren: begründen, einordnen, vergleichen, untersuchen	Operatoren: analysieren, diskutieren, beurteilen, kritisch Stellung nehmen

Während bei Operatoren wie *definieren* und *bezeichnen* zumeist kurze Sätze oder eventuell sogar Stichpunkte zur Lösung der Aufgabenstellung genügen, wird bei dem Operator *kritisch Stellung nehmen* ein zusammenhängender, kohärenter und argumentativer Text – ähnlich einer verkürzten Hausarbeit – erwartet. Insgesamt müssen Klausurschreiber*innen vier essenzielle Informationen aus den Aufgabenstellungen abstrahieren: die *Textform*, den *kognitiven Anforderungsbereich*, das *Bearbeitungsverfahren* und den *Prüfungsgegenstand* (vgl. Bunn 2013: 38). Während nur die letzte Konstituente explizit genannt wird, verbleiben die drei anderen implizit im Operator:

1. Textform: Der Operator verrät, wie die Texte formal gestaltet sein müssen. Zur Diskussion steht, ob Stichpunkte und einfache Sätze (*definieren*) genügen oder ob ein argumentativer, kohärenter Text verfasst werden muss (*kritisch Stellung nehmen*)?
2. Kognitiver Anforderungsbereich: Aus dem Operator lässt sich ableiten, welche „Denkleistung“ (Bunn 2013: 31) die Studierenden aufbringen müssen, um die Aufgabe erfolgreich zu lösen. Ein Operator der Stufe 1 (z. B. *definieren*) fordert i. d. R. nicht mehr, als auswendig gelernte Konzepte wiederzugeben, während bei einem Operator der Stufe 3 (z. B. *analysieren*) Klausurschreiber*innen nachweisen müssen, dass sie Inhalte reflektieren und anwenden können.
3. Bearbeitungsverfahren: Auch hier ist der Operator der entscheidende Informationsträger. Er gibt vor, welche Methodik und textstrukturelle Vorgehensweise erwartet wird. Der Operator *vergleichen* impliziert beispielsweise, dass mehrere Sachverhalte zunächst einmal dar- und dann gegenübergestellt werden sollen.
4. Prüfungsgegenstand: Dieser Bestandteil ist als einziger operatorenunabhängig und damit explizit. Gemeint ist der geforderte Inhalt, also der thematische Bezug.

Bei allen Komponenten muss zudem immer bedacht werden, dass es von Fach zu Fach unterschiedliche Arbeits- und Textkonventionen gibt (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2007: 150). Durch das genaue Studieren der Texte des eigenen Fachbereichs können sich die Studierenden diese Konventionen aneignen. Für die Schreibberatung bedeutet dies, dass die Berater*innen die Ratsuchenden in einem ersten Schritt für die Bedeutung von Operatoren sensibilisieren. In einem zweiten Schritt sollte gemeinsam geklärt werden, wie sich Operatoren im Fach der ratsuchenden Person darstellen.

Warum Studierende von Operatorenwissen profitieren

Routinierte Schreiber*innen können auch ohne detailliertes Wissen um Operatoren Klausuren erfolgreich abschließen. Aber besonders für unerfahrene Schreiber*innen kann die Identifizierung von expliziten (Prüfungsgegenstand) und impliziten (Operator) Bestandteilen der Aufgabenstellung ein hilfreicher Leitfaden sein, der Sicherheit gibt. Denn die Komplexität von Operatoren kann während des Klausurschreibens schnell unterschätzt werden: Ein Operator wie *beurteilen* (Stufe 3) setzt voraus, dass zunächst einmal die Operatoren *darstellen* (Stufe 1), *vergleichen* und *begründen* (Stufe 2) erarbeitet werden. Wenn Studierende die Aufgabenstellung nicht genau erfassen können, besteht die Gefahr, dass sie Wissen nur in möglichst großer Menge ungefiltert aneinanderreihen, da sie sich eine Strukturierung nicht zutrauen. Durch diese Verunsicherung wird zudem wertvolle Zeit im Schreibprozess verloren, die stattdessen in Vorbereitung und Überarbeitung investiert werden könnte. Die Vermittlung von Operatorenwissen kann aber nicht nur während der Prüfung, sondern auch für die beiden anderen Phasen hilfreich sein: Bei der Wissensakkumulation kann der Inhalt bereits formal gegliedert werden (Definitionen, Pro und Kontra eines Sachverhalts ...), was die Filterung des Wissens entsprechend der späteren Aufgabenstellung erleichtert (vgl. Esselborn-Krumbiegel 2007: 50). Zudem können in der spezifischen Klausurvorbereitung Operatoren verschiedener Komplexität exemplarisch geübt werden. Neben der Operatorschulung können Peer-Tutor*innen darüber hinaus Studierende in allen drei Phasen des Klausurkontextes mit bereits bekannten schreibdidaktischen Methoden unterstützen.

Methodenvorschläge für die Schreibberatung

Aus den Vorannahmen, dass eine Klausur als Endtextprodukt aus einer Phase der Wissensakkumulation und Vorbereitung hervorgeht und dass Klausuren den Schreibenden eine den Operatoren angemessene Transferleistung abverlangen, lässt sich schließen, dass der sich stets erweiternde Wissenshorizont nicht nur in einer sinnvollen Weise gebündelt werden muss. Das Fachwissen muss vielmehr insoweit begriffen werden, dass daraus eigene Erkenntnisse folgen und über den gelernten Fachinhalt hinausgehende Schlussfolge-

rungen getroffen werden können, welche für die Bearbeitung von Transferaufgaben vonnöten sind. Erschwert wird dieser Vorgang jedoch durch die zeitliche Zerstückelung der Vorlesungssitzungen und den zusätzlichen Zeitdruck aufgrund der immer näher rückenden Deadline der Klausur. Diesem potenziellen Beratungsbedarf können bereits aus anderen Beratungskontexten bekannte Methoden entgegenkommen.

Während der Phase der Wissensakkumulation ist das dem Freewriting nahestehende *One-Minute Paper* eine der Wissensfestigung von Vorlesungsinhalten förderliche Methode. Studierende, die sich nach der Vorlesung fünf Minuten Zeit nahmen, um ihren Wissensstand und offene Fragen schriftlich zu reflektieren, zeigten eine bessere Wissensfestigung gegenüber der Vergleichsgruppe, die fünf Minuten Zeit erhielt, um nichtschreibend zu reflektieren (vgl. Stead 2005).

Zwischen den Vorlesungen sind häufig vorbereitend wie auch ergänzend Texte zu lesen. Falls möglich, können am Text Markierungen, Unterstreichungen und Randbemerkungen vorgenommen werden. Ebenso kann ein separates Dokument zum Zweck einer komprimierten Zusammenfassung erstellt werden. Durch Lesestrategien wie die *SQ3R* (Survey, Question, Read, Recite, Review) und die *PQ4R-Methode* (Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review) kann das Einprägen noch weiter unterstützt werden.

Regelmäßig werden zu Vorlesungen *Mitschriften* erstellt, mithilfe derer in der Nachschau die Struktur der Vorlesung nachvollziehbar in Erinnerung gerufen werden kann. Diese Notizen können der Wissensverfestigung und der Beibehaltung von Aufmerksamkeit während des Zuhörens dienen (vgl. Williams/Eggert 2002: 177). Die Notizen können überdies auch als erstes Fundament eines eigens erstellten Skripts Verwendung finden, welches dann auf sitzungsübergreifende Vollständigkeit zielt. Obwohl Studierende – egal, ob sie analoge oder digitale Mitschriften anfertigen – immer vor der Problematik stehen, rezeptive (Zuhören), kognitive (Strukturieren) und produktive (Versprachlichen) Prozesse simultan bewältigen zu müssen (vgl. Schindler 2011: 9), beeinflusst das zur Niederschrift gewählte Medium diese Textvarianten: Digital erstellte Notizen lassen sich zusammenfügen, umordnen und ergänzen. Mithilfe der programmimmanenten Suchfunktion kann bei Bedarf nach bestimmten Stichworten gefiltert werden. Ist eine Skripterstellung beabsichtigt, so liegen die digital Schreibenden im Vorteil: Auf diese Weise kann eine größere Menge an Text produziert werden. Es zeigt sich jedoch, dass dieser Text ungefiltert und zumeist in den Worten der Dozierenden niedergeschrieben wird (vgl. Mueller/Oppenhimer 2014). Einer Niederschrift auf Papier steht eine Relevanzreflexion und Auswahl bevor. Durch die Begrenzung der Textmenge und der zur Verfügung stehenden Zeit wird hier das Gehörte in eigene Worte umgewandelt, was letztendlich das Verständnis des Inhalts fördert. Jedoch lassen sich auf Papier erstellte Mitschriften im Nachhinein nicht mehr verändern und etwaige Randbemerkungen und Verweise können – sofern nur ein kleiner Rand zur Verfügung steht – nicht untergebracht werden. Allerdings sind die Schreibenden hier frei, Symbole wie Pfeile oder Ähnliches zu verwenden, wodurch der Inhalt visuell angereichert werden kann.

Es muss keine endgültige Entscheidung getroffen werden. Inzwischen können handschriftliche Notizen mithilfe des Smartphones leicht mit einer Stichwortzuweisung gespeichert werden, was das Wiederauffinden erleichtert. Die Mitschriften müssen auch nicht das Endprodukt darstellen, sondern können als Basis für eine weitere Verarbeitung genutzt werden. Sie können beispielsweise komprimiert auf Karteikarten nach bestimmten Gesichtspunkten wiederaufbereitet werden. Selbst die Karteikarten können digitaler Art sein. Onlineprogramme (bspw. Repetico, BrainYoo, Anki) bieten inzwischen dazugehörige Apps an, die den Lernvorgang unterstützen.

Gerade die Verknüpfung alter und neuer Kenntnisse sowie das Erkennen größerer Zusammenhänge gestalten sich während der Phase der spezifischen Vorbereitung als Herausforderung, wenn die wöchentliche Veranstaltung Wissensgebiete voneinander trennt. Oft lässt sich die Bedeutung der einzelnen Sitzungsinhalte erst in einem kontextuellen Überblick erkennen. Eine solche übergreifende Darstellung kann in Form einer *Concept-Map* vorgenommen werden, die besonders während der spezifischen Klausurvorbereitungsphase nützlich ist. Im Unterschied zur *Mind-Map* können hier hierarchisch die Beziehungen und Interdependenzen zwischen Begriffen nachvollziehbar aufgezeichnet werden. Es hat sich gezeigt, dass visuell aufbereitetes Wissen einprägsamer ist.

Nicht zu vernachlässigen ist das Zeitmanagement bei der Klausurvorbereitung. Hier kann die *Pomodoro-Technik* das Beibehalten der Konzentration und das fokussierte Arbeiten fördern. Nach einer 25-minütigen Arbeitsphase erfolgt eine fünfminütige Pause. Durch die feste Definierung von sich alternierenden Arbeits- und Pausenphasen können ablenkende Gedanken und Aktivitäten berechenbar in die nahende Pause beiseitegeschoben werden. In der Klausursituation selbst kann anhand der spezifischen Operatoren auf den Bewertungsschwerpunkt geschlossen und darauf beruhend eine Zeiteinteilung vorgenommen werden. Denn durch das regelmäßige Anwenden der Pomodoro-Technik lernen Studierende besser einzuschätzen, wie lange sie für eine Aufgabe durchschnittlich brauchen.

Fazit

Zusammenfassend können Peer-Tutor*innen durchaus mit den methodischen Werkzeugen, die sie schon in anderen Beratungskontexten verwenden, Studierende in allen drei Prozessphasen der Klausur bedarfsorientiert fördern. Essenziell sind dabei die Operatorenschulung und die Unterstützung bei der Erstellung von zweckmäßigen Lernunterlagen. Lesestrategien und Visualisierungsmethoden, wie sie bereits bei Hausarbeiten genutzt werden, haben auch bei der Klausurvorbereitung ihre Berechtigung. Jedoch müssen letztlich die Ratsuchenden auch noch dafür sensibilisiert werden, dass sie beim Schreiben von Klausuren von Schreibberater*innen unterstützt werden können. Denn oft nehmen Ratsuchende aus klausurdominanten Studiengängen leider nicht wahr, dass die Schreib-

beratung auch ihnen helfen kann. Dass die Beratenden an verschiedenen Institutionen diese Veränderung in Gang setzen können, dazu will dieser Artikel beitragen.

Literaturverzeichnis

- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich. 153–167.
- Brinker, Klaus (1997): *Linguistische Textanalyse*. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt.
- Bunn, Lothar (2013): *Erfolgreich Klausuren schreiben*. Konstanz: UVK.
- Davies, Martin (2011): Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? In: *Higher Education*. Vol. 62/No. 3. 279–301.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2007): *Leichter lernen*. Strategien für Prüfung und Examen. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich. 35–56.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1980): The Cognition of Discovery. Defining a Rhetorical Problem. In: *College Composition and Communication*. Vol. 31/No. 1. 21–32.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich. 15–34.
- Mueller, Pam A./Oppenheimer, Daniel M. (2014): The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. In: *Psychological Science*. Vol. 25. 1159–1168.
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz*. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: A. Francke.
- Schindler, Kirsten (2011): *Klausur, Protokoll, Essay*. Kleine Texte optimal verfassen. Paderborn: Schöningh.
- Stead, David (2005): A review of the one-minute paper. In: *Active Learning in higher education*. Vol. 6. 118–131.
- Williams, Robert L./Eggert, Alan C. (2002): Notetaking in College Classes: Student Patterns and Instructional Strategies. In: *The Journal of General Education*. Vol. 51/No. 3. 173–199.

Angaben zu den Personen

Kevin Bien, Frank Meyhöfer und Zara Tariq sind Peer-Tutor*innen für Schreibberatung und Writing Fellows am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Wissenschaftliches Formulieren im Medley lernen

Klara Dreo & Bernadette Huber

Formulierungshilfen im wissenschaftlichen Schreiben...

Ein essenzieller Bestandteil des wissenschaftlichen Schreibens ist die Verwendung von typischen Phrasen. Diese Formulierungen haben die Funktion, die Rezipierenden durch den Text zu führen und die einzelnen Teile eines Textes zueinander in Beziehung zu setzen. Zu diesen angesprochenen Phrasen gehören Formulierungen, die den Aufbau des Textes beschreiben („Die Arbeit besteht aus X Kapiteln“), Forschungsliteratur einführen („X geht der Frage nach/postuliert/erläutert/etc.“), die Forschungsmethode und Hypothesen vorstellen („In der Arbeit gehe ich von folgenden Hypothesen aus“), die Position der Schreibenden darstellen („Ich schließe mich X an, die/der gezeigt hat,...“) und viele mehr. Diese Formulierungen sind fächerübergreifend. Ihre Schwierigkeit besteht darin, dass sie alltagssprachliche Elemente enthalten, die in der Wissenschaftssprache aber spezifisch gebraucht und kombiniert werden (*Alltägliche Wissenschaftssprache*, vgl. Ehlich 1999).

Im Kontext der Universität lernen die Studierenden diese Formulierungen durch das Lesen wissenschaftlicher Texte kennen. Beim Schreiben der ersten eigenen Arbeiten werden die Formulierungen von den Studierenden dann ausprobiert und individuelle Vorlieben kristallisieren sich heraus. Der Schreibstil ähnelt immer mehr dem von Expert*innen-texten (vgl. Feilke & Steinhoff 2003: 112). Im Folgenden wollen wir eine Übung vorstellen, die dieses „Ausprobieren“ initiiert und begleitet. Außerdem wird ein in einer Schreibberatung entstandenes Produkt dieser Übung als Beispiel vorgestellt, wohin die Studierenden innerhalb kurzer Zeit und mit geringem Aufwand gelangen können.

...durch spielerische Anwendung erlernen

In Schreibberatungen werden meist Handouts mit einer Liste an typischen wissenschaftssprachlichen Formulierungen ausgeteilt, für das Ausprobieren dieser Formulierungen bleibt oft keine Zeit. Für Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (DaF/Z) aber auch Studierende mit Deutsch als Erstsprache (DaL1) kann es allerdings schwierig sein, diese konventionalisierten Phrasen sofort selbst korrekt anzuwenden (vgl. Ehlich 1999: 11). Im Rahmen der hier vorgestellten Übung können die Phrasen ausprobiert und Feedback für deren Verwendung in Texten gegeben werden. Die Bedeutungen der Phrasen werden dadurch klarer und die Wahrscheinlichkeit, dass sie in Texten korrekt verwendet werden, wird größer.

Das „Phrasenmedley“ ermöglicht diese Auseinandersetzung auch in kurzer Zeit, wobei der Unterschied zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache reflektiert wird. Der Name „Phrasenmedley“ wurde dadurch inspiriert, dass es sich um eine Zusammenstellung verschiedener ineinander übergehender Elemente – ähnlich einem musikalischen Medley – handelt. Die Phrasen entsprechen Musikstücken, die durch Rhythmus bzw. Melodie – hier durch einen Basistext – zusammengehalten werden.

Die Aktivität basiert auf einer Übung zum Paraphrasieren, bei der ein wissenschaftlicher Text in Alltagssprache wiedergegeben wird (vgl. Peterson 2013: 84). Um den Einsatz von Formulierungshilfen anzuregen, wird diese Übung umgedreht – also ein alltagssprachlicher bzw. journalistischer Text in einen wissenschaftlichen verwandelt.

Die Vorteile dieser Übung sind, erstens, dass die Studierenden weder einen eigenen Text mitbringen, noch einen neuen verfassen müssen, wodurch das Textprodukt weniger persönlich und es einfacher ist, Feedback zu geben. Da es sich um eine Texttransformation handelt, kann, zweitens, die volle Aufmerksamkeit den Formulierungshilfen und deren Anwendung gewidmet werden, ohne dass der Inhalt berücksichtigt werden muss. Drittens kommen die Studierenden sehr schnell zu einem Ergebnis und haben Spaß beim Schreiben und Lesen der Texte.

Das Handout mit einer Liste an Formulierungshilfen, deren Verwendung geübt wird, kann auch später eine wichtige Rolle für die Studierenden spielen, wenn sie beispielsweise beim Schreiben von Arbeiten darauf zurückgreifen.

Setting der Übung

Für die Übung werden benötigt:

- ein Handout mit Formulierungshilfen (z. B.: nach Esselborn-Krumbiegel 2016: 85–148)
- ein journalistischer Artikel, ½–1 Seite
- 40–60 Minuten Zeit

Das Handout „Formulierungshilfen“ ist auf zweifache Weise gegliedert. Zum einen sind die Formulierungshilfen nach Themen geordnet (z. B.: Formulierungen, um Hypothesen vorzustellen; Formulierungen für die Beschreibung des Aufbaus). Zum anderen sind diese Themen nach dem „prototypischen“ Ablauf eines wissenschaftlichen Textes geordnet, also in derjenigen Reihenfolge, in der sie typischerweise Verwendung finden (beispielsweise kommt das Themengebiet „Formulierungen für die Beschreibung des Aufbaus“ vor dem Themengebiet „Formulierungen für die Zusammenfassung“).

Je nach Beschaffenheit der Gruppe (DaF/Z und/oder DaL1) kann der verwendete Artikel eine halbe bis eine Seite lang sein. Inhaltlich werden keine Grenzen gesetzt. Es empfiehlt sich, ein Thema zu wählen, das für alle interessant und mit Alltagswissen zu verstehen ist. Das sprachliche Niveau des Textes sollte dem sprachlichen Niveau der Gruppe entsprechen bzw. dieses nicht überschreiten. Nicht der Inhalt des Textes sollte die He-

erausforderung darstellen, sondern das aktive Auseinandersetzen mit der deutschen Wissenschaftssprache.

Ablauf des „Phrasenmedleys“

1. Das Handout „Formulierungshilfen“ austeilten und besprechen (ca. 5 min)

In der Besprechung des Handouts geht es vor allem darum sicherzustellen, dass die Formulierungen im Großen und Ganzen verstanden werden und die Studierenden den vorhin erläuterten Aufbau des Handouts kennen.

2. Den journalistischen Artikel aus einer Tageszeitung austeilten

3. Artikel durchlesen und verstehen (5–10 min)

Die Studierenden werden nun gebeten, den Artikel durchzulesen. Danach können Verständnisfragen beantwortet bzw. kann der Inhalt kurz besprochen werden. Gerade für Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache ist das globale Verständnis des Inhalts wichtig, um weiterarbeiten zu können.

4. Arbeitsauftrag erteilen (ca. 2 min)

Dieser besteht darin, den Artikel mithilfe der ausgeteilten Formulierungshilfen in eine „wissenschaftliche Form“ zu bringen. Hier empfiehlt es sich eher wenig konkrete Anweisungen zu geben. Die Studierenden können so die Aufgabe selbst gestalten. Je nach Interpretation der Aufgabe und Sprachstand können die Studierenden ganz nah am Text bleiben und „nur“ in jeden Satz eine passende Formulierungshilfe einbauen, oder beispielsweise den Text als Ausgangspunkt für eine Forschungsfrage samt Thesen und erfundener Sekundärliteratur verwenden. Dies hängt nicht nur von der Interpretation der Aufgabe ab, sondern auch von der sprachlichen Kompetenz der Studierenden, ihren Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben, ihrer Stimmung und Motivation.

5. Texttransformation (20–30 min)

Nun schreiben die Studierenden den Artikel um, dafür sollten etwa 20–30 Minuten eingeplant werden. Falls notwendig und erwünscht, kann der Artikel in späteren Unterrichtseinheiten fertiggestellt oder überarbeitet werden. Gerade im DaF/DaZ-Bereich bietet es sich an, die Studierenden zu zweit schreiben zu lassen. Durch das kooperative Schreiben können sie sich gegenseitig unterstützen, sprachliche Ressourcen teilen und Unklarheiten diskutieren (zu kooperativem Schreiben vgl. z. B. Strommer 2013).

Folgendes Beispiel soll zeigen, dass die Texte durchaus unterhaltsam sein können und wie mit den Phrasen gespielt werden kann:

(Student, 24 Jahre, DaL1)

„Der vorliegende Artikel behandelt den Tatbestand zweier Vorfälle verursacht durch einen Bären (ursus brunus) in der im Süden gelegenen österreichischen Region Kärnten. Anhand von Zeugenaussagen lässt sich die Hypothese aufstellen, dass diese im Gailtal und auch im Gitschtal juristischen Sachschaden anrichteten.

Im ersten Kapitel geht es um den Vorfall im Gailtal. Der Augenzeuge (79) macht deutlich, dass der Bär der Art „ursus brunus“ zwei Bienenstöcke beschädigt und dessen Inhalt entleert hat. Im situativen Affekt wurde von Letztgenanntem auch noch ein Schaf der Art „pectora domesticus“ durch Attacken auf den dorsalen Bereich verletzt.

Kapitel zwei behandelt den zweiten Vorfall. Hierbei wird die Hypothese postuliert, dass es sich um dasselbe Individuum handelt. Wie im vorigen Kapitel näher beschrieben, wurden auch bei diesem Vorfall Bienenstöcke in Mitleidenschaft gezogen. Abschließend lässt sich aus [sic!] dieser Arbeit festhalten, dass der Bär (ursus brunus) ein hohes Bienennektarsättigungsbedürfnis hat.“ [umgeschriebener Artikel „Bär räumt Bienenstöcke leer“, erstellt am 15.12.2015 von einem Studenten mit Deutsch als Erstsprache, die eingebauten Formulierungshilfen wurden von den Autorinnen markiert]

Ausgehend vom journalistischen Text schrieb dieser Student also in kurzer Zeit die Einleitung zu einem wissenschaftlichen Artikel samt Vorstellung von Hypothesen.

6. Reflexion (5–10 min)

Nachdem die Texte fertig geschrieben sind bzw. die Zeit abgelaufen ist, sollte den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, kurz über ihren Schreibprozess zu reflektieren. An dieser Stelle können verwendete Formulierungen besprochen und deren Bedeutungsunterschiede zum Thema gemacht werden. Auch können die Unterschiede zwischen der Wissenschaftssprache und der Alltagssprache aufgezeigt und bewusst gemacht werden (s. „Ziele“). Es geht hier vor allem darum, die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Übung noch einmal bewusst zu machen und als Lehrperson zu erkennen, wo weitergearbeitet werden kann.

7. Neuen Text vorlesen (optional, ca. 5 min)

Am Ende der Übung wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, ihren Artikel vorzulesen. Die Texte werden ob ihrer Künstlichkeit sehr oft als ausgesprochen unterhaltsam empfunden. Die lockere Stimmung, die dadurch entsteht, ist ideal, um Peer-Feedback anzuregen. Es empfiehlt sich auch, dass die Lehrperson ein kurzes Feedback zum Artikel gibt. Dabei werden nur Fehler besprochen, welche falsch verstandene oder falsch eingesetzte Phrasen betreffen, alle anderen (z. B. grammatikalische) Fehler werden ausgeklammert. Besonders im Bereich DaF/DaZ eignen sich unserer Erfahrung nach die auftauchenden Fehler gut dazu, Besonderheiten der Grammatik der deutschen Wissenschaftssprache zu thematisieren. Auch bei DaL1 tauchen erfahrungsgemäß unbewusste bzw. unreflektierte Schwierigkeiten auf, die besprochen werden können.

Ziele

Die Übung eignet sich dazu, vielfältige Ziele zu erreichen:

- Bewusstsein für spezifische Form der Wissenschaftssprache im Unterschied zur Alltagssprache entwickeln
- Mithilfe der Phrasen kohärent strukturieren können
- Feine Bedeutungsunterschiede reflektieren
- Mit der Wissenschaftssprache „spielend“ umgehen können
- Neue Phrasen testen und eventuell ins Repertoire aufnehmen

Erfahrungen und weiterführende Überlegungen

Je nach Sprachstand ist die Übung für Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache schwieriger oder einfacher zu bewältigen. Die Herausforderung, einen journalistischen in einen wissenschaftlichen Text zu verwandeln, grenzt bei manchen Studierenden zwar deutlich an Überforderung, erfahrungsgemäß sind sie aber auch dadurch motiviert, dass ihnen diese sehr komplexe Aufgabe zugetraut wird und sie Zeit haben, sich eingehend mit der Sprache zu beschäftigen. Die hohen Erwartungen an sie wirken motivierend und führen zu erstaunlichen Ergebnissen (vgl. Deutekom 2014; Dawidowicz 2015: 46). In heterogenen Gruppen (DaF/Z und DaLI gemischt) kommt hinzu, dass alle Studierenden dieselbe Aufgabe lösen (können). Die Aufgabe wird meistens auch von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache sehr unterschiedlich gelöst, was den Druck nimmt, ein perfektes Ergebnis erreichen zu wollen.

Alle Studierenden profitieren gleichermaßen von der intensiven Arbeit mit Sprache und scheinbar „logischen“ Phrasen, da die Aufgabe sehr offen gestellt ist und sich automatisch unterschiedliche Herangehensweisen entwickeln, die dem eigenen Können entsprechen. So wird Binnendifferenzierung ermöglicht, ohne dass unterschiedliche Aufgaben gestellt werden müssen.

Besonders wichtig bei dieser Übung ist das Feedback, da bei vielen Studierenden falsch Verstandenes zutage tritt und besprochen werden kann. Hierbei können feine sprachliche Unterschiede anhand von Beispielen in den Texten der Lernenden geklärt werden. Außerdem können auch die Texte der anderen Lernenden die korrekte Verwendung von Formulierungen veranschaulichen.

Das Potenzial des Phrasenmedleys könnte außerdem noch durch das Ausprobieren anderer Textformen als Basis ausgebaut werden. So könnten dann Märchen, Kurzgeschichten oder Tagebucheinträge zu wissenschaftlichen Abhandlungen werden. Die Übung ist also in vielerlei Hinsicht flexibel, kann für komische Momente und Gesprächsstoff sorgen – ideal für einen Schreibworkshop.

Literatur

- Dawidowicz, Marta (2015): Leseförderung auf Wortebene mit Hilfe des DigLin-Lernprogramms in der Zweitsprache. Erprobung in Alphabetisierungskursen für Migrantinnen und Migranten. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Jg. 2015. Nr. 1. 37–49.
- Deutekom, Jan (2014): *FC-Sprint²*. Learning without borders (English Edition). Online im WWW. URL: <https://www.amazon.de/FC-Sprint%C2%B2-Learning-Without-Borders-English-ebook/dp/B00N03PAJO> (Zugriff: 24.04.2016).
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF*. 26 (1). 324.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2016): *Richtig wissenschaftlich schreiben*. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen (4. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – Lehren und Lernen*. Berlin u. a.: De Gruyter. 112–128.
- Peterson, Birgit (2013): *Die 99 besten Schreibtipps*. Für die vorwissenschaftliche Arbeit, Matura und das Studium. Wien: Krenn.
- Strommer, Helga (2013): Fördern und Fordern durch Kooperatives Schreiben. In: *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Jg. 2013. Nr. 4. 43–52.

Angaben zu den Personen

Klara Dreo, M. A., arbeitet als Schreibassistentin an der Universität Wien und studiert den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Bernadette Huber, B. A., arbeitete als Schreibmentorin an der Universität Wien und studiert den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Wissenschaftliches Lesen mit Flussdiagrammen vermitteln

Christian Wymann

Während des Frühlingsemesters 2016 stand ich vor der Herausforderung, wissenschaftliches Lesen mehrmals in einem Workshop zu vermitteln. Die didaktische Frage lautete: Wie gestalte ich in einem 1,5-stündigen Workshop-Block den Austausch über das wissenschaftliche Lesen interaktiv und kann zugleich die wichtigsten Informationen vermitteln, ohne die Teilnehmenden zu unterfordern? Oder grundsätzlicher formuliert: Mit welchen Mitteln leite ich Schreibende an, ihre Lesegewohnheiten zu reflektieren?

Obwohl der Workshop bei den zwei ersten Durchführungen gut bei den Teilnehmenden ankam, war ich selbst noch nicht zufrieden. Die zentrale Gruppenarbeit dauerte meines Erachtens zu kurz, während meine Erläuterungen zum Handout mit viel Text zu lange und unübersichtlich ausfielen. Für die zwei nächsten Durchführungen, die speziell für Promovierende der Klimawissenschaften geplant waren, testete ich mit dem Flussdiagramm ein Werkzeug, das sowohl die Teilnehmenden stärker involvierte als auch meinen Beitrag strukturierter gestaltete. Während das Flussdiagramm in der Planung von Produktionsprozessen, Arbeitsabläufen u.Ä. verwendet wird, wollte ich es zu didaktischen Zwecken einsetzen. Es sollte den Teilnehmenden helfen, ihre Lesegewohnheiten zu reflektieren und herauszufinden, welche Schritte sie im Leseprozess in Zukunft berücksichtigen könnten.

Im Folgenden gehe ich als Erstes darauf ein, weshalb sich eine Reflexion des Leseprozesses lohnt und welchen Beitrag das Flussdiagramm dazu leisten kann. Danach beschreibe ich, wie ich das Flussdiagramm zur Vermittlung des Leseprozesses im Workshop für Promovierende eingesetzt habe. Abschließend zeige ich, wie das Flussdiagramm in der Einzelberatung verwendet werden kann.

Lesegewohnheiten sichtbar machen

Anders als bei journalistischen oder belletristischen Texten lassen sich wissenschaftliche Texte selten in einem Mal durchlesen und verstehen. Dass Lesen nicht gleich Lesen ist, zeigt sich dann, wenn man Texte mit Blick auf ein bestimmtes Thema lesen muss. Fachartikel und Bücher bieten mehr Informationen, als man für die Bearbeitung einer Aufgabe benötigt. Die Herausforderung besteht darin, zu erkennen, wie diese Informationen am angemessensten für die jeweilige Schreibaufgabe herausgefiltert, aufgezeichnet und weiterverarbeitet werden. Dazu braucht es Kenntnisse, wie man vorgehen kann, um sich nicht in den Informationen zu verlieren und dabei Zeit zu verschwenden.

Christian Wymann

Teilnehmende eines Workshops zum wissenschaftlichen Lesen werden auf ihre Lese-gewohnheiten aufmerksam gemacht, damit sie sich mit den An- und Herausforderungen bewusst befassen (vgl. Lahm 2016: 94; zu den verschiedenen Aspekten des Lesens vgl. Kruse 2010). Wer sich bewusst mit den eigenen Gewohnheiten und Vorstellungen auseinandersetzt und diese reflektiert, so die Annahme, kann anpassungsfähige Strategien entwickeln und Herausforderungen meistern (vgl. Ruhmann 2005: 272, Becker-Mrot-zeck/Böttcher 2012: 29, Wymann 2016). Das Ziel eines solchen Workshops besteht denn auch darin, diesen Prozess der Reflexion anzuleiten. Das Flussdiagramm übernimmt die Funktion, diesen zu unterstützen und sichtbar zu machen.

