

Ausgabe 14 | November 2017

JoSch

Journal der Schreibberatung



Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

Schreiben in den Fächern

Abenteuer Wissenschaft

Projektstrukturierung als Heldenreise

Empirische Bedarfe in der (über-)fachlichen Peer-Schreibberatung

Lernen am Diskurs

Fachliche Schreibkonventionen analytisch erarbeiten

Konzept eines schreibdidaktischen Workshops für Fachlehrende

Situierte Schreibaufgaben

Zur Förderung der Textkompetenzen angehender Sportlehrkräfte

Schreiben in der VWL

Universität Mannheim setzt auf Online-Studium

Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

#reprometh

Über den Einsatz von Blogs in einem kunsthistorischen Lehrprojekt

Skizze zur akademischen Fachschreibdidaktik

Herausgegeben von: Simone Tschirpke, Franziska Liebetanz,
David Kreitz, Leonardo Dalessandro



Professionalisierung der Schreibdidaktik

Dienen E-Portfolios der Ausbildung von Schreibberater:innen?

➔ wbv.de/schreibwissenschaft

Ist die Arbeit mit E-Portfolios eine sinnvolle Ergänzung für die Arbeit akademischer Schreibberater:innen? In seiner empirischen Dissertation untersucht der Autor Auswirkungen einer neuen Methode der wissenschaftlichen Schreibdidaktik und -forschung.



Daniel Spielmann

E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung

Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, Band 2

2017, 248 S., 44,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5759-0

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Ausgabe 14 / November 2017



Methoden und Techniken der Schreibberatung
Forschungsdiskurs Schreiben und Schreibberatung
Erfahrungsberichte
Rezensionen

Herausgegeben von: Simone Tschirpke, Franziska Liebetanz,
David Kreitz, Leonardo Dalessandro



JoSch – Journal der Schreibberatung

8. Jg. 2017 – Nr. 14

Herausgeber*innen/Redaktion: Swantje Lahm (Gastherausgeberin),
Simone Tschirpke, Franziska Liebetanz, David Kreitz, 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: © Agentur Focus, Harf Zimmermann

Anzeigen:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Jennifer Knieper, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-719, E-Mail: anzeigen@wbv.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_02/2017

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe:
[10.3278/JOS1702W](https://doi.org/10.3278/JOS1702W)

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
Abstracts	7

Themenschwerpunkt: Schreiben in den Fächern/Writing in the Disciplines

<i>Heike Böhm & Cornelia Zapp</i>	
Abenteuer Wissenschaft: Projektstrukturierung als Heldenreise	11
<i>Nina Bünte & Sandra Gümmer</i>	
Empirische Bedarfe in der (über-)fachlichen Peer-Schreibberatung	23
<i>Fridrun Freise & Mirjam Schubert</i>	
Lernen am Diskurs: fachliche Schreibkonventionen analytisch erarbeiten ..	31
<i>Nora Hoffmann</i>	
Konzept eines schreibdidaktischen Workshops für Fachlehrende	41
<i>Elke Langelahn & Andrea Menze-Sonneck</i>	
Situierte Schreibaufgaben zur Förderung der Textkompetenzen angehender Sportlehrkräfte	51
<i>Lydia Prexl</i>	
Schreiben in der VWL – Universität Mannheim setzt auf Online-Studium ...	61
<i>Amata Schneider-Ludorff & Dzifa Vode</i>	
Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften	69
<i>Daniel Spielmann</i>	
#reprometh – über den Einsatz von Blogs in einem kunsthistorischen Lehrprojekt	85
<i>Jan Weisberg</i>	
Skizze zur akademischen Fachschreibdidaktik	95

Forum

Theda Bader & Eva-Maria Lerche

Die SIG Freiberufler*innen/Vielfalt: Forum für freie Schreibtrainer*innen
und Schreibberater*innen 103

Klara Dreß & Bernadette Huber

Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden – eine
quantitative Studie 107

Aktuelles

Ankündigungen und Termine 117

Vorwort

Liebe Leser*innen,

als ich 2008 an der Cornell University mit meinem schreibdidaktischen Mentor und Freund Keith Hjortshøj über unsere Arbeit in Deutschland sprach, meinte er: „Interessant, ihr lest das ganze Zeug aus den 70er und 80ern.“ Das war nicht abfällig gemeint und kennzeichnete den deutschsprachigen Raum auch nicht als entwicklungsbedürftiges Hinterland, es zeigte vielmehr, dass aus historischen und kulturellen Gründen die Schreibprozessorientierung bei uns besonders stark war und immer noch ist. Mit der immer noch weit verbreiteten Prüfungsform „Hausarbeit“, die von Studierenden hohe Selbstständigkeit in der Prozessgestaltung verlangt, und der häufig fachübergreifend ausgerichteten Arbeit von Schreibzentren ist die Schreibprozessorientierung eine kraftvolle Quelle, aus der sich unsere Arbeit speist.

Unsere tägliche Arbeit zeigt: Wenn man einen Schreiben-in-den-Fächern-Ansatz verfolgt, reicht der alleinige Fokus auf den Schreibprozess nicht aus. Wie vielfältig und kreativ die Wege sind, um fachspezifische Denk-, Arbeits- und Schreibweisen und Prozessorientierung zusammenzubringen, zeigen die in diesem Themenheft versammelten Beiträge. Sie zeigen auch, dass man die Prozessorientierung keineswegs drangeben muss, wenn das Fachliche stärker in den Vordergrund rückt.

Jan Weisberg formuliert in seiner Skizze Thesen zu einer Fachschreibdidaktik und macht darin vor allem die curriculare Integration stark, die eine „längere reflexive Übungspraxis“ ermöglichen soll. Er zeigt auf, wie die curriculare Integration als Resultat einer intensiven Zusammenarbeit von Schreibprozess- und Fachexpert*innen vor Ort gelingen kann. Auf die Gestaltung von Lehre ist auch der Beitrag von Lydia Prexl ausgerichtet, die ein Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ der Abteilung Volkswirtschaftslehre an der Universität Mannheim vorstellt, das für ein Online-Selbststudium gestaltet wurde. Sie zeigt, welches Übungs- und Lernpotenzial ein solches Online-Modul bereithält, weist aber auch auf die Grenzen in puncto Feedback und Motivation hin.

Darauf, das Schreiben direkt in Lehrveranstaltungen zu integrieren, zielt der Beitrag von Nora Hoffmann. Sie beschreibt eine eintägige schreibdidaktische Lehrendenfortbildung, die insbesondere für diejenigen von Interesse sein dürfte, die erstmalig eine solche Veranstaltung für Lehrende planen.

Wie eine gelungene Verbindung von prozess- und produktorientierter Schreiblehre im Fach im Detail aussieht, zeigen die Beiträge von Elke Langelahn und Andrea Menze-Sonneck zum Schreiben in der Sportwissenschaft, Daniel Spielmanns Artikel zur Einbindung eines Blogs in einer kunsthistorischen Lehrveranstaltung und der Vorschlag von Heike Böhm und Cornelia Zapp, Projektplanungen in der Biochemie nach den Etappen einer Heldenreise zu verfassen. In all diesen Beiträgen werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Studierende motiviert und mit Schreiblust angesteckt werden können – indem sie auf

Abenteuerreise geschickt und zum Bloggen angestiftet werden oder den Einsatz von Texten im Sportunterricht reflektieren. Man wünscht sich für diese Artikel nicht nur, aber auch viele Lesende der jeweiligen Fachrichtungen.

Ein Konzept, das für die sprachlichen Besonderheiten des Schreibens in den verschiedenen Fachdisziplinen sensibilisiert, haben Fridrun Freise und Mirjam Schubert entwickelt und beschreiben dessen Umsetzung für die Fächer Geschichte und Kunstgeschichte. Sie laden zum Experimentieren in anderen Fachrichtungen ein und es wird spannend sein, zu sehen, ob und wie dieses Konzept auch in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen funktioniert.

Schließlich widmen sich eine Reihe von Beiträgen einem Aspekt, der unerlässlich ist, wenn die engere Kooperation von Schreibdidaktik und Fächern vorangetrieben werden soll: mehr zu wissen über die Schreibsituation von Studierenden, ihre Anliegen und das Schreiben in der Lehre. Hier sorgfältig Daten zu sammeln und auszuwerten ist ein mühsames Geschäft, und umso wertvoller sind die Beiträge von Nina Bünte und Sandra Gümmer, Amata Schneider-Ludorff und Dzifa Vode sowie Klara Dreo und Bernadette Huber in diesem Heft. Es würde zu weit führen, auf die Befunde im Einzelnen einzugehen. Spannend war für mich vor allem zu lesen, wie zentral das Anliegen der Klärung einer Fragestellung für Studierende ist – ein Indiz dafür, dass klassische schreibprozessorientierte Ansätze nichts an ihrer Bedeutung verloren haben. Wichtig erscheint mir auch eine Sensibilisierung für die latenten und impliziten Anliegen von Studierenden, die sich insbesondere durch die Analyse von Beratungsprotokollen zeigen lässt, und schließlich die Vielfalt der Schreibsituationen von Studierenden, die sich – wie Schneider-Ludorff und Vode zeigen – nach Fächern differenziert darstellen lässt.