Das Flussdiagramm als Werkzeug

Ein Flussdiagramm beschreibt mit verschiedenen Kästen und Pfeilen, wie ein Prozess modellhaft abläuft. Dabei können Entscheidungspunkte gesetzt werden, von denen mehrere alternative Prozesspfade ausgehen.

Da es im Workshop nicht um das Werkzeug als solches ging, sondern um den modellierten Prozess, spielte es keine Rolle, wie das Flussdiagramm genau aussah und welche Elemente darin vorkamen. Es mussten beispielsweise nicht zwingend Kästchen gezeichnet werden; auch andere Symbole und Elemente waren erlaubt. Deshalb gab es keine Vorgaben, wie der Leseprozess modelliert werden sollte. Solange sie den Leseprozess als Modell in verschiedenen Schritten festhielten, hatten die Teilnehmenden freie Hand.

Einbindung des Flussdiagramms in den Workshop

Ein Großteil des Workshops bestand darin, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Lese-prozesse reflektierten, diskutierten und ein Modell des idealen Lesevorgehens ausarbeiteten. Im Folgenden stelle ich dar, wie ich den Workshop „Reading Papers Efficiently“ für rund 40 Promovierende der Klimawissenschaften in zwei Gruppen durchgeführt hatte. Damit möchte ich ein Beispiel geben, wie das Flussdiagramm eingebunden werden kann.

Im ersten Teil des Workshops machten sich die Teilnehmenden mithilfe von zwei Übungen erste Gedanken zum Leseprozess und ihren Gewohnheiten. Als Erstes widmeten sie sich fünf Minuten dem automatischen Schreiben anhand des Satzanfangs „When I read...“. Als Zweites wurde auf einem Flipchart zusammengetragen, was für die Teilnehmenden beim wissenschaftlichen Lesen hilfreich ist und was nicht. Hier zeigte sich ein erstes Mal, wie unterschiedlich Lesen erlebt wird. Die Ergebnisse beider Übungen flossen möglicherweise in die nachfolgende Arbeit mit dem Flussdiagramm ein. Bevor der zweite Teil des Workshops anging, wurde kurz diskutiert, was effizientes Lesen bedeutet. Dabei ging es nicht um eine gemeinsame Definition, sondern darum, dass sich die Teilnehmenden ihre eigenen Vorstellungen bewusst machten.

Nach diesen Übungen und Diskussionen führten sich die Teilnehmenden den Lese-prozess konkret vor Augen. Zuerst beschäftigten sie sich einige Minuten einzeln mit ihrem Lese-prozess. Sie fragten sich, welche Schritte sie in welcher Reihenfolge beim Lesen üblicherweise durchlaufen. Sie fragten sich auch, woran sie denken und was sie nicht tun sollten. Ihre Gedanken hielten sie in einem persönlichen Flussdiagramm fest. Um sicher zu gehen, dass alle wussten, wie sie ihre Gedanken in Form eines Flussdiagramms aufzeichnen konnten, wurde eines zu einem anderen Thema gezeigt.

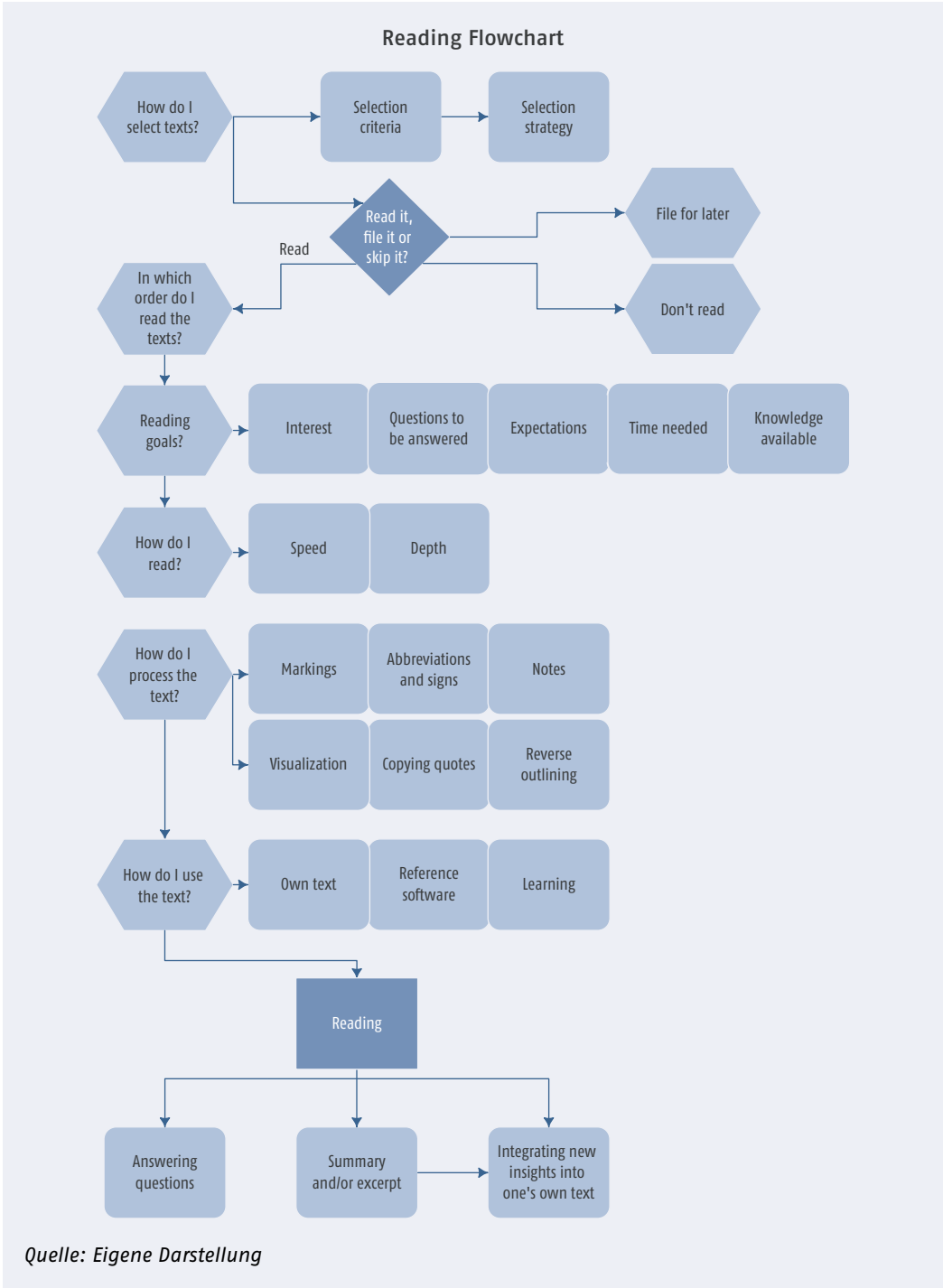
Nach der Einzelübung setzten sich die Teilnehmenden in Kleingruppen mit denselben Fragen nochmals auseinander. Zuerst tauschten sie sich über die einzelnen Lese-prozesse aus. Danach begannen sie, den idealen Lese-prozess mit einem Flussdiagramm auf einem Flipchart festzuhalten. Dabei flossen sowohl ihre eigenen Erfahrungen und Gewohnheiten ein als auch ihre Vorstellungen, wie sie idealerweise vorgehen. Einzelne Aspekte wurden auf ihre Nützlichkeit geprüft und ausgehandelt, ob und wie sie im Flussdiagramm erscheinen sollten. Die Gruppenarbeit wurde zeitlich begrenzt, da sonst die Diskussionen zu lange gedauert hätten und die Arbeit am Flussdiagramm aufgeschoben worden wäre.

Die Flussdiagramme der Kleingruppen fielen grafisch und inhaltlich unterschiedlich aus. Deshalb musste eine Person aus jeder Gruppe das Flussdiagramm in einer Minute erklären. Die Teilnehmenden sahen, dass einige Prozesselemente wie z.B. die Textsuche und -relevanz bei den meisten Gruppen diskutiert wurden. Andere Elemente fanden sich nur bei wenigen, etwa die Nachbearbeitung des Textes in Form von Zusammenfassungen oder Exzerpten. Die verschiedenen Antworten auf die Frage, wie der Lese-prozess strukturiert werden kann und welche Entscheidungen getroffen werden sollten, ergaben jedoch insgesamt einen guten Überblick. An dieser Stelle teilte ich ein Handout mit einem Flussdiagramm zum Lese-prozess aus (s. Abb.1). Es diente als Erläuterungs- und Diskussionsgrundlage.

Das Handout zeigt ein Flussdiagramm, das von oben nach unten und von links nach rechts gelesen die Prozessphasen der Vorbereitung, des Lesens und der Nachbearbeitung darstellt. Für die inhaltliche Ausarbeitung des Flussdiagramms habe ich mich auf Hanson/McNamee (2000), Durbin (2009) und Kruse (2010) gestützt. Die sechseckigen Kästen auf der linken Seite beinhalten zentrale Fragen. Die rechts daneben stehenden Kästen beinhalten Antworten in Stichworten. Das blaue Viereck oben stellt einen Entscheidungspunkt dar, von dem aus drei mögliche Pfade ausgehen, und dasjenige unten die Lese-phase.

Das dargestellte Flussdiagramm erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn es umfasst nicht alles, was die Kleingruppen ausgearbeitet hatten (z.B., ob man den Text ausdruckt). Die Teilnehmenden sollten das Flussdiagramm als Werkzeug zur Reflexion betrachten und ihren Bedürfnissen anpassen.

Abbildung 1
Flussdiagramm zum Leseprozess



Während der Erläuterung des Flussdiagramms verwies ich einerseits auf Elemente, die ebenso von den Kleingruppen aufgezeichnet wurden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten hervorzuheben. Andererseits betonte ich Elemente, die in den gezeichneten Flussdiagrammen zu kurz kamen. Die Teilnehmenden konnten nachfragen, kommentieren und Erfahrungen teilen. Als es keine Fragen mehr gab, beendete ich den Workshop mit drei „Take Home Messages“: Erstens sollen die Teilnehmenden das Flussdiagramm oder ein anderes Modell nicht blind befolgen, sondern sich bewusst für bestimmte Strategien und Schritte entscheiden. Zweitens können sie Zeit sparen, indem sie gezielt selektiv vorgehen. Und drittens sollen sie ihre Lesestrategie der Aufgabe entsprechend anpassen.

Laut Evaluation der beiden Workshops schien sich die Interaktion rund um das Flussdiagramm bewährt zu haben. Die Teilnehmenden schätzten den dadurch ermöglichten Austausch in Kleingruppen und dem Plenum, da sie andere Strategien und Vorstellungen kennenlernten.

Das Flussdiagramm in der Beratung

In der Einzelberatung von Schreibenden kann das Flussdiagramm auf vergleichbare Weise wie im Workshop eingesetzt werden. Die Ratsuchenden fertigen unter Anleitung ein Flussdiagramm an, um sich die einzelnen Schritte, Entscheidungspunkte und deren Reihenfolge im Leseprozess vor Augen zu führen. Sie machen sichtbar, wie sie sich diese bisher vorgestellt haben. Im Anschluss daran können die Berater*innen mit gezielten Fragen zum Flussdiagramm auf fehlende Schritte, Umwege oder unklare Vorgänge hinweisen. Das Ziel besteht darin, gemeinsam herauszufinden, welche Vorstellungen zum Prozess hilfreich oder hemmend sind und inwiefern der bisherige Leseprozess effizienter gestaltet werden kann.

Fazit

Welche Strategien man zur Vermittlung des Leseprozesses auch einsetzt, sie sollen den Schreibenden helfen, Vorgehensweisen, Gewohnheiten und Vorstellungen bewusst zu machen und zu reflektieren. Die Flussdiagramm-Übung eignet sich sowohl für Gruppen als auch Einzelpersonen, weil damit Leseprozesse visualisiert und Schwachpunkte und Möglichkeiten sichtbar gemacht werden. Auf welche Weise eine solche Übung in Workshops und Beratungen eingebaut wird, hängt von der Zielgruppe, deren Bedürfnissen und der zur Verfügung stehenden Zeit ab.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Durbin, Charles G. (2009): How to Read a Scientific Research Paper. In: *Respiratory Care*. Vol. 54. Nr. 10. 1366–1371.
- Hanson, Michael J./McNamee, Dylan J. (2000): *Efficient Reading of Papers in Science and Technology*. Online im WWW. URL: <http://www.cs.columbia.edu/~hgs/netbib/efficientReading.pdf> (Zugriff: 19.08.2016).
- Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben*. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Konstanz: UVK.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre*. Handwerkszeug für Lehrende. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Ruhmann, Gabriela (2005): Über einen ungehobenen Schatz der Hochschullehre. In: Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning*. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 269–275.
- Wymann, Christian (2016): *Schreibmythen entzaubern*. Ungehindert schreiben in der Wissenschaft. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Angaben zur Person

Christian Wymann, Dr., arbeitet als Schreibberater für die Universitätsbibliothek Bern und selbstständig für seine Firma *Mind Your Writing Schreibberatung*. Er ist Autor von „Der Schreibzeitplan“ (2015) und „Schreibmythen entzaubern“ (2016; beide Verlag Barbara Budrich/UTB).

Webseite: www.myw.schreibcoach.ch

Blog: <http://mindyourwriting.wordpress.com>

Aktuelle Situation der Schreibhandlungen in der hochschulischen Lehre von Software Engineering – Ergebnisse der SAHLSE-Studie

Magdalena Beslmeisl

Abstract

Dieser Beitrag zur Weiterentwicklung der hochschulischen Lehr-Lernforschung beschäftigt sich mit der Schlüsselkompetenz *Schreiben* bei Ingenieur*innen. Die hier vorgestellte Studie schließt an die Forderung des Hochschulgesetzes Abschnitt I Art. 2 (1) an: In ihr werden Hochschulen beauftragt, auf eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordert. Die verschiedenen Hochschulen tragen hierzu entsprechend ihrer besonderen Aufgabenstellung bei. Weiter sind insbesondere Fachhochschulen aufgefordert, eine Bildung zu ermöglichen, die zur selbstständigen Anwendung wissenschaftlicher Methoden und künstlerischer Tätigkeiten in der Berufspraxis befähigt. Speziell im Kontext der Lehre von Software Engineering (SE) ist das hier verfolgte Anliegen, Lehr-Lern-Arrangements für angehende Ingenieur*innen entwickeln zu können. Diese sollen sich nach dem Bedarf des Verfassens schriftlicher Dokumente ausrichten, welches in der späteren beruflichen Praxis für Software Engineering relevant ist.

Die Ergebnisse der Studie „Derzeitige Schreibaktivitäten von Studierenden in der Hochschullehre des Software Engineerings“ (SAHLSE) bieten Einblicke in aktuelle Schreibhandlungen an Hochschulen bezüglich der Vermittlung von Schreibfähigkeiten und Schreibfertigkeiten im SE im deutschsprachigen Raum. Hierzu wurden 88 Fragebögen ausgewertet, die sich an Professor*innen des Software Engineerings an deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen richteten. Besonderes Augenmerk wird auf die tatsächliche Textproduktion während des Studiums sowie auf Rückmeldungen zu den produzierten Texten von Lehrenden gelegt. Mithilfe dieser Ergebnisse können neue Schwerpunkte in der Konzipierung von Lehr-Lernarrangements (LLAs) gesetzt werden. Diese LLAs sollen das Verfassen berufsspezifischer Textdokumente fokussieren um die Studierenden auf ihr späteres Arbeitsumfeld vorzubereiten.

Untersuchungsfokus

Der zu Beginn verwendete Begriff *Schlüsselkompetenz* im Zusammenhang mit Schreiben inkludiert bereits die hier vertretene Überzeugung, dass Schreiben ein wesentlicher Bestandteil in der hochschulischen Lehre sein sollte, sodass die Lernenden im Rahmen ihrer späteren beruflichen Kontextsituationen professionell handeln können. Die Hochschule

als weiterführende Lehranstalt bietet Raum, domänenspezifische Schreibfähigkeiten zu fördern. Speziell in der Disziplin Software Engineering spielt die schriftliche Ausdrucksfähigkeit eine große Rolle. Neben der Vielzahl an schriftlichen Dokumenten, welche in einem Software-Entwicklungsprozess anzufertigen sind, dient die Schreibfertigkeit als Kommunikationsmittel. Radermacher, Walia und Knudson (2014) identifizierten die schriftliche Ausdrucksfähigkeit neben der mündlichen Ausdrucksfähigkeit von Software Ingenieur*innen als größte Kompetenzschwäche. Das Ziel der online durchgeführten Fragebogenstudie SAHLSE ist zu erkennen, inwiefern bereits in der hochschulischen Lehre der Vermittlung dieser Schlüsselkompetenz nachgekommen wird. Die Erkenntnisse ermöglichen es, angehende Ingenieur*innen auf den späteren Berufsalltag besser vorzubereiten.

Dabei werden zwei Perspektiven betrachtet: die domänenorientierte Sicht sowie die lerntheoretische Perspektive. Nachstehende Fragestellungen greifen diese beiden Perspektiven in der SAHLSE-Studie auf:

[1] Welche Formen des Schreibens lassen sich in der Hochschullehre des Software Engineerings feststellen?

[2] Zu welchen Lehrinhalten und Themen des Software Engineerings werden Texte produziert?

[3] In welchem Umfang und auf welche Art und Weise gestaltet sich die Rückmeldung der Lehrenden auf verfasste Texte der Studierenden?

In den nächsten zwei Kapiteln wird auf die domänen- und lerntheoretische Perspektive und deren Einbindung in der Studie eingegangen. Zunächst wird aufgezeigt, welche Rolle(n) Schreiben im Lernprozess einnehmen kann, weiter wird die Notwendigkeit des Schreibens in der Domäne Software Engineering verdeutlicht.

Die lerntheoretische Perspektive im Rahmen der SAHLSE-Studie

Schreiben gestaltet als wesentliches Mittel das fachliche Lernen, den Wissenserwerb und auch konkret und funktional Lernprozesse mit (vgl. Siebert 2005: 389). Schreiben ermöglicht es dem bzw. der Schreibenden, sich an Einzelinformationen nicht nur besser zu erinnern, sondern auch Zusammenhänge umfassender zu erkennen und zu verstehen (vgl. Bräuer 2011: 3). Bei der Betrachtung des Schreibens als Lernwerkzeug lässt sich folgern, dass dessen Vermittlung in der Domäne SE z.B. beim Erstellen von Testspezifikationen oder Lasten- und/oder Pflichtenheften¹ eingesetzt werden kann. Neben dem Nutzen domänenspezifischer Textsorten als Lernwerkzeug ist Feedback auf produzierte Texte ein weiterer essenzieller Part schreiborientierter LLAs. Feedback ist notwendig, um eine reflektierte und vor allem nachhaltige Vermittlung von Schreibfähigkeiten zu ermöglichen.

1 Solche Dokumente dienen u.a. dazu, dass im Laufe einer Softwareentwicklung alle am Produkt beteiligten Personen(gruppen), wie Kunden, Projektmanager oder Entwickler, einzelne Prozesse nachverfolgen können.

Feedback stellt aus lerntheoretischer Sicht eine relevante Größe dar, um die Aneignung inhaltlicher Themen langfristig zu gewährleisten (vgl. Behnke 2016: 246). Mithilfe von Rückmeldungen können Handlungen reflektiert, gesteuert und ggf. angepasst werden. Die Ergebnisse der SAHLSE-Studie geben einen Eindruck von der an deutschsprachigen Hochschulen derzeit vorhandenen Rückmeldekultur.

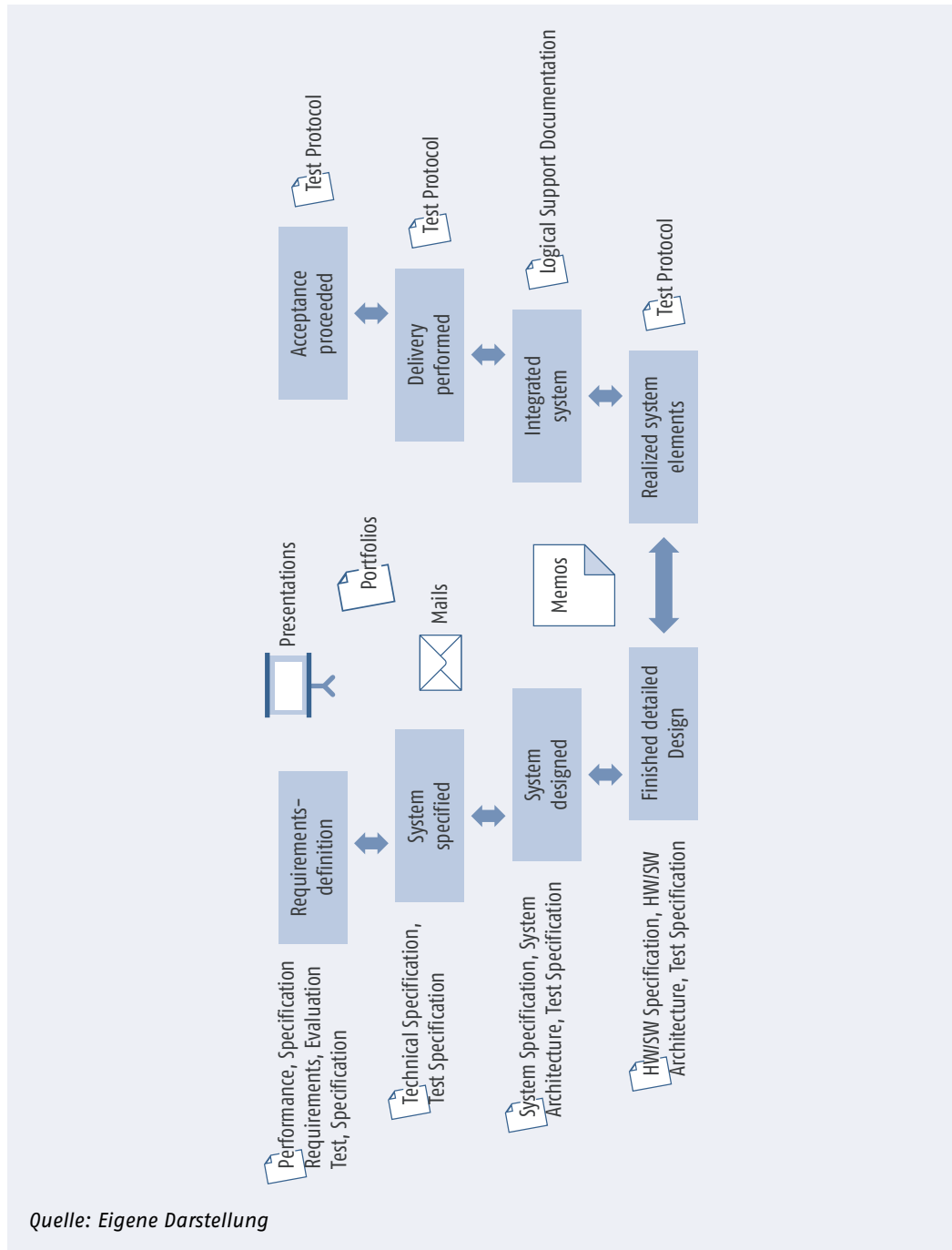
In der Studie wird nach Art und Umfang der Rückmeldung der Lehrenden auf verfasste Texte der Studierenden gefragt. Hierbei interessiert zunächst, ob diese spontan/zufällig, geplant/systematisch, von ihnen initiiert und/oder von den Studierenden initiiert ist. Weiter wird die Form der Rückmeldung unterschieden. Die mündliche Rückmeldung wird im Rahmen der Lehrveranstaltung, eines individuellen Gesprächs oder in der Gruppe im Fragebogen thematisiert. Nach der Form der schriftlichen Rückmeldung wird gefragt, indem die Kategorien: individuelle, gruppenbezogene schriftliche Stellungnahme, Benotung, E-Mail, individuelle sowie gruppenbezogene Textkorrektur zur Beantwortung angeboten werden. Die spezifischen Arten der Rückmeldung auf Texte werden hinsichtlich ihrer Quantität abgefragt. Ob eine schriftliche oder mündliche Rückmeldung einmal, mehrfach, nach Abgabe des Textes, nach Bedarf oder nie stattfindet, ermöglicht noch einmal spezifische Erkenntnisse über die derzeit praktizierte Art und Weise des Feedbacks zu erhalten. Der dritte Schritt betrifft die Lehrenden, welche angeben, von ihnen geplantes und initiiertes Feedback auf die Texte der Studierenden zu geben. Sie werden aufgefordert, auszuführen, ob und welches didaktische Konzept sich hinter ihrer Feedbackkultur verbirgt. Diese Nachfrage ist äußerst relevant, da Feedback didaktisch mehr und weniger förderlich gestaltet werden kann, um eine Verwertbarkeit zu erreichen (vgl. Behnke 2016: 246). Ein verwertbares Feedback impliziert beispielsweise den Faktor der Prozesshaftigkeit (vgl. Behnke 2016: 246): Am Vorgang der Rückmeldung sollte kontinuierlich gearbeitet werden. Einen weiteren Faktor stellt das Kennen der Bezugsnormen dar, an denen sich die Rückmeldung orientiert. Wenn die am Rückmeldeprozess beteiligten Personen über die Bezugsgrößen des Feedbacks wissen, können Texte zielorientiert weiterentwickelt und angepasst werden (vgl. Behnke 2016: 247 f.). Unstrukturiertes und spontanes Feedback hat im Umkehrschluss weniger Potenzial, lernförderlich wirksam zu sein und von Rückmeldeempfänger*innen genutzt werden zu können. Die Art und Weise der Rückmeldung auf produzierte Texte im Fach Software Engineering spielt eine erhebliche Rolle, insbesondere wenn es darum geht, eine domänenorientierte Lehre zu gestalten, die zur selbstständigen Anwendung wissenschaftlicher Methoden und künstlerischer Tätigkeiten in der Berufspraxis befähigt.

Die domänenorientierte Perspektive im Rahmen der SAHLSE-Studie

In diesem Abschnitt wird darauf eingegangen, wie Schreiben selbst als zu erlangende Fähigkeit aus Sicht der Domäne Software Engineering im Mittelpunkt steht. Ferner ist von Interesse, wie dieser als Aspekt in der Studie aufgegriffen wurde.

Abbildung 1

Zu erstellende Dokumente im Laufe eines Entwicklungsprozesses im Software Engineering



Unser sprachliches Handeln vollzieht sich immer in konkreten Teilbereichen oder Domänen unserer Gesellschaft. Weiter zeichnen sich Gesellschaften durch bestimmte Werte und Normen aus, die den Rahmen vorgeben, innerhalb dessen wir uns bewegen (vgl. Jakobs 2008: 256). Je nachdem, in welchem Fachbereich Texte verfasst werden, und den je nach den damit verbundenen Interessen und Anforderungen, gelten entsprechende Normen und Konventionen (vgl. Jakobs 2001: 14). Eine domänenorientierte Hochschullehre muss daher die jeweiligen zu produzierenden Textsorten und Produktionsspektren beachten. Im SE sind dokumentengetriebene Prozessmodelle wie das V-Model 97² gängige Praxis. Das finale Produkt ist somit Resultat aneinandergereihter dokumentengetriebener Einzelprozesse. Die Qualität einer Software hängt stark von den einzelnen Prozessschritten ab, in welchen schriftlich produzierte Texte und Dokumente einen erheblichen Beitrag leisten (vgl. Beslmeisl/Reuter/Mottok 2016: 488). Im Rahmen einer Voruntersuchung (vgl. Beslmeisl/Reuter/Mottok 2016) zur onlinebasierten Studie SAHLSE wurden daher zunächst die spezifischen Textsorten und Dokumente identifiziert, mit welchen ein*e Software-Ingenieur*in im Berufsalltag konfrontiert ist. Diese identifizierten Textsorten wurden den entsprechenden Softwareentwicklungsprozessen zugeordnet (s. Abb.1). Die SAHLSE-Studie greift diese Text- und Dokumentensorten auf und fragt, ob sie im Rahmen der hochschulischen Lehre geübt und gelehrt werden.

Ergebnisse der SAHLSE-Studie

Der Ergebnisteil geht auf die eingangs vorgestellten Fragestellungen der SAHLSE-Studie [1], [2] und [3] ein. Insgesamt wurden 697 an deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen lehrende Professor*innen mit Lehraufgaben im Umfeld Software Engineering zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Der Rücklauf betrug 152 Fragebögen, wovon 31 unvollständig bearbeitet waren. Von den 121 vollständig bearbeiteten Datensätzen wurden letztendlich 88 zur Auswertung herangezogen, da die Datensätze derjenigen Teilnehmenden entfernt wurden, die kein Software Engineering lehren. Im Abschnitt a) stehen die Fragestellungen [1] und [2] im Vordergrund, im Abschnitt b) die dritte Fragestellung.

a) Ergebnisse zum Befragungsteil „Produzierte Texte in der hochschulischen Lehre im SE“

Zu den Lehrinhalten der Phase des Requirements Engineering werden bei 83% der Lehrenden Dokumente der Textsorten Lastenheft, Requirements Specification, Requirement Evaluation und/oder Pflichtenhefte sowie Gesamtspezifikationen erstellt. Ähnlich gestal-

2 Vorgehensmodelle wie das V-Modell bestehen aus Phasen, welche zunächst eine Art innere Uhr von Software-Projekten darstellen (vgl. Hindel et al. 2016: 14 f.). Mit ihrer Hilfe können u. a. Zuständigkeiten, Aktivitäten und die Dokumentation einzelner Entwicklungsprozesse geregelt werden. Sie dienen der Qualitätssicherung während eines Entwicklungsprozesses sowie des Endprodukts (vgl. Hindel et al. 2016: 18).

tet sich dies im Bereich der Phase des Systemdesigns/Feinentwurfs (76%) sowie der Implementierung (80%). Hier stehen vor allem Dokumente wie Spezifikationen und Protokolle im Vordergrund. Im Vergleich zu den eben genannten Phasen werden zu den Testphasen weniger Textdokumente verfasst, am wenigsten im Bereich des Abnahmetests. Lediglich 32% der Lehrenden gaben an, dass die Studierenden Dokumente wie Abnahmeerklärungen, Testprotokolle oder Testpläne verfassen. 69% der Lehrenden führten an, dass Dokumente der Produktdokumentation wie Benutzerhandbücher und Glossare von Studierenden geübt werden. Das adressatenbezogene Präsentieren und Weitergeben fachlicher Ergebnisse, Diagnosen oder entwickelter Technologien wird in der Lehre überwiegend in Form von Projektstatusberichten (64%), E-Mails (66%) oder Präsentationen (82%) geübt. Ingenieursmäßige Textkonzepte wie Qualitätssicherungshandbücher (bei 9% der Teilnehmenden [TN]) oder Projekthandbücher (bei 32% der TN) finden eher weniger Beachtung in der Lehre von SE. Die hier erfassten Daten können Anstoß dazu sein, im individuellen Lehr-Lernsetting fachliche Schwerpunkte neu zu setzen. Die folgenden Ergebnisse in Punkt b) beziehen sich auf sozial-interaktive Rückmeldevorgänge zwischen Lehrenden und Lernenden, welche im Zuge der fachlich-inhaltlichen Vermittlung von Themen zum SE passieren.

b) Ergebnisse zum Befragungsteil „Umfang und Art der Rückmeldung der Lehrenden auf verfasste Texte“

84 von 88 Teilnehmenden gaben an, dass sie ihren Studierenden auf verfasste Texte Rückmeldung geben. Dies ist als grundsätzlich positiv zu betrachten. Es ist interessant, welche Form die Rückmeldung annimmt sowie auf welche Art Feedback gegeben wird. Ohne Feedback kann keine Veränderung stattfinden, keine Entwicklung, kein Wachstum (vgl. Buhren 2015: 29). Für die weitere Auswertung sind daher die Angaben jener Teilnehmenden relevant, welche angaben, geplant und gleichzeitig von ihnen initiiert Rückmeldung auf produzierte Texte zu geben. Dies ist bei 40 TN der Fall, welche die Bezugsgruppe für die folgenden Aussagen darstellen. Buhrens Äußerung (2015: 25), dass das „Individualfeedback die am weitesten verbreitete Form des Feedbacks ist“, kann mit den hier erzielten Ergebnissen beim mündlichen Feedback bestätigt werden. Die häufigste Form der mündlichen Rückmeldung findet als Einzelberatung bzw. in einem persönlichen Gespräch zwischen Studierenden und Lehrenden statt. Dies geschieht bei 48% der Lehrenden nach Bedarf und bei 25% mehrmals während der Textproduktion. Das Aufgreifen relevanter Themen für alle Studierenden während der Lehrveranstaltung ist die zweithäufigste Form der von Lehrenden initiierten und systematisch geplanten Rückmeldung. Diese gestaltet sich ebenso nach Bedarf. Wenig zur mündlichen Rückmeldung herangezogen werden Formen der Telekommunikation wie persönliche Telefonate, Skype- oder Telefonkonferenzen.