Und last, but not least ein kleines Bonbon: Die SIG Freiberufler*innen/Vielfalt stellt sich mit dem Artikel von Theda Bader und Eva Lerche vor. Die Arbeit dieser SIG weist über die Welt des akademischen Schreibens hinaus und weitet den Horizont für das, was Schreibende jenseits von Hochschulen erwartet.

Ein Gedanke zum Schluss: Alle Artikel sind ein Plädoyer für die Bedeutung von Schreibdidaktik insbesondere an Hochschulen und sind mehr oder weniger bewusst sicherlich auch für eine Zielgruppe geschrieben worden, die wesentlich zur Verstetigung unserer Projekte beitragen kann. Ich wünsche den Autor*innen und uns allen, dass die Beiträge auch diese Leser*innenschaft erreichen.

In diesem Sinne: viel Freude beim Lesen!

Swantje Lahm

Abstracts

Themenschwerpunkt: Schreiben in den Fächern/Writing in the Disciplines

Heike Böhm & Cornelia Zapp

Abenteuer Wissenschaft: Projektstrukturierung als Heldenreise

Naturwissenschaftliche Zusammenfassungen neigen dazu, trockene und langweilige Texte zu werden. Wir versuchen den Kenntnisstand objektiv und umfassend zu beschreiben. Bewusst vermeiden wir eine emotionale Sprache. Unsere eigene Begeisterung, offene Fragen und interessante Möglichkeiten – sie haben keinen Platz in einem wissenschaftlichen Fachtext. Oder etwa doch? In diesem Erfahrungsbericht stellen wir eine Möglichkeit vor einen naturwissenschaftlichen Text durch die klassische Erzählstruktur der Heldenreise in eine interessante und spannende Geschichte zu verwandeln. Auf den folgenden Seiten erläutern wir unsere Erfahrungen mit dieser Strukturierungsmethode aus der Perspektive einer Gruppenleiterin in ihrer Rolle als Betreuerin einer naturwissenschaftlichen Masterarbeit und einer Masterstudentin.

Nina Bünte & Sandra Gümmer

Empirische Bedarfe in der (über-)fachlichen Peer-Schreibberatung

Ziel des Forschungsvorhabens war es, die erfahrungsbasierten Einschätzungen zum Auftreten von Beratungsbedarfen und ihrer Häufigkeit mit empirischen Daten abzugleichen. Dazu wurden qualitative Daten (Beratungsprotokolle und Teambefragung) und quantitative Daten (Evaluationstabelle) mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring bzw. deskriptiver Statistik ausgewertet. Nach der Vorstellung von Datenkorpus und methodischem Vorgehen werden die Analyseergebnisse dargestellt und verglichen. Darin werden u. a. implizite Anliegen aufgedeckt, die Fragen zur Fachkultur der Studierenden betreffen. Darüber hinaus werden Handlungsbedarfe zur Erreichung bestimmter Fächergruppen und zur Entwicklung neuer Angebote sichtbar.

Fridrun Freise & Mirjam Schubert

Lernen am Diskurs: fachliche Schreibkonventionen analytisch erarbeiten

Studierenden ist oft nicht klar, dass vermeintliche Sprachnormen der Wissenschaftssprache innerhalb einer fachspezifischen Diskursgemeinschaft je nach Inhalt, Methode, Textgenre und Autor*in in Texten unterschiedlich gehandhabt werden. Wir stellen einen didaktischen Zugang vor, mit dem Studierende fachwissenschaftliche Ausprägungen einer Schreibkonvention analytisch erfassen, gleichzeitig selbst argumentativ Stellung beziehen und untereinander sowie in Auseinandersetzung mit den analysierten Texten in den Fachdiskurs einsteigen. Die praktische Anwendung stellen wir am Beispiel von Lehrszenarien zu den stilistischen Normen *Nominalstil* und *Ich-Gebrauch* vor.

Nora Hoffmann

Konzept eines schreibdidaktischen Workshops für Fachlehrende

Der Beitrag schildert einen schreibdidaktischen Workshop für Hochschuldozierende, der darauf zielt, diese für die Notwendigkeit und den Nutzen der Schreibförderung innerhalb der Fachlehre zu sensibilisieren sowie schreib- und hochschuldidaktische Grundlagen zu vermitteln.

Elke Langelahn & Andrea Menze-Sonneck

Situierte Schreibaufgaben zur Förderung der Textkompetenzen angehender Sportlehrkräfte

In der Sportlehrer*innenausbildung wird Textarbeit nicht als fachrelevante Methode thematisiert. Deshalb haben Studierende oft Probleme, fachwissenschaftliche Texte zu verfassen und z.B. Fachterminologie in Seminararbeiten präzise zu erläutern und anzuwenden. Zudem werden sie dadurch nur unzureichend auf die in den Lehrplänen Sport geforderte Vermittlung theoretischer Wissensbestände vorbereitet. Im Beitrag wird die Bedeutung situierter Schreibaufgaben zur Förderung des Tiefenlernens und zur Auseinandersetzung mit disziplinspezifischen Problemen dargestellt und an zwei erprobten Beispielen verdeutlicht. Anschließend werden die Erfahrungen hinsichtlich des Lernerfolgs der Studierenden sowie der fruchtbaren Zusammenarbeit von Fachlehrender und Schreibdidaktikerin referiert.

Lydia Prexl

Schreiben in der VWL – Universität Mannheim setzt auf Online-Studium

Wissenschaftliches Schreiben wird an vielen Universitäten in großen Vorlesungen gelehrt. Die Folge ist eine frontale Berieselung ohne Lerneffekt – die Studierenden schreiben nicht selbst, sondern hätten ebenso gut einen Ratgeber zum wissenschaftlichen Arbeiten lesen können. An der Abteilung Volkswirtschaftslehre an der Universität Mannheim wurde das Konzept der Veranstaltung „Wissenschaftliches Schreiben“ zu einem Online-Selbststudium umgestaltet. Die 200 Drittsemester eignen sich die Inhalte über Online-Videos und Lehrmaterialien und wöchentliche Übungsblätter an und können über ein Forum Fragen zum Thema stellen. Der Beitrag stellt das neue Konzept vor, um es für andere Hochschulen und Fachdisziplinen nutzbar zu machen.

Amata Schneider-Ludorff & Dzifa Vode

Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

Über Schreibberatung und Gespräche mit Lehrenden entsteht in Schreibzentren ein unvollständiges Bild über die Schreibpraxis an der eigenen Hochschule. Deshalb führten wir an zwei Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine Vollerhebung durch, um die Frage zu beantworten, wie Schreiben in den Fächern gelehrt und bewertet wird. Die Erhebung, bei der 1.188 Studierende und 236 Lehrende einen Online-Fragebogen ausfüllten, ergab, dass Lehrende schreibdidaktische Prinzipien in ihrer Fachlehre, aber auch in Ein-

führungsveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten selten einsetzen. Gerade in den Ingenieurwissenschaften mangelt es an Gelegenheiten zum Schreiben. Bewertungskriterien scheinen Studierende gut einschätzen zu können, auch wenn sie die Relevanz von LOCs höher bewerten als Lehrende. Eine detaillierte Anleitung für schriftliche Arbeiten erhalten Studierende entgegen der Angaben von Lehrenden selten. Als Feedback auf ihre schriftlichen Arbeiten von Lehrenden erhalten Studierende häufig nur die Note. Der vorliegende Artikel präsentiert und diskutiert ausgewählte Ergebnisse.

Daniel Spielmann

#reprometh – über den Einsatz von Blogs in einem kunsthistorischen Lehrprojekt

Der Artikel beschreibt den Einsatz von Blogs in der Kunstgeschichte. Mit Unterstützung des Schreibzentrums gestalteten die Lehrenden ein schreibintensives Seminar, bei dem die Texte der Studierenden über die Grenzen des Seminarraumes hinaus in die Fachgemeinschaft hineinwirken sollten. Ein von der Seminargruppe bespielter Blog bildete die Auseinandersetzung der Studierenden mit den Seminarinhalten ab. Zudem regte das Projekt die Beteiligten an, den Zusammenhang von Schreiben und Medium zu reflektieren und dabei die Perspektive von Lesenden mitzudenken. Der Beitrag beschreibt zunächst die Vorüberlegungen und skizziert dann das semesterbegleitende Schreiben im Blog. Ein kurzes Fazit weist auf potenzielle Zugewinne bei der Einbindung des Web 2.0 hin.