Beim schriftlichen Feedback relativieren sich die Ergebnisse, denn dies findet individuell sowie in Gruppen gleichermaßen statt. Vorwiegend ereignet es sich bei 65% der Befragten in Form der E-Mail nach Bedarf. Die zweithäufigste Art (55%) der von Lehrenden initiierten systematischen Rückmeldung geschieht in Form der Benotung schriftlicher

Ausarbeitungen. Das Auftreten des individuellen sowie gruppenbezogenen Feedbacks in Form der Korrektur von Texten, Aufgaben usw. zeigt sich bei ca. 80% der Befragten wiederum hauptsächlich nach Bedarf. Diese Ergebnisse widersprechen zunächst nicht der Tatsache, dass die Lehrenden in der zu Beginn gestellten Filterfrage angaben, ihre Rückmeldung sei von ihnen initiiert. Eine systematische Rückmeldekultur hingegen gestaltet sich nach Bedarf eher schwierig. Es bleibt also offen, warum die 40 TN, welche zu Beginn angaben, ihre Rückmeldung sei systematisch und von ihnen initiiert, dennoch überwiegend nach Bedarf Rückmeldung auf schriftlich produzierte Texte geben.

Hinsichtlich der Qualität des mündlichen sowie schriftlichen Feedbacks ist es relevant danach zu fragen, ob sich hinter der spezifischen Rückmeldung auch ein bestimmtes didaktisches Konzept verbirgt. Insgesamt 18 Studienteilnehmende gaben an, ein didaktisches Konzept bei ihrer Rückmeldung zu verfolgen. Dieses Konzept sollte dann in der darauffolgenden Frage beschrieben werden.

Mithilfe einer Textanalyse wurden die Antworten zur Konzeptbeschreibung in Kategorien unterteilt. Folgendes zeigte sich hierbei: Lediglich sechs der 18 TN konnten mit ihren Aussagen einen konzeptuellen Ansatz beschreiben, welcher das Verständnis ihrer Rückmeldung auf produzierte Texte verdeutlicht. Dabei gingen diese sechs Professor*innen mindestens auf zwei der folgenden Aspekte einer Rückmeldekultur ein: Zeitlichkeit, Prozesshaftigkeit der Rückmeldung, näheres Beschreiben der Reaktion auf das Verhalten des Individuums und Anregung zur Weiterentwicklung/Modifikation der produzierten Texte. Folgendes Beispiel veranschaulicht die Erfüllung zweier Aspekte einer Rückmeldekultur.

Beispiel: [TN 27: „Mündliche, ggf. schriftliche Rückmeldung an die Projektteams in der Rolle als „Auftragnehmer“. Gegenseitiges Vorstellen der Dokumente in zwei konkurrierenden Teams, mündliche Rückmeldung in der Rolle als „Moderator“, bei Bedarf auch als „Lehrender“, Zusammenfassen besonders gelungener Lösungen und Diskussion typischer Fehler aller Teams im Rahmen der Lehrveranstaltung in der Rolle als „Lehrender“]

Der*die Lehrende macht deutlich, dass ein kontinuierliches Feedback stattfindet (**Prozesshaftigkeit**). Weiter zeigt er*sie auf, wie in der Gruppe Rückmeldung auf Texte gegeben werden kann. Es bestünde die Möglichkeit, dass der*die Feedbackgebende Kriterien für „besonders gelungene“ Lösungen formuliert, da er*sie solche im Rahmen der Lehrveranstaltung diskutiert. Im Rahmen dieser Diskussion können **Anregungen zur Weiterentwicklung der Texte** gegeben werden. Dieses Beispiel veranschaulicht die Erfüllung zweier Aspekte einer Rückmeldekultur. Die weiteren zwölf Aussagen bei dieser Frage lassen sich in die induktiv entstandenen Kategorien Lehrkonzepte, Lehrhaltungen sowie in die Kategorie K4 einordnen, in welche nicht kategorisierende Aussagen fallen.

Diskussion und Fazit

Zu den Lehrinhalten des Requirements Engineering, des Systemdesigns, der Implementierung und des Software-Tests stehen vor allem Dokumente wie Spezifikationen und Protokolle im Vordergrund. Zu Inhalten des Projektmanagements werden laut Angaben der Teilnehmenden überwiegend Präsentationen, E-Mails und Projektberichte verfasst. Die Umfrageergebnisse belegen, dass die produzierten Texte nicht umfassend in Form von Rückmeldeprozessen aufbereitet werden. Die Art der Rückmeldung auf produzierte Texte geschieht meist nach Bedarf. Dieses Ergebnis überrascht, da jene 40 TN, welche Aussagen über die Art der Rückmeldung machten, im ersten Schritt sagten, ihre Rückmeldung sei systematisch und von ihnen initiiert. Weiter verbirgt sich lediglich bei sechs Lehrenden ein im Ansatz vorhandenes Konzept hinter dem Feedback. Diese sind jedoch keine Konzepte im Sinne einer systematischen Rückmeldekultur, die letztendlich eine Entwicklung der Lernenden fördern würden. Es handelt sich eher um allgemeine Lehrkonzepte, die angewendet oder vertreten werden. Bei keinem der sechs Fälle wurden Kriterien oder konkrete Vorgehensweisen zu Art und Aufbau der Rückmeldung genannt. Es bleibt somit unklar, wie genau sich diese in Individualgesprächen auf produzierte Texte verhalten. Auch bleibt offen, ob die Studierenden sich der Bezugsgrößen/Bewertungskriterien der Rückmeldung bewusst sind. Diese sind jedoch notwendig, um eigene Texte weiterzuentwickeln und anzupassen.

Konkret bedeutet dies: Die Studierenden des Faches SE im deutschsprachigen Raum haben eine gewisse Praxis im Schreiben und Formulieren von Texten. Gleichzeitig wissen sie nicht, wo und wie die Texte besser gestaltet werden können oder ob diese den beruflichen Anforderungen entsprechen. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie zeigen erheblichen Handlungsbedarf hinsichtlich des Schreibens in der Domäne SE. Sie können jedem Dozierenden des Software Engineerings dahingehend Richtung weisen, in welchen Handlungsfeldern individuelle LLAs durch schreibdidaktische Methoden erweiterbar sind. Sie sollen motivieren, eigene Feedbackprozesse zu hinterfragen, da insgesamt die Lernprozesse des Schreibens Unterstützung von den Lehrenden mithilfe von Feedback und Reflexion benötigen.

Literatur

- Beslmeisl, Magdalena/Reuter, Rebecca/Mottok, Jürgen (2016): *Importance of Writing in Software Engineering Education*. 19th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2016). September 21–23 2016. Belfast, UK. 486–492.
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.) (2014): *Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006*. Online im WWW. URL: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG> (Zugriff: 10.09.2016).
- Behnke, Kristin (2016): *Umgang mit Feedback im Kontext Schule*. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats. Wiesbaden: Springer.
- Hindel, Bernd/Hörmann, Klaus/Müller, Markus/Schmied, Jürgen (Hrsg.) (2009): *Basiswissen Software-Projektmanagement*. Aus- und Weiterbildung zum Certified Professional for Project Management nach iSQI-Standard (3. Aufl.). Heidelberg: dpunkt.
- Jakobs, Eva-Maria (2001): Textproduktion im 21. Jahrhundert. In: Handler, Peter (Hrsg.): *E-Text. Strategien und Kompetenzen. Elektronische Kommunikation in Wissenschaft, Bildung und Beruf*. Frankfurt am Main u. a.: Lang. II–22.
- Jakobs, Eva-Maria (2008): Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik*. 15 Einführungen. Tübingen: Narr. 255–270.
- Radermacher, Alex/Walia, Gursimran/Knudson, Dean (2014): *Investigating the Skill Gap between Graduating Students and Industry Expectations*. ICSE Companion'14. May 31–June 7, 2014. Hyderabad, India. 291–300.
- Siebert, Horst (2012): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (7. Aufl.). Augsburg: Ziel.

Angaben zur Person

Magdalena Beslmeisl, M.A., arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin im interdisziplinären Forschungsprojekt EVELIN. Seit Januar 2017 ist sie als Bildungskordinatorin für Neuzugewanderte im Landkreis Kelheim beschäftigt. Die schriftliche und mündliche Kommunikation stellt in ihrer Tätigkeit einen wesentlichen Aspekt dar.

Texte sprachlich überarbeiten – Wege zum Ausbau literaler Kompetenzen

Ein Workshop in Zusammenarbeit mit Peer-Tutor*innen

Olja Larrew & Mona Stierwald

Im vorliegenden Beitrag wird ein innovativer didaktischer Ansatz vorgestellt, die sprachliche Überarbeitung eines Textes als Instrument zur inhaltlichen und strukturellen Textüberarbeitung und zur Vermittlung literaler Kompetenzen einzusetzen. Dafür wird zunächst auf die theoretischen Grundlagen zur Textüberarbeitung eingegangen, anschließend wird exemplarisch gezeigt, wie das vorgestellte Konzept im Rahmen eines Workshops in Zusammenarbeit mit Peer-Tutor*innen umgesetzt werden kann.

Überarbeitung – Einbettung in den Schreibprozess

Überarbeitung gilt in der Schreibforschung als einer der grundlegenden Bestandteile des Schreibprozesses. Schreibprozesse verlaufen nicht linear, sondern rekursiv, weshalb die Überarbeitung an keinen konkreten Zeitpunkt gebunden ist und theoretisch omnipräsent den Gesamtprozess begleitet. So zeigt das Modell des rekursiven Schreibens von Hjortshøj (2001: 54ff.), dass Phasen des Planens, Schreibens, Überarbeitens und Korrigierens mehrmals durchlaufen werden und es sich folglich nicht um abgrenzbare Blöcke handelt. Die Prozesse greifen ineinander und so kann es vorkommen, dass man zu unterschiedlichen Zeitpunkten überarbeitet – sowohl während des Schreibens als auch nach der Entstehung einer Textversion. Dabei richten sich Zeitpunkte, Vorgehensweisen und Zielsetzungen beim Überarbeiten nach den individuellen Vorlieben und Erfahrungen des*der Schreibenden. Strategien der Überarbeitung lassen sich aus Ortner's Schreibstrategien ableiten. Ortner teilt seine zehn Schreibstrategien in vier Hauptgruppen ein, die weiter differenziert sind (vgl. Sennewald 2014: 171):

1. Nicht-zerlegendes Schreiben:
 - Flow-Schreiben (1)
2. Moderat den Prozess zerlegendes Schreiben:
 - Einen-Text-zu-einer-Idee-schreiben (2)
 - Mehrversionen-Schreiben (3)
 - Schreiben-durch-redaktionelles-Überarbeiten (4)
 - Planendes Schreiben (5)
 - Im-Kopf-Ausarbeiten (6)

3. Stark den Prozess zerlegendes Schreiben:

Schritt-für-Schritt-Schreiben (7)

Synkretistisches Schreiben (8)

4. Produktzerlegendes Schreiben:

Textteil-Schreiben (9)

Puzzle-Schreiben (10)

Richten sich Schreibende bspw. nach den durch Schreibflows gesteuerten Strategien 1 und 2 (vgl. Ortner 2001: 356 ff., 391 ff.), überarbeiten sie ihre Texte erst, wenn sie eine Rohfassung vorliegen haben. Die anschließende Textüberarbeitung kann mitunter viel Zeit beanspruchen. Agieren sie jedoch eher nach der Schreibstrategie 6 (ebd.: 462 ff.) und arbeiten Ideen gründlich vor der Niederschrift im Kopf aus, müssen sie im Nachhinein nur geringe Änderungen vornehmen.¹ Vorgehensweisen beim Überarbeiten können auch je nach Schreiberfahrung variieren.

Sommers (1980) konstatiert in ihrer Studie unterschiedliche Haltungen und Aufmerksamkeitsspannen bei Schreibanfänger*innen und Schreibfortgeschrittenen. So gehen unerfahrene Schreiber*innen tendenziell eher mikrostrukturell an die Überarbeitung heran und versuchen einzelne Wörter bzw. Ausdrücke zu ersetzen. Überarbeitung wird hier nicht als Aktivität gesehen, um Perspektiven und Ideen zu modifizieren (ebd.: 382). Erfahrene Schreibende agieren dagegen makrostrukturell, indem sie prüfen, ob Argumentationslinien gut strukturiert sind und der Text leserorientiert verfasst ist. Sie nehmen eine holistische Perspektive ein und praktizieren den Überarbeitungsprozess gemäß Hjortshojs Modell rekursiv. Überarbeitungsstrategien werden auch in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben thematisiert. Sie beinhalten Tipps und Checklisten für die Textüberarbeitung. Strategisch wird an der Überarbeitung der Makrostruktur angesetzt und empfohlen, bei der Überprüfung des Textes über einzelne Absätze bis hin zur Wortebene vorzugehen (vgl. z. B. Frank et al. 2007: 67; Martin 2003: 99 ff.; Wolfsberger 2007: 223 ff.).

Ziele bei der Textüberarbeitung sind in Anlehnung an das Hamburger Verständlichkeitsmodell (vgl. Schulz von Thun et al. 1974) Einfachheit, Prägnanz, Struktur und Leseanreize. Nach Sommers (1980: 387) wird gutes Schreiben durch Störfaktoren vorangetrieben und für Schreibende besteht die Aufgabe darin, diese Dissonanzen aufzuspüren und für ihr Schreiben produktiv zu nutzen.

Der aktuelle Wissensstand in der Schreibforschung und -didaktik zur Textüberarbeitung bezieht sich hauptsächlich auf Vorgehensweisen beim Schreiben und vorgegebene Zielsetzungen. Ungeklärt bleibt dabei die Frage, wie die Überarbeitungsprozesse gesteuert werden und welche Rolle dabei der Sprache zukommt. Bereiter (1980: 75) verweist auf die jedem Schreibenden bekannte Erfahrung eines fließenden Übergangs von der sprachlichen zur konzeptionellen Überarbeitung einer Textstelle, wenn man beispielsweise nach

1 Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht auf die anderen Schreibstrategien und deren Implikationen für den Überarbeitungsprozess eingegangen werden.

dem passenden Wort sucht. Dieser Zusammenhang zwischen der sprachlichen, inhaltlichen und strukturellen Ebene der Textüberarbeitung ist bislang allerdings noch nicht untersucht worden. Dementsprechend baut die Schreibdidaktik auf der in der Schreibforschung verbreiteten Vorstellung von Sprache als Mittel der Übersetzung von Ideen aufs Papier („translating“ bei Flower/Hayes 1981: 373; vgl. auch Chenoweth/Hayes 2001: 84; Kellog 2014) oder als Mittel der stilistischen Anpassung von Inhalten an die jeweils geltenden Konventionen auf (vgl. „performative writing“ nach Bereiter 1980: 85). Eine sichere Sprachkompetenz wird für das Schreiben vorausgesetzt, Nachdenken über die Sprache gilt als ein Störfaktor (vgl. Flower/Hayes 1981: 373). Vor diesem Hintergrund wird die sprachliche Textüberarbeitung als einer der abschließenden Arbeitsschritte beim Schreiben bzw. als ein *Lower-Order-Concern* verstanden, bei dem es sich lediglich um die grammatikalisch und stilistisch angemessene Gestaltung der Textoberfläche handelt und nicht um die Veränderung der konzeptionellen bzw. inhaltlichen und strukturellen Ebene des Textes.

Möglichkeiten der sprachlichen Textüberarbeitung

Je nachdem, aus welcher Perspektive man Sprache betrachtet, wird den einzelnen sprachlichen Phänomenen unterschiedliche Bedeutung beigemessen, und es ergeben sich auch für die sprachliche Textüberarbeitung verschiedene Handlungsoptionen. So stellen pragmatische Sprachtheorien die funktionale und nicht die formale Beschaffenheit der einzelnen Sprachformen in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Demzufolge wird bei der sprachlichen Überprüfung eines Textes in erster Linie die Frage nach der Funktion der an der jeweiligen Stelle im Text verwendeten sprachlichen Formen gestellt und nicht die Frage nach deren grammatikalischen oder stilistischen Korrektheit. Wenn man mit Ehlich (2007: 158 f.) von der erkenntnistiftenden Funktion von Sprache ausgeht, dann ist speziell für die Wissenschaftssprache zu beachten, dass sie einerseits das historische Ergebnis und andererseits das Instrument des wissenschaftlichen Handelns – eine Art „allgemeine Methodologie“ – ist (Ehlich 1995: 342). So unterscheiden sich die Formulierungen *X ist Y* und *X wird als Y angesehen* durch die Verbform – Aktiv vs. Passiv. Während der erste Fall die Vermittlung des allgemeingültigen Wissens darstellt, ist im zweiten Fall der diskursive Charakter von Wissen sichtbar. Beim Gebrauch des Passivs und Aktivs in der Wissenschaftssprache ist es daher hilfreich, die beiden Verbmodi als Mittel zur Herstellung der wissenschaftlichen Diskussion (*eristische Strukturen* nach Ehlich 1995) zu betrachten und sich nicht auf ihre stilistischen Merkmale zu beschränken.

Berücksichtigt man solche spezifischen Funktionen der sprachlichen Mittel in wissenschaftlichen Texten, dann lässt sich die sprachliche Überarbeitung als Ausgangspunkt für die inhaltliche und strukturelle Überarbeitung eines Textes instrumentalisieren. Beispielsweise können die thematischen Schwerpunkte an verschiedenen Stellen im Text (globale Kohärenz bzw. der „rote Faden“) und Bezüge zwischen den aufeinanderfolgenden

Aussagen (lokale Kohärenz) überprüft werden, wenn man von der Funktion des Satzanfangs in der Wissenschaftssprache ausgeht, auf andere Textstellen zu verweisen und thematische Schwerpunkte zu setzen. Wenn man die Funktion der Haupt- und Nebensätze berücksichtigt, Aussagen zu gewichten, kann man prüfen, ob Kernaussagen als Hauptsätze formuliert wurden und für den*die Leser*in dadurch als solche erkennbar sind. Die Unterscheidung von Aktiv und Passiv als eristische Strukturen erlaubt es, die Einbettung eigener Aussagen im Text in den wissenschaftlichen Diskurs zu prüfen. Außerdem werden die Aussagen dabei präzisiert, da so der Stellenwert des logischen Subjekts und Objekts im Satz überprüft wird. Häufig wird Studierenden erst bei solcher funktionalen Überarbeitung ihrer Formulierungen bewusst, welche Ziele sie an der jeweiligen Stelle in ihrem Text genau verfolgen.

Die Fokussierung von Funktionen sprachlicher Mittel erweitert die Möglichkeiten der akademischen Schreibdidaktik, indem sie einen neuen Zugang zur Textüberarbeitung und zur Vermittlung literaler Kompetenzen liefert. Die traditionell als *Higher-* (Inhalt und Struktur) und *Lower-Order-Concerns* (u.a. Sprache) bezeichneten Bereiche (vgl. z.B. Ryan/Zimmerelli 2006: 29 ff.) werden in diesem Fall neu miteinander verknüpft. Insbesondere für Schreibnovizen und Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache ist diese Vorgehensweise fördernd, da sie von der Sprachkompetenz ausgeht – ein Kompetenzbereich, in dem man auch bei Studierenden ohne akademische Schreiberfahrung ansetzen kann. Darüber hinaus wünschen sich insbesondere Studierende mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz (vgl. z.B. Rüdiger 2003, Larrew 2014).

Didaktische Umsetzung

Die Überarbeitung akademischer Texte ausgehend von den Funktionen der einzelnen sprachlichen Phänomene in der Wissenschaftssprache lässt sich in verschiedenen didaktischen Formaten umsetzen (zu Möglichkeiten der Schreibberatung s. Larrew 2016). Im Folgenden wird das Konzept eines Workshops zum Thema „Texte sprachlich überarbeiten“ vorgestellt, der an der Goethe-Universität Frankfurt regelmäßig von 2011 bis 2016 in Zusammenarbeit mit Peer-Tutor*innen angeboten wurde. Das Workshopkonzept wurde ursprünglich für die Arbeit mit Studierenden entwickelt, die Deutsch als zweite Sprache erworben, also Deutsch hauptsächlich ungesteuert im Alltag erlernt haben (vgl. Ahrenholz 2010). Ziel dabei war, die Entwicklung der akademischen Schreibkompetenz mit einer gezielten Förderung der Sprachkompetenz in der Wissenschaftssprache bei Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache zu verbinden. In der Praxis hat sich gezeigt, dass der funktional-pragmatische sprachzentrierte Ansatz der Textüberarbeitung sowohl für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache als auch für Studierende mit Deutsch als Fremd- und Erstsprache gewinnbringend ist. Der Workshop wurde von allen drei Studie-

rendengruppen angenommen und kann dementsprechend zielgruppenübergreifend angeboten werden.

Aufbau und Durchführung des Workshops

Die Veranstaltung wird in Form einer Blockveranstaltung von insgesamt sechs Zeitstunden durchgeführt und ist ein außercurriculares Angebot. Sie besteht aus einem ersten theoretischen und einem zweiten praktischen Teil. Im theoretischen Teil wird zunächst ein Überblick über die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses gegeben. Um die Überarbeitung im Schreibprozess zu verorten, werden die Abbildungen des Schreibprozesses von Girgensohn/Sennewald (2012: 102) und Kruse (2008: 118) sowie das Modell von Hjortshøj (2001: 54–56) eingesetzt. Anschließend werden verschiedene Ebenen der Textüberarbeitung und Möglichkeiten der sprachlichen Überarbeitung aufgezeigt und wie es gelingt, Überarbeitungspotenzial im eigenen Text zu identifizieren. Es wird empfohlen, beim Überarbeiten in kleinen Schritten vorzugehen: Bei jedem Lesedurchgang soll der Text jeweils nur auf ein Phänomen hin überarbeitet werden. Da es mehrere Aspekte gibt, die überprüft werden, wird der Text dementsprechend mehrmals gelesen. Beim Wiederholen dieses Vorgehens etabliert sich ein reflektierter Umgang mit Sprache beim Formulieren und/oder Überarbeiten eigener Texte.

Im zweiten, praxisbezogenen Teil des Workshops überarbeiten Studierende ihre eigenen Texte oder aber Textbeispiele, die von den Kursleiter*innen zur Verfügung gestellt werden. Die Arbeitsform in diesem Teil des Workshops bildet den Überarbeitungsprozess beim Schreiben ab, bei dem man in kleinen Schritten vorgeht und sich jeweils auf ein Phänomen konzentriert. Hier werden insgesamt drei Themenrunden à 45 Minuten angeboten. In jeder Themenrunde bilden die Studierenden Kleingruppen, in denen sie zunächst einen kurzen Input zu Funktionen eines sprachlichen Phänomens in der Wissenschaftssprache bekommen und anschließend einen Text auf dieses eine Phänomen hin überprüfen und Überarbeitungsvorschläge entwickeln (ca. 20 Min.). Zwei bis drei Ergebnisse werden anschließend exemplarisch im Plenum besprochen und ggf. Musterlösungen vorgestellt.

Die Studierenden entscheiden in jeder Themenrunde selbst, welches sprachliche Phänomen sie jeweils bearbeiten, dementsprechend werden die Kleingruppen je nach Thema neu zusammengesetzt.² Insgesamt wurden im Workshop folgende Themen angeboten:

1. Den „roten Faden“ im Text verdeutlichen (die erste Position im Satz als Mittel zur Festlegung thematischer Schwerpunkte)
2. Kernaussagen erkennbar machen (Funktionen der Haupt- und Nebensätze)

2 Dieser Auswahlmodus fand bei den Teilnehmer*innen stets eine positive Resonanz.

3. Diskussion in einem wissenschaftlichen Text: sich auf andere Texte beziehen (eristische Strukturen)
4. Textwiedergaben gestalten: mit und ohne den Konjunktiv (Konjunktiv und andere sprachliche Mittel zur Markierung von Textwiedergaben)
5. Objektivierend formulieren – nur mit dem Passiv?
6. Nomen oder Verb in einem akademischen Text (als Mittel zur Verdeutlichung von Gegenständen und Phänomenen vs. Prozesse und Abläufe)
7. Zeitformen funktional einsetzen (Unterscheidung verschiedener Textebenen mithilfe von Zeitformen)
8. Zeichensetzung (Satzzeichen als strukturierendes Mittel).

Das Arbeitsmaterial für die Vorbereitung und Durchführung des Workshops umfasst Skripte, die in dem an der Goethe-Universität von 2010 bis 2016 für mehrsprachige Lehramtsstudierende angebotenen Programm „Zwischen den Sprachen“ entwickelt wurden. Sie basieren zum einen auf den vorliegenden linguistischen Untersuchungen der Wissenschaftssprache (z.B. Graefen 1997, Steinhoff 2007: 165 ff.) und zum anderen auf den eigenen Beschreibungen grammatischer Phänomene in wissenschaftlichen Texten (Larrew, in Vorbereitung). Darüber hinaus werden im Workshop Auszüge aus studentischen Textproduktionen verwendet, um Textüberarbeitung praktisch zu üben. Bei der Ankündigung des Workshops wird den Studierenden angeboten, eigene Texte bzw. Auszüge aus eigenen Texten im Workshop als Arbeitsmaterial einzusetzen.

Das Workshop-Format in der vorgestellten Form hat sich nach mehreren Durchläufen bewährt. Die Kernaufgabe des Workshops besteht darin, Bewusstsein für Überarbeitungsprozesse zu vermitteln sowie Studierenden Strategien zur Identifikation des Überarbeitungspotenzials in den eigenen Texten an die Hand zu geben. Bei der Überarbeitung eigener Texte empfinden Studierende dieses Instrumentarium als sehr hilfreich, weil es ihnen erlaubt, die eigenen Texte reflektiert zu betrachten und ihre Ziele beim Verfassen akademischer Texte zu reflektieren.

Einsatz von Peer-Tutor*innen im Workshop

Durch den Einsatz von Peer-Tutor*innen in diesem prozessorientierten Workshop ist es möglich, mehrere verschiedene Themen gleichzeitig zu bearbeiten und gezielt auf Interessen von Studierenden in Kleingruppen einzugehen. Da Peer-Tutor*innen sehr nah an der Lebenswelt der Teilnehmer*innen sind (zum Peer-Tutoring als Form kollaborativer Arbeit vgl. Bruffee 2014; Tschirpke/Breford 2014: 430), können sie empathisch die Überarbeitungsschwierigkeiten der Studierenden erfassen und u.a. aus der eigenen Schreibpraxis demonstrieren, dass Hemmungen und Schwierigkeiten konstitutiv für Lernprozesse sind.

An der Goethe-Universität Frankfurt erwerben Peer-Tutor*innen ihr fundiertes Wissen über Schreib- und Überarbeitungsprozesse im Rahmen einer Ausbildung am Schreibzentrum, die sich über sechs Monate erstreckt und Workshops, erste Schreibberatungserfahrungen und regelmäßige Supervisionssitzungen beinhaltet. Für den Einsatz im vorgestellten Workshop werden sie noch zusätzlich gezielt auf die Vermittlung von Sprachthemen im akademischen Kontext vorbereitet – ein Bereich, der die herkömmliche Ausbildung ergänzt.³ Im Rahmen von insgesamt drei Einheiten, die jeweils ca. 90 Minuten dauern, werden sie mit insgesamt drei sprachlichen Themen vertraut gemacht und erhalten Unterlagen sowie Arbeitsmaterialien, mit denen sie diese Themen eigenständig mit Studierenden im Workshop bearbeiten.

Fazit und Ausblick

Der Ansatz, akademische Schreibkompetenz ausgehend von den sprachlichen Mitteln in einem wissenschaftlichen Text weiterzuentwickeln, ergänzt die bislang vorhandenen Methoden der Schreibdidaktik. Er geht von den Funktionen der einzelnen Sprachphänomene aus, die auf der Textoberfläche leicht identifiziert werden können und bietet somit einen neuen Zugang zu den spezifischen Konventionen der wissenschaftlichen Kommunikation, der insbesondere für Studierende hilfreich ist, die keine oder nur wenig Erfahrung mit dem akademischen Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch haben. Die Erfahrung des vorgestellten Workshops hat gezeigt, dass sich der Ansatz in der Arbeit mit Studierenden mit Deutsch als Zweit-, Erst- und Fremdsprache integrativ einsetzen lässt.

Es ist daher sehr wünschenswert, das Wissen über sprachliche Mittel und ihre Funktionen zukünftig stärker in die schreibdidaktische Lehre an Hochschulen einzubeziehen. Eine Schwierigkeit für die praktische Umsetzung des vorgestellten theoretischen Ansatzes bildet allerdings die Materialgrundlage. Es liegen mehrere linguistische Untersuchungen zu sprachlichen Phänomenen der Wissenschaftssprache vor, bislang mangelt es aber noch an Lehrwerken, die sich gezielt mit den spezifischen Funktionen sprachlicher Formen in der Wissenschaftssprache befassen und als Grundlage in sprachsensiblen schreibdidaktischen Angeboten für Studierende eingesetzt werden können.⁴ Einen Beitrag dazu soll das für den in diesem Beitrag vorgestellten Workshop entwickelte Material leisten, das in Form eines Lehr- und Arbeitsbuches zusammengestellt und veröffentlicht wird (Larrew in Vorbereitung).

3 Als überaus positiv erweist sich die Erfahrung der Peer-Tutor*innen, an Inhalte und Materialien des Workshops in Schreibberatungen anzuknüpfen und mit ratsuchenden Studierenden Strategien für den Umgang mit den typischen Sprachfragen zu entwickeln.

4 Eine Ausnahme bildet bislang das Werk von Graefen/Moll (2011), das von sprachlichen Handlungen in der Wissenschaftssprache ausgeht, sich allerdings nur an Studierende mit Deutsch als Fremdsprache richtet.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 3–16.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale. 73–93.
- Bruffee, Kenneth A. (2014): Peer Tutoring und das „Gespräch der Menschheit“. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja: *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich. 395–406.
- Chenoweth, N. A./Hayes, John R. (2001): Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. In: *Written Communication*. 18 (1). 80–98.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*, Band I, Berlin u. a.: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Leo/Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: de Gruyter. 325–352.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. 32 (4). 365–387.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben im Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grieshammer, Ella et al. (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hayes, John R. (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja: *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich. 57–86.
- Hjortshøj, Keith (2001): *The Transition to College Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. UTB. 127–152.
- Kruse, Otto (2001): *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a. M.: Campus Concret.
- Larrew, Olja (2014): Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen. In: Bredel, Ursula/Ezhova-Heer, Irina/Schlickau, Stephan (Hrsg.): *Zur Sprache.kom*. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 89. Göttingen: Universitätsverlag. 31–51.

- Larrew, Olja (2016): Sprachkompetenz in der akademischen Schreibdidaktik. Theoretische Grundlagen und Vorschläge für die Praxis anhand von Beispielen aus der Schreibberatung für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Bonazza, Ruth/Rahe, Sandra/Welzel, Tobias (Hrsg.): *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Online im WWW. URL: <http://www.schreibdidaktik.de/images/publikationosnabrueck.pdf> (Zugriff: 29.01.2017). 101–116.
- Larrew, Olja (in Vorbereitung): *Wissenschaftssprache Deutsch*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zum akademischen Schreiben. Tübingen: Narr.
- Martin, Doris (2003): *Erfolgreich texten!* München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2006): *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Rüdiger, Joana A. P. de Melo (2003): Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin u. a.: de Gruyter. 325–346.
- Schulz von Thun, Friedemann/Langer, Inghard/Tausch, Reinhard (1974): *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München: Reinhardt Verlag.
- Sommers, Nancy (1980): Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. In: *College Composition and Communication*. Vol. 31/No. 4. 378–387.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Tschirpke, Simone/Breford, Lisa (2014): Peer Tutoring als Lernerfahrung. Ein Bericht. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennwald, Nadja: *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich. 429–435.
- Wolfsberger, Judith (2007): *Frei geschrieben*. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien u. a.: Böhlau Verlag.

Angaben zu den Personen

Olja Larrew, Dr., ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Hochschule RheinMain im Projekt „Potentiale nutzen II“ tätig. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind: Didaktik der Wissenschaftssprache Deutsch, akademisches Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit, Schulungen für Schreibtutor*innen.

Mona Stierwald arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie ist ehemalige Peer-Tutorin und Writing Fellow im Schreibzentrum der Goethe-Universität.

Überlegungen zur Belegpflicht: text- versus empiriebasierte Wissenschaften; Strittigkeit als universeller Maßstab

Monika Oertner

Einleitung

Schreibberater*innen an den Universitäten und Hochschulen und Verfasser*innen von Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben haben vermutlich zum überwiegen- den Teil einen geistes- und kulturwissenschaftlichen Hintergrund. Die Fachkulturen, in denen sie das Handwerk des Zitierens erlernt haben, sind jedoch grundverschieden von jenen der nicht-textbasierten Wissenschaften: der Ingenieurfächer, der (nicht rein theoretischen) Naturwissenschaften, der Medizin und auch der empirischen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und der empirischen Psychologie. Die Unterschiede sind besonders augenfällig bei der Frage nach der Belegpflicht einer übernommenen Information, also bei der jeweiligen Entscheidung darüber, ob eine Quelle angegeben werden muss oder nicht.

Bei Arbeiten zu technischen Themen – die als exemplarischer Extremfall Gegenstand der folgenden Betrachtungen sein sollen – scheinen die geisteswissenschaftlichen Beleg- muster nicht recht zu passen. Schreibberatende stehen vor der Schwierigkeit, Zitieran- lässe beurteilen zu müssen, die sie nicht aus der eigenen Schreiberfahrung kennen. Stu- dierende geraten bei der Umsetzung der empfohlenen Zitierweisen ins Straucheln: Wie soll ein naturgesetzlicher Zusammenhang in der Paraphrase, unter Verwendung von Kon- junktiv I und mit Nennung des Verfassers wiedergegeben werden?

Dieser Beitrag versucht im Dienste einer gedanklichen Durchdringung das Problem der Belegpflicht so scharf wie möglich zuzuspitzen. Die verwendeten Beispiele sind fiktiv und entstammen im Wortlaut nicht der Beratungspraxis, in der sich unterschiedliche Schreibprobleme vermischen und in ihren Ursachen schwer zu differenzieren sind. Auch soll die Frage nach der Zitierwürdigkeit von Quellen bei den folgenden Überlegungen aus- geklammert werden. Eine ausreichende Quellengüte wird bei den Beispielen vorausge- setzt.

Teil A: Quellenverwendung in textbasierten Wissenschaften

Nicht jede Information, die einer Quelle entnommen wurde, ist belegpflichtig. Nicht im- mer, wenn etwas nachgeschlagen wurde, muss dies durch einen Quellenverweis doku-

Monika Oertner

mentiert werden. In textbasierten Fächern wie der Literaturwissenschaft oder der Philosophie ist die Frage nach der Belegpflicht relativ einfach zu entscheiden, weshalb diesem Problem dort wenig Beachtung geschenkt wird.

Typische Zitieranlässe in textbasierten Arbeiten sind:

Fall a: Bezugnahme auf ein Werk der Primärliteratur

Im Lyrischen Intermezzo IX benutzt Heine das Bild der Lotosblume ...

Wer über ein Heine-Gedicht schreibt, kommt nicht umhin, anzugeben, dass er über ein Heine-Gedicht schreibt. Er wird Autor, Werk und Stelle angeben, unabhängig davon, ob er wörtlich oder sinngemäß darauf Bezug nimmt. Ein Beleg ist hier nicht nur Pflicht, sondern Notwendigkeit.

Fall b: Wörtliches Zitat aus einem Werk der Sekundärliteratur

Wenn Elo von Heines „hintergründig-herzallerliebste[m] Wortwitz“ (Elo ...) spricht ...

Die Literaturwissenschaftlerin Edith Elo, deren Wendung hier zitiert wird, weiß ihre Charakterisierung pointiert zu fassen. Daher liegt es nahe, ihre Formulierung wörtlich zu übernehmen. Ein wörtliches Zitat darf aufgrund des Sprecherwechsels niemals ohne Beleg stehen, die schließenden Anführungszeichen verlangen nach einem sofortigen Quellenverweis – ein weiterer klarer Fall von Belegpflicht.

Fall c: Sinngemäßes Zitat aus einem Werk der Sekundärliteratur

Laut Breiter ging die Heine-Rezeption in Russland ihre eigenen Wege ... (vgl. Breiter ...).

Autor dieser Quelle ist der Kulturwissenschaftler Bernd Breiter. Seine Untersuchung der Rezeptionsgeschichte der deutschen Romantik ist historisch fundiert und umfasst eine Vielzahl neuer Deutungen und überraschender Querverbindungen. Aufgrund der Tiefe der Untersuchung bietet es sich an, seine Forschungsergebnisse in zusammenfassender Form wiederzugeben. Für das Zutreffen seiner Bewertungen, Einschätzungen und Schlussfolgerungen bürgt jedoch Verfasser Breiter, weshalb es nicht nur Gebot der akademischen Redlichkeit, sondern auch eine Selbstschutzmaßnahme ist, Breiter als Urheber anzugeben – ein Beleg ist unerlässlich.

Zur Erinnerung: Bei der sinngemäßen Wiedergabe gilt in den Geisteswissenschaften das Paraphrasiergebot. Aussagen dürfen nicht wörtlich übernommen werden, sie sind in andere, eigene Worte zu kleiden. Allerdings kennt das Paraphrasiergebot Ausnahmen: Eigennamen („Mathilde“, „Hamburg“), unersetzbare Allerweltswörter („Mensch“, „Sprache“) und übliche Fachtermini („Endreim“, „Oxymoron“) dürfen und müssen beibehalten werden, um den Sinn des Wiedergegebenen nicht zu verfälschen.

Fall d: Sinngemäße Bezugnahme auf mehrere Werke der Sekundärliteratur

In der Literatur setzt sich in den letzten Jahren die Ansicht durch, dass Heine ... (vgl. z. B. Schüle ...; Tiro ...).

Die hier referierte Position wird von mehreren Autoren in mehreren Werken vertreten. Eingeführt wird die Wiedergabe mit einer Formulierung, die deutlich macht, dass es sich zwar um eine vielfach geteilte, aber doch um eine Meinung handelt, der auch widersprochen wird oder wurde. Eine Einordnung wie „die neuere Forschung zeigt“ oder „die Interpreten sind sich einig“ verlangt nach einem Verweis auf mehrere Parallelstellen, eingeleitet durch „vgl. z. B.“ oder eine ähnliche Formel. Diese unterstreicht, dass es sich bei der wiedergegebenen These eben gerade nicht um eine Einzelmeinung handelt. Auch dieses Verfahren ist nur möglich, wenn der Belegpflicht nachgekommen wird.

Fall e: Verwendung historischer Daten und Fakten

Nach dem Erscheinen von Heinrich Heines (1797–1856) Buch der Lieder 1827 ...

Historische Daten und Fakten sind dann nicht belegpflichtig, wenn es sich um gesicherte Tatsachen handelt. Unstrittige Angaben mit einem Quellenverweis zu versehen („vgl. Brockhaus“) wäre nicht nur überflüssig, sondern wirkte unfreiwillig komisch.

Dass die Belegpflicht hier entfällt, liegt nicht etwa daran, dass die Angaben zum „Allgemeinwissen“ gehörten oder nicht nachgeschlagen werden müssten. Heines Lebensdaten im Kopf zu haben, ist nicht von jedem gebildeten Menschen zu erwarten. Doch dass und wo die Jahreszahlen nachgeschaut wurden, muss nicht dokumentiert werden. Auf der anderen Seite gibt es Kanonwissen, das durchaus belegpflichtig ist, etwa die Einschätzung, dass Heine in Paris Heimweh nach Deutschland hatte. Allgemeinwissen und nicht-belegpflichtige Angaben besitzen sicherlich eine Schnittmenge, sind aber bei Weitem nicht deckungsgleich.

Zwischenfazit A

Die Entscheidung, ob eine Übernahme belegpflichtig ist oder nicht, ist in den Fällen a bis e mit etwas Erfahrung leicht zu treffen. Studierende der Geisteswissenschaften lernen schnell, wann sich eine Quellenangabe erübrigt. In den meisten Fällen, die ihnen beim Schreiben begegnen, ist die Belegpflicht allerdings so klar gegeben, dass die Frage danach gar nicht ins Bewusstsein tritt.

Teil B: Quellenverwendung in empiriebasierten Wissenschaften

Stellt man den oben aufgeführten Zitieranlässen aus den Geisteswissenschaften jene für technische Fächer typischen gegenüber, so werden die Gründe für die Unzweckmäßigkeit der geisteswissenschaftlichen Zitiervorschriften deutlich:

1) In empiriebasierten Wissenschaften existiert keine Primärliteratur.

Wenn Texte nicht Untersuchungsgegenstand sind, kommt Fall a, die Bezugnahme auf die Primärliteratur, nicht vor. Kein Gegenbeispiel sind natur- oder technikhistorische Kapitel, denn diese sind geschichts-, d. h. geisteswissenschaftliche Einsprengsel, also textbasierte Passagen. Allenfalls die Bezugnahme auf Regelwerke wie ISO-Normen oder gesetzliche Richtlinien ließe sich mit einem Zitat aus der Primärliteratur vergleichen. Hier gelten denn auch besondere Konventionen im Sinne eines alternativen Belegsystems (s. Punkt 3).

Die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärliteratur an sich ist in nicht-textbasierten Fächern wenig hilfreich und erweist sich in der Praxis sogar als irreführend. So glauben manche Ingenieurstudierende, die (regelwidrig) aus zweiter Hand zitieren („Stein zit. nach Feder“), dies wäre ein Fall von „Sekundärliteratur“.

2) Nicht-belegpflichtige Übernahmen sind nicht die Ausnahme, sondern die Regel.

Ein erheblicher Teil der nachgeschlagenen Informationen gehört in den Bereich Grundlagen und allgemein akzeptierte Zusammenhänge im Fach oder besitzt mathematischen oder naturgesetzlichen Charakter. Was in Handbüchern und Formelsammlungen nachgeschlagen wird, ist meist von der Belegpflicht ausgenommen. Dieser in den Geisteswissenschaften seltene Fall (Fall e) ist hier also die Regel. Allerdings gibt es auch einen großen Graubereich mit vielen Zweifelsfällen hinsichtlich der Belegpflicht, wie sie in den Geisteswissenschaften nie entschieden werden müssen (s. Teil C).

3) Alternative Belegsysteme werden parallel verwendet.

Neben der gewählten Belegweise, z. B. ein textinterner Verweis auf die ausführlichen bibliografischen Angaben im Literaturverzeichnis, kommen in ein und demselben empiriebasierten Text alternative Belegsysteme zum Einsatz. In manchen Zusammenhängen ist z. B. die Nennung eines Namens („Gini-Koeffizient“), der mit einem Modell, einer Formel, Konstante oder Theorie verknüpft ist, als impliziter Beleg ausreichend; ein Nachweis der Quelle im Literaturverzeichnis entfällt. Ebenso bei der Bezugnahme auf Regelwerke: Hier dient die exakte Stellenangabe („wie unter Punkt 2.1 der DIN 5152 festgelegt“) im weitläufigen Kontext des Zitats als hinreichender Beleg; im Literaturverzeichnis werden Regelwerke nicht aufgeführt. Wo Zahlen und Daten verwendet werden, die auf empirischem oder experimentellem Weg in früheren Studien erhoben wurden, finden sich im Text selbst oft nur allgemeine Hinweise zur Vergleichbarkeit und zur Aussagekraft der Daten. Der Nachweis ihrer Herkunft wird dann in einer Tabelle im Anhang geleistet, auf die aus dem Text verwiesen wird. Neben den genannten finden noch weitere Belegsysteme parallel Verwendung, ohne beim Verfassen wie beim Lesen in ihrer Vielfalt aufzufallen.

4) Die Nennung eines Autorennamens im Text wäre irreführend.

In (rein) technischen Arbeiten wird i. d. R. kein Meinungsstreit abgebildet. Frühere Irrwege und Fehleinschätzungen gelten als irrelevant. Die historische Entwicklung wird

zwar mitunter in einleitenden Abschnitten angerissen, z.B. durch die Erwähnung von Eckdaten und Meilensteinen der Forschung, oft jedoch auch zur Gänze ausgeblendet. Insbesondere in anwendungsorientierten Arbeiten bildet der neueste Stand der Technik oder Forschung die Ausgangslage, von der aus nicht zurückgeblickt wird. Aus diesem Grund wird in solchen Zusammenhängen nur die neueste Literatur akzeptiert, in manchen Fächern gelten nur die zurückliegenden Jahre oder gar Monate als zitierfähiger Publikationszeitraum. In den verwendeten Quellen ist der Stand des Wissens dann jedoch weitgehend identisch, ja wortgleich, dargestellt. Die willkürliche Nennung eines der infrage kommenden Namen im Text („Decker ist der Ansicht ...“) im Sinne eines originären Urhebers wie bei Fall c und d wäre nicht zu rechtfertigen.

5) Für die Verwendung von Anführungszeichen gibt es keinen Anlass.

Ebenso wie die Nennung von Autorennamen bei der Textintegration signalisieren Anführungszeichen, dass eine zuschreibbare Stellungnahme wiedergegeben wird: die wörtliche Rede einer bestimmten Person. Wörtliche Zitate bieten sich dann an, wenn nicht nur Inhalte referiert werden, sondern darüber hinaus die Wortwahl eine besondere Rolle spielt, etwa bei pointierten Formulierungen und Sprachbildern wie oben bei Edith Elo (Fall b). In den empiriebasierten Fächern würden solche Ausdrucksmittel jedoch geradezu als Stilverstoß empfunden und finden daher so gut wie keine Verwendung. Die Forschungsliteratur dieser Domänen ist durchgehend fachsprachlich und nüchtern verfasst. Aus diesem Grund gibt es bei der Wiedergabe keinen Anlass für wörtliche Zitate in Anführungszeichen (Ausnahme: Begriffsdefinitionen). Dies soll nicht heißen, dass in technischen Texten keine wortgleichen Übernahmen zu finden wären, im Gegenteil! Doch sind diese meist nicht durch Anführungszeichen gekennzeichnet.

6) Das Paraphrasiergebot greift nicht.

Ähnlich wie bei juristischen Texten ist die Wortwahl bei naturwissenschaftlichen Texten weitgehend alternativlos. Das Varianzgebot, das andernorts für Sprachreichtum und Ausdrucksvielfalt sorgt, hat in diesen Quellen keine Gültigkeit; der gleiche Gegenstand wird stets mit dem gleichen Fachbegriff bezeichnet, um eindeutige und exakte Aussagen zu ermöglichen. Bei der Wiedergabe dieser Aussagen müssen die Begrifflichkeiten unbedingt beibehalten werden. Eine Paraphrasierung wäre gar nicht möglich oder würde den Sinn verfälschen.

Die oben erwähnten Ausnahmen aus dem Paraphrasiergebot (s. Teil A, Fall c) wirken hier flächendeckend, da empiriebasierte Texte fast ausschließlich aus Fachbegriffen und unersetzbaren Allerweltswörtern bestehen. So ergeben sich weitgehend wörtliche Übernahmen, gekennzeichnet durch (mehr oder weniger exakte) Quellenangaben, doch nicht in Anführungszeichen gesetzt.

Die wortgleichen Entlehnungen können ganze Sätze oder sogar Absätze umfassen, Letzteres dann, wenn ein standardisierter Prozess oder Zustand beschrieben wird, z.B. Bestandteile eines Versuchsaufbaus oder eines Studiendesigns. Die Beibehaltung des

Wortlauts der Beschreibung (aus eigenen oder sogar aus fremden Quellen) signalisiert die identische Anordnung und Abfolge des Geschehens. Eine Umformulierung könnte bei Kenntnis beider Texte als Hinweis auf eine inhaltliche Abweichung missverstanden werden. Dies wird durch die exakte Wiederholung vermieden.

7) Die Unterscheidung zwischen wörtlichem und sinngemäßigem Zitat ist sinnlos.

Wenn sich einerseits die Verwendung von Anführungszeichen verbietet (s. 5) und andererseits die Wortwahl beibehalten werden muss (s. 6), ist die Unterscheidung zwischen wörtlichem und sinngemäßigem Zitat außer Kraft gesetzt.

Zwischenfazit B

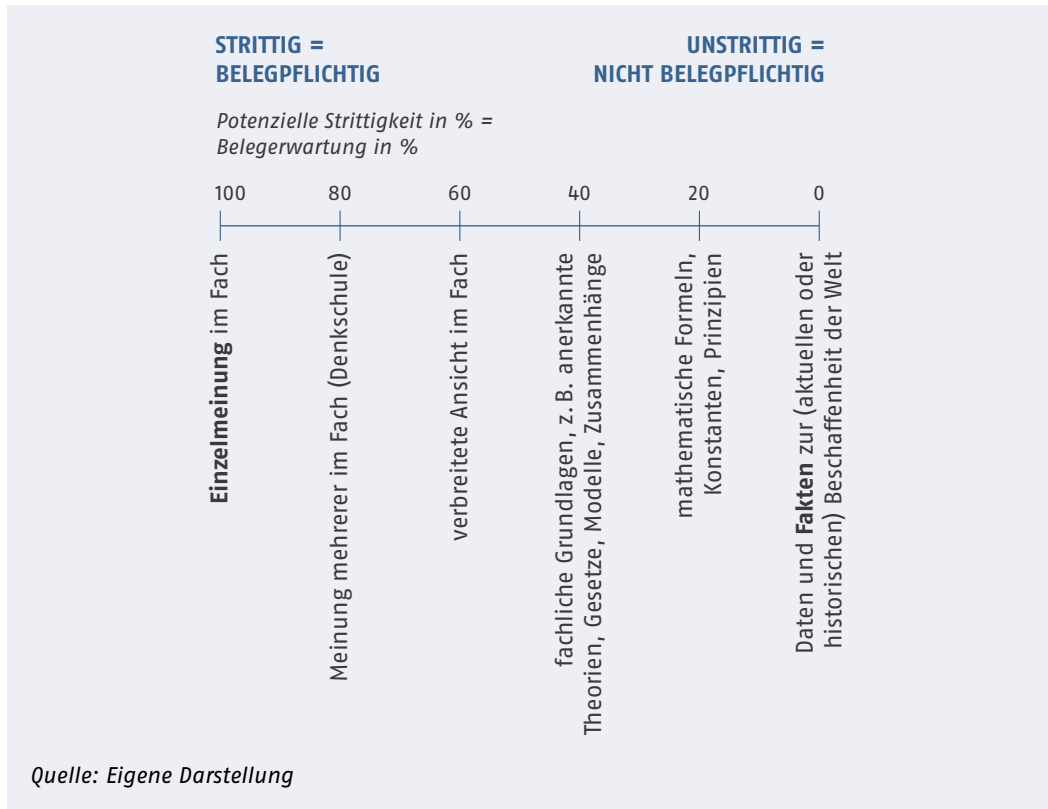
Die aufgeführten Gründe zeigen, dass die genuin geisteswissenschaftlichen Zitiervorschriften für empiriebasierte Arbeiten nicht geeignet sind. Darin wird überwiegend wörtlich aus Quellen zitiert, dies jedoch – mit voller Berechtigung – nicht als wörtliche Übernahme kenntlich gemacht. Abgesehen von den Quellenverweisen (Kurzreferenzen) fehlen typografische und sprachliche Signale im Text, wie z.B. Anführungszeichen oder Konjunktivformen, die darauf hinweisen würden, dass es sich um Zitate handelt. Die intertextuellen Prozeduren oder Referierroutinen beschränken sich auf die Quellenverweise oder fehlen vollständig, da bei vielen Übernahmen keine Belegpflicht besteht.

Teil C: Ein fächerübergreifender Maßstab zur Beurteilung der Belegpflicht

Als Brückenschlag zwischen den Fachkulturen soll hier ein Maßstab zur Diskussion gestellt werden, der bei der Beurteilung der Belegpflicht hilfreich sein kann, und zwar ganz unabhängig von Fakultät und Gegenstand. Führt man die in Teil A und B aufgeführten Zitieranlässe auf einer Skala zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 1

Korrelation der potenziellen Strittigkeit einer Information innerhalb eines Sachzusammenhangs und der Belegerwartung in Fachkreisen



Die auf der Skala in Abbildung 1 angezeigte Größe ist die potenzielle Strittigkeit der Information innerhalb eines Sachzusammenhangs und gleichzeitig die Belegerwartung in Fachkreisen, da beide Wertemengen korrelieren. Je höher die potenzielle Strittigkeit einer Information, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass ein Quellennachweis für erforderlich gehalten wird. Ein Wert von 50% bedeutet, dass die Hälfte der Fachkolleg*innen diese Information für strittig hielten, wenn man sie danach fragte, und einen Quellennachweis verlangen würden. Als „potenziell“ wird die Strittigkeit deshalb bezeichnet, weil dieser Wert unabhängig davon ist, ob tatsächlich ein Diskurs zum Thema geführt wird oder nicht.

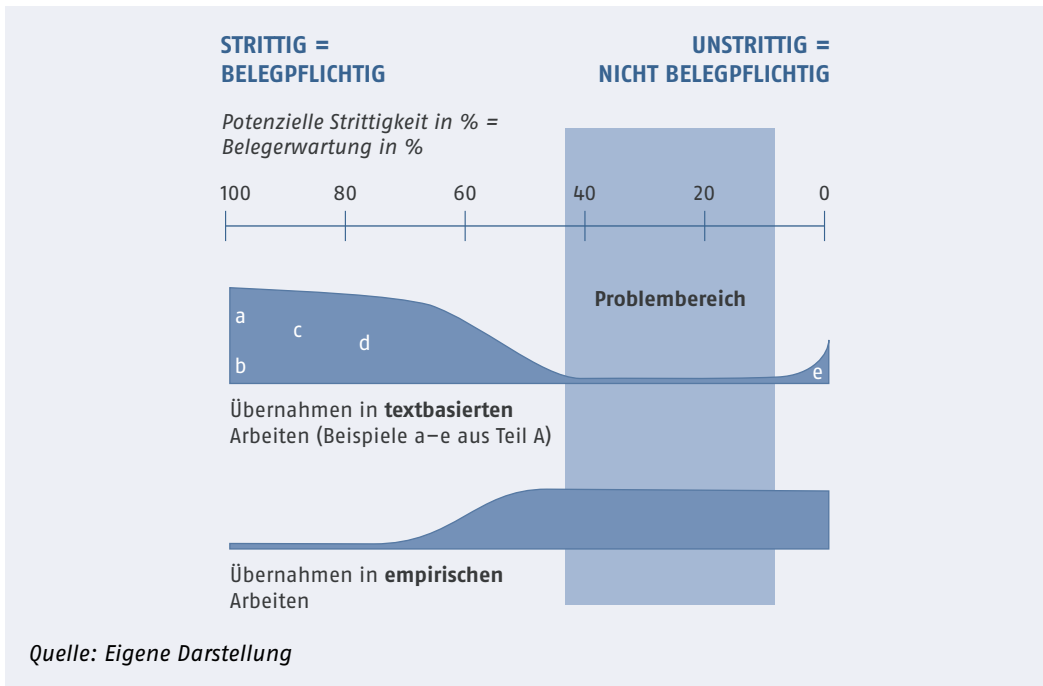
Im Ausdruck „Strittigkeit“ verbirgt sich der Streit, der Meinungsstreit. So steht am linken, „subjektiven“ Ende der Skala (mit 100% Belegerwartung) die Einzelmeinung und an ihrem rechten, „objektiven“ Ende (mit 0% Belegerwartung) das Faktum, das zur Beschaffenheit der Welt gehört und von menschlichen Meinungen gänzlich unabhängig ist. Dazwischen liegen Abstufungen wie Denkschulen, verbreitete Auffassungen, fachliche Grundlagen, Formeln und Prinzipien.

Der schwierige Übergang von belegpflichtig zu nicht-belegpflichtig liegt irgendwo rechts der „verbreiteten Ansicht im Fach“, die als „Ansicht“ noch tendenziell strittig und daher belegpflichtig ist. Bei den Informationen aus diesem Übergangs- und Problembereich ist die Klassifizierung in Richtung „Meinung“ oder „Faktum“ sehr schwierig. Doch entstammen die in den technischen Fächern verwendeten Übernahmen zum großen Teil diesem Bereich, während die Geisteswissenschaften in der glücklichen Lage sind, ihre Zitierranlässe eher bei den Skalenenden vorzufinden.

Die mutmaßliche Verteilung der Übernahmen in text- und empiriebasierten Arbeiten zeigt Abb.2. Dort ist auch der ungefähre Ort der in Teil A verwendeten Zitierbeispiele a bis e eingezeichnet:

Abbildung 2

Geschätzte Häufigkeit übernommener Informationen in text- und empiriebasierten Arbeiten im Hinblick auf die Belegpflicht



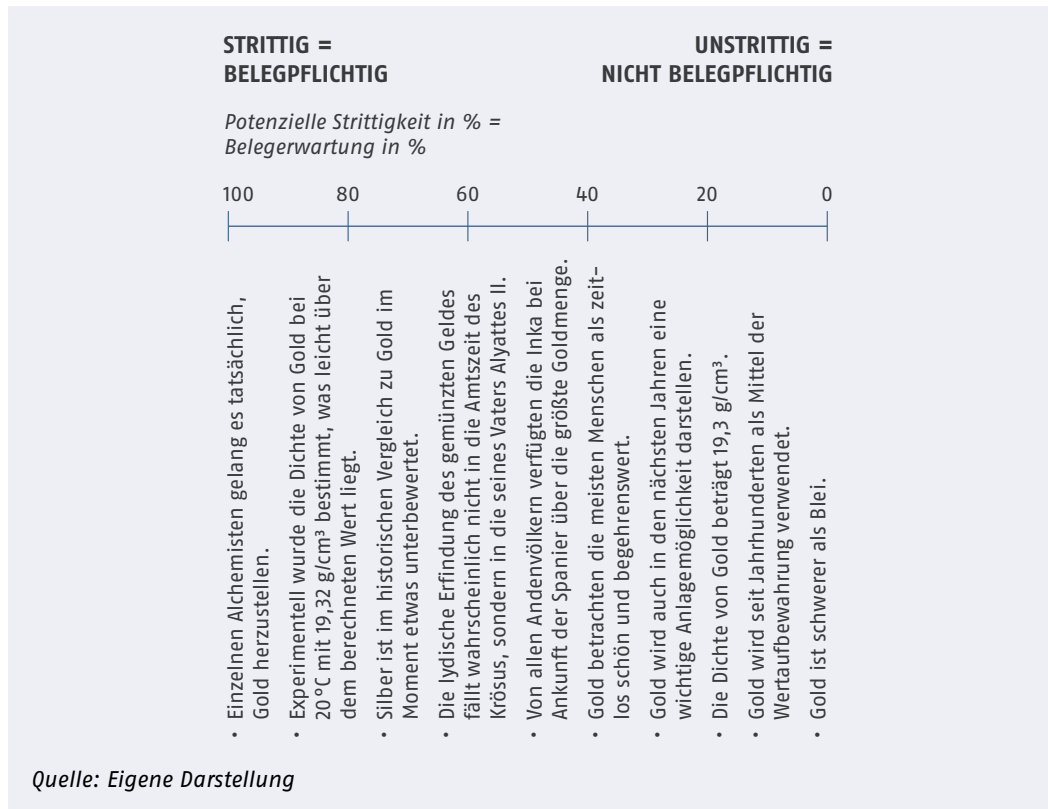
Zitate vom Typ a und b, die aus der Primärliteratur stammen oder in Anführungszeichen stehen, gelten hier deshalb als „strittig“, weil sie unaufhebbar mit einer einzelnen Person oder Quelle verbunden sind. Aufgrund dieser besonderen Zuschreibbarkeit stellen sie „Einzelmeinungen“ dar und stehen auf der Skala ganz links. Fall c und d, die sinngemäße Bezugnahme auf eines oder mehrere Werke der Sekundärliteratur, sind zitierpflichtig, wenn auch nicht mit einer ganz so hohen Belegerwartung verknüpft wie das wörtliche Zi-

tat. Fall e hingegen, die Verwendung gesicherter Jahresangaben, ist nicht belegpflichtig und steht ganz rechts auf der Skala.

Zur Illustration der fächerübergreifenden Anwendbarkeit des Maßstabs Strittigkeit sind in Abb.3 unterschiedliche Aussagen zum selben Thema aufgeführt – wobei sich über die exakte Einordnung auf der Skala sicherlich streiten lässt.

Abbildung 3

Beispiele für die potenzielle Strittigkeit einer Information innerhalb eines Sachzusammenhangs und die damit verbundene Belegerwartung



Die Dichtezahl eines Metalls ist als Naturkonstante an sich eher nicht belegpflichtig und steht daher eher am rechten Ende der Skala. Rekuriert man jedoch auf ein abweichendes experimentelles Messergebnis, so rückt die Dichteangabe auf der Skala nach links. Ein exakt quantifiziertes Versuchsergebnis gleicht von der Belegerwartung her einer Einzelmeinung; eine Quellenangabe ist zwingend erforderlich.

Auffällig ist, dass die Positionierung einer Information auf der Skala davon abhängt, in welchem Kontext, Diskurs- und Sachzusammenhang sie angeführt wird. So könnte die Aussage über den Goldvorrat der Inka als harmlose, da nur vage formulierte historische Tatsache betrachtet werden, die ohne Quellenangabe erwähnt werden darf. In einem For-

schungskontext, der die Dokumente der Kolonialgeschichte neu oder anders bewertet, könnte diese Behauptung unter Beschuss geraten. Um sie zu diskutieren, ist es nun notwendig, sie mit einer Quellenangabe zu versehen; sie wandert auf der Skala also weiter nach links. Dieses Phänomen der – diachronen wie synchronen – Kontextabhängigkeit der Belegerwartung dürfte in allen Domänen zu beobachten sein.

Fazit

In textbasierten Arbeiten sind die Unterscheidung zwischen wörtlichem und sinngemäßem Zitat, das Paraphrasiergebot und die Nennung von Autorennamen im Text sinnvoll und zweckmäßig (s. Teil A). Zu empiriebasierten Texten passen diese Zitierstandards und Referierroutrinen hingegen nicht (s. Teil B). Doch trotz der Verschiedenartigkeit der Fachkulturen, der Zitieranlässe und Belegnotwendigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben ist ein domänenübergreifender Maßstab für die Belegpflicht möglich: Es ist die potenzielle Strittigkeit der übernommenen Information innerhalb des gegebenen Sachzusammenhangs, denn dieser Faktor korreliert mit der Belegerwartung in Fachkreisen (s. Teil C). Als Entscheidungshilfe bei der Frage nach der Belegpflicht ist der Maßstab Strittigkeit universell anwendbar. Er kann in der Schreibberatung für alle Fächer empfohlen werden.

Angaben zur Person

Monika Oertner, Dr. phil., unterrichtet seit 2011 wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule Konstanz und berät Studierende beim Verfassen ihrer Arbeiten. Daneben arbeitet sie als freie Lektorin und Redakteurin (www.oertner.net).

Workshop für Promovierende der drei deutschsprachigen Fachgesellschaften für Schreibdidaktik und Schreibforschung

*Melanie Brinkschulte, Ursula Doleschal, Katrin Girgensohn,
Stefan Jörissen & Markus Rheindorf*

Am 09.06.2016 hat erstmals ein Workshop für Promovierende stattgefunden, für den die drei deutschsprachigen Fachgesellschaften „Forum Schreiben“ (Schweiz), „Gesellschaft für Wissenschaftliches Schreiben“ (Österreich) und „Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V.“ (Deutschland) länderübergreifend kooperierten. Der Workshop fand im Vorfeld der Tagung „text | text | text – Zitat, Referenz, Plagiat und andere Formen der Intertextualität“ statt, die das Forum Schreiben mit dem Institut für Professionelles Schreiben an der HTWG Konstanz organisiert hatte.

Eindrücke vom Workshop

An dem eintägigen Workshop teilgenommen haben sieben Promovierende mit Forschungsvorhaben im Bereich der Schreibwissenschaft sowie mit Ursula Doleschal, Markus Rheindorf, Melanie Brinkschulte und Katrin Girgensohn vier etablierte Wissenschaftler*innen aus den Fachgesellschaften. Organisatorisch und in der Vorbereitung war außerdem Stefan Jörissen involviert.

Die Promotionsvorhaben der Teilnehmenden waren unterschiedlich weit fortgeschritten, aber alle so weit gediehen, dass sie zu Beginn des Workshops in Kurzvorträgen im Format der Pecha Kucha vorgestellt werden konnten. Bei einer Pecha Kucha handelt es sich um eine PowerPoint- oder Prezi-Präsentation aus maximal 20 Ansichten. Diese laufen nach 20 Sekunden automatisch weiter, sodass die gesamte Präsentation nicht mehr als knapp sieben Minuten dauert.

Die Teilnehmenden berichteten, dass dieses Format in der Vorbereitung einerseits eine große Herausforderung darstellte, andererseits aber gut dabei half, sich darüber klar zu werden, was die wichtigsten Punkte des eigenen Forschungsvorhabens sind.