Jan Weisberg

Skizze zur akademischen Fachschreibdidaktik

Der Beitrag präsentiert Überlegungen zur Vermittlung von fachlichen Schreibkompetenzen und diskutiert einige grundlegende Vermittlungs- und Erwerbsprobleme. Es wird argumentiert, dass einzelne Schreibkurse den Erwerb von komplexen literalen Fachkompetenzen zwar fördern können, aber i. d. R. nicht zu einem sicheren fachlichen Handeln führen. Zur Kompetenzerwerbsförderung wird die Entwicklung von modulübergreifenden, studiengangintegrierten Lernwegen vorgeschlagen, die durch eine Staffelung von Lernthemen und Anforderungen zu einer längeren reflexiven Übungspraxis führen, in der grundlegende Teilkompetenzen routinisiert und sukzessiv komplexe Kompetenzen entwickelt werden.

Forum

Theda Bader & Eva Lerche

Die SIG Freiberufler*innen/Vielfalt: Forum für freie Schreibtrainer*innen und Schreibberater*innen

Die SIG Freiberufler*innen/Vielfalt bietet für freie Schreibtrainer*innen und Schreibberater*innen aus allen Bereichen (berufliches, kreatives, literarisches, gesundheitsförderndes, wissenschaftliches und akademisches Schreiben) eine Möglichkeit, sich auszutauschen und weiterzubilden. Dies erfolgt – neben dem kontinuierlich regen Austausch über E-Mails – einmal jährlich bei einem Treffen. Zum zweiten Mal kam in diesem Jahr das Format „Labor für neue Schreiblösungen“ zum Einsatz. Dabei wird in Kleingruppen an konkreten Anliegen gearbeitet, die Lösungen werden im Anschluss in einem Reader intern veröffentlicht. Dieser Artikel stellt die SIG sowie den Ablauf des „Labors“ vor.

Klara Dreio & Bernadette Huber

Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden – eine quantitative Studie

Um Angebote der Schreibberatung weiterzuentwickeln, sind Daten zur Schreiberfahrung Studierender wichtig. Die vorgestellte Studie zum Thema „Wie empfinden Studierende wissenschaftliches Schreiben?“ soll hier einen Beitrag leisten. Wir führten eine Fragebogenumfrage im Bachelor der Deutschen Philologie an der Universität Wien im Winter- und Sommersemester 2015/16 durch. Die Ergebnisse zeigten, dass Unterstützung möglichst früh ansetzen, sich durch die gesamte Schreibkarriere ziehen und die emotionale Dimension des Schreibens berücksichtigen sollte. Nach einer kurzen Einleitung in das Thema werden das Fragebogendesign und die Befragung beschrieben. Dem folgen die Ergebnisse zu ausgewählten Bereichen des Fragebogens sowie ein Fazit.

Abenteuer Wissenschaft: Projektstrukturierung als Heldenreise

Heike Böhm & Cornelia Zapp

Naturwissenschaftliche Projektbeschreibungen neigen dazu, trockene, langweilige Texte zu werden. Wir versuchen, den Kenntnisstand objektiv und umfassend zu beschreiben. Bewusst vermeiden wir eine emotionale Sprache. Unsere eigene Begeisterung, offene Fragen und interessante Möglichkeiten – sie haben keinen Platz in einem wissenschaftlichen Fachtext. Oder etwa doch?

In diesem Artikel stellen wir eine Strukturierungsmethode für wissenschaftliche Projektplanungen vor, die auf der klassischen Erzählstruktur der Heldenreise beruht. Wir erläutern die Methode und unsere Erfahrungen mit der von uns modifizierten wissenschaftlichen Abenteuerreise aus der Perspektive einer Gruppenleiterin und einer Masterstudentin.

Struktur der Abenteuerreise

Viele klassische mythologische Geschichten folgen einem wiederkehrenden Schema mit klar definierten Stationen. Die Ähnlichkeiten, die den unterschiedlichsten Geschichten aus verschiedensten Kulturkreisen zugrunde liegen, beschrieb David Campbell als Monomythos oder Heldenreise (Campbell 2011). Dieses Schema lässt sich nicht nur für eine retrospektive Analyse, sondern auch für die Entwicklung neuer Geschichten und Drehbücher anwenden (Vogler 2007). Darüber hinaus finden sich die verschiedenen Stationen auch in unseren eigenen, ganz alltäglichen Erfahrungen und Erlebnissen wieder. Insgesamt ist die eigentliche Strukturierung einer solchen Abenteuerreise intuitiv schnell zugänglich und lässt sich auf die vielfältigsten Situationen anwenden. Wir nutzen dieses Strukturierungsmittel z. B. zur schriftlichen Projektplanung im naturwissenschaftlichen Kontext, auf die wir uns in diesem Artikel fokussieren werden.

Im Schreibberatungsprozess werden zuerst die einzelnen Stationen der Reise definiert, im zweiten Schritt werden diese auf den naturwissenschaftlichen Kontext übertragen und im dritten Schritt erfolgt die Zuordnung der einzelnen Projektbausteine zu den einzelnen Stationen.

Für eine ausführliche Behandlung der einzelnen Stationen empfehlen wir vor allem das Buch von Christopher Vogler (2007), das uns als Grundlage für unsere wissenschaftliche Abenteuerreise dient (Abb. 1a): Die Abenteuerreise beginnt in der bekannten Welt (1), die die*der Held*in motiviert vom Ruf des Abenteuers (2) verlässt. Allerdings gilt es zunächst die initiale Weigerung (3) zu überwinden. Dies kann z. B. mithilfe eines Mentors (4) gelingen und schließlich kann die*der Held*in zum eigentlichen Abenteuer aufbre-

chen (5). Auf seiner Reise begegnen ihm*ihre Verbündete und Antagonisten (6) und sie*er überwindet die ersten Hindernisse (7). Gestärkt von den gesammelten Erfahrungen gelingt die finale Prüfung (8) und sie*er erhält das Elixier (9). Mit diesem Elixier kehrt sie*er zurück in die bekannte Welt (1), das diese (mehr oder weniger) signifikant verändert.

Eine über die Abenteuerreise strukturierte schriftliche Projektplanung bildet eine motivierende Grundlage für die anschließende eigene wissenschaftliche Arbeit. Sie befähigt die Studierenden mögliche Probleme vorherzusagen und eigenständig alternative Wege zu erkunden. Darüber hinaus begreift man die verschiedenen Schwierigkeiten klarer als einen natürlichen Teil jeder Herausforderung und legt somit den Schwerpunkt auf die Überwindung der Hindernisse.

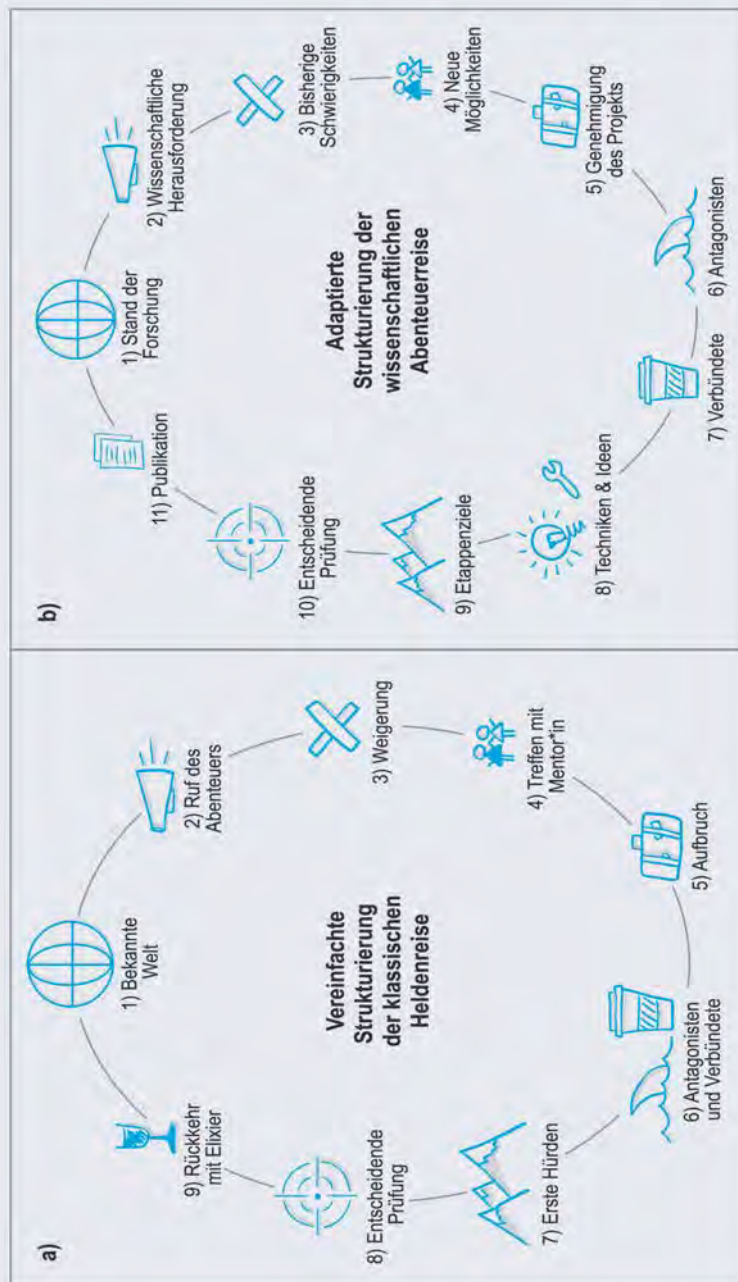
Für wissenschaftliche Projekte lässt sich die Abenteuerreise beginnend mit dem Stand der Forschung (1) als Ausgangsbasis für die wissenschaftliche Herausforderung (2) verstehen (Abb. 1b). Experimentelle Schwierigkeiten stellen oft eine initiale Weigerung (3) dar, die z.B. durch neue technische Möglichkeiten (4) überwunden werden kann. Der Aufbruch entspricht der bewussten Entscheidung nach einer internen oder auch externen Genehmigung (5) das Projekt durchzuführen. In jeder wissenschaftlichen Arbeit begegnen wir Antagonisten (6), aber auch Verbündeten (7), z.B. in der Form von defekten Geräten oder Kooperationspartnern. Auf der Reise lernen wir darüber hinaus neue Techniken kennen und benötigen neue Ideen (8), die uns beim Erreichen der einzelnen Etappenziele (9) helfen. Schon in der Projektplanung ist es dabei wichtig, auch alternative Methoden in Erwägung zu ziehen, um letztlich die entscheidende Prüfung (10) inklusive notwendiger Kontrollen und Validierungsexperimente zu meistern. Das Elixier der Wissenschaft mag dabei eine Publikation (11) oder eine Projekt-, Master- oder Doktorarbeit darstellen, die den Stand der Forschung (1) ein weiteres Stück vorantreibt.

Während der eigentlichen Strukturierungsphase haben wir die einzelnen Stationen auf einem großen Flipchart-Papier festgehalten und alle weiteren Ideen mit flexibel positionierbaren Klebezetteln zugeordnet. Dabei empfehlen wir mit dem Ruf des Abenteurers bzw. der wissenschaftlichen Herausforderung (2) zu beginnen und diese möglichst präzise zu formulieren. Hier ist für alle auch die ursprüngliche Bezeichnung des „Rufs des Abenteurers“ wichtig, denn diese wird als motivierend, spannend und auffordernd empfunden und genau diese Aspekte gilt es in der wissenschaftlichen Fragestellung zu adressieren.

Insgesamt bedienen wir uns der Sprache der Abenteuerreise als Hilfsmittel für einen einfacheren, intuitiveren Zugang zur Strukturierung von Forschungsberichten. Der endgültig angestrebte Text erhält dadurch einen spannenden und zugleich logischen Aufbau, bedient sich allerdings der üblichen wissenschaftlichen Sprache. Die Heldenreise dient hier als Mittel zur Strukturierung und unterstützt die Anleitung und Diskussion zum Thema. Dabei wird der wissenschaftliche Text jedoch nicht in einen Roman verwandelt, sondern bleibt in seinem Genre.

Abbildung 1

a) Schematische Strukturierung der klassischen Heldenreise (angelehnt an Vogler 2007: 9) und unsere b) adaptierte wissenschaftliche Abenteuerreise



Aus Sicht der Gruppenleiterin:

Als Arbeitsgruppenleiterin in der biophysikalischen Chemie arbeite ich in einem multidisziplinären Feld zusammen mit anderen Naturwissenschaftlern*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen wie Physik, Biologie, Chemie und Medizin. Als Teil der Lehre betreue ich Doktor- und Masterarbeiten und versuche ein Umfeld zu schaffen, in dem die jungen Wissenschaftler*innen gefordert werden und sich weiterentwickeln. Die schriftliche Ausarbeitung der wissenschaftlichen Ergebnisse stellt dabei nicht nur ein Endziel dar, sondern begleitet den wissenschaftlichen Denk-, Planungs- und Kommunikationsprozess.

Bekannte Welt

Vor Beginn einer Masterarbeit erstellen die Studierenden in meiner Arbeitsgruppe eine schriftliche Projektplanung als Projektbeschreibung. Auch die hier beschriebene Masterarbeit von Conny begann auf diesem Weg. Zügig hatte sie eine ansehnliche Sammlung an sehr gut recherchierten Informationen zusammengetragen. Diese Ergebnisse hatte sie schlüssig und umfassend für ein Fachpublikum dargestellt. Ihre Arbeit berücksichtigte alles, was sie bisher in ihrem Studium gelernt hatte, und wäre mit Sicherheit mit einer sehr guten Note bewertet worden. Dennoch war sie nicht zufrieden. Wie viele Wissenschaftler*innen zweifelte sie an der willkürlich aus mehreren sinnvollen Möglichkeiten gewählten Strukturierung und kämpfte damit, die Informationen zu priorisieren und ihre Relevanz für ihr Projekt einzuschätzen.

Ruf des Abenteuers

Wenn sie über ihr Projekt erzählte, konnte ich ihr Interesse förmlich spüren und wurde von ihrer Motivation ebenso angesteckt wie von ihrer kritischen Betrachtung der Versuche. Es ist genau diese Mischung aus fachlicher Begeisterung und kritischer Auseinandersetzung, die ich an erfolgreichen Wissenschaftlern*innen schätze.

Es reizte mich, eine Möglichkeit zur Strukturierung wissenschaftlicher Texte zu finden, die selbstständig von Studierenden durchführbar ist, ohne einen umfassenden, über viele Jahre erworbenen Gesamtüberblick über den Forschungsbereich sowie ein umfassendes Repertoire an Textsortenwissen zu erfordern.

Weigerung

Gleichzeitig fragte ich mich, ob sich die investierte Zeit lohnen würde. Es wäre doch viel einfacher in meiner „bekannten Welt“ zu bleiben, in der ich mich sicher fühle und die Arbeiten nach einem einfachen Schema benoten kann. In dieser Welt ist es allgemein akzeptiert, dass wissenschaftliche Texte nüchtern, wenn nicht gar langweilig geschrieben sind. Die Bewertungskriterien sind klar festgelegt: Der Text sollte gut recherchiert sein und die publizierten Resultate korrekt zitiert und diskutiert werden. Nach Möglichkeit sollten fachspezifische Definitionen und Begriffe verwendet werden sowie die Arbeit der größten Experten*innen hervorgehoben sein. Diese Kriterien erfüllte der vorgelegte Text.

Begegnung mit Mentor

Zufällig beschäftigte ich mich zu diesem Zeitpunkt mit der zu Beginn erklärten Abenteuerreise als Hilfsmittel zur Strukturierung verschiedenster Erzählungen. Ich dachte mir sofort: „Das müsste man doch auch für wissenschaftliche Texte nutzen können“. Zurück im Büro malte ich motiviert die Schemazeichnung (analog zur Abb. 1a) auf ein Flipchart und holte meine Klebezettel-Sammlung heraus, um die Abenteuerreise dynamisch strukturieren zu können. Dann erzählte ich meiner Studentin begeistert von meiner Idee, ihren schönen Text komplett umzustellen ...

Aufbruch

Conny hatte eine exzellente Wissenskollektion zusammengestellt, und diese vereinfachte die nächsten Schritte deutlich. Ich versicherte ihr, dass die komplette Umstrukturierung ihres Textes keine Kritik, sondern ein Experiment sei. Außerdem haben wir nicht ihren eigentlichen Text ausgedruckt, zerschnitten und umorganisiert, da mir dieses Vorgehen zu harsch erschien. Die wichtigsten Abenteuerelemente erneut mit vielen, einzelnen Klebezetteln festzuhalten, fühlte sich dagegen gleich aufbauend an und erlaubte es, die einzelnen Stichpunkte dynamisch zu strukturieren.