Unter anderen war Anke Beyer beteiligt, die in der Angewandten Linguistik an einem Dissertationsprojekt zum Textkommentierungsverhalten instruierter und nicht-instruierter Studierender im Vergleich arbeitet. Valerie Bleisteiner untersucht aus sozialwissenschaftlicher Perspektive „Wissenschaftliches Schreiben als soziale Praxis: Akademisches Schreiben mit und ohne akademischen Bildungshintergrund“. Tony Franzky stellte sein Dissertationsprojekt vor: „Das Plagiat des Plagiats: Diskursive Bezugnahmestrategien zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und Sozialen Medien – Wie stellt sich der Diskurs

**Melanie Brinkschulte, Ursula Doleschal, Katrin Girgensohn,
Stefan Jörissen & Markus Rheindorf**

zum Thema Plagiarismus in unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären dar.“ Anja Poloubotko möchte sich mit Mehrsprachigkeit in der Schreibzentrumsarbeit unter Einbeziehung der Internationalisierungsstrategien von Hochschulen beschäftigen und nutzte den Workshop, um weitergehend über Forschungsschwerpunkte nachzudenken. Ingrid Stock forscht zur Intertextualität beim akademischen Schreiben, indem sie die Verwendung von Referenzen und von Voice in akademischen Texten analysiert. Aus hochschuldidaktischer Perspektive erforscht Dzifa Vode, wie sich Schreibkompetenz an der Hochschule entwickelt, indem sie autonom agierende Schreibgruppen untersucht, die ihre Abschlussarbeiten verfassen.

Nach der Pecha-Kucha-Runde hatten alle Anwesenden einen Überblick über die Vorhaben der anderen gewonnen und einander zugleich ein wenig kennengelernt, da die Präsentationen mit Kurzvorstellungen und kurzen Nachfragerunden verbunden waren.

Im zweiten Teil des Workshops wurde dann an konkreten Texten gearbeitet. Alle Teilnehmenden waren gebeten worden, eine höchstens dreiseitige Rohfassung eines Textes aus oder zu ihrer Dissertation einzureichen. Diese Texte hatten wir im Vorfeld verschickt, damit die anderen sie zur Vorbereitung bereits lesen konnten. Die Textarbeit fand in Form von kollegialen Beratungen statt, für die wir uns in zwei Kleingruppen unterteilten. Der Methodik kollegialer Beratungen folgend, äußerten sich die Autor*innen einleitend nur kurz, um Feedbackanliegen zu formulieren, und hörten anschließend still der Diskussion ihrer Kleingruppe über ihren Text zu. Sie durften sich erst abschließend wieder zu Wort melden, die Diskussion kurz kommentieren und nächste Arbeitsschritte formulieren. Auch dieses Format kam bei den Teilnehmenden gut an. Sie nahmen laut Feedbackrunde zum Workshop „Unmengen an qualitativem Feedback“ mit, das ihnen half, Struktur, Klarheit und Motivation zu gewinnen. Es sei sowohl hilfreich gewesen, darin bestärkt zu werden, dass das eigene Thema relevant ist, als auch produktiv, Feedback von anderen Personen als den eigentlichen Promotionsbetreuenden zu erhalten. Die je nach disziplinärer Verortung verschiedenen Herangehensweisen wurden als sehr bereichernd empfunden. Der interdisziplinäre Austausch bot die Möglichkeit, Erkenntnisse aus anderen Disziplinen auf das eigene Projekt anzuwenden und ggf. in angrenzenden Disziplinen weiter zu recherchieren.

In einem vorletzten Schritt kamen die Kleingruppen erneut zusammen. Sie berichteten von den wesentlichen Diskussionspunkten und trugen offen gebliebene Anliegen ins Plenum. Wie sich herausstellte, waren wir damit bei den „ganz großen Fragen“ angekommen, wie es eine Teilnehmerin formulierte. So diskutierten wir z. B. über potenzielle blinde Flecken der Schreibdidaktik: Welche Annahmen stellen wir in unserer Arbeit gar nicht mehr infrage? Ein Beispiel hierfür wäre eine kritische Diskussion der gängigen Annahme, dass Peer-Tutor*innen auf Augenhöhe interagieren. Hier könnte in Weiterführung von Grimm (1999) differenzierter geprüft werden, inwiefern Berater*in und/oder Ratsuchende*r Differenzen im Status annehmen oder wahrnehmen. In diesem Kontext regten die Teilnehmenden für einen nächsten Workshop an, Zeit für die gemeinsame Diskussion von Fachartikeln einzuplanen, die sich mit aktuellen Themen der Schreibfor-

schung befassen. Die Abschlussrunde begannen wir mit einem Freewriting, um allen die Gelegenheit zu geben, kurz innezuhalten und ihre Gedanken zu sammeln. Die Gedanken wurden mündlich zusammengetragen und von den Workshopleiter*innen mitgeschrieben. Insgesamt gab es sehr viel Lob für die Initiative und das Format des Workshops. Der Wunsch nach Folgeworkshops in möglichst nicht viel größerer Runde wurde geäußert. Für weitere Veranstaltungen wurde vorgeschlagen, sowohl mehr Reflexionszeiten als auch Schreibzeiten einzurechnen.

Als Organisator*innen des Workshops können wir ebenfalls festhalten, dass wir das Format (Pecha Kucha und kollegiale Beratung) äußerst gelungen fanden. Das Kennenlernen der unterschiedlichen Forschungsprojekte und die Fachdiskussionen waren für uns sehr bereichernd. Besonders schön war es für uns, die Interdisziplinarität der Schreibwissenschaft ganz praktisch zu erfahren und uns erneut vor Augen zu führen, wie bereichernd es ist, wenn beispielsweise Textlinguistik und qualitative Sozialforschung jeweils ihre Methodik und Perspektive auf ähnliche Fragen in das Forschungsfeld einbringen. Wir werden uns dafür einsetzen, solche Angebote öfter zu realisieren, und möchten deshalb abschließend darauf eingehen, warum wir es auch aus theoretischer Perspektive für wichtig halten, dieses Angebot zu verstetigen.

Warum ein solcher Workshop?

Strategische Ziele

Die wissenschaftliche Schreibdidaktik beginnt allmählich, sich als „organisationales Feld“ (vgl. DiMaggio/Powell 2009) zu etablieren. Organisationale Felder entstehen aus Sicht der Organisationsforschung dann, wenn sich eine Gemeinschaft verschiedener Akteur*innen bildet, die ein gemeinsames Verständnis ihres Gegenstandes entwickeln und häufiger vertrauensvoll miteinander interagieren als mit Akteur*innen, die nicht dem Feld angehören. So ist in der letzten Dekade im deutschsprachigen Raum (aber auch international) die Anzahl der Konferenzen, Tagungen und Publikationen, die sich mit Schreibdidaktik und Schreibforschung befassen, immens gestiegen, was klar darauf hindeutet, dass sich ein gemeinsames Verständnis des Gegenstandes Schreiben zu entwickeln beginnt, dass mehr und intensiver interagiert wird und dass es insgesamt mehr Akteur*innen gibt. Einige einschlägige, regelmäßig stattfindende Tagungen im europäischen Raum seien beispielhaft aufgeführt: EWCA, EATAW, Forum wissenschaftliches Schreiben, Symposium L2 Writing.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung organisationaler Felder bilden sich Normen heraus, die prägend auf die Akteur*innen einwirken. Für das organisationale Feld der wissenschaftlichen Schreibdidaktik lässt sich beispielsweise beobachten, dass bestimmte Merkmale von Schreibzentren, wie die Arbeit mit Peer-Tutor*innen, sich stark verbreitet haben und dass dafür bestimmte Prinzipien ausgearbeitet und verbreitet werden, wie die durch eine Gruppe der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung entwickel-

ten Qualitätsstandards (s. http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf).

Zugleich entwickelt sich durch die Entstehung eines organisationalen Feldes ein Angleichungsdruck, durch den Organisationen sich gezwungen sehen, sich zueinander zu verhalten und ggf. anderen anzupassen. In Bezug auf Schreibzentren könnte der Trend z. B. dahin gehen, dass perspektivisch alle Hochschulen sich gezwungen sehen, solche Einrichtungen zu etablieren, weil eine Mehrheit der Hochschulen Schreibzentren hat.

Ein organisationales Feld kann jedoch nur dann bestehen, wenn es durch Akteur*innen – auch von außen – anerkannt und legitimiert wird (vgl. Deephouse/Suchman 2008). DiMaggio und Powell (2009: 69) stellen fest, dass die Legitimierung der Handlungen der Akteur*innen, die einem organisationalen Feld angehören, stark davon abhängt, dass sie „auf einer kognitiven Grundlage beruhen, die von universitären Fachleuten bereitgestellt wird“. Sie beziehen sich dabei auf Wirtschaftsunternehmen. In Hochschulkontexten dürfte dies verstärkt gelten. Daher ist es strategisch äußerst wichtig, die Etablierung unseres organisationalen Feldes dadurch zu stützen, dass wir mehr universitäre Fachleute qualifizieren und diese kognitive Grundlagen durch Forschung entwickeln. Die drei Fachgesellschaften sehen deshalb in der Nachwuchsförderung eine wichtige strategische Aufgabe zur nachhaltigen Sicherung des professionellen Status der Schreibdidaktik.

Inhaltliche Ziele

Alle drei Fachgesellschaften vertreten ein prozessorientiertes Verständnis von Schreibdidaktik. Folglich werden zur Förderung von Schreibkompetenz neben den entstehenden Textprodukten stets jene Faktoren in den Blick genommen, die zusätzlich zu den disziplinspezifischen Inhalten, Textsorten und sprachlichen Merkmalen dazu beitragen, dass Schreibprozesse handhabbar werden und glücken (vgl. Kruse/Ruhmann 2006). Ein solcher Faktor ist erfahrungsgemäß der Austausch über entstehende Texte. Der Workshop sollte und konnte daher auch dazu dienen, den Nachwuchswissenschaftler*innen diesen Austausch zu ermöglichen. Eine Fortsetzung ist für 2018 im Rahmen der nächsten Konferenz des Forums wissenschaftliches Schreiben geplant.

Literatur

- Deephouse, David L./Suchman, Mark (2008): Legitimacy in Organizational Institutionalism. In: Greenwood, Royston/Oliver, Christine/Suddaby, Roy/Sahlin-Andersson, Kerstin (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. London: SAGE Publications, 50–77.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 57–84.
- Grimm, Nancy (1999): *Good intentions*. Writing Center Work for Postmodern Times. Portsmouth: Boynton.

Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik*. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag. 13–35.

Angaben zu den Personen

Melanie Brinkschulte, Dr. phil., leitet das Internationale Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen und arbeitet seit 2001 als Schreiberberaterin und Schreibdidaktikerin mit einem Schwerpunkt für mehrsprachiges Schreiben. Sie ist Vorsitzende der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. und promovierte in Sprachlehrforschung/Applied Linguistics.

Ursula Doleschal, Univ.Prof.in Mag. Dr., ist seit dem 1. Juli 2003 als Universitätsprofessorin für slawische Sprachwissenschaft am Institut für Slawistik der Univ. Klagenfurt tätig. Sie fungiert seit dem 29. Juni 2004 als wissenschaftliche Leiterin des SchreibCenters der Univ. Klagenfurt und seit Oktober 2013 als stellvertretende Präsidentin von GEWISS (Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben).

Katrin Girgensohn, Dr., leitet das Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der Europa-Universität Viadrina. Zudem ist sie wissenschaftliche Leiterin des dortigen Schreibzentrums, das sie 2007 gegründet hat.

Stefan Jörissen, Dr. phil., ist Dozent für Deutsch und Kommunikation, Departement Linguistik, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Er ist als Dozent in den Studiengängen des Departements sowie als Workshop-Leiter für innerbetriebliche Schreibfortbildungen tätig und fungiert als Präsident des Forums wissenschaftliches Schreiben (www.forumschreiben.ch).

Markus Rheindorf, Dr. phil., studierte Angewandte Linguistik und Anglistik in den USA, Amsterdam und Wien, wo er 2006 mit einer diskurshistorischen Arbeit promovierte. Seit 2001 forscht und lehrt er in den Bereichen wissenschaftliches Schreiben und English for Academic Purposes an österreichischen und internationalen Universitäten. Seit 2009 ist er ebenfalls als selbstständiger Schreiberberater und Trainer tätig.

Erfahrungsbericht zu den Akademischen Schreibpartnerschaften an der Georg-August-Universität Göttingen

Marlene-Sophie Johnert & Annett Mudoh

Was sind Akademische Schreibpartnerschaften?

Die Akademischen Schreibpartnerschaften sind Bestandteil des vom DAAD geförderten PROFIN-Projekts InDiGU (Integration and Diversity at Goettingen University), ein für alle Studierenden offenes, umfassendes Zertifikatsprogramm, das zu Expert*innen in Interkultureller Kompetenz ausbildet. Das InDiGU-Projekt startete im Jahr 2009, wurde zunächst auf eine Dauer von zwei Jahren ausgelegt, verlängert und schließlich im Jahr 2012 an der Georg-August-Universität Göttingen verstetigt.¹

Die Akademischen Schreibpartnerschaften in InDiGU haben zum Ziel, internationalen Regelstudierenden die Integration in die deutsche Wissenschaftskultur zu erleichtern und deutschsprachigen Studierenden fremde Kulturen näherzubringen. Die Studierenden sollen lernen, ihren Schreibprozess so zu reflektieren und zu steuern, dass sie zukünftig in den gewählten Zielsprachen erfolgreich wissenschaftlich arbeiten können. Dieses Ziel soll erreicht werden, indem internationale und deutschsprachige Studierende sich über gemeinsames Arbeiten an Schreibprojekten kennenlernen und austauschen. Dabei sollen sie zunehmend eigenständig und unabhängig von einer Supervision arbeiten.

Dieser Text beschreibt die Erfahrungen mit den Akademischen Schreibpartnerschaften, ausgehend vom ersten didaktischen Konzept und gefolgt von einer Evaluation, die erforderliche Änderungen des ersten Modells begründet. Dann wird das didaktische Konzept in seiner jetzigen Form beschrieben. Den Schluss bildet eine kritische Betrachtung beider Konzepte.

Erstes didaktisches Konzept (2009–2011)

Ein didaktisches Konzept für die Akademischen Schreibpartnerschaften muss folgende Aspekte berücksichtigen: Studierende mit unterschiedlicher kultureller Herkunft, anderen Schreibtraditionen und mit sehr verschiedenartigen Schreibverfahren und -kenntnissen sollen sich an (Schreib-)Anforderungen ihrer Studiengänge anpassen (vgl. Brink-

¹ Das inhaltliche Konzept der Akademischen Schreibpartnerschaften für das Projekt InDiGU wurde u.a. erarbeitet von Dr. Melanie Brinkschulte (s. Darstellung des Gesamtvorhabens InDiGU, Universität Göttingen 2009, sowie Brinkschulte/Mudoh 2009 und Brinkschulte 2010).

schulte 2012, Roche 2013) und Erwartungen, z. B. von Dozierenden erfüllen. Weiter muss gewährleistet sein, dass Leistungsnachweise erworben werden können. Für die Teilnahme an den Schreibpartnerschaften und den erfolgreichen Abschluss eines Schreibprojekts können Credits (ECTS) und/oder Internationalisierungspunkte für das Zertifikat Internationales in InDiGU vergeben werden.

Um die Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten, besonders unter Berücksichtigung der Studierenden in der L2 und L3, zu fördern, bietet sich Blended Learning² als Lernform an (vgl. Anastasiades 2012, Häfele/Maier-Häfele 2012). Es verbindet Vorteile klassischer Lehrmethoden mit E-Learning in einem Learning Management System (LMS), in diesem Fall Studip mit DoIT!, Elias und StudiPad. Die Schreibpartner*innen haben Zugang zu allen Hilfen im LMS und/oder im Internet (z.B. Informationen zu Textsorten, Zitierweisen, Wörterbücher). Sie können jederzeit online an ihren Schreibprojekten arbeiten, aber auch Offline-Arbeit später synchronisieren. Im Folgenden wird die Umsetzung des ersten didaktischen Konzepts in ein Blended Learning-Curriculum erläutert.

Blended Learning-Curriculum über zwei Semester zur Umsetzung des ersten didaktischen Konzepts der Schreibpartnerschaften

Schreibpartnerschaften (ein*e Muttersprachler*in und ein*e internationale*r Studierende*r) kommen zustande z. B. über Veranstaltungen, Aushänge und Antworten auf Anzeigen. Die Studierenden bilden Tandems (vgl. Brammerts/Kleppin 2001, Lewis/Walker 2003), die über zwei Semester zusammenarbeiten. Die Zahl der Tandems ist abhängig vom Interesse der Studierenden. Für die Organisation der Schreibpartnerschaften empfiehlt sich ein Netzplan nach Tiemeyer (2002), der auf der Erstellung einer Liste von Aufgaben zum Schreibprojekt (Angeleitetes Lernen), eines Zeitrahmens mit Fixterminen und logischen Abhängigkeiten der Aufgaben basiert. Die Schreibpartner*innen treffen sich in bestimmten Abständen, aber zu flexiblen Zeiten mit den Lehrenden, die die Supervision übernehmen.

In einer ersten Phase über ca. vier Wochen wird das Schreibprojekt definiert (z. B. eine Seminararbeit) und ein Zeitplan erstellt. Die Supervision lenkt den Schreibprozess über Aufgaben, Übungen und Beratungen und ist für die Qualitätssicherung zuständig. Die Interaktionen erfolgen synchron oder asynchron, face-to-face und/oder online zwischen Supervision und/oder den Schreibpartner*innen, je nach Bedürfnis und Vereinbarung.

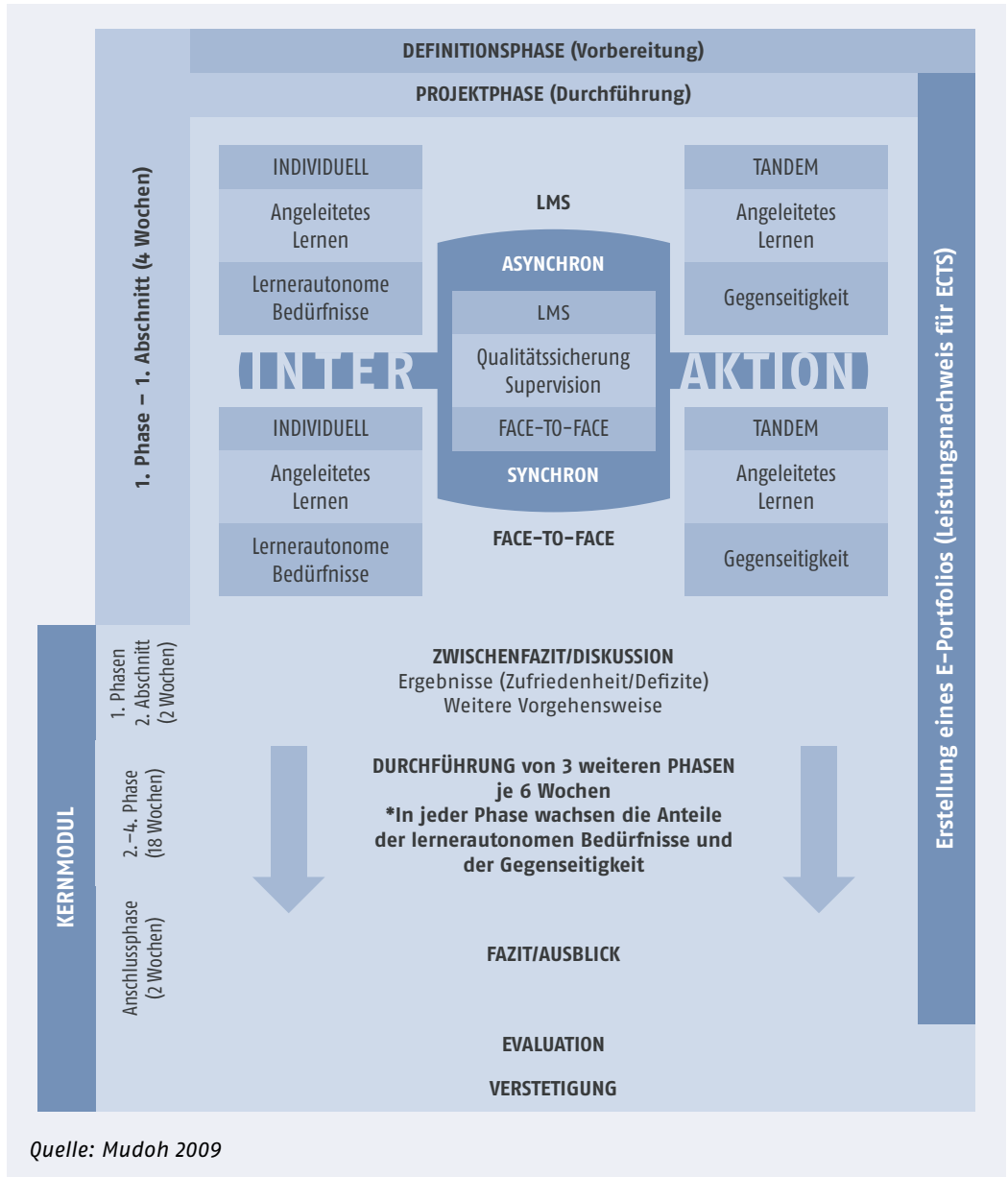
Nach dieser ersten Phase beginnt das Kernmodul über zwei Semester. Zunächst werden die Ergebnisse der ersten Phase diskutiert und die weitere Vorgehensweise bei der Realisierung von Schreibprojekten geplant. Die Schreibpartner*innen arbeiten dabei immer selbstständiger und unabhängiger von der Supervision nach dem Prinzip der „Hilfe

2 Wir definieren Blended Learning nach dem Gabler Wirtschaftslexikon.

zur Selbsthilfe“. Die Supervision achtet aber weiter auf die Qualität des Schreibprojekts und auf die Einhaltung von Fristen im Zeitplan. Alle Ergebnisse und Evaluationen werden in einem E-Portfolio gesammelt und abgelegt, das allen Beteiligten mindestens zwei Jahre zur Verfügung steht (Grafik zum Blended Learning-Curriculum s. u.).

Abbildung 1

Beispiel eines Blended Learning-Curriculums über zwei Semester



Evaluation des ersten didaktischen Konzepts

Im Folgenden wird dieses erste didaktische Konzept von einer der beiden Autorinnen evaluiert. Sie hat beide Konzepte mit entwickelt und ist seit Beginn der Akademischen Schreibpartnerschaften Supervisorin. Das erste didaktische Konzept lief über vier Semester, musste dann aber überdacht und verändert werden. Die Gründe dafür waren, dass sich die Schreibpartnerschaften aufgrund der Regelung der flexiblen Arbeitsphasen zu sehr unterschiedlichen Zeiten formierten. Das wiederum führte zu einem sehr unregelmäßigen und komplizierten Betreuungsaufwand seitens der Supervision. Der Vorteil der Flexibilität wurde zum Nachteil, wenn die Perioden zwischen den Treffen bzw. Arbeitsphasen zu weit auseinanderlagen. Das gemeinsam konstruierte Wissen ging verloren und musste bei jedem Treffen neu aufgebaut werden. Ein weiteres Problem stellte die Umsetzung des Konzepts im Blended Learning dar. Es stand kein adäquat funktionierendes LMS zur Verfügung, um ein effektives Blended Learning durchzuführen. Zwar gab es Computerräume (Cip-Pools), doch konnte man dort aus vielerlei Gründen, z. B. wegen Verfügbarkeit, Hard- und Softwareproblemen oder Lärm nicht effektiv arbeiten. Auch war das WLAN-Netz noch nicht leistungsstark oder zuverlässig genug für ungehinderte Arbeit zu jeder Zeit. Die oben erläuterten Gründe führten dazu, dass Schreibpartnerschaften ihre Projekte häufig zu den vereinbarten Terminen nicht vollständig bearbeitet hatten und unter besonders ungünstigen Umständen aufgaben. Zusätzlich spielte der Zeitfaktor eine immer wichtigere Rolle. Im Rahmen der Modularisierung und Intensivierung der Bachelor- und Masterstudiengänge blieb für zusätzliche, langfristige Schreibprojekte kaum noch Zeit. Außerdem gehörten die meisten internationalen Interessierten nicht zur Zielgruppe der Regelstudierenden in Göttingen. Sie kamen nur für ein bis maximal zwei Semester als Austauschstudierende an die Universität und hatten aufgrund ihrer Learning Agreements wenig Zeit und Gelegenheit, sich an langfristigen Schreibprojekten zu beteiligen.

Eine Veränderung des ersten didaktischen Konzepts wurde notwendig. Die Überlegung war, dass sich Schreibpartnerschaften aus einem Pool von Studierenden bilden, die in einem Workshop vor Beginn ihres Schreibprojekts Kenntnisse zum akademischen Schreiben erwerben. Die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung von Workshops im Blended Learning wurden durch die Fertigstellung eines E-Prüfungsraums und eine verbesserte medientechnische Ausstattung erfüllt. Der E-Prüfungsraum ist so konzipiert, dass man individuell, aber auch in Tandems oder Kleingruppen arbeiten kann. Durch eine Ausstattung mit der SMART®-Technologie, Smart- und Whiteboards und der entsprechenden Software auf allen Rechnern, die in Tische mit Ablagen eingebaut sind, ist Frontalunterricht ebenso möglich wie kollaborative Lernformen. Ein LMS verfügt zusätzlich über Online-Plattformen, wo gemeinsam an Schreibprojekten gearbeitet werden kann. Diese technischen Voraussetzungen machten es möglich, das erste didaktische Konzept unter Berücksichtigung der o. g. Erkenntnisse zu verändern.

Didaktisches Konzept in seiner jetzigen Form (seit Sommersemester 2012)

Wir erinnern daran, dass das Ziel der akademischen Schreibpartnerschaften darin besteht, sich über gemeinsame Schreibprojekte kennen- und verstehen zu lernen sowie den kulturellen (Wissens-) Austausch und die Integration zu fördern. Nach dem neuen Konzept arbeiten die Studierenden ein Semester lang in kulturell und sprachlich gemischten Kleingruppen zu zwei bis vier Personen nach dem Prinzip des Miteinander-Voneinander-Lernens zusammen, basierend auf dem Konzept des Collaborative Learning (vgl. Bruffee 1998). Es ist nicht unbedingt erforderlich, dass ein*e Deutsch-Muttersprachler*in in jeder Gruppe ist. Auch wird die Supervision während der face-to-face- und Online-Arbeit durch Peer-Tutoring reduziert. So werden (Lern-)Barrieren abgebaut, die durch die Dozierenden-Studierenden-Hierarchie entstehen. Diese Hierarchie begründet sich u. a. in einer Differenz von Zugang zu Wissen und (Fach-)Kenntnissen (knowledge gap). Im Collaborative Learning soll eine Überwindung dieser Differenzen erreicht werden, indem eine Form indirekten Lernens etabliert wird, wo Lehrende die Studierenden mit Problemen konfrontieren, die diese dann kollaborativ oder durch Unterstützung von Peer-Tutor*innen lösen. Lernen ist somit ein sozialer statt ein individueller Prozess, der kollaborativ erarbeitetes Wissen in einer Gruppe aufbaut und aufrechterhält (vgl. Bruffee 1998). Nach Klärung der Anforderungen und Aufgabenstellung sowie nach der Erarbeitung von Zeitplänen zur Bewältigung der Schreibprojekte (z. B. Essays, Hausarbeiten) wechseln die Lehrenden in eine Betreuer- bzw. Beraterrolle. Die Rollen in Bezug auf die Erarbeitung, das Teilen und das Verteilen von Wissen werden durch die Auflösung der Dozierenden-Studierenden-Hierarchie in einem Re-Akkulturationsprozess (vgl. Bruffee 1998) umgekehrt und neu definiert.

In Bezug auf die Nutzung von Fertigkeiten und Hilfsmitteln, die den kollaborativen Lernprozess unterstützen, ist es wichtig, dass Schreibpartner*innen, Peer-Tutor*innen und Lehrende face-to-face und/oder online verfügbar sind. Blended Learning und die LMS-Technologie bleiben hier Mittel zum Zweck. Die Studierenden sollen in erster Linie lernen, ihren Schreibprozess so zu reflektieren und zu steuern, dass sie zukünftig in den gewählten Zielsprachen erfolgreich wissenschaftlich arbeiten können. Die Workshops zu Beginn eines jeden Semesters haben kleine Anteile von Frontalunterricht, bestehen aber hauptsächlich aus Schreibarbeit, Diskussionen, Feedback und Evaluationen. Die Informationen, Übungen und Aufgaben aus den Datenbanken im LMS (z. B. zu Textsorten) diskutieren die Studierenden face-to-face und/oder im Online-Austausch mit ihren Schreibpartner*innen bzw. ihren Peer-Tutor*innen. Auch Lernfortschritte und Wissenszuwachs werden über regelmäßige Gespräche eingeschätzt. Die Teilnehmer*innen reflektieren ihren Schreibprozess und erfahren, welche Mittel geeignet sind, ihr Schreibprojekt in E-Portfolios zu realisieren. Digitale Medien helfen, Informationen zu bündeln, weiterzuleiten und zu archivieren. Diese Daten können angepasst, ergänzt, überarbeitet und evaluiert werden (s. Abb.2). Aus dem ersten didaktischen Konzept ist geblieben, dass die Schreibpartner*innen in bestimmten Abständen, aber zu flexiblen Zeiten face-to-face

bzw. online an ihren Schreibprojekten arbeiten. Die Einhaltung der Zeitpläne bis zur Fertigstellung der Schreibprojekte wird aber weiterhin von der Supervision geprüft.

Abbildung 2

Schreibpartnerschaften im E-Prüfungsraum SoSe 2015



Quelle: Mudoh 2015

Kritische Betrachtung

Akademische Schreibpartnerschaften werden nach wie vor in jedem Semester angeboten. Eine der Autorinnen hat über den gesamten Zeitraum ab 2009 an den Akademischen Schreibpartnerschaften teilgenommen, zunächst als Studierende in einem Tandem nach dem ersten didaktischen Konzept, ab 2012 in der veränderten Form als Peer-Tutorin. Sie schildert im Folgenden ihre Erfahrungen mit beiden Konzepten und bewertet sie kritisch.

Zum ersten Konzept möchte ich aus meiner Sicht als Schreibpartnerin Stellung nehmen. Im Jahr 2009 habe ich zum ersten Mal an den Akademischen Schreibpartnerschaften teilgenommen. Damals habe ich in Anlehnung an das erste didaktische Konzept über zwei Semester mit einer chinesischen Schreibpartnerin gearbeitet, die Regelstudierende an der Universität Göttingen war. Zu dieser Zeit habe ich einen schreibintensiven Zweifächer-Bachelor studiert. Von daher war es für mich von Vorteil, dass ich mich über meine Schreibarbeiten austauschen konnte und das Schreibprojekt durch die Supervision einer Schreibberaterin begleitet wurde. Durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Texten und die Reflexion des Schreibprozesses konnte ich mein akademisches Schreiben verbessern. Das Feedback meiner Schreibpartnerin half mir, zeigte aber auch Probleme in meinem Schreibprozess auf. Wenn man beispielsweise Expert*in im Thema der wissenschaftlichen Arbeit ist, erkennt man oft nicht, ob notwendiges Hintergrundwis-

sen im Text fehlt, damit potenzielle Adressat*innen ihn verstehen. Das Wissen, das ich so erwarb, konnte ich durch die ständige Beschäftigung mit immer neuen Schreibprojekten verfestigen und mittels Feedback weitergeben. Wusste ich nicht weiter, konnte ich mich mit unseren Fragen an die Supervision wenden. Des Weiteren hat mir das Schreibprojekt sehr bei der Selbstorganisation meines Studiums geholfen. Dank der regelmäßigen Treffen mit meiner Schreibpartnerin blieb keine Zeit für Prokrastination, sondern ich musste die Texte – zumindest so weit, wie wir es beim letzten Treffen besprochen hatten – fertigstellen, was meinen Stress reduziert hat. Von den Schreibpartnerschaften habe ich aber nicht nur studientechnisch profitiert, sondern auch kulturell. Ich konnte meine Sprachkenntnisse im Chinesischen verbessern und interkulturelle Erfahrungen sammeln, die mir später während meines Austauschjahrs in China sehr geholfen haben. Auch war es mir möglich, meine Partnerin bei der Integration in den universitären Alltag zu unterstützen.