Begegnung mit Antagonisten

Einer unserer trickreichsten Gegner im wissenschaftlichen Kontext ist die Relevanz. Wie oft verleiten uns spannende Resultate, interessante Publikationen oder vermeintlich schnelle Techniken dazu, vom Weg abzukommen bzw. gaukeln uns gar vor, dass der Weg einen anderen Verlauf nimmt, als von uns ursprünglich angenommen? Die strukturierte

wissenschaftliche Organisation anhand unserer Abenteuerreise ermöglichte es Conny, selbst zu erkennen, welche verschiedenen Wege es gab und welchen sie gehen wollte.

Die ersten Hürden

Während des gemeinsamen Strukturierungsprozesses formulierte ich häufig konkrete Hürden und forderte Conny zum Beispiel auf, ihre eigene Formulierung des „Rufs des Abenteuers“ zu verfassen. Anstatt alle Aspekte eines möglichen Rufs des Abenteuers zu beschreiben, war sie inspiriert ihre eigene Motivation zu erläutern. Damit wird die Fragestellung aus ihrer objektiven Formulierung zu einer subjektiv persönlichen Erfahrung umgewandelt. Diese bietet Raum für weitere Ideen. Die spannende Formulierung der Fragestellung als „Ruf des Abenteuers“ motiviert die Lesenden, der Abenteuerreise weiter zu folgen.

Entscheidende Prüfung

Manche Abenteuerelemente waren sehr klar und schnell den einzelnen Stationen zugeordnet. An anderen Punkten überlegten wir länger. Als wir ungefähr die Hälfte der Abenteuerelemente auf einzelnen Klebezetteln aufgehängt hatten und die entstehende Struktur sehen konnten, war meine Studentin überzeugt. Wir hatten uns mittlerweile beide vollkommen auf diese Herangehensweise eingelassen und folgten ihr konsequent. Conny konnte sich mit dieser Hilfestellung immer mehr Zusammenhänge selbst erarbeiten: Selbstständig suchte sie nach neuen Analogien und weiteren Puzzleteilen. Je mehr sie die Geschichte schliff, desto klarer wurde es nicht nur für mich, sondern auch für sie selbst, dass manche Absätze über das Ziel ihrer Abenteuerreise hinausgingen. Diese Erzählstruktur hilft somit, den Fokus auf die wesentlichen Elemente zu legen.

Rückkehr in die bekannte Welt

Mit einem gestärkten Selbstbewusstsein und einer grandiosen Vorbereitung der durchzuführenden Experimente befindet Conny sich jetzt im Labor und arbeitet am praktischen Teil ihrer eigenen Abenteuerreise. Die Erfahrungen beim Strukturieren und Schreiben der Projektbeschreibung ermöglichen es ihr, schnell und selbstständig Modifikationen ihrer Planung durchzuführen, um sie den typischen experimentellen Herausforderungen anzupassen.

Und ich habe nun viel weniger Arbeit bei der Betreuung der eigentlichen Masterarbeit. Für mich steht fest, dass ich dieses Strukturierungsmittel wieder einsetzen und mich auch in Zukunft auf ähnliche Experimente einlassen werde.

Aus Sicht der Masterstudentin:

Studentin, 25, Master-Studiengang Molekulare Biotechnologie (Universität Heidelberg)

Bekannte Welt

Seit Beginn meines naturwissenschaftlichen Studiums habe ich zahlreiche Publikationen und Lehrbücher gelesen und durchgearbeitet, jedoch selbst kaum wissenschaftlich Texte verfasst. Da diese schriftliche Form der Kommunikation essenziell ist für den wissenschaftlichen Austausch im späteren Berufsleben, ist es mein Ziel, meine Schreibfähigkeiten stetig zu erweitern. Meine bisherige Schreiberfahrung beinhaltet das Verfassen der Bachelorarbeit sowie die Zusammenfassungen meiner Forschungsprojekte unter Anleitung meiner jeweiligen Betreuer*innen. Zum Abschluss meines Studiums war ich nun mit der Aufgabe konfrontiert, mein Masterarbeitsprojekt selbstständig zu planen, zu organisieren und die wissenschaftliche Ausführung vorab theoretisch auszuarbeiten. Diese Aufgabe umfasst das Schreiben einer wissenschaftlichen Projektbeschreibung nach dem Vorbild eines DFG-Antrages sowie das Präsentieren der Forschungsidee.

Ruf des Abenteuers

Motiviert von dieser neuen Herausforderung, verschaffte ich mir einen Überblick in meinem gewählten Thema für die Masterarbeit. Angefangen mit einer Literaturrecherche über den wissenschaftlichen Hintergrund las ich bereits veröffentlichte Forschungsergebnisse und entwickelte sowohl Ideen als auch Methoden, um meine aufgeworfene wissenschaftliche Fragestellung beantworten zu können.

Weigerung

Unerfahren wie ich war, schrieb ich eine viel zu ausführliche Zusammenfassung des Forschungsfeldes. Ich konnte keine klare Trennung zwischen dem Definieren der Unterziele und der zur Umsetzung der Ziele angewandten Methoden herstellen. Der Text wurde konfus, schwer nachvollziehbar und in der Folge langweilig.

Begegnung mit Mentor

Um aus diesem strukturlosen, blassen naturwissenschaftlichen Text eine ansprechende Projektbeschreibung herauszuarbeiten, konnte ich auf die Erfahrungswerte meiner Grup-

penleiterin zurückgreifen. In der Feedback-Runde zur Informationssammlung geschah etwas ganz Unerwartetes.

Aufbruch

Meine Gruppenleiterin hatte eine spielerische Schreibstrategie vorbereitet, um einzelne Punkte deutlicher voneinander abzugrenzen und den Text für den Leser spannender und abgerundeter zu gestalten. Auf einem großen Flipchart war eine Abenteuergeschichte in aufeinanderfolgenden Erzählschritten skizziert, wobei man wieder an seinem Ausgangspunkt herauskommt und sich der Erzählkreis somit schließt. Sehr neugierig, aber anfangs noch skeptisch, ließ ich mich auf diese Methode ein und wir ordneten, unabhängig von meinem bisherigen Text, jedem dieser Erzählschritte projektrelevante Stichworte zu. Zunehmend begeistert von dieser Methode verschoben und ergänzten wir Stichpunkte auf Klebezetteln zu jedem einzelnen Erzählschritt so lange, bis wir mit der Einsortierung zufrieden waren. Besonders verblüffend war für mich, dass sich herauskristallisierte, welche Problematiken und Herausforderungen mich in dem Projekt erwarten werden sowie welche Personen mich in meinem Projekt unterstützen können. Diese wichtigen Informationen hatte ich zwar im ursprünglich verfassten Text erwähnt, sie gingen jedoch darin verloren. Diese Methode gab mir die Möglichkeit aus einer neuen Perspektive heraus wichtige Punkte zu erkennen und auszubauen. Darüber hinaus konnten wir Beziehungen visualisieren, welche das Ineinandergreifen von Themen offenbarten und dann die Strukturierung des Textes vereinfachten.

Begegnung mit Antagonisten

Manche der Erzählschritte waren schnell und ohne viel nachzudenken gefüllt mit Klebezetteln, bei anderen Schritten taten wir uns schwerer. Wir schoben die Klebezettel mehrmals hin und her und ließen keinen Baustein auf dem anderen liegen. Hier war ich selbst mein größter Antagonist! Wer will schon gern wahrhaben, dass sein mühsam geschriebener Text noch mal vollständig neu geschrieben werden muss?

Die ersten Hürden

Um meine erste Projektbeschreibung zu einem gelungenen Abschluss zu bringen, war es wegweisend, eine sehr motivierende und schreiberfahrene Gruppenleiterin zu haben, die die Schwächen des Textes erkannt und eine geeignete Methode gewählt hat, um diese zu revidieren. Herausragend dabei war, dass sie es geschafft hatte mich weiterhin zu motivie-

ren. Zurück an meinem Computer öffnete ich ein leeres Word-Dokument und begann erneut mit dem ersten Satz.

Entscheidende Prüfung

Das Schreiben des Textes fiel mir nun wesentlich leichter. Da ich nämlich das Wissen durch das Schreiben des Erstentwurfs bereits im Kopf hatte, konnte ich mich direkt auf das Produzieren des Texts konzentrieren und war somit schnell und effizient. Das sonst so zeitraubende Heraussuchen von Quellen entfiel, da ich die Quellen weitgehend übernehmen konnte. Durch die klare Strukturierung der Informationen und Reduzierung auf das Wesentliche wurde der Text automatisch auf eine leserfreundliche Länge gekürzt. Letztendlich war die schriftliche Ausarbeitung meiner Projektbeschreibung fertig. Doch wie sieht nun die neue Projektbeschreibung aus, vor allem auch im Vergleich zum Erstentwurf?

Abb. 2 stellt die schematische Strukturierung der Projektbeschreibung dar. Nach der Zuordnung von Stichpunkten zu den einzelnen Stationen der Abenteuerreise wurde die Reihenfolge für die Projektbeschreibung umsortiert. Die Struktur der Projektbeschreibung entspricht der nachfolgend erläuterten Nummerierung. Die Einleitung, welche nun das etablierte Fachwissen und generelle Prinzipien (1) beinhaltet, wurde von sieben Seiten auf nur zwei Seiten gekürzt. Zielführend war hier, sich auf drei Schlagworte zu reduzieren und sich vor allem die Verknüpfungen untereinander bewusst zu machen. Sobald wir die Zusammenhänge klar herausgearbeitet hatten, war der logische Aufbau der Einleitung klar ersichtlich und die Übergänge zwischen den Themen und Schlagworten fließend. Beruhend auf der fehlenden Verbindung zwischen zwei Stichworten formulierten wir eine allgemeine Fragestellung, die eine wissenschaftliche Herausforderung darstellt (2).

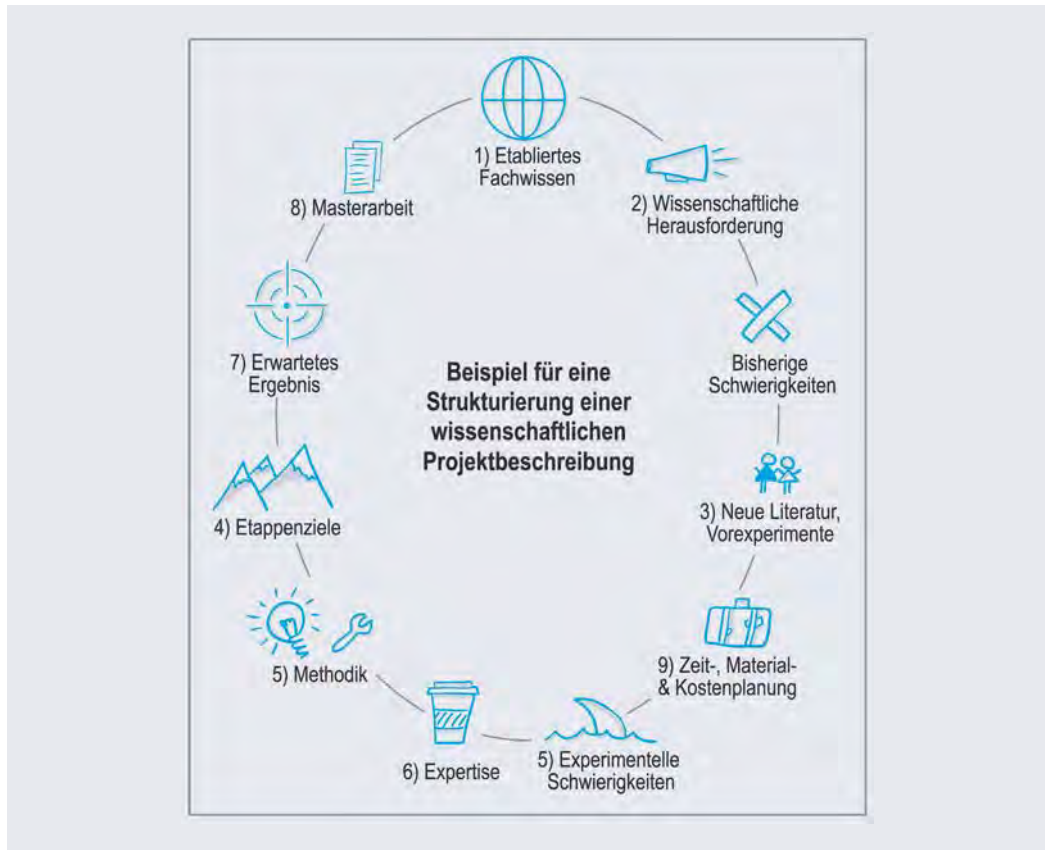
Im nächsten Abschnitt beschrieb ich die genaue Projektidee und erklärte, wie an die präzise Fragestellung experimentell herangegangen werden soll (3). Beruhend auf aktueller Literatur und erfolgreichen Vorexperimenten meiner Kollegen*innen wurde eine mögliche Realisierung diskutiert und gezeigt, wie eine Weiterentwicklung dieser Forschung neue Möglichkeiten bietet die aufgeworfene Fragestellung zu beantworten.

Um dieses Ziel am Ende zu erreichen, gliederte ich das Projekt in Etappenziele (4). Jede Etappe entsprach einem wichtigen Schritt zur Realisierung des Projekts (Herstellung der einzelnen Komponenten, Charakterisierung der Komponenten, Zusammenführung zu einem Gesamtsystem, Beantwortung der Eingangsfrage und Zusammenfassung der Ergebnisse in einer Masterarbeit). Die Formulierung konkreter und messbarer Ziele vereinfachte die Planung und spätere Durchführung stark.

Um das Projekt auch realisieren zu können, war es essenziell vorab die benötigte Zeit sowie Material- und Kostenaufwand zu kalkulieren und diese Aufstellung in den Projektplan mit einzufügen. Jeder dieser Punkte wurde tabellarisch dargestellt und in den Anhang gesetzt (9).

Abbildung 2

Schematische Strukturierung der wissenschaftlichen Projektbeschreibung und Nummerierung für die finale Gliederung der Projektbeschreibung



Der Methodenteil (5) beschreibt, wie jedes Etappenziel experimentell erreicht werden soll. In diesem Abschnitt wurden die Methoden für eine konkrete Durchführung im Labor erörtert. Die Gliederung des Methodenteils entsprach dabei der Unterteilung der Etappenziele. Diese bewusste Trennung und Gegenüberstellung von Etappenziel und Methoden erleichterte das Fokussieren auf die Zielbeschreibung im Gegensatz zu der Frage, wie das Ziel erreicht werden kann. Hierbei wurde auch ein Augenmerk auf möglicherweise auftretende experimentelle Schwierigkeiten gelegt. War zum Beispiel keine Standardmethode anwendbar und eine neue Methode sollte etabliert werden, bot es sich an, gleich alternative Ansätze oder Ideen mit in den Methodenteil aufzunehmen. Dies setzte aber auch eine Priorisierung der Methoden voraus.

Um ein Projekt erfolgreich zum Abschluss zu bringen, ist es sehr wertvoll, auf die Erfahrungen und Hilfestellungen von Kollegen*innen und Kooperationspartnern*innen zurückgreifen zu können. Daher ergänzte ich einen ganzen Abschnitt zum alten Text, in dem ich Personen und deren Expertise in Bezug auf mein Projekt auflistete (6).

An die Details zur Umsetzung schließt sich dann ein Paragraf an, der die möglichen Teilergebnisse und deren Verknüpfung zueinander beschreibt und zusammenfasst (7). An dieser Stelle formulierte ich nochmals interessante Fragen, welche mit Abschluss des Projektes beantwortet und mit bereits veröffentlichten Ergebnissen abgeglichen werden können.

Abgeschlossen wird der ganze Text von einem Ausblick, der sowohl noch mal das Projektziel, die Relevanz und Motivation aufgreift als auch einen Überblick über mögliche weiterführende Projekte und Fragestellungen gibt. Die Belohnung (das Elixier) für die Durchführung des gesamten Projekts ist die Beantwortung der Eingangsfrage, zusammengefasst in einer Masterarbeit (8). Wobei wir uns wieder am Ausgangspunkt unserer Abenteuerreise befinden.

Rückkehr in die bekannte Welt

Die Methode hat mir sehr geholfen, meinen Text in eine abgeschlossene und runde Geschichte zu überführen. Insgesamt war das Schreiben selbst, nach Durchführung dieser Methode, weitaus schneller, strukturierter und zielgerichteter. Der wissenschaftliche Text enthält nun aufeinander aufbauende Abschnitte, in denen die Leidenschaft zum Fach deutlich wird, und lädt zum Weiterlesen ein. Von dieser aufschlussreichen Erfahrung werde ich sowohl während meiner Masterarbeit, die einen weiteren Schritt in Richtung eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit darstellt, als auch während meines weiteren Lebensweges profitieren. Diese unkomplizierte Methode offenbarte sich durch ihre Vielseitigkeit als eine wichtige Hilfestellung für das Schreiben ansprechender Texte. Ich kann sie uneingeschränkt weiterempfehlen!