Trotz meiner überwiegend positiven Erfahrungen mit den Akademischen Schreibpartnerschaften sind auch negative Aspekte zu nennen. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf die Aufgaben, die wir bearbeiten mussten. Teilweise habe ich sie als sehr kleinschrittig empfunden. Obwohl die Bearbeitung der Schreibprojekte mir bei der Selbstorganisation geholfen hat, habe ich einige Aufgaben als eine zusätzliche Belastung empfunden. Dies war der Fall, wenn ich Aufgaben als nicht notwendig erachtet habe, da ich sie meiner Meinung nach bereits genug geübt hatte. Manchmal hätte ich dann gern einen Schritt übersprungen. Als weiterer Kritikpunkt ist aus meiner Erfahrung die zu hohe Erwartung an die deutschen Studierenden zu nennen. Meine Schreibpartnerin hat mir mehr Expertise in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben zugestanden als sich selbst. Daher war meine Partnerin oft der Meinung, sie könne mir nicht helfen bzw. dass es an meinem Text nichts zu kritisieren gebe, obwohl mir ihr Feedback sehr wichtig gewesen wäre. In unserem Fall konnten wir dieses hierarchische Verhältnis umkehren, wenn mir meine Partnerin beim Schreiben auf Chinesisch geholfen hat. Blended Learning nutzten wir nur, indem wir uns Texte mailten und asynchron kommentierten. Ein zuverlässiges LMS hatten wir nicht zur Verfügung. Das war für uns ein Problem, weil ein fortwährender Austausch der Texte als E-Mail-Anhang immer unübersichtlicher wurde. Allerdings war der E-Mail- bzw. Online-Austausch in Bezug auf das Zeitmanagement vorteilhaft, besonders zu Prüfungszeiten. Folglich war diese im Tandem organisierte Schreibpartnerschaft nach dem ersten didaktischen Konzept für meine Partnerin und mich ein wichtiger Schritt der „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Heute, aus Sicht einer Peer-Tutorin, kann ich beobachten, dass mit dem jetzigen Konzept viele der o. g. Probleme gelöst wurden. Dank der Online-Plattform müssen sich die Schreibpartner*innen die Texte nicht mehr hin- und herschicken. Stattdessen ermöglicht das LMS mit einer entsprechenden Plattform eine Übersicht über das komplette Schreibprojekt. Der Frontalunterricht während der Workshops beschränkt sich auf ein Minimum. Die Studierenden können sich austauschen, die Peer-Tutor*innen helfen und unterstützen face-to-face und/oder online und man kann jederzeit auf Datenbanken bzw. Internetquellen zurückgreifen. Auch die Verkürzung der Schreibpartnerschaften auf ein

Semester ist vorteilhaft. Für viele Studierende ist das Einlassen auf ein längerfristiges Projekt aufgrund der straffen Bachelor- und Masterstudiengänge zu belastend. Durch die Verkürzung der Schreibpartnerschaften können auch Austauschstudierende teilnehmen. Auch die Mehrsprachigkeit hat an Bedeutung gewonnen. Deutschsprachige Studierende, die in einer anderen Sprache schreiben wollen, finden leichter Schreibpartner*innen, die diese Sprache als Muttersprache beherrschen. Das Konzept in seiner jetzigen Form gibt dadurch auch dem interkulturellen Austausch mehr Raum. So wird das Ziel der Akademischen Schreibpartnerschaften erreicht, internationalen Studierenden die Integration in die deutsche Wissenschaftskultur zu erleichtern und deutschsprachigen Studierenden fremde Kulturen näherzubringen.

Literatur

- Anastasiades, Panagiotes (2012): *Blended Learning Environments for Adults*. Evaluations and Frameworks. Hershey PA: IGI Global.
- Brammerts, Helmut/Kleppin, Karin (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Ein Handbuch. Forum Sprachlehrforschung 1. Tübingen: Stauffenburg.
- Brinkschulte, Melanie (2012): Schreiben in einer Fremdsprache. In: Draheim, Kristin/Liebetanz, Franziska/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen im Team*. Ein Seminarkonzept für Innovative Hochschullehre. Frankfurt (Oder): Springer VS Research. 59–81.
- Brinkschulte, Melanie (2010): Akademische Schreibpartnerschaften. Zur Förderung einer interkulturell ausgerichteten akademischen Schreibkompetenz. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben und Medien*. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt (Main): Peter Lang. 115–134.
- Brinkschulte, Melanie/Mudoh, Annett (2009): Ressourcenaktivierung durch akademische Schreibberatung in der Fremdsprache Deutsch. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt (Main): Peter Lang. 301–322.
- Bruffee, Kenneth A. (1998): *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 2nd Edition.
- Häfele, Hartmut/Maier-Häfele, Kornelia (2012): *101 e-Learning Seminarmethoden: Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis*. Bonn: managerSeminare-Verlag.
- Lewis, Tim/Walker, Lesley (Hrsg.) (2003): *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.): *Gabler Wirtschaftslexikon*. Stichwort: Blended Learning. Online im WWW. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/435569391/blended-learning-v5.html> (Zugriff: 27.10.2016).

Tiemeyer, Ernst (2002): *Projekte erfolgreich managen*. Methoden, Instrumente, Erfahrungen. Weinheim: Beltz-Verlag.

Angaben zur Person

Marlene-Sophie Johnert, M. A., ist WHK im Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen. Sie ist u.a. als Peer-Tutorin der Akademischen Schreibpartnerschaften im Projekt InDiGU (Integrity and Diversity at Göttingen University) tätig.

Annett Mudoh, M. A., LfBA im Internationalen Schreibzentrum der Georg-August-Universität Göttingen, ist verantwortlich für die Akademischen Schreibpartnerschaften im Projekt InDiGU (Integrity and Diversity at Göttingen University).

Diversität in der Schreibberatung

Ein Erfahrungsbericht über die Konzeption eines Diversity-Workshops für die Ausbildung von Schreibberater*innen

Marisa Kruchen & Marco Linguri

Relevanz von Diversity-Konzepten in der Schreibberatung

Diskriminierung kann überall stattfinden, auch im Schreibzentrumskontext. Schreibberatungen sind Situationen, in denen Schreibberater*innen ständig neuen Menschen begegnen. Die Beteiligten kommen aus den unterschiedlichsten Kontexten, während es das Ziel der Schreibberatung ist, mit allen von ihnen unvoreingenommen über ihr Schreiben zu sprechen und ihre individuellen Lernfortschritte zu unterstützen. Ein Vertrauensverhältnis ist hierfür eine grundlegende Voraussetzung. Diskriminierung gefährdet dieses Vertrauensverhältnis massiv und kann zum Abbruch einer Schreibberatung führen. Dies ist eine recht offensichtliche Folge einer diskriminierenden Handlung in einer Schreibberatung. Weniger offensichtlich sind jedoch die Folgen, die für die diskriminierte Person auf beispielsweise psychologischer Ebene entstehen. Um die Tragweite zu begreifen sei hier genannt, dass das Recht auf Nicht-Diskriminierung zu den universellen Menschenrechten in den grundlegenden Menschenrechtsdokumenten des 20. Jahrhunderts gehört (vgl. Bielefeldt 2010: 23).

Schreibberater*innen können schon in den ersten Zügen ihrer Ausbildung dahingehend geschult werden. Es ist möglich, sie bereits früh auf eventuell herausfordernde Situationen in ihren Beratungen vorzubereiten und Schwierigkeiten vorzubeugen. Je mehr Schreibberater*innen über ihre professionelle Rolle und eine diskriminierende Haltung reflektieren können, desto einfacher wird es ihnen fallen, Situationen zu vermeiden, die zu einem Scheitern der Schreibberatung führen würden.

Im vorliegenden Artikel werden zunächst mögliche Spannungsfelder in Konstellationen dargestellt, bei denen Diskriminierung in der Schreibberatung stattfinden kann. Dabei soll deutlich werden, dass ein Diversity-Workshop nur in bestimmtem Maß vorbereiten kann. Anschließend werden die Entstehung, Inhalte und Ziele des Diversity-Workshops skizziert, welcher im Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt a.M. entwickelt wurde. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Kooperation mit dem Gleichstellungsbüro der Universität.

Dieser Artikel ist als Ausarbeitung eines Vortrags auf der Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz in Freiburg 2016 entstanden. Das übergeordnete Ziel dieses Artikels ist es, zur Reflexion über konkrete Methoden und Handlungsweisen anzuregen, die Schreibberater*innen während ihrer Ausbildung an die Hand gegeben werden können.

Der vorliegende Beitrag möchte damit für die Zusammenarbeit mit anderen universitären Stellen plädieren, die ergänzende Expertisen haben – so wie in diesem Fall das Gleichstellungsbüro.

Im Folgenden wird der Begriff Diversity im Bezugsrahmen der Gleichstellung aufgefasst und bezeichnet damit die Vielfältigkeit in den Eigenschaften eines jeden Menschen (vgl. Diversity-Konzept 2011: 8). Als Diskriminierung werden hier „Äußerungen und Handlungen [verstanden], die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörige bestimmter sozialer Gruppen richten“ (Hormel/Scherr 2010: 7). Da der vorliegende Erfahrungsbericht eine Kooperation mit dem Gleichstellungsbüro der Goethe-Universität Frankfurt a.M. beschreibt, wird die entsprechende Definition aus deren Diversity-Konzept verwendet. Diversity-Konzepte wie das genannte wurden entwickelt, um die Gleichbehandlung innerhalb einer Gruppe zu gewährleisten. Der Begriff Diversity steht hier also insbesondere dafür, der Diskriminierung vorzubeugen und sie zu bekämpfen. Diskriminierende Handlungen können erstens in *direkter* Weise durch beispielsweise verbale Denunziationen oder zweitens *indirekt* durch eine Bevorzugung anderer geschehen. Drittens kann es auch strukturelle Diskriminierung geben, wobei sich diskriminierende Strukturen in der Gesellschaft verankert haben und keine „Täter*innen“ auszumachen sind (vgl. Bielefeldt 2010: 30f.). Diskriminierung kann damit vielfältige Formen annehmen, die leicht zu übersehen sind. Das Erkennen von diskriminierenden Handlungen und Äußerungen ist der erste Schritt, um sie zu vermeiden.

Mögliche Konstellationen von Diskriminierung in der Schreibberatung

Im Folgenden werden nun zur Veranschaulichung drei fiktive Fallbeispiele aufgeführt, in denen Diskriminierung in der Schreibberatung auftreten kann. Es wird hier grundsätzlich davon ausgegangen, dass Schreibberater*innen mit einer positiven, professionellen und wertschätzenden Haltung in Beratungen gehen. Allerdings kann es sein, dass sie sich bestimmter Vorannahmen nicht bewusst sind und damit ungewollt diskriminieren, wie nachfolgende Fallbeispiele zeigen.

Fallbeispiel 1: Ratsuchende diskriminieren Schreibberater*innen

Die Schreibberaterin wirkt jünger, studiert im dritten Semester und hat gerade begonnen Schreibberatungen zu geben. Der Ratsuchende ist hingegen schon im fortgeschrittenen Semester. Schon bei der Begrüßung zeigt er ihr deutlich, dass er nicht davon ausgeht, dass sie kompetent genug in der Schreibberatung sein wird. Er fragt zuerst nach dem Alter und später auch nach ihrer Erfahrung im Schreibzentrum. Sie fühlt sich deutlich unwohl und muss sich nahezu rechtfertigen, warum sie eine schreibdidaktische Expertise hat. Der Ratsuchende unterstellt der Schreibberaterin, ihm aufgrund des geschätzten Alters nicht weiterhelfen zu können. Er schätzt sein eigenes Können von vornherein als besser ein und stuft das Wissen der Schreibberaterin aufgrund ihres Alters herab.

Fallbeispiel 2: Schreibberater*innen diskriminieren Ratsuchende

Die Schreibberaterin hat im Voraus der Beratung einige Seiten der Hausarbeit gelesen und geht aufgrund von Grammatikfehlern und dem Namen des Ratsuchenden davon aus, dass der Ratsuchende nicht Muttersprachler des Deutschen ist. Als Einstieg in die Beratung fragt sie deshalb, woher er ursprünglich komme und wann er begonnen habe Deutsch zu lernen. Diese Fragen sind dem Ratsuchenden sehr unangenehm, da er zwar zweisprachig mit Deutsch und Spanisch aufgewachsen ist, aber eigentlich Deutsch als seine Muttersprache ansieht. Er versucht vorsichtig zu antworten, fühlt sich aber sehr gekränkt und zweifelt seine Deutschkompetenzen an. Er kann im weiteren Verlauf nicht mehr offen über sein Schreiben sprechen, weil er innerlich weiterhin mit diesem Thema beschäftigt ist.

Fallbeispiel 3: Ratsuchende diskriminieren nicht-anwesende Dritte

In der Schreibberatung möchte die Ratsuchende Feedback auf einen Text haben, dessen Fragestellung kontrovers ist. Sie möchte beweisen, dass es demokratiefeindlich wäre, wenn sich Muslima in der „westlichen Welt“ verschleiert in der Öffentlichkeit zeigen. Die Schreibberater*innen beraten zu zweit und können deshalb die Reaktion der anderen abschätzen. Durch unauffällige Blicke wird klar, dass beide Schreibberater*innen das Thema für problematisch halten. Sie sehen, dass die Ratsuchende einer religiösen Gruppe und einer Geschlechterkategorie ohne Belege negative Eigenschaften unterstellt und einen Angriff auf die Demokratie durch die Ausübung einer Religion vermutet.

Im ersten und dritten Fallbeispiel ist es jeweils schwieriger, Schreibberater*innen darauf vorzubereiten, da sie sich oder andere verteidigen müssen. Hier wäre der Bedarf vorhanden, im Vorfeld der Schreibberatung die Rolle von Schreibberater*innen zu klären, um sich in solchen Situationen auf die eigene professionelle Rolle berufen zu können. Insbesondere steht die Frage im Vordergrund, wo sich die Grenzen dieser Rolle befinden.

Das zweite *Fallbeispiel* unterscheidet sich von den anderen beiden, da hier die Diskriminierung von der Schreibberaterin ausgeht. Dies ist eine vermeidbare und unprofessionelle Situation, vor der auch das entsprechende Gegenüber geschützt werden sollte. Dies kann durch Sensibilisierung für Diskriminierung und das Entwickeln einer diversitybezogenen Reflexion erreicht werden. Der entstandene Diversity-Workshop knüpft daher hauptsächlich an die Konstellation im zweiten Fallbeispiel von Diskriminierung in der Schreibberatung an.

Entstehung des Diversity-Workshops

Die Ausbildung an unserem Schreibzentrum besteht aus vier teils mehrtägigen Workshops zu schreibdidaktischen Inhalten und nicht-direktiver Beratung, Hospitationen bei Schreibberatungen in Zweierteams im ersten halben Jahr und der Anfertigung eines abschließenden Portfolios. Mit dem Workshop für die Sensibilisierung für Diskriminierung

wurde die Ausbildung um ein wichtiges Element erweitert. Es erschien notwendig keinen allgemeinen, sondern einen schreibzentrumsspezifischen Diversity-Workshop anzubieten, um direkt die speziell in Beratungssituationen benötigten Kompetenzen besprechen zu können. So kam unser Schreibzentrum zu dem Entschluss, einen eigenen Workshop in Kooperation mit dem Gleichstellungsbüro zu entwickeln.

Diese Zusammenarbeit fand konkret zwischen einem Schreibberater und zwei Mitarbeiter*innen des Gleichstellungsbüros statt. So konnte die Expertise zu Diversity-Themen mit der Expertise zum Tätigkeitsbereich der Schreibberater*innen kombiniert werden.

Dadurch entstand beiderseits ein Lerneffekt. Der Schreibberater lernte verschiedene Theorien und passende Übungen kennen und gab Rückmeldung darauf, ob diese für die Ausbildung seiner Kolleg*innen dienlich sein könnten. Er konnte Schwerpunkte setzen, um den eigenen Anteil im Workshop besser verankern zu können. Die Mitarbeiter*innen des Gleichstellungsbüros erhielten wertvolle Einsichten in die Schreibzentrumsarbeit. Dadurch konnten sie besser nachvollziehen, welche Tätigkeiten die Workshop-Teilnehmer*innen im Schreibzentrum ausführen und welche Bedürfnisse daraus resultieren.

Ziele des Workshops

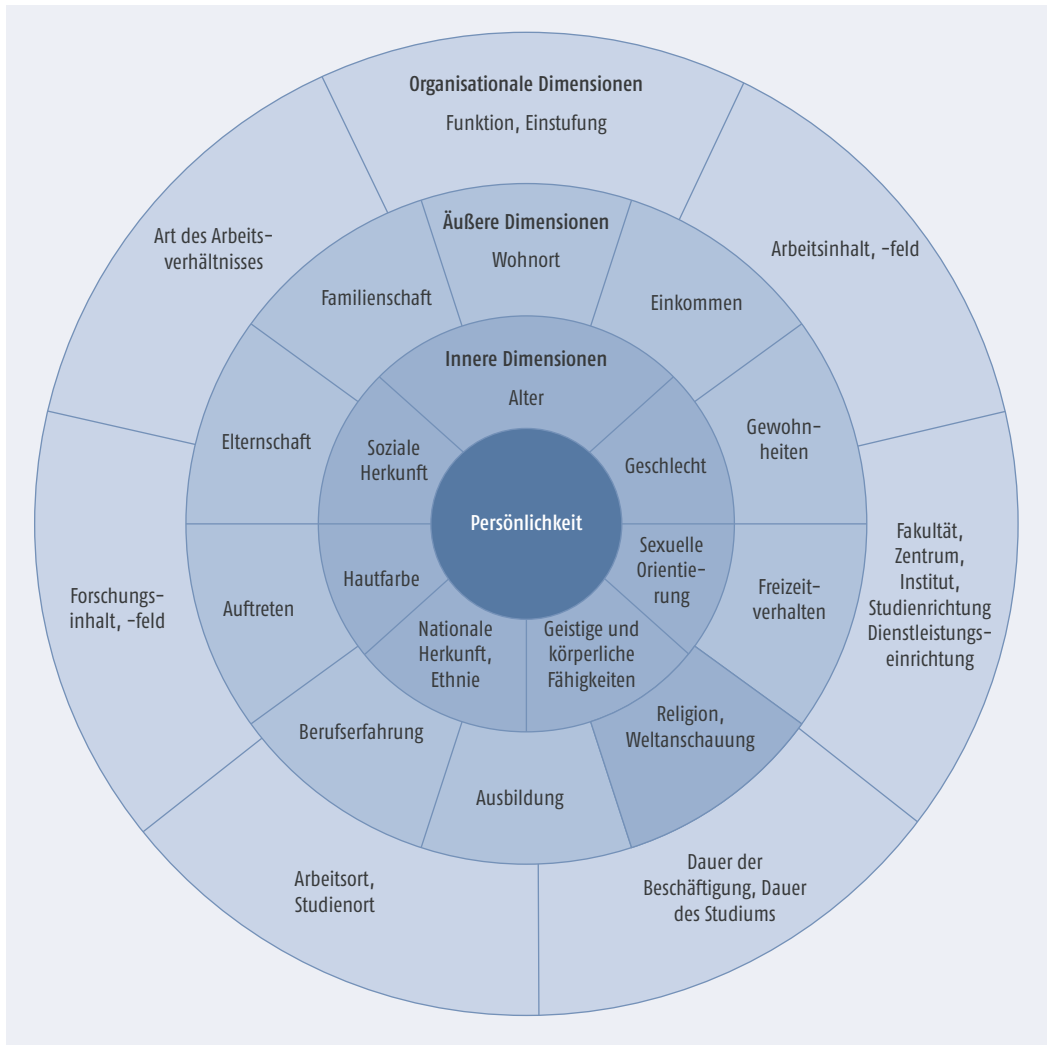
Allen Beteiligten war es wichtig, deutlich zu machen, dass das Ziel des Workshops nicht die Ausbildung der Schreibberater*innen zu Expert*innen in Diversity-Theorien sein kann, sondern das Sensibilisieren für schwierige Situationen und das Bereitstellen von Lösungsvorschlägen. Der Workshop war deshalb weniger durch theoretischen Input als durch Übungen strukturiert, in denen die teilnehmenden Schreibberater*innen an sich selbst oder in der Gruppe Diversität erfahren konnten.

Exemplarische Inhalte des Workshops

Das Aufeinandertreffen der beiden unterschiedlichen Expertisen schlug sich auch in der Struktur des Workshops nieder. Das Konzept des Workshops wurde deshalb so aufgebaut, dass zunächst das Gleichstellungsbüro in einem ersten Teil allgemeine Theorien zu Diversität und Diskriminierung vorstellte, um eine Grundlage zu bilden. Es wurde beispielsweise besprochen, welche verschiedenen Definitionen es für den Begriff der Diskriminierung gibt und welches mögliche Vor- und Nachteile der Definitionen sind. In diesem Zusammenhang wurden mögliche Kategorien aufgezeigt, in die eine Person von anderen eingeordnet und dann abgewertet werden kann. Diese Kategorien lassen sich beispielsweise in Form des *4 Layers of Diversity*-Diagramms nach Gardenswartz und Rowe (2003) veranschaulichen (s. Abb.1). Hier sind charakterliche, äußerliche und identitätsbezogene Merkmale einer Person so angeordnet, dass erkennbar wird, wie persönlich und festgeschrieben bestimmte Merkmale im Vergleich zu anderen wahrgenommen werden.

Abbildung 1

4 Layers of Diversity (Gardenswartz/Rowe 2003)



Beispielsweise steht die Zugehörigkeit zu einer Fakultät oder einem Sportverein recht weit außen, da beides üblicherweise nicht als eine individuelle Charaktereigenschaft wahrgenommen wird. Das „Alter“ oder die „Hautfarbe“ einer Person sind dagegen mittig zu finden.

Der erste Teil des Workshops umfasst einige Übungen, um die vorgestellten Theorien auf die eigene Person und/oder eigene Erfahrungen beziehen zu können. Ein Beispiel für eine solche Übung war das Beschreiben und Wiedererkennen einer Zitrone. Dafür wurde zuerst gebrainstormt, was die Eigenschaften einer Zitrone im Allgemeinen sind, beispielsweise oval, gelb und sauer. Dann bekamen die Teilnehmenden einen Korb voller Zitronen,

woraus sich jede*r eine Zitrone nehmen und für einige Sekunden genau betrachten sollte. Jede*r legte die Zitrone wieder zurück in den Korb. Bei einem zweiten Durchgang mit denselben Zitronen sollte jede*r seine*ihre Zitrone wiedererkennen. Es wurde bei der Übung damit kalkuliert, dass alle ihre Zitrone wiederfinden. Anschließend wurde erfragt, warum die Teilnehmenden sich ihre Zitrone gut merken konnten. Als Fazit wurde festgehalten, dass nicht jede Zitrone die gleichen Eigenschaften hat. Zum Beispiel ist eine eher rund als oval oder an einigen Stellen grün statt gelb. Mit dieser Übung kann man zeigen, wie man schon auf die alltäglichsten Gegenstände erlernte Kategorien und Stereotype anwendet.

In einem zweiten Teil knüpften Übungen vom Schreibberater daran an, die Schreibberater*innen in der Ausbildung zur Reflexion über diversitysensible Handlungsweisen und den Umgang mit Diversität in der Schreibberatung anzuregen.

Eine der für den Workshop bereitgestellten Methoden war das Freewriting. Allerdings wurde dieses einmal gezielt einsprachig und einmal gezielt mehrsprachig durchgeführt. So wurden Unterschiede sichtbar wie Gedankengänge anders verlaufen können, wenn man Verbindungen zwischen mehreren Sprachen zulässt. So entdeckten die teilnehmenden Schreibberater*innen, dass Mehrsprachigkeit eine wichtige und dennoch manchmal als Defizit betrachtete Ressource ist. Menschen, die mehrsprachig aufgewachsen sind, begegnet beispielsweise das Vorurteil, dass ihre Kompetenz in der deutschen Sprache gefördert werden müsse, obwohl Deutsch ihre Erstsprache ist (vgl. Gruhn/Haberzettl 2013).

Ein weiterer Bestandteil des Praxisteils bestand darin, die Protokollköpfe zu kommentieren und Handlungsstrategien für die dort angesprochenen Kategorien zu entwickeln. Als Protokollkopf wird im Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main die erste Seite der Vorlage des Protokolls bezeichnet, welches nach der Beratung ausgefüllt wird. Auf dieser ersten Seite gibt es verschiedene Angaben, die die Ratsuchenden zu Beginn der Schreibberatung über sich machen, indem sie das Entsprechende ankreuzen. Für die Diskussion boten sich z.B. Kategorien wie Semesteranzahl oder „Geschlecht“ an, da diese durch das *4 Layers of Diversity*-Diagramm (s. Abb.1) leicht zu identifizieren sind. Es fand daraufhin eine Diskussion im Plenum statt, wie man als Schreibberater*in nicht in eine Situation gerät, in der sich die*der Ratsuchende mit der Studiendauer unwohl fühlt. So wurden auch diversitysensible Phrasen und Handlungsstrategien gebrainstormt, die in einer solchen Situation eingesetzt werden können. Einer der genannten Vorschläge war beispielsweise, darauf zu achten, dass man keine Kreuze setzt, bevor die Ratsuchenden etwas zu der entsprechenden Kategorie gesagt haben. So könne man Fremdzuschreibung vermeiden.

Außerdem gab es Methoden, die dem Workshop unabhängig von den beiden genannten Teilen einen Rahmen geben sollten. Sowohl der Schreibberater als auch die Mitarbeiter*innen des Gleichstellungsbüros bewerteten das Festlegen von Safe-Space-Regeln am Anfang des Workshops als sehr hilfreich. Diese wurden gemeinsam mit den Teilnehmer*innen besprochen und ggf. durch sie selbst ergänzt. Wichtig war dabei, dass die Re-

geln für alle (auch die Workshopleitung) verbindlich waren. Durch diese Regeln wurde Diskriminierung während des Workshops vor allem bei dem Austausch von eigenen Erfahrungen vorgebeugt. Beispielsweise kann es die Regel „Nur von sich erzählen“ geben, bei der nur die eigenen Erfahrungen angesprochen werden und Dritte nur anonymisiert in den Erzählungen vorkommen, um beispielsweise ein Outing zu vermeiden.

Eine weitere Methode für die Rahmung war es, eine Pinnwand aufzustellen. Auf dieser Pinnwand konnten die Teilnehmenden während des Workshops jederzeit Fragen oder Kommentare notieren, die vielleicht eine Diskussion im Workshop selbst oder auch im Nachhinein anregen, z. B. in Teamtreffen oder gesonderten Besprechungen.

Als abschließende Methode, in der die gelernten Inhalte des gesamten Workshops für die Beratungspraxis aufbereitet werden sollten, wurden einige Fälle aus Protokollen anonymisiert unter dem Aspekt der Diskriminierung besprochen. Die Teilnehmenden konnten so ähnliche Situationen in der Schreibberatung leichter erkennen und fühlten sich in den späteren Situationen vorbereitet bzw. kannten bereits Strategien, die sie anwenden können.

Um diese Vorbereitung zu verdeutlichen, wird im Folgenden die entsprechende Reflexion an zwei der eingangs genannten Fallbeispielen demonstriert:

In Bezug auf *Fallbeispiel 1* ließen sich folgende mögliche Bewältigungsstrategien erarbeiten: Die Schreibberaterin hebt z. B. hervor, dass der Ratsuchende Experte für sein Fach ist, sie allein Expertin für Schreibdidaktik und macht im Anschluss das Konzept von Schreibberatung deutlich. Der Ratsuchende hat weniger das Gefühl, sich belehren lassen zu müssen und kann sich daraufhin auf ein respektvolles Gespräch einlassen. Rückblickend ließe sich nun sagen, dass die Schreibberaterin die Situation nicht vermeiden konnte, aber deeskalierend mit ihr umgegangen ist. Bei Diskriminierungen der eigenen Person ist es allerdings wichtig darauf zu achten, sich selbst nicht zu überfordern. Wenn die Altersdiskriminierung für die Tutorin emotional zu anstrengend ist und ihre Arbeit gänzlich behindert, verstehen wir es als ihr gutes Recht die Beratung abubrechen. Im Workshop wird so deutlich, dass eine Situation wie diese nicht durch eine Diversity-Kompetenz verhindert werden kann.

Bei *Fallbeispiel 2* zeigt sich, wie eine Diskriminierung durch die Schreibberaterin mit einem Diversity-Workshop zu vermeiden gewesen wäre. Die Schreibberaterin hätte sich bewusst sein müssen, dass sie dem Ratsuchenden Eigenschaften aufgrund von Vorurteilen zuschreibt. Anlässlich von zwei nicht ausreichenden Informationen dachte sie, dem Ratsuchenden den Einstieg in die Beratung erleichtern zu können, wenn sie ihn auf die sprachliche Ebene anspricht. Tatsächlich hat sie damit aber eine wertschätzende und konstruktive Atmosphäre destruiert, da sie ihn als sprachlich inkompetent behandelt hat.

Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat die Relevanz eines schreibzentrumsspezifischen Diversity-Workshops aufgezeigt und eine mögliche Lösung mit exemplarischen Bestandteilen vorgestellt. So können Schreibberater*innen für einen antidiskriminierenden Umgang mit der Diversität ihrer Ratsuchenden sensibilisiert werden. Durch den Workshop sollten die Teilnehmenden nicht professionell in Diversity-Konzepten ausgebildet, sondern für verschiedene Problematiken sensibilisiert und in Lösungsansätzen geschult werden.

Schreibberater*innen werden jedoch auch nach einem solchen Workshop in Situationen geraten, in denen sie möglicherweise überfordert sein könnten. Die Schreibberater*innen der Goethe-Universität haben daher eine Liste mit anderen Beratungsstellen bei den Unterlagen für die Schreibberatungen. Von dieser Liste wurde auch schon Gebrauch gemacht, als es zu einer Diskriminierung von einem Teilnehmenden durch andere Teilnehmende in einem Tutorium kam. Hier wurde die Unterstützung des Autonomen Inklusionsreferats der Goethe-Universität in Anspruch genommen, welches uns zu einer persönlichen Beratung eingeladen hat. Wie erfolgreich ein Beratungsgespräch laufen kann, hat uns außerdem das Gleichstellungsbüro gezeigt: Die damalige Leiterin hat sich für uns Zeit genommen und uns viele Wege aufgezeigt, mit einer solchen Situation umzugehen.

Literatur

- Bielefeldt, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): *Diskriminierung*. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 21–34.
- Gruhn, Mirja/Haberzettl, Stefanie (2013): Schreiben in der Sekundarstufe I – Benötigen Mehrsprachige einen gesonderten Förderunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore/Dirim, Inci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse*. Wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Klett. 121–132.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2010): Einleitung. Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): *Diskriminierung*. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 7–20.
- Iber, Karoline/Pauser, Norbert: 4 Layers of Diversity (o. D.). Übersetzt aus: Gardenswartz, L./Rowe, A. (2003): *Diverse Teams at Work*. Society for Human Resource Management. Online im WWW. URL: <https://diversity.univie.ac.at/was-ist-diversity-alt/dimensionen-alt/> (Zugriff: 10.01.2017).
- Der Präsident der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main: *Diversity-Konzept der Goethe-Universität Frankfurt am Main (2011)*. Online im WWW. URL: http://www.uni-frankfurt.de/47793325/Diversity-Konzept_Homepage.pdf (Zugriff: 12.09.2016).

Angaben zu den Personen

Marisa Kruchen studiert Philosophie und Geschichte im Bachelor an der Goethe-Universität Frankfurt und ist dort als Peer-Tutorin am Schreibzentrum tätig.

Marco Linguri studiert Romanistik und Ethnologie auf Magister an der Goethe-Universität Frankfurt und ist am dortigen Schreibzentrum als Peer-Tutor und in der Büroorganisation beschäftigt.

Sammlungsobjekte in der schreibintensiven Lehre

Ein Erfahrungsbericht

Michael Markert & Hannes Wietschel

Einleitung

Mit ihrer Ausschreibung *SammLehr – An Objekten lehren und lernen* förderte die Stiftung Mercator von 2013 bis 2015 Projekte zum Einsatz universitärer Sammlungen in der Lehre. An der Universität Jena wurde das sogenannte *Laboratorium der Objekte* unter Leitung des Kunsthistorikers Steffen Siegel gefördert. Innerhalb des Laboratoriums fanden zehn teilweise stark interdisziplinäre Seminare statt, die neue Nutzungskontexte für die zahlreichen Dinge in den lokalen universitären Sammlungen erschlossen. Die Ergebnisse aus sieben dieser Seminare wurden abschließend mit einer Publikation der studentischen Arbeiten im Format eines Sammelbandes in der eigens eingerichteten Reihe *Laborberichte* öffentlich sichtbar gemacht.¹

In die Arbeit an diesen Publikationen war schon in der Vorbereitungsphase der zugehörigen Lehrveranstaltungen und bis zur Drucklegung das Schreibzentrum *Schreiben-Lernen* der Universität Jena eingebunden. Der Leiter des Schreibzentrums Peter Braun oder der Schreibtutor Hannes Wietschel nahmen in allen Seminaren an Sitzungen teil und gestalteten teilweise didaktische Interventionen, führten Einzelberatungen durch oder standen Lehrenden für Gespräche zur Verfügung. Die Erfahrungen von Lehrenden und Schreibberatern mit dem *Laboratorium* als einem besonderen Format studentischen Schreibens und „Schreibenlernens“ werden im Folgenden anhand eines der Seminare vorgestellt, wofür sich der damalige Veranstaltungsleiter, der Wissenschaftshistoriker Michael Markert, und Hannes Wietschel als seminarbegleitender Tutor zusammengefunden haben. Als Format dieses Beitrages haben wir den Erfahrungsbericht gewählt. Als Veranstaltungsleiter beschreibt Michael Markert zuerst seine Perspektive auf die verschiedenen Aspekte, die jeweils von der Hannes Wietschels flankiert wird. Einerseits geht es uns darum, das mit Projekt und Seminar verbundene Text- und Schreibkonzept vorzustellen, andererseits möchten wir unsere Erfahrungen reflektieren und damit innerhalb der Schreibdidaktik zur Diskussion stellen.