Reflexion

Rückblickend erlernten wir eine flexibel anwendbare Methode, die für das Strukturieren naturwissenschaftlicher Texte geeignet ist.

Voraussetzung für das erfolgreiche Anwenden dieses Ansatzes ist jedoch, sich von üblichen Vorgehensweisen zu lösen und bewusst die Weigerung zu überwinden, neue Vorgehensweisen auszuprobieren. Im Vergleich zur klassischen Strukturierung naturwissenschaftlicher Texte unterteilt die Erzählstruktur der Abenteuerreise einen Text in eine größere Anzahl von Abschnitten. Daraus ergeben sich mehrere Vorteile: Zum einen kann man seine Arbeit losgelöst von einem Text und in beliebiger Reihenfolge strukturieren, da man durch die am Flipchart aufgezeichneten Stationen bereits klare Ankerpunkte vorgegeben hat. Die Methode eignet sich sowohl für das Aufschlüsseln eines bereits geschriebenen Entwurfes wie auch für das Erstellen einer ersten Gliederung und erleichtert in beiden Fällen das anschließende Schreiben des Fließtextes.

Eine weitere Besonderheit dieser Methode ist, dass die einzelnen, flexibel positionierbaren Abenteuerelemente nicht nur als Aussagen und Fakten, sondern auch ohne Probleme als Fragen formuliert werden können. Folglich ist ein fundiertes themenspezifisches Vorwissen keine Voraussetzung für das erfolgreiche Anwenden dieser Methode.

Wir wünschen viel Erfolg beim Ausprobieren!

Literatur

Campbell, Joseph (2011): *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.

Vogler, Christopher (2007): *The Writer's Journey. Mythic Structure for Writers*. Studio City: Michael Wiese Productions.

Angaben zu den Personen

Heike Böhm, Dr., Arbeitsgruppenleiterin in der ZWE Biomaterialien am Max-Planck-Institut für medizinische Forschung und in der Biophysikalischen Chemie der Universität Heidelberg.

Cornelia Zapp, Masterstudentin (MSc) der Molekularen Biotechnologie an der Universität Heidelberg, Mitarbeit in der ZWE Biomaterialien am Max-Planck-Institut für medizinische Forschung.

Empirische Bedarfe in der (über-)fachlichen Peer-Schreibberatung

Nina Bünthe & Sandra Gümmer

Durch Arbeitserfahrungen beispielsweise aus Schreibberatungen oder Workshops stellt sich bei uns Tutor*innen ein Gefühl dafür ein, mit welchen Bedarfen Studierende die Schreibberatung aufsuchen. Wir entwickeln eine Idee davon, aus welchen Fächern, mit welchen Schreibprojekten und Anliegen Ratsuchende zu uns kommen. Doch lassen sich diese erfahrungsbasierten Bedarfe auch empirisch untermauern? Um dieser Frage nachzugehen, haben wir qualitative und quantitative Daten zu unseren Ratsuchenden analysiert. Kern der Analyse waren Beratungsprotokolle, die Schreibtutor*innen über Beratungsgespräche mit Studierenden verfasst haben. Im Folgenden stellen wir zunächst die Daten und unser methodisches Vorgehen dar, um dann die Ergebnisse vorzustellen und diese miteinander zu vergleichen. Auf dieser Grundlage ziehen wir im letzten Abschnitt Schlussfolgerungen für die Praxis unserer studentischen Schreibberatung.

Datenkorpus und methodisches Vorgehen

Aus dem eingangs genannten Erkenntnisinteresse leiteten wir für diese explorative Studie zwei Fragen ab: Welche Anliegen treten in den Beratungen auf? Welche Anliegen treten wie häufig auf? Für die Beantwortung dieser Fragen haben wir drei Datensätze analysiert: von Tutor*innen verfasste Beratungsprotokolle, eine Teambefragung und eine Evaluationstabelle. Als Forschungsstrategie wurde die Triangulation gewählt, d.h. es werden qualitative und quantitative Datensätze ausgewertet. Im Folgenden werden die verschiedenen Datensätze und das methodische Vorgehen bei ihrer Auswertung genauer beschrieben. Die Reihenfolge der Beschreibung der Datensätze spiegelt dabei den Ablauf der Auswertung wider. Für die Aussagekraft aller Datensätze ist zu berücksichtigen, dass die Anliegen der Ratsuchenden aus der Perspektive der Tutor*innen erfasst wurden und sich nur auf die Schreibberatung für Studierende mit Deutsch als LI-Sprache an der Universität Bielefeld beziehen.

Seit Gründung der studentischen Schreibberatung werden Beratungen protokolliert, um Reflexionsprozesse bei den Berater*innen anzustoßen und Beratungsverläufe nachvollziehen zu können. Aufgrund der großen Fallzahl von Beratungsprotokollen haben wir in einem ersten Schritt entschieden, die Analyse auf Protokolle aus dem Jahr 2015 zu beschränken. Im zweiten Schritt haben wir aus den 104 Beratungsprotokollen die Protokolle ausgeschlossen, die wir selbst verfasst hatten, um Verzerrungen durch einen persönlichen Bezug zu vermeiden. Aus den verbliebenen 77 Protokollen wurde eine Zufallsauswahl ($n=24$) getroffen. Die Protokolle behandeln Beratungsgespräche, die in offenen Sprech-

stunden oder vereinbarten Einzelterminen stattfanden. Auf ein bis zwei Seiten Fließtext werden Verlauf, Ergebnis und eine Reflexion der Schreibberatung dargestellt. Es ist zu berücksichtigen, dass die Beratungsgespräche zusammenfassend dargestellt werden. Zudem kann eine Selbstzensur bei der Schilderung z.B. des beraterischen Handelns nicht ausgeschlossen werden, da die Protokolle teamintern einsehbar sind.

Die Auswertung der Beratungsprotokolle orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Bei der Auswertung der Protokolle stand die Frage im Vordergrund, welche Anliegen auftreten. Deshalb wurde die Auswertung auf die Schritte *Zusammenfassung* und *induktive Kategorienbildung* fokussiert (vgl. Mayring 2015: 68ff.). Zuerst wurden die inhaltstragenden Textstellen paraphrasiert. Danach wurde das Abstraktionsniveau festgelegt und alle Paraphrasen wurden auf dieses Niveau hin verallgemeinert. Dann wurden einzelne Paraphrasen zu Kategorien zusammengefasst und mit Schlagwörtern überschrieben. Das so entstandene Kategoriensystem enthält für jede Kategorie Name, Definition und Textstellen. Für jede Textstelle wurde zudem vermerkt, ob der Wortlaut darauf schließen lässt, inwiefern das Anliegen von der ratsuchenden oder von der beratenden Person expliziert wurde oder ob die ratgebende Person Anliegen identifiziert hat, die in der Beratung nur implizit bearbeitet wurden. Die Auswertung wurde erst im Tandem und dann unabhängig voneinander durchgeführt, um die Reliabilität und Eindeutigkeit der Zuordnungen prüfen zu können (vgl. ebd.: 52ff.). Die Auswertung wurde anschließend noch von einer weiteren Person überprüft.

Um die aus den Beratungsprotokollen gewonnenen Anliegen mit der Einschätzung der Tutor*innen abgleichen zu können, wurde das Team studentischer Schreibberater*innen (n=7) schriftlich befragt, welche drei Anliegen erfahrungsgemäß am häufigsten in der Schreibberatung auftreten. Die offenen Antworten der Schreibberater*innen wurden kategorisiert und die Häufigkeiten des Auftretens der Kategorien ausgezählt. Dies stellt den zweiten Datensatz dar.

Mit Blick auf die Frage nach der Häufigkeit des Auftretens bestimmter Anliegen wurde als dritte Datenquelle die Evaluationstabelle, in der alle Beratungen mithilfe einer Ankreuzauswahl erfasst werden, für das Jahr 2015 (n=258) analysiert. In der Evaluationstabelle werden u.a. Angaben zu Beratungsanliegen, Textsorte, Geschlecht und Fakultät der Ratsuchenden verzeichnet. Im Unterschied zu den Beratungsprotokollen erfasst die Tabelle jeden Kontakt, z.B. Ratsuchende mit Fragen, bei denen an andere Serviceeinrichtungen der Hochschule verwiesen wird. In den Protokollen werden hingegen nur die Beratungsgespräche beschrieben, die über ein Gespräch zur Definition des Anliegens hinausgehen. Die Daten aus der Evaluationstabelle wurden mit Methoden der deskriptiven Statistik analysiert.