¹ Für einen Überblick über das Projekt vgl. https://www.uni-jena.de/laboratorium_der_objekte.html (Zugriff: 23. Januar 2017).

Ausgangspunkt

Markert: Seit einigen Jahren beschäftige ich mich als Wissenschaftshistoriker mit Lehrmitteln der Biologie, insbesondere großformatigen Wandbildern und materiellen Lehrmodellen aus der Zeit um 1900. Bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein war die biologische Hochschullehre ohne diese Medien undenkbar. Heute werden sie meist nur noch gelagert und kaum noch wirklich eingesetzt. Die Produzent*innen, früheren Betreuer*innen und Nutzer*innen solcher Objekte sind kaum noch verfügbar und es ist deshalb dringend nötig, vorhandenes Wissen über diese Lehrmittel, ihren praktischen Einsatz und ihre Pflege zu sichern. Im Seminar führten die teilnehmenden Studierenden entsprechende problemzentrierte Interviews durch, die in die Buchbeiträge einfließen, und leisten damit einen Beitrag zur Forschung über die Geschichte der Hochschuldidaktik.

Obleich ich an der Biologisch-Pharmazeutischen Fakultät tätig bin, wurde das Seminar an der Philosophischen Fakultät im Studiengang Volkskunde/Kulturgeschichte angeboten, den ich auch selbst einmal studierte. Zentraler Forschungsgegenstand der Volkskunde ist die Kultur des Alltags, die in diesem Fall jene der Lebenswissenschaften war. Für das Buch konzentrierte sich jede*r der sieben Teilnehmer*innen auf ein Objekt und entwickelte von diesem ausgehend einen Text. Mir war es wichtig, dass dabei immer ein konkreter Sammlungsgegenstand mit einem Aspekt der Sammlungspraxis verbunden wurde. Im Buch, das unter dem Titel *Naturdinge. Lehre am Objekt in Botanik und Zoologie* (Markert 2015) erschien, ist dementsprechend beispielsweise an ein Objekt aus der Kategorie „Lehrmodell“ die Frage nach der Entwicklung und Herstellung solcher Modelle gebunden. Die Dermoplastik eines Maulwurfs hingegen diente als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Lagerung und Pflege von Sammlungsobjekten.

Wietschel: Aus der Perspektive des Schreibzentrums bot das Konzept des *Laboratoriums* uns Beratenden eine Möglichkeit, über die Grenzen der eigenen Räume hinaus auf Studierende zuzugehen. Da sich die Texte auf Sammlungsobjekte konzentrierten und während des Semesters im Austausch mit der Projektgruppe entstehen sollten, konnten wir die Teilnehmer*innen praxisnah und kontinuierlich bei ihren Schreiberfahrungen begleiten. Während wir im Schreibzentrum sonst nur mit den Studierenden sprechen können, die ihren Weg zu uns finden, ermöglichten die Projektseminare für das Zentrum zu werben und mit jenen über ihren Schreibprozess zu sprechen, die unsere Angebote selbstständig nicht genutzt hätten.

Unsere Erfahrungen in den Seminaren des Laboratoriums lassen sich dementsprechend mit anderen schreibdidaktischen Formaten wie der schreibintensiven Lehre, dem Writing Fellow-Programm oder Schreibberaterpatenschaften vergleichen. Gegenstand der Beratung waren Schreibprozesse, die parallel zueinander in verschiedenen Lehrveranstaltungen von derselben Schreibaufgabe ausgingen. Da wir uns jedoch stets mit den Dozierenden austauschen konnten, wussten wir mehr über diese Aufgabe und die Rahmenbedingungen als in einer Einzelberatung. Diese Involvierung machte es schließlich weitaus

einfacher, die individuellen Erfahrungen der Teilnehmer*innen immer wieder auch für den gemeinsamen Lernprozess zu nutzen. Thematisieren konnten wir diesbezüglich vor allem den Zusammenhang zwischen Textgattungen, Leser*innenführung, Textordnungen und stilistischen Entscheidungen.

Seminarkonzept

Markert: Das Seminar musste letztendlich von hinten gedacht werden, mit einem sehr konkreten Ziel im Blick, nämlich einem Sammelband als Ergebnis. Dessen Funktionen wiederum sollten in meinen Augen sehr vielfältig sein: Nicht nur handelte es sich um eine echte Forschungsleistung, weil vor dieser studentischen Arbeit über die behandelten Objekte und damit verbundenen Praktiken nur wenig bekannt und noch weniger schriftlich oder gar in Form einer Publikation fixiert worden war. Es sollte außerdem verschiedene Publika ansprechen: neben der überschaubaren Anzahl von Forscher*innen im Feld biologischer Lehrmittel auch die Nutzer*innen und Betreuer*innen biologischer Lehrmittelsammlungen und eine durchaus vorhandene, wenn auch kleine, an solchen Sammlungen interessierte Öffentlichkeit. Und es sollte nicht zuletzt auch die Tragfähigkeit eines transdisziplinären Ansatzes unter Beweis stellen, in dem sich Kulturwissenschaftler*innen im Rahmen einer Lehrveranstaltung produktiv und auf eine innovative Weise mit naturwissenschaftlichen Objekten auseinandersetzen.

Bei der Seminarvorbereitung stand schnell die Frage nach der Textsorte im Raum, die diese vielfältigen Anforderungen erfüllt. Für mich handelte es sich dabei um Essays im feuilletonistischen Sinn, als literarische Vorbilder schwebten mir so illustre Gestalten wie Egon Erwin Kisch oder Eliot Weinberger vor. Die Texte sollten gleichermaßen wissenschaftlich wie persönlich sein, flüssig lesbar, mit guten Abbildungen, sparsam mit Quellenangaben, einen Einblick in das Denken der Autor*innen und damit die Forschungsperspektive gebend. Zentrales Lernziel war damit die Entwicklung einer zugegebenermaßen recht anspruchsvollen Textgenrekompetenz. Diese sollte es erlauben, zwischen verschiedenen Textsorten (und vor allem weg von der Hausarbeit) zu wechseln, deren Unterschiede zu erkennen und einen Stil zu entwickeln, der sich am Bedarf einer späteren beruflichen Tätigkeit im Kultursektor orientiert, in welcher fachlich anspruchsvolle und zugleich gut zugängliche Texte für Ausstellungen, Kataloge, Pressemeldungen u.Ä. entstehen. Alle anderen Lernziele waren an diese berufsorientierte Textkompetenz gekoppelt, so die Organisation eines komplexen Rechercheprozesses, der zweckangemessene Umgang mit Abbildungen, die Arbeit in einem Team sowie nicht zuletzt an einer Publikation mit all den arbeitsintensiven und teilweise schmerzhaften Erfahrungen während Lektorat und Redaktion.

Wietschel: Die Studierenden standen daher alle vor einer anspruchsvollen Schreibaufgabe. Aus dieser gemeinsamen Herausforderung machte das Betreuungskonzept ein Potenzial, indem es sich an den Schreibprozessen orientierte und deshalb über drei

schreibdidaktische Sitzungen reichte: Die Studierenden sollten frühzeitig durch das Beschreiben der Objekte ins Schreiben gebracht werden, dann in der Mitte des Semesters miteinander über die Ordnungsstrukturen und Gattungsmerkmale ihrer Texte sprechen und schließlich in einer späten Sitzung am Feinschliff ihrer Rohfassungen arbeiten. Die Texte entstanden jedoch nicht in jedem Seminar auf dieselbe Weise, wodurch das Betreuungskonzept im Einzelnen auf die Rahmenbedingungen angepasst werden musste. Im Seminar von Michael Markert entstand z. B. nicht ein Text, der stetig überarbeitet werden musste, sondern eine Textsammlung, die am Schluss das Material für den Essay bot. Dadurch verlagerte sich die dritte Sitzung in das zweite Semester. Zudem teilte sich die erste Einheit in drei Sammlungsbesuche auf.

Da Texte geschrieben werden sollten, die sich von den üblichen Textformen innerhalb der akademischen Ausbildung unterschieden, galt es, die Textgenrekompetenz der Teilnehmer*innen zu entwickeln, was sich als eine der wichtigsten und zugleich schwierigsten Aufgaben des Projekts erwies. Kulturwissenschaftliche Beispieltexte, die sehr essayistisch geschrieben waren, erregten ebenso wie literarische Vergleichsbeispiele in den Diskussionen deutliche Abwehrreaktionen und lösten Verwirrung aus. Als hilfreich erwies sich hingegen eine Auseinandersetzung mit der Leser*innenperspektive, um Funktion und Struktur des ungewohnten Textgenres zu erarbeiten. Mit der Definition bestimmter Publika und der Vermittlung des Textes als Zeichensystem, in dem jedes Element eine bestimmte Funktion für das Textgenre erfüllt, bildeten sich Hilfestellungen heraus, die schon während der Projektlaufzeit als Arbeitsbuch *Objektbiographie* (Braun 2015) veröffentlicht wurden. Daneben halfen in den späteren Seminaren vor allem die dann schon publizierten Texte der Schriftenreihe als Beispiele.

Ablauf des Seminars

Markert: Der Seminarplan ist online hinterlegt,² weshalb hier nur auf einige zentrale Aspekte eingegangen wird. Die ersten drei Sitzungen des Seminars im Sommersemester 2014 reservierte ich für Sammlungsbesuche, damit die Studierenden die Objekte und ihre Kontexte kennenlernen und eine persönliche Perspektive dazu entwickeln konnten. Jeweils vor Ort fanden angeleitet durch Hannes Wietschel Freewriting-Übungen statt, die anhand eines selbst gewählten Sammlungsobjektes oder des Sammlungsraumes die Fähigkeit zu Beobachtung und Beschreibung schulen sollten. Im Anschluss erfolgte die Auswahl geeigneter Objekte, und in den übrigen Sitzungen des Semesters diskutierten wir in zweiwöchigem Rhythmus die entstehenden Texte auf Grundlage eines innerhalb des *Laboratoriums der Objekte* entwickelten Fragenkatalogs.³

2 <http://tiny.cc/Seminarplan> (Zugriff: 23. Januar 2017).

3 <http://tiny.cc/Fragenkatalog> (Zugriff: 23. Januar 2017).

Für mein Seminar unterteilte ich diesen Katalog in vier Großblöcke zu Objektbeschreibung, Herstellung und Funktionen, Kontexten und Praktiken sowie dem Objekt in Gegenwart und Zukunft und ließ dazu jeweils einen drei- bis vierseitigen Text verfassen. Dieses während des Semesters immer wieder reflektierte, wachsende Textkonvolut war Gegenstand der Leistungsbeurteilung zum Ende der Vorlesungszeit. Danach diente es als Ausgangspunkt für jenen Essay, der im Band *Naturdinge* abgedruckt wurde. Eine erste Fassung des Essays erstellten die Teilnehmer*innen zum Ende des Semesters. Lektorat, Korrekturen und Redaktion fanden im folgenden Wintersemester statt und damit nach der Benotung und Anrechnung der Leistung. Der Sammelband schließlich wurde etwa ein Jahr nach Projektbeginn veröffentlicht.

Wietschel: Dass die Studierenden zusammen und kontinuierlich an der Publikation arbeiteten und sich auf ein Objekt konzentrieren sollten, bot mehrere Vorteile. Das Objekt war ein greifbarer Ausgangspunkt, für dessen Erfassung zuerst keine Texte gelesen werden mussten und oft auch gar nicht konnten, weil die Dinge bis dahin nicht wissenschaftlich bearbeitet wurden. Die häufig auftretende Herausforderung, aus der Literaturrecherche einen Text entstehen zu lassen, war dadurch kleiner. Am Anfang des Seminars bedeutete Recherchieren zuerst einmal (An-)Sehen und Schreiben bedeutete Beschreiben. Doch auch dies musste angeregt und unterstützt werden, da die Teilnehmer*innen sich ihren Gegenstand frei auswählen konnten und auch der Fragenkatalog vor allem die Recherche leitete, nicht aber die Fragestellung des Textes vorgab.

Im Seminar *Verstehen durch Sehen* initiierten wir dazu drei Aufgaben in unterschiedlichen Sammlungen. Die Schreibinterventionen forderten alle Teilnehmer*innen dazu auf, die Sammlungsräume zu erkunden und sich ein Objekt auszuwählen. Raum und Objekt sollten sie dann in einem frei geschriebenen Text erfassen und anschließend erste eigene Fragen formulieren, die der Gegenstand anregte. Die Fragen waren danach Thema eines gemeinsamen Gesprächs.

Während diese Einheit vor der Recherche durch den Fragenkatalog stattfand, rückten wir in der Mitte des Semesters durch eine weitere Schreibintervention auf Grundlage der Textsammlungen noch einmal stärker die Gestalt des Essays in den Mittelpunkt. Der Schwierigkeit des Wechsels der Textgattung begegneten wir in diesem Seminar mit der Diskussion eines später im Band publizierten Textes. Diesen hatte eine Teilnehmerin mit journalistischer Erfahrung zuvor verfasst, um ihren Kommiliton*innen Orientierung zu geben. Dadurch konnten wir gemeinsam und nah am Seminarkontext die Gattungsmerkmale des zu publizierenden Textes in Abgrenzung zur üblicheren Schreibaufgabe einer Hausarbeit herausarbeiten.

Zum Beginn des zweiten Semesters organisierten wir noch eine Gruppen-Feedback-Runde, in der die Teilnehmer*innen gemeinsam alle Texte besprachen. Zuvor waren die Kriterien eines guten Feedbacks geklärt worden und ich gab zuerst dem Seminarleiter ein Feedback auf seinen Einleitungstext für den Sammelband, um jene Kriterien auch an einem Beispiel nachvollziehbar zu machen. Anschließend übernahmen wir zusammen die Leitung des Gruppengesprächs, was ebenfalls die Qualität der Feedbacks absichern sollte.

Im Mittelpunkt der Gespräche standen nun Aspekte wie Textordnung, roter Faden und Leser*innenführung.

Rückblick

Markert: Die in der Reihe *Laborberichte* publizierten studentischen Arbeiten zeigen in meinen Augen deutlich, dass ein einsemestriges Veranstaltungskonzept der geschilderten Strickart – natürlich mit dem unvermeidlichen Nachlauf von mindestens einem halben Jahr bis zur Drucklegung – hervorragende Ergebnisse zeitigen kann, die sich teilweise vor „echten“ wissenschaftlichen Publikationen nicht zu verstecken brauchen. Trotz der damit verbundenen (und meist ersten) Publikation, die für die Teilnehmer*innen als Ziel über dem Projekt schwebte, war es schwierig, über den langen Zeitraum die Motivation aufrechtzuerhalten. Der Aufwand war für alle Beteiligten sehr groß und in einer formellen Evaluation wurden freitextlich vor allem Aufgabenfülle und Zeitdruck bemängelt. Nicht nur in meinen Augen rechtfertigt das Ergebnis den Mehraufwand – und damit ist nicht nur das Buch als sichtbares Ergebnis gemeint. Die Studierenden hoben in der Evaluation als positive Seminaraspekte und schreibdidaktisch relevante Merkmale insbesondere die erstmalige Arbeit an einer Publikation, die geforderte Eigenständigkeit, die Betreuung der Textentstehung durch Seminarleiter und Tutor, die Seminarstruktur sowie den Einsatz von Schreibübungen hervor.

Einige Schritte in Richtung des eingangs formulierten Lernziels einer berufsorientierenden Textkompetenz wurden so sicherlich gegangen, wie auch die letztendlich veröffentlichten Texte zeigen. Doch die Abweichung vom vertrauten Duktus einer „gewöhnlichen“ Hausarbeit, wie ich sie auch selbst während des Studiums verfasste – unpersönlich, phrasenhaft, voller Substantivierungen, zwar gegliedert, aber ohne Struktur und vor allem ohne erkennbare Leser*innenschaft im Blick –, war nicht so groß wie erhofft. Als zum 31. August die Erstfassungen der Essaytexte eingingen, war ich überrascht, wie wenig daran ausgehend von den einen Monat zuvor benoteten und in Einzelgesprächen diskutierten Teiltextsammlungen überarbeitet worden war. Ein Teil der Essays wirkte so, als ob die einzelnen Textsammlungen schlicht so lange gekürzt wurden, bis der für den Band anvisierte Umfang erreicht war, allerdings ohne darauf zu achten, welche Sätze herausfielen und welche erhalten blieben. Von der regelmäßigen Auseinandersetzung mit einem Sammelband als Seminarabschluss und den Anforderungen an entsprechende Texte während der Vorlesungszeit war in den eingegangenen Manuskripten nicht viel zu bemerken.

Wie ich zu meiner Überraschung feststellte, war das folgende Lektorat der verhältnismäßig kurzen Texte von durchschnittlich etwa 15.000 Zeichen der aufwendigste Teil des gesamten Projektes. Ein weiteres für mich unerwartetes Problem ergab sich aus der Dynamik eines zweiten Halbjahres ohne regelmäßige Präsenzveranstaltungen. Gerade in der Schlussphase, als durch Personen außerhalb des Seminarkreises – in diesem Fall die Reihenherausgeber*innen und die Grafikerin – in die Teilnehmer*innentexte eingegriffen

wurde, konnte dies nicht in der Gruppe aufgefangen und diskutiert werden. Dies führte zu großer Frustration unter den Autor*innen. In einem zukünftigen Publikationsseminar würde ich dieses Phänomen als Regelfall wissenschaftlicher Publizistik gesondert adressieren – ein Phänomen also, das mir als Wissenschaftler etwa durch Reviews eingereichter Artikel inzwischen vertraut ist, aber gänzlich unbekannt für Studierende, die bisher nur Hausarbeiten unter weitestgehend eigener Kontrolle verfasst haben. Zugleich würde ich auch in den Phasen von Korrektur und Redaktion Gruppentreffen durchführen, um die ganz eigenen Probleme dieser Prozesse reflektieren zu können. Erstaunlich war jedoch, dass trotz der Frustration ein Rest Motivation erhalten blieb, denn obgleich das Seminar längst benotet und bestanden war, reagierten die Teilnehmer*innen noch ein Semester lang auf Überarbeitungsanfragen und prüften die Druckfahnen.

Wietschel: Im Rückblick auf das Seminar und das Projekt dahinter müssen wir vor allem Schwierigkeiten der Übertragbarkeit in die ständige universitäre Lehre festhalten. So gilt es Alternativen zum Publikationsversprechen zu erarbeiten, um eine vergleichbare Motivation auch ohne die Finanzierung des Drucks durch ein Drittmittelprojekt wecken zu können. Zudem wurden zwar die Lerneffekte des außerordentlich großen Arbeitsaufwandes positiv angemerkt, jedoch lässt dieser sich von Studierenden und Lehrenden stets nur für jeweils ein Seminar im Semester umsetzen. Zu diesem Aspekt gehören auch studientechnische und organisatorische Hürden, die es erschweren, derartige Lehrveranstaltungen über zwei Semester hinweg zu veranstalten, was den Arbeitsprozess wesentlich entspannen würde.

Die größte Hürde aus schreibdidaktischer Sicht war der Wechsel in eine neue, stilistisch freiere Schreibgattung. Trotz der Erarbeitung ihrer Merkmale an einem Musterbeispiel gewannen nur wenige Teilnehmer*innen den Mut, diese auch umzusetzen. Zwei Gründe lassen sich rückblickend aus den Gesprächsbeiträgen der Studierenden aller Projektseminare zusammenfassen: Zum einen führte der Begriff Essay zu großen Unsicherheiten. In späteren Seminaren ersetzten wir ihn deshalb konsequenter durch den Begriff Objektbiografie, deren Gattungsmerkmale wir dann durch einen eigenen Laborbericht des Schreibzentrums und die Publikationen der ersten Projektseminare an mehreren Beispielen facettenreicher darstellen konnten. Zum anderen wurden in den Diskussionen der Teilnehmer*innen ihre Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit fassbar, die notwendigerweise auch ihren wissenschaftlichen Schreibstil prägen. Neue Möglichkeiten eines wissenschaftlichen Ausdrucks lassen sich durch die Reflexion auf vorhandene Wissenschaftsbilder und die damit verbundenen „Stilblüten“ erarbeiten, was auch von den Teilnehmer*innen gefordert wurde. Rückblickend müssten dafür in einem solchen – zumal interdisziplinären – Projekt konsequenter Gesprächsräume eingeplant werden. Sie wären im Seminar *Verstehen durch Sehen* angesichts der geringen Überarbeitungen vor allem im zweiten Semester notwendig gewesen, um den stilistischen Wechsel stärker zu unterstützen.

Es war eine neue Aufgabe für mich, dass neben den optionalen Einzelberatungen der größere Teil unserer Betreuung in den schreibintensiven Seminaren stattfand. In den Sit-

zungen galt es, spezifisch angepasste Lehrformate zu entwickeln und einen Weg im Umgang mit unterschiedlichen Lehrenden zu finden. Das eben beschriebene Textfeedback auf der Basis von Partner- und Gruppenarbeit erwies sich während der ganzen Projektlaufzeit als ebenso herausfordernd wie konstruktiv. Die Aufgaben des Schreibberatenden lag dabei vor allem auf der Gesprächsführung und der Vermittlung einer Feedbackkultur.

Schließlich lässt sich festhalten, dass die Seminare und das entstandene Netzwerk einen nachhaltigen, werbenden Effekt hatten, indem sie das Interesse von Lehrenden in verschiedenen Disziplinen an einer Kooperation mit dem Schreibzentrum erhöhten. Auch nach dem Ende der Projektlaufzeit wurden daher Versuche gestartet, diese Erfahrungen auf andere Seminare zu übertragen. Es bewährte sich dabei das oben beschriebene Grundkonzept von drei unterschiedlich fokussierten schreibdidaktischen Sitzungen in einem Semester, die sich jeweils dem Beschreiben, der Reflexion über Textordnungen und -gattungen und zuletzt der Stilistik widmen.

Literatur

Braun, Peter (Hrsg.) (2015): *Objektbiographie*. Ein Arbeitsbuch. Weimar: VDG.

Markert, Michael (Hrsg.) (2015): *Naturdinge*. Lehre am Objekt in Botanik und Zoologie. Weimar: VDG.

Angaben zu den Personen

Michael Markert, Dr., promovierte zur Rolle der Wissenschaftsgeschichte in der naturwissenschaftlichen Bildung, arbeitet nebenberuflich als Schreibberater und forscht an der Universität Jena zur Geschichte universitärer Sammlungen, biologischer Lehrmittel und den damit verbundenen Praktiken.

Hannes Wietschel, M. A., schloss 2016 sein Studium der Kunstgeschichte und Filmwissenschaft an der Universität Jena ab. Dort arbeitet er seit dem Wintersemester 2013/14 als Peer-Tutor für das Schreibzentrum und war über zwei Jahre für die Zusammenarbeit mit dem im Artikel beschriebenen *Laboratorium der Objekte* zuständig.

What should we be teaching Germans who have to write academic English?

Anne Wegner & Nina Westerholt

Introduction

A recent cultural rhetoric study has questioned the correctness of advocating one global, Anglo-Saxon style for academic written English (Xu et al., 2016). Nevertheless, the currently accepted style remains heavily influenced by books written for an “average” international student with no particular cultural background, often one at an American or Australian university (e. g. Oshima/Hogue, 2006; Swales/Feak, 2004). Books specifically for the German market (e. g. Legler/Moore, 2001; Siepmann et al., 2008) cover specific difficulties Germans experience when writing academic English but tend to be grammar and vocabulary heavy. But, if student writing is to be in line with the standard Anglo-Saxon style, is there anything else apart from grammar or vocabulary that those teaching written academic English in Germany should be including in their work? Do other issues arise as a result of working in Germany with mainly German students?

As a first step to answering these questions, we compared the scientific writer guidelines provided by the European Association of Scientific Editors (EASE, 2013) with guidelines that might be used when teaching German as an academic language. We then discussed our findings with others teaching academic writing (mainly English) to non-native speakers (L2). Through this discussion, we also wished to enable an exchange of ideas and/or teaching methods for issues that arise when teaching English as an L2 academic language in Germany. Here is the report of what we did and what we found.

The two-phase process

We took a two-phase approach to looking at the topic. Initially, one of this report’s authors, a teacher of German and English academic writing, analysed the “EASE Guidelines for Authors and Translators of Scientific Articles to be Published in English” provided by the European Association of Scientific Editors (EASE, 2013). Her task was to identify guidelines she considered she would not recommend for L2 writers of scientific German. As a DaF teacher (Deutsch als Fremdsprache – German as a foreign language) with experience of teaching academic German, her decisions were based on her knowledge of the content of her courses on academic written German. This analysis was not designed as a thorough investigation into differences between written academic English and German,

which has been done to some extent elsewhere (e. g. Thielmann, 2009). It was originally intended as an aid for the other author of this report, allowing her to improve her teaching of academic written English, in particular for German native speakers.

We then used the results of this analysis (see Fig.1) in the next step, where we discussed our findings in a workshop with other teachers of L2 academic writing (mainly English). This discussion also consisted of two parts. In Part 1, the participants were asked whether they agreed with the results of our initial analysis and what other topics they considered important in their teaching. In Part 2, they were asked for best-practice ideas for teaching these topics. The workshop design is discussed in more detail below.

The workshop took place at the Third Annual Symposium on Supporting L2 Writing at German-Language Universities, organized by the Language Center of the Technische Universität München (April 2016). We entitled the workshop “Teaching written academic English to Germans: Wherein lies the difference?” The 90-minute workshop was attended by about 45 participants who taught L2 academic writing (mainly English).

Figure 1
Identified differences between EASE Guidelines and recommendations when writing academic German (all page references from the EASE 2013 Guidelines)

Orthographical and Content Differences	Stylistic Differences
• Translating non-English texts (p.2 and p.3) • Providing information on specific funding (p. 3) • Getting copyrights (p. 3) • Writing numerals (p. 3) • Using technical terms (p. 4) • Using decimal point, comma (p. 4) • Using “I/we” (p. 5) • Punctuation (p. 5)	• Subject-verb placement (p. 4) • Use of parallelism (p. 4) • Use of repetition (p. 9)

Workshop design

After a short introductory round (10 minutes), the participants were acquainted with the results of our analysis of the EASE Guidelines (see Fig.1). The focus was on informing them of the following three stylistic differences found between the EASE Guidelines and what would be included in courses on academic writing in German (10 minutes):

1. **Subject-verb:** “Sentences generally should not be very long. Their structure should be relatively simple, with the subject located close to its verb” (p. 4).
DaF teacher’s comment: *Different in German.*
2. **Parallelism:** “In contrast to some other languages, English allows parallel constructions, as they facilitate understanding. For example, when comparing similar data, you

can write: 'It was high in A, medium in B, and low in C', rather than 'It was high in A, medium for B, and low in the case of C' (p. 4).

DaF teacher's comment: *Germans prefer variation.*

3. **Repetition:** "Repeat key words and phrases – do not use synonyms. In scientific writing, repetition sharpens the focus. Repetition especially helps the reader to connect ideas that are physically separated in your text. For example: Other investigators have shown that microbial activity can cause immobilization of labile soil phosphorus. Our results suggest that, indeed, microbial activity immobilizes the labile soil phosphorus" (p. 9).

DaF teacher's comment: *Do not repeat too often. Germans like variation. Synonyms are great but should be proper and common words.*

The participants were then asked to form small groups (about 4–5 people per group) with their neighbours and to discuss the following questions (20 minutes):

1. When you teach academic written English to German speakers, do you come across these stylistic differences?
2. Do you think there are other more pressing problems that German native speakers have to deal with when writing in English?

They were asked to record their discussion on cards that were then placed on a pin board and presented to all participants (15 minutes). Using the Metaplan technique in a plenum discussion, the cards were then grouped into related topics, and the 5 most interesting topics were identified (10 minutes). These topics were then placed as headers on 5 individual flipcharts, and the flipcharts were spread around the room.

To identify best-practice ideas for these 5 topics, the participants were asked in a second part of the workshop to group themselves around the flipchart with the topic they found most interesting and to exchange information about methods/processes they used in the classroom (10 minutes). They were asked to record their name/contact details next to their ideas so that participants could directly contact them if they needed more clarification. The limited time during the workshop did not allow a further plenum analysis or grouping of the best-practice ideas, which would have been desirable. However, during a wrap-up session (15 minutes), the participants were encouraged to wander around the room to view other flipcharts and add their comments to the other topics. This period was also intensively used by the participants to discuss the best practice ideas in more detail.

Workshop results

Part 1 – Important issues when teaching L2 academic written English in Germany

The participants had been asked to discuss three stylistic differences that had been identified in an analysis of the EASE Guideline (emphasis on subject, verb, object; parallel constructions; repetition of words rather than using synonyms). Of those three topics, they considered the use of parallel constructions to be a major difficulty experienced by their students when learning academic written English. Additionally they identified the following topics as being important in their teaching:

- Supporting writer autonomy
- Paragraph structure (including beginning-/end-focus)
- The focus on the reader
- General language complexity (the need for simplification in English and how to achieve it (e. g. use of passive, level of formality, nominalisations, sentence density)).

Other issues that could not be discussed in detail during the rest of the workshop were

- Sentence structure – Subject-Verb-Object (discussed to some extent in the group on language complexity)
- Translations
- Collocations
- Maintaining relevance – conciseness, cohesion, clarity, coherence
- Other language issues – idioms, political correctness, focus on “good writing”, citing, meta-language, general language ability of writer.

Part 2 – Best-practice ideas

In this part of the workshop, the participants grouped around one of the five flipcharts and wrote their suggestions for best practice teaching of that topic. The suggestions have been supplied verbatim in the list below. If time had allowed, a further plenum discussion and grouping of these suggestions would have been desirable.

1) Parallelism

- See GMAT test. It tests parallel construction a lot
- Make sure all words in lists are words from the same word class – see OWL website, Purdue University
- “Simple” not a bad word
- Stick to the terms you have previously defined
- Focus particularly on verbs in a compound/complex sentence – all in the same form?

2) Supporting writer autonomy

- Corpus linguistics
- Online sources
- Workshops (with colleagues)
- Moodle – courses with a range of materials for mixed ability groups (only 3 in-class meetings, rest online)
- Healthy scepticism of “rules” and when they may be broken
- Create writing groups – positive feedback
- Have students perform needs analysis and set measurable goals for writing
- Students create their own writing/editing checklist
- Encourage peer review in English or writing class
- Self-discovery in writing as done with grammar classes
- Students choose role models/model texts of what they consider to be good writing
- Have students analyse own (corrected) writing to determine their strengths and weaknesses in individual tutorials, students have to tell the teacher their strengths and weaknesses and how they're going to try to fix their weaknesses (set individual goals), which the teacher checks up on later in the semester
- Students create their own writing/editing checklist.

3) Paragraph structure – Beginning- vs. End-focus

- Comparison of example paragraphs written by English and German speakers, explicit discussion of cultural differences, writing exercises, work on discourse structures such as topic sentences
- Planning, planning, planning – never a waste of time
- Creating structure before and after
- Genre and sub-genre structure.

4) Focus on reader

- Advice to student: Have someone read your paper that is not from your field. If they don't understand = bad
- Get peer feedback from colleagues AND people not related to your field at all
- If non-experts understand the paper, experts will understand it; but if only experts understand, non-experts may not
- Paper needs revising if it is not understood by non-experts
- Coherence checklist with individual coaching
- Focus on audience? Show students these features in different types of texts (ways used)
- Get yourself acquainted with articles from favourite journals
- Whose fault is it if text is incomprehensible? Readers? Able to hide poor logic in flowery prose.

5) Language complexity

- Explain to a non-expert
- After correcting – ask the authors if they would have understood this sentence themselves.
- Language complexity is different in English and German. In German you have lots of clauses, in English gerunds and participles prevail. What does this mean for style?
- Create a writing group (get peer feedback)
- Focus students on “real life” articles to highlight features that focus on audience
- Asking questions (author of the text should ask themselves questions which should be answered by the text). This helps to focus the text, and the author can then use appropriate vocabulary and sentence structure
- Students write a paragraph of sentences with only 5 words. Rewrite paragraph using sentences of only 9 words. Final rewrite paragraph using sentences of 15+ words. Compare and contrast quality of writing
- Focus on main points and form the sentence clearly
- Introduce the idea of register and associated vocabulary.

What we learnt from the process

The process showed us, and hopefully others, the following:

1. That there are stylistic differences between what students of L2 German academic writing and students of L2 English academic writing should be taught.
2. That those teaching L2 English academic writing have numerous ideas for teaching these stylistic aspects and welcome opportunities to exchange information.
3. That providing a basis for discussion (here the EASE guidelines) and the structure for the discussions (here the group work with specific questions and the exchange of best practice ideas around a flipchart) will allow a lively exchange on a topic to the benefit of all involved.

Further interesting questions

As with so many processes, we have found that we have raised as many questions as we answered, if not more. We consider the following questions to also be worthy of future work:

1. Do other DaF teachers agree with the results of the analysis of the EASE Guidelines?
2. Are there any German guidelines similar to the EASE guidelines that would be generally applicable for written academic German? If not, why not?

3. Would the results of the small group discussion have been different if the group participants had been considering individual scientific genres or only undergraduates or graduates?
4. In light of increasingly multicultural student groups, would it be possible to use this process to research stylistic differences for different native languages – perhaps starting with differences within Europe?
5. Could the results of such an analysis lead to a practical handout for those teaching English academic writing to multicultural classes?

Perhaps future workshops at national and international conferences would be a good place to start investigating answers to these questions.

References

- EASE (European Association of Science Editors) (2013): *EASE Guidelines for Authors and Translators of Scientific Articles to be Published in English*. URL: <http://www.ease.org.uk/publications/author-guidelines-authors-and-translators/> (2015 version, retrieved 22nd September 2016).
- Legler, Bernd/Moore, Guy (2001): *SciencEnglish – Sprachführer für Wissenschaft und Praxis*. Bad Honnef: K. H. Bock.
- Oshima, Alice/Hogue, Ann (2006): *Writing Academic English* (4th ed.). White Plains: Longman.
- Siepmann, Dirk/Gallagher, John/Hannay, Mike/Mackenzie, J. Lachlan (2008): *Writing in English: A Guide for Advanced Learners*. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Swales, John/Feak, Christine (2012): *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Third Edition. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Thielmann, W. (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Xu, Mianjun/Huang, Chenchen/You, Xiaoye (2016): Reasoning patterns of undergraduate theses in translation studies: An intercultural rhetoric study. In: *English for Specific Purposes*. Vol. 41. 68–81.

Zu den Personen

Anne Wegner, M. Sc. (TESOL), ist Schreibcoach am Graduate Center der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Sie ist Mitbegründerin von „Write English“ (write-english.de), einer Schreib- und Lektoratsdienstleistung für Nichtmuttersprachler*innen.

Nina Westerholt, Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Niederrhein, Lehre und Beratung zum wissenschaftlichen Schreiben. Sie absolvierte eine Ausbildung als DaF-Lehrerin und promoviert zum Thema „Akademische Anforderungen an Studierende in Deutschland“.

Kreative Schreibgruppen leiten und begleiten

Rezension zu Alers, Kirsten (2016): Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik.

Nadja Damm

Mit ihrem Buch *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik* richtet sich die Diplom- und Schreibpädagogin Kirsten Alers an alle diejenigen, die im Kontext der außer-(hoch-)schulischen Jugend- und Erwachsenenbildung Schreibgruppen initiieren, leiten und begleiten. Insbesondere den Autodidaktiker*innen im Feld des Kreativen Schreibens will sie mit dieser „Schreibgruppenpädagogik“ eine Handreichung zur Verfügung stellen, die erstens theoretisches und methodisch-didaktisches Basiswissen für die (Weiter-)Entwicklung von Schreibgruppenkonzepten liefert und zweitens praxiserprobte Konzepte vorstellt, welche den Leser*innen als Anregung und Reflexionshilfe für die eigene Praxis dienen können.

Das Buch umfasst sieben Kapitel. Das erste widmet sich der Geschichte des Kreativen Schreibens in Gruppen und in „literarischer Geselligkeit“ (Mattenklott 1979), vor allem im deutschsprachigen Raum. In diesem historischen Abriss gibt die Autorin erste Antworten auf die Frage, was das Schreiben in Gruppen ausmacht und welche Vorteile es mit sich bringt. Das zweite Kapitel führt in das *System Gruppe* ein und bereitet theoretische Grundlagen aus der Gruppenpädagogik und -dynamik auf, die für *Schreibgruppen* von Bedeutung sind. Neben Gruppen- und Leitungsmodellen, Phasenmodellen der Gruppenentwicklung und Typologien der diversen Rollen, die die Teilnehmenden in (Schreib-)Gruppen einnehmen (können), geht Alers hier auch auf die Bedeutung von Feedback und auf das Handling von krisenhaften Situationen ein. Im dritten Kapitel zum *System Schreiben* überträgt sie ausgewählte zentrale Erkenntnisse aus der schulischen und akademischen Schreibdidaktik- und Schreibprozessforschung auf die Arbeit in Schreibwerkstätten. Denn, so die Autorin, „diese Kenntnisse sind auch u.a. hilfreich, um Schreibprobleme beantworten und komplexe Schreibvorhaben begleiten zu können.“ (Alers 2016: 61) Dabei geht sie auf Phasen bzw. Teilarbeitsschritte im Schreibprozess, auf Modelle von Schreibentwicklung, auf Schreibkompetenzen, -strategien und -funktionen ein, weil sie hier noch ein Lern- und Entwicklungsfeld für Leiter*innen von außer-(hoch-)schulischen Schreibgruppen sieht. Während diverse Feedback-Verfahren und auch der Grundsatz, dass das Schreiben durch das Schreiben gelernt wird, schon immer zentrale Elemente von Schreibwerkstätten gewesen seien, könnten „Schreibgruppen (...) noch gehaltvoller und erfolgreicher werden, würden auch Schreibfunktionen, -haltungen und -strategien operationalisiert und in die Konzepte aufgenommen.“ (Alers 2016: 70)

Das vierte Kapitel zum *System Didaktik* liefert zunächst einen Überblick über zentrale Fragen und Ansätze der allgemeinen Didaktik sowie einen Einblick in die Spezifik des Lernens von Erwachsenen. Die Autorin erläutert hier, was sie unter einer „ermögli-

Nadja Damm

chenden Haltung“ (Alers 2016: 73) und einer „Perspektive der lernenden Gruppenleitung“ (Alers 2016: 75) versteht. Erstens nimmt die Kursleitung demnach die Prinzipien der Selbstorganisation der Gruppe, des selbstgesteuerten Lernens und der dialogischen Kommunikation ernst. Zweitens begreift sie sich selbst als Gestalter*in eines entwicklungsförderlichen Rahmens und als Begleiter*in von Lern- und Schreibprozessen. Alers legt ihr Verständnis von Methode als „Schreibarrangement, Schreibaufgabe oder -übung“ (2016: 80) dar und gibt einen Überblick über diverse Systematiken von Methoden im Kontext des Kreativen Schreibens. Sie stellt unterschiedliche Positionen zum Selbstverständnis, den Zielen und den Grundelementen dieses Feldes vor und arbeitet zentrale Merkmale und Prinzipien des Kreativen Schreibens in Gruppen heraus. Damit stellt sie eine erste Fachdidaktik für das Kreative Schreiben mit Gruppen zur Diskussion.

Die vier ersten Kapitel von *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik* können als Anregung zur theoretischen Einordnung und Reflexion der je eigenen schreibpädagogischen Praxis und gleichzeitig auch als theoretische Hinführung zum fünften Kapitel *Konzepte für Schreibgruppen entwickeln* gelesen werden. Hier untersucht die Autorin die Frage, was ein (gutes) Schreibgruppenkonzept auszeichnet, welche Rolle die Passung (von intendiertem Lernziel und konkreter Schreibaufgabe) dabei spielt und welche Punkte im Zuge der Formulierung eines Konzepts geklärt werden sollten. Das sechste Kapitel stellt zehn Schreibkonzepte vor, die von Absolvent*innen des Masterstudiengangs Biografisches und Kreatives Schreiben der Alice Salomon Hochschule (ASH) Berlin entwickelt worden sind. Die Beispiele umfassen eine Bandbreite von Themen und richten sich an unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte. So werden Konzepte vorgestellt

- aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich: zur Burnout-Prävention in der Krankenpflegeausbildung, zur Arbeit mit gewaltbetroffenen Frauen oder zum ressourcenfördernden Schreiben in der Stille,
- aus der kulturellen Bildung: zum Schreiben in Cafés bzw. auf den Spuren von Literat*innen,
- aus der historisch-politischen Bildung: zur kreativ schreibenden Auseinandersetzung mit der Bücherverbrennung im Nationalsozialismus,
- aus der Entwicklungszusammenarbeit: für Menschen, die im zivilen Sektor in Afghanistan tätig sind und das biografische und kreative Schreiben für die Selbstreflexion und den kollegialen Austausch nutzen,
- aus sozialen und politischen Bewegungen: ein Empowerment-Poetry-Slam-Workshop für Lesben, Schwule, bisexuelle, Transgender-, intergeschlechtliche und queere Menschen sowie eine inklusive Schreibwerkstatt, die die Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Mobilitätseinschränkungen berücksichtigt
- und aus der Multiplikator*innen-Fortbildung: ein Angebot für Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Im letzten, siebten Kapitel stellt die Autorin ihren *Koffer für (fast) alle Fälle* vor. Darin benennt und beschreibt sie (in aller Kürze) diverse Methoden des Kreativen Schreibens für

fünf unterschiedliche Stationen bzw. Situationen in Schreibgruppen: für die Einstiegs- und die Abschlussphase, für das Feedback-Geben und -Nehmen, für den Umgang mit Schreibproblemen und für schreibbasierte Interventionen in Konfliktsituationen.

Das 188 Seiten starke Buch ist durchgängig sehr klar strukturiert und formuliert. Es bietet viele übersichtliche Tabellen und Grafiken, zahlreiche Hinweise auf weiterführende Literatur und ein umfassendes Literaturverzeichnis. Die zehn vorgestellten Schreibgruppen-Konzepte geben einen anschaulichen Einblick in die Bandbreite des Kreativen Schreibens mit diversen, heterogenen Gruppen und sind zugleich konkrete Beispiele für eine gute und gelingende Praxis. Kirsten Alers greift als Pädagogin, Journalistin und Literacy-Managerin auf vielfältige Fachkenntnisse und Erfahrungen zurück. Seit Anfang der 1990er-Jahre leitet sie selbst Schreibgruppen und engagiert sich im Vorstand des Segeberger Kreis e.V. (dem Berufsverband von Schreibgruppenleitungen und Schreibdidaktiker*innen mit dem Schwerpunkt Kreatives Schreiben) für die Vernetzung und den fachlichen Austausch unter Kolleg*innen. Im Masterstudiengang Biografisches und Kreatives Schreiben an der ASH Berlin bildet sie seit der Gründung des Studiengangs 2006 angehende Schreibgruppenleiter*innen aus und unterrichtet an der Universität Kassel *Schreiben als Schlüsselkompetenz und reflexive Praxis*. Alle diese Kompetenzen und ihr umfangreiches, reflektiertes Erfahrungswissen sind in ihr Buch eingeflossen.

Eine Besonderheit von *Schreiben wir!* liegt darin, dass Alers es als „Beitrag zur Weiterentwicklung und Theorie einer *kritischen* Fachpädagogik“ (Klappentext; meine Hervorhebung) versteht, die sich u. a. auf die Kritische Theorie, die humanistische Psychologie, den dialektischen, links-ökologischen Materialismus und den (De-)Konstruktivismus bezieht und die sich „wie alle kritischen Wissenschaften (...) einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse verpflichtet fühlt, das jede Form der Herrschaft des Menschen über den Menschen ablehnt.“ (Alers 2016: 11) In diesem Sinne berücksichtigt sie auch Fragen zur Geschlechterperspektive, Arbeiten aus der inter- und transkulturellen, der diversity-sensiblen und inklusiven Pädagogik. Sie vertritt die Auffassung, dass Schreibgruppen „herrschaftsfreies und herrschaftskritisches, selbstorganisiertes und praxisrelevantes Lernen ohne soziale Kontrolle und mit Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernbiografien“ (Alers 2016: 72) ermöglichen und unterstützen sollten und liefert mit ihrem Buch viele Anregungen dafür, wie dies in die Konzeption von Angeboten einfließen und in der Praxis umgesetzt werden kann. Es bleibt uns und der Autorin zu wünschen, dass das Projekt, das hier begonnen wurde, nämlich eine kritische Fachdidaktik des außer-(hoch-)schulischen Kreativen Schreibens mit Gruppen zu formulieren und zu begründen, ausgebaut, diskutiert und (ggf. kritisch) fortgeschrieben wird. Zum Beispiel in dem Sinne, wie die Autorin selbst es vorschlägt: „Schreibgruppenpädagogik in ein Verhältnis zu aktuellen erziehungswissenschaftlichen Positionen und Forschungen zu stellen, wäre die Aufgabe einer zukünftigen, weiteren Veröffentlichung, die dann auch Weiterentwicklungen und Revisionen der Schreibgruppenpädagogik an sich vornähme.“ (Alers 2016: 11)

Inzwischen gibt es eine Bandbreite an Veröffentlichungen zur Schreibdidaktik und -pädagogik für den schulischen und akademischen Kontext, die sich sehr gut als theoreti-

sche Grundlegungen und Lehrbücher für die Ausbildung von Schreibdidaktiker*innen, -trainer*innen, -berater*innen und Peer-Coaches eignen. Hingegen konnte in der Ausbildung von (Kreativen) Schreibgruppenleitungen bisher nur auf diverse Methodensammlungen, auf das *Lehrbuch des Kreativen Schreibens* (von Werder 2016; 1. Auflage 1993) und auf das *Arbeitsbuch Biografisches und Kreatives Schreiben. Gruppen leiten* (Rechenberg-Winter/Haußmann 2015), das einen dezidiert systemischen Ansatz verfolgt, zurückgegriffen werden. Kirsten Alers legt nun eine erste kritische Fachdidaktik des Kreativen Schreibens in Gruppen vor, die, wenngleich sie auch „noch der weiteren Ausformulierung bedarf“ (Alers 2016: 79), meines Erachtens nicht nur als Handreichung und Reflexionshilfe für erfahrene Schreibgruppenleitungen geeignet ist. Vielmehr kann diese *Schreibgruppenpädagogik* auch ausgezeichnet als Lehrbuch für die Ausbildung von Schreibgruppenleitungen verwendet werden, so z. B. im Kontext der Sozialen Kulturarbeit (wo ich es bereits einsetze), des Gesundheitswesens, der kulturellen und historisch-politischen Bildung etc. Die Stärke des Buches liegt darin, dass hier – ausgesprochen praxisorientiert und -tauglich – zentrale theoretische Grundlagen der Gruppenpädagogik und -dynamik, der Schreibprozessforschung und der allgemeinen Didaktik für die Arbeit mit Schreibgruppen sehr gut nachvollziehbar und verständlich, prägnant und pointiert aufbereitet werden. Aus diesem Grund sei das Buch (zum erschwinglichen Preis von 18,00 Euro) neben der von Alers angesprochenen Zielgruppe der Autodidakt*innen im Feld des Kreativen Schreibens auch all denjenigen empfohlen, die in Schulen, Hochschulen und Universitäten Schreibgruppen begleiten und die ihre schreibpädagogische und -didaktische Praxis mit Gruppen reflektieren sowie theoretisch einordnen und fundieren möchten.

Literatur

- Alers, Kirsten (2016): *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Rechenberg-Winter, Petra/Haußmann, Renate (2015): *Arbeitsbuch Kreatives und biografisches Schreiben. Gruppen leiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Werder, Lutz von (2016): *Lehrbuch des Kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix Verlag.

Angaben zur Person

Nadja Damm, Dipl.-Pol. und M. A. Biografisches und Kreatives Schreiben, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im LernKünste-Projekt an der ASH Berlin und freiberufliche Schreiberberaterin sowie Dozentin für Kreatives Schreiben.

Zitieren in Zeiten der Remix-Kultur – ein Beitrag zum Nach- und Weiterdenken

Tobias Seidl

Den Studierenden die Sinnhaftigkeit und die Bedeutung von Zitieren sowie dem Herstellen expliziter Bezüge zu anderen Texten begreifbar zu machen, ist eine der zentralen Herausforderungen für die*den Lehrende*n bei der Einführung in das wissenschaftliche Schreiben. Bislang war ich der Auffassung, dass die dabei entstehenden Probleme aufseiten der Studierenden primär aus den Eigenheiten des Gegenstandes oder didaktischen Fragen herrühren. Die Lektüre von Felix Stalders neuem Buch „Kultur der Digitalität“ hat mich jedoch zum Nachdenken angeregt, ob nicht auch die alltagskulturelle Prägung der Studierenden hier eine wesentliche Rolle spielt. Um diesen Gedanken weiter ausführen zu können, wird zunächst der Band kurz vorgestellt (für eine umfassende Rezension vgl. Dobusch 2016), um darauf aufbauend die Zusammenhänge zwischen der Argumentation Stalders und der akademischen Schreibausbildung aufzeigen zu können.

Stalder, der als Professor für digitale Kultur an der Zürcher Hochschule der Künste forscht und lehrt, beschreibt in seinem Buch eine Gegenwart, „in der sich immer mehr Menschen, auf immer mehr Feldern und mithilfe immer komplexerer Technologien an der Verhandlung von sozialer Bedeutung beteiligen (müssen)“ (Stadler 2016: Klappentext). Diese Aushandlungsprozesse sozialer Bedeutung fasst er unter dem Begriff Kultur zusammen. In drei Kapiteln beleuchtet er die Wurzeln und Traditionslinien, den Status quo sowie beispielhaft die politischen Konsequenzen der Kultur der Digitalität (z. B. Postdemokratie und Commons). Zentrale Orientierungspunkte in der Analyse und Argumentation Stalders sind die drei aus seiner Sicht charakteristischen Formen der Kultur der Digitalität:

- **Gemeinschaftlichkeit:** Gemeinschaftlichkeit entsteht in verschiedensten Lebensbereichen durch strukturierten Austausch. Durch kommunikative Aushandlungsprozesse werden kollektiv getragene übergeordnete Deutungen, sogenannte Referenzrahmen, geschaffen. Diese stabilisieren Bedeutungen, geben dem Individuum Orientierung und schaffen Handlungsoptionen. Unsere Gesellschaft ist gekennzeichnet durch nebeneinander und in Konkurrenz existierende Referenzrahmen, die in einzelnen Gruppen oder Feldern akzeptiert sind (vgl. Stadler 2016: 16 f.). Der*die Einzelne muss kontinuierlich kommunizieren, um Teil der Gemeinschaft zu bleiben. Diese umfangreiche Kommunikation, in Form von Tweets, Statusupdates, E-Mails, Posts, geteilten Bildern etc., kann nur mithilfe digitaler Technologien produziert, verarbeitet und rezipiert werden (vgl. Stadler 2016: 137).
- **Algorithmizität:** Unsere Gesellschaft ist durch immer größer werdende Datenmengen geprägt. Diese machen automatische, algorithmenbasierte Entscheidungs- und Aufbereitungsverfahren notwendig, um einen für das Individuum handhabbaren Informations-

fluss entstehen zu lassen. Die auf diesem Weg gewonnenen Informationen können dann Grundlage des individuellen und kollektiven Handelns werden. Ohne Algorithmen würde das Individuum in den riesigen Datenmengen schlichtweg untergehen.

- Referenzialität: Eine Möglichkeit des*der Einzelnen sich als Produzent an den Kultur konstituierenden Aushandlungsprozessen zu beteiligen, indem er*sie bestehendes kulturelles Material für die eigene Produktion verwendet. Auswählen und Zusammenführen werden in Zeiten nicht zu überblickender Informationsmassen zu grundlegenden Akten der Bedeutungsproduktion wie Selbstkonstitution (vgl. Stadler 2016: 13). Durch den individuellen (digitalen) Beitrag zum Diskurs unterstützt der*die Einzelne die Bedeutungsaushandlung und konstruiert gleichzeitig ein nach außen wirkendes Selbstbild.

Der letzte von Stalder beschriebene Punkt – die Referenzialität – hat auch zentrale Bedeutung für den Themenkomplex wissenschaftliches Schreiben, da die Entstehung wissenschaftlicher Texte von Referenzialität geprägt ist. Texte werden immer von anderen Texten beeinflusst: Sie werden weitergeführt, interpretiert, kommentiert oder kritisiert. Das so entstehende komplexe Beziehungsgefüge von Texten, die untereinander in Beziehung stehen, wird auch als Intertextualität bezeichnet (vgl. Kruse 1997: 146). Als Eigenheit wissenschaftlicher Texte werden diese Beziehungen explizit durch Zitate und Literaturnachweise ausgewiesen. Das konsequente Belegen nicht von dem*der Autor*in stammender Ideen und Informationen ist eines der prägenden Merkmale wissenschaftlicher Texte.

Diese im Wissenschaftskontext übliche „explizite Referentialität“ (Stalder 2016: 104) ist aber nur ein Aspekt des Begriffsverständnisses Stalders. Er fasst unter Referenzialität alle Formen des Verwendens mit Bedeutung versehenen Materials zur Erschaffung neuer Bedeutungen – etwa das Remixen von Material – zusammen. Die dafür angewandten Verfahren (z. B. Remake, Sampling, Nachahmung, Parodie, Postproduktion und transformative Nutzung) sind in verschiedenen Bereichen der professionellen wie auch der Alltagskultur zu finden und prägen aus seiner Sicht nachhaltig unsere heutige Arbeitsweise (vgl. Stalder 2016: 97). Den unterschiedlichen referenziellen Verfahren sind aus seiner Sicht zwei Aspekte gemeinsam: Erkennbarkeit der Quellen und zugleich der freie Umgang mit diesen. „Ersteres schafft ein internes System von Verweisen, das Bedeutung und Ästhetik wesentlich prägt. Zweites ist Voraussetzung, um etwas Neues hervorbringen zu können, das auf derselben Stufe steht wie das verwendete Material.“ (Stalder 2016: 97) Erkennbarkeit der Quelle ist in diesem Zusammenhang aber nicht gleichbedeutend mit Nachweis der Quelle im wissenschaftlichen Sinn, denn „die Alltagspraxis ist heute die des Herausgreifens, Zusammenführens, Veränderns und Hinzufügens“ (Stalder 2016: 127) durch Werkzeuge wie Statusmitteilungen, Likes, Retweets oder Forumseinträge. Diese referenziellen Verfahren stellen oftmals eine Endlosschleife dar – ohne Anfang und ohne Ende. Das weitergenutzte Material ist daher nur bedingt oder gar nicht einer eindeutigen ursprünglichen Quelle zuzuordnen. Das in der Wissenschaft gängige System des expliziten

Referenzierens von Quellen und Gedanken (möglichst) bis hin zum Ausgangspunkt ist damit mit der Alltagskultur der Studierenden nicht oder nur bedingt kompatibel.

Referenzielle Verfahren im oben beschriebenen Sinn werden dem Produzenten erleichtert oder sogar erst ermöglicht, wenn das Ausgangsmaterial in digitaler Form vorliegt – dies trifft inzwischen für weite Bereiche des Wissenschaftsbetriebes zu. Damit stellt sich für mich die Frage, ob, wie und in welchem Umfang wir uns in der Schreibdidaktik mit den alltagskulturellen Prägungen der Studierenden im Hinblick auf Referenzialität auseinandersetzen müssen.

Die Überlegungen Stalders sind nur z.T. empirisch unterfüttert. Nimmt man jedoch die Lebenswelt unserer Studierenden in den Blick, so wird deutlich, dass die Teilhabe an sozialen Medien in ihrem Alltag eine große Rolle spielt. Die ARD/ZDF-Onlinestudie 2015 stellt in der Gruppe der 14- bis 27-Jährigen folgendes Nutzungsverhalten (vgl. Tippelt/Kupferschmitt 2015: 443) fest:

- 72% nutzen täglich Instant-Messaging-Dienste wie WhatsApp (83% mindestens einmal pro Woche)
- 46% nutzen täglich Onlinecommunitys wie Facebook (61% mindestens einmal pro Woche)
- 16% nutzen täglich Fotocommunitys wie Instagram (26% mindestens einmal pro Woche)
- 3% nutzen täglich Twitter (9% mindestens einmal pro Woche)

Ein erster Blick auf die Statistik motiviert also weiter sich mit der Argumentation Stalders auch im schreibdidaktischen Kontext auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung – individuell oder im Dialog – möchte ich mit meinem Beitrag gern anstoßen. Relevante Fragestellungen sind dabei aus meiner Sicht:

- Sind diese postulierten alltagskulturellen Prägungen bei Studierenden empirisch nachweisbar – anders gefragt, gibt es Daten, die nahelegen oder beweisen, dass die theoretischen Überlegungen zutreffen?
- Inwieweit kann oder sogar muss die Alltagserfahrung der Studierenden im Bereich Referenzialität für die Umsetzung expliziter Referenzialität beim wissenschaftlichen Schreiben bewusst gemacht und reflektiert werden?
- Wie kann wissenschaftliches Schreiben bzw. die Schreibdidaktik von den im Alltag eingeübten Handlungsweisen der Studierenden profitieren?

Literatur

- Dobusch, Leonhard (08.05.2016): Rezension „Kultur der Digitalität“ von Felix Stalder. Online im WWW. URL: <https://netzpolitik.org/2016/rezension-kultur-der-digitalitaet-von-felix-stalder/> (Zugriff: 21.11.16).
- Kruse, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 141–158.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Tippelt, Florian/Kupferschmitt, Thomas (2015): Social Web: Ausdifferenzierung der Nutzung – Potenziale für Medienanbieter. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015. In: *Media Perspektiven*. Nr. 10. 442–451.

Angaben zur Person

Tobias Seidl, Prof. Dr., ist Professor für Schlüssel- und Selbstkompetenzen an der Hochschule der Medien in Stuttgart. Er führt verschiedene Lehrveranstaltungen im Bereich wissenschaftliches Arbeiten durch und berät Lehrende zur Thematik.

Konferenzen und Tagungen

dieS-Sommerschule (Empirisch-didaktische Schreibforschung)

08. bis 10. Juni 2017

Fachhochschule Nordwestschweiz in Brugg-Windisch, Schweiz

In wenigen, ausgewählten Vorträgen werden aktuelle Trends der Schreibforschung thematisiert und oftmals Zwischenergebnisse aus laufenden Forschungsprojekten vorgestellt und diskutiert. Einen besonderen Stellenwert genießt die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Weitere Informationen unter: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/dies>

9te EATAW Konferenz

19. bis 21. Juni 2017

Royal Holloway, University of London, England

Unter dem Motto "Academic Writing Now: Policy, pedagogy and practice" widmet sich die neunte Konferenz der European Association for Teaching Academic Writing (EATAW) den stetigen Veränderungen unterliegenden Realitäten des Hochschulwesens – von den Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich durch Internationalisierung und Diversität ergeben, bis hin zur steigenden Vermarktung des globalen Hochschulwesens und dem daraus resultierenden Fokus auf die "student experience".

Weitere Informationen unter: <http://eataw2017.org>

10. Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz

30. September bis 02. Oktober 2017

Kompetenzzentrum Schreiben, Universität zu Köln, Deutschland

Bei der 10. Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz werden Rollen(konflikte) in der Peer-Schreibberatung im Mittelpunkt stehen. Schreib-Peer-Tutor*innen nehmen viele verschiedene Rollen ein und sie sind immer wieder mit dem Reflektieren ihrer Rollen und möglichen Handlungen beschäftigt.

Weitere Informationen unter:

<http://www.schreibzentrum.phil-fak.uni-koeln.de/sptk2017.html>

Tagung am House of Competence (HoC)

05. bis 06. Oktober 2017

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Deutschland

Bei dieser Tagung wird es ein Panel zur „Schreibforschung und Schreibdidaktiken“ geben. Fachwissenschaftliche Verortung von Schreibzentrumsarbeit als Teildisziplin z. B. von Pädagogik, Germanistik und Psychologie stehen zur Diskussion. Aktuelle Entwicklungen der Schreibzentrumsforschung sollen aufgezeigt werden und Debatten zu Ansätzen einer text- oder produktorientierten Schreibzentrumsforschung sollen stattfinden.

Weitere Informationen unter:

http://www.hoc.kit.edu/downloads/Ankuendigung_Tagung_2017.pdf

Weitere Termine

Arbeitskreis Schreibdidaktik für die bayerischen Hochschulen in Ingolstadt

22.05.2017

DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik, Ingolstadt, Deutschland

Die Veranstaltung soll eine Mischung aus Impulsvorträgen, Diskussionen und gemeinsamen Arbeiten werden. Sie sind herzlich eingeladen, ein Thema vorzuschlagen und beispielsweise Kurskonzepte zu präsentieren, Methoden ausprobieren zu lassen oder eine Diskussionsrunde zu einer eigenen Frage zu moderieren.

Mögliche Themen wären z.B.: Schreibdidaktische Angebote (Workshops, Beratung, Integration in Fachlehre); Ausbildung oder Einsatz von Schreibtutor*innen; Kooperation mit Lehrenden; Vernetzung innerhalb der Hochschule; Schreibzentrumsorganisation; Evaluation der Angebote

Weitere Informationen unter: <https://www.diz-bayern.de/component/redevent/details/4-diz-termin?xref=161335&Itemid=214>

20 Jahre Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum

28. bis 29. September 2017

Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

Das Bochumer Schreibzentrum feiert seinen 20-jährigen Geburtstag: Am 28. September eher offiziell (und universitätsintern) bei einem Empfang mit Sekt, Kaffee, Kuchen und Reden. Eingeladen sind auch alle, die sich dem Schreibzentrum verbunden fühlen. Am 29. September laden wir ganz im Sinn der kooperativen Arbeitsweise der Gründerin des Bochumer Schreibzentrums, Gabriela Ruhmann, dazu ein, Methoden, Konzepte, Übungen oder Ähnliches voneinander kennenzulernen und aktuelle Themen der Schreibzentrumsarbeit miteinander zu diskutieren. Am Abend wird dann wild gefeiert. Wir freuen uns, wenn ihr alle dabei seid! Alle Informationen unter <http://www.sz.rub.de>.

Weitere Informationen unter: <http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de/>

Mitgliedsversammlung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und -forschung

16. bis 18. November 2017

Hochschule Coburg, Deutschland

Weitere Informationen unter: <http://www.schreibdidaktik.de>

Fotowettbewerb #schreiborte

Bis zum 01. September 2017 sind Schreibende zum zweiten Mal eingeladen, ihre Schreiborte fotografisch festzuhalten und eine kleine Geschichte dazu zu erzählen. Neben dem

Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main nehmen in diesem Jahr auch Coburg, Dresden, Frankfurt/Oder und Konstanz als Veranstalter teil. Institutionen, die sich ebenfalls beteiligen möchten, wenden sich bitte bald an Daniel Spielmann (spielmann@em.uni-frankfurt.de). Auf Wunsch werden Grafiken für Werbematerialien bereitgestellt. Weitere Informationen unter www.schreiborte.info.

Call for Papers

Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch – Journal der Schreibberatung

Habt Ihr/Haben Sie interessante Praxiserfahrungen, Ergebnisse aus kleinen oder größeren Forschungsprojekten, diskussionswürdige Thesen, Konzepte, Projekte etc., die Sie/Ihr gern mit anderen teilen möchten/möchtet?

Wir suchen wieder Beiträge rund um die Themen Schreibberatung/-coaching, Schreiben an Schulen, Hochschulen und im Beruf, Schreibdidaktik sowie Schreibforschung!

In folgenden Rubriken können Artikel eingereicht werden:

- Methoden und Techniken der Schreibberatung
- Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung
- Erfahrungsberichte und Austausch
- Rezensionen/Buchempfehlungen

Für die 15. Ausgabe von JoSch können Sie/könnt Ihr noch bis zum 01. November 2017 Beiträge einreichen, die thematisch zum Journal passen und noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht sind. Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch – Journal der Schreibberatung sind zu finden unter:

<http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com>

oder

<https://www.wbv.de/de/josch.html>

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich per E-Mail an das Redaktions- und Herausgeber*innenteam unter:

journal.der.schreibberatung@gmail.com



Digitale Innovationen an Hochschulen

Auswirkung auf die Hochschul- und Medienpädagogik

➔ wbv.de/hochschuldidaktik

In dem Sammelband diskutieren junge und etablierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über digitale Innovationen an Hochschulen. Themen sind Anwendungen, Strukturen und die Veränderung von Lehre und Lernen durch die Digitalisierung.



Diana Bucker, Valentin Dander, Andrea Gumpert,
Sandra Hofhues, Ulrike Lucke, Franco Rau, Holger
Rohland, Timo van Treeck (Hg.)

„Trendy, hip und cool“: Auf dem Weg zu einer innovativen Hochschule?

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 130
2017, 252 S., Print plus E-Book 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5790-3
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Lehren und Lernen an Hochschulen

Tagungsband zur dghd-Jahrestagung
„Hochschuldidaktik im Dialog“

➔ wbv.de/hochschuldidaktik

Zur 44. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik entstanden Texte zum Dialog zwischen Lehrenden und Hochschuldidaktiker:innen sowie über das Lehren und Lernen aus hochschuldidaktischer Sicht.



Robert Kordts-Freudinger, Daniel Al-Kabbani,
Niclas Schaper (Hg.)

Hochschuldidaktik im Dialog

Beiträge der Jahrestagung der Deutschen
Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)
2015

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 131
2017, 252 S., Print plus E-Book 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5845-0
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