Darstellung der Ergebnisse

Die Analyse der Beratungsprotokolle hat eine Unterteilung der Anliegen in fünf übergeordnete Kategorien ergeben. Die Kategorien *Information zum Angebot*, *Umwelterwartungen*, *Schreibräume schaffen*, *Schreibprozess* und *Form* werden nachstehend definiert und näher erläutert.

Die Kategorie *Information zum Angebot* umfasst das Anliegen, herauszufinden, ob das Angebot der Schreibberatung zum Beratungsbedarf des bzw. der Studierenden passt, und lotet damit die im Angebot liegenden Möglichkeiten und Grenzen aus.

Die Kategorie *Umwelterwartungen* beinhaltet das Erkennen von und den Umgang mit Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben oder deren Voraussetzung aus der (disziplinspezifischen) Wissenschaftskultur heraus. Diese werden von Lehrenden implizit oder explizit geäußert (vgl. auch Beaufort 2014: 157; Hayes 2014: 62). In Beratungen werden diese Erwartungen z. T. durch die Berater*innen expliziert und erläutert. Konkrete Anliegen fokussieren auf die Erweiterung der Textsortenkenntnis, auf die Explikation von impliziten Anforderungen an akademisches Schreiben, auf das Erlernen der Sprache der Fachdisziplin und die Kommunikation mit Dozent*innen.

Mit der Kategorie *Schreibräume schaffen* ist die Herausforderung gefasst, Anforderungen des Alltags mit dem eigenen Arbeitsprozess zu vereinbaren. Darunter fällt, die Schreibmotivation zu erhalten oder zu erhöhen, das Zeitmanagement zu optimieren und über (Alltags-) Probleme zu sprechen.

Die Kategorie *Schreibprozess* umfasst Anliegen, die sich auf die Klärung und Bearbeitung von Schritten im Schreibprozess beziehen. Die gefundenen Anliegen orientieren sich am Schreibprozess nach Kruse und beziehen sich hier auf das Auswerten von Texten, die Themenfindung, die Klärung der Fragestellung, Anliegen zur Gliederung und zum Textfeedback (vgl. Kruse 1998: 188).

Die Kategorie *Form* beinhaltet alle Anliegen, die sich auf die Umsetzung formaler Konventionen an wissenschaftliche Texte beziehen, wie Formalia, Formatieren, Zitation und sprachliche Korrektur.¹

Die Befragung des Teams gibt die Einschätzung wieder, welche drei Anliegen besonders häufig in Beratungssituationen vorkommen (siehe Abb.1). Alle Schreibberater*innen gaben an, dass die Formulierung der *Fragestellung* am häufigsten auftritt, gefolgt von dem Wunsch nach *Textfeedback* und Fragen zur *Zitation* oder zur *Gliederung*. Laut Evaluationstabelle stellen *Formales und Zitation*, *Feedback* und *Struktur und Gliederung* die am häufigsten auftretenden Anliegen dar (siehe Abb.2).

¹ Sprachliche Korrektur gehört nicht zum Angebot unserer Schreibberatung, da wir den Anspruch haben, auf Augenhöhe zu beraten und daher keine Textbewertungen und -korrekturen vornehmen (vgl. Burow et al. 2016: 68). Diese Subkategorie wurde trotzdem aufgenommen, weil sich in den Protokollen ein Bedarf spiegelte, und sie wurde unter der Kategorie *Form* gefasst, weil es sich um Anliegen auf der Ebene der Later Order Concerns (vgl. Gillespie/Lerner 2000: 92) handelt.

Abbildung 1

Die Darstellung zeigt die absoluten Häufigkeiten der Anliegen aus Sicht der Schreibberater*innen.

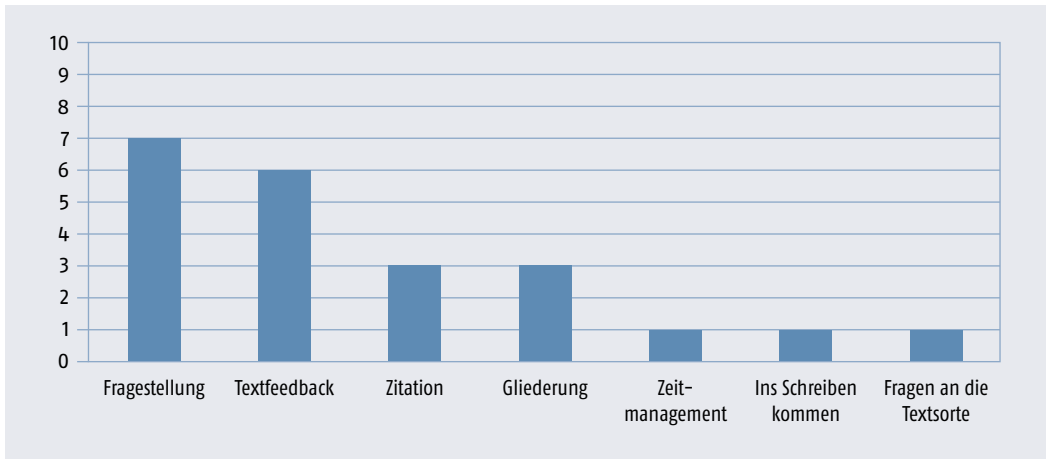
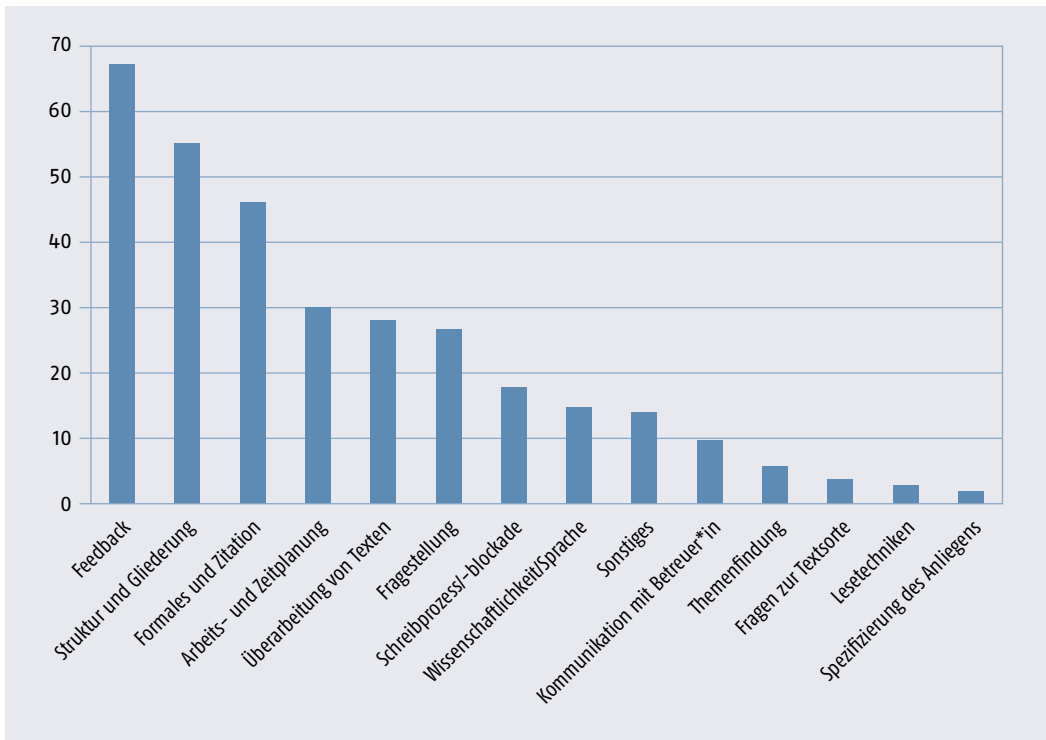


Abbildung 2

Es werden die absoluten Häufigkeiten der Anliegen dargestellt, wie sie in der Evaluations-tabelle erfasst wurden.



Vergleich der Ergebnisse

Im Vergleich der Histogramme fällt auf, dass Fragen nach Feedback oder Zitation häufig auftreten. Eine Differenz zeigt sich zwischen der Teameinschätzung, dass die Arbeit an der Fragestellung häufig vorkommt, während aus der Evaluationstabelle hervorgeht, dass es die Arbeit an Struktur und Gliederung ist, die besonders häufig stattfindet. Da Fragestellung und Struktur sowie Gliederung einander bedingen, gibt es einen engen inhaltlichen Zusammenhang, sodass die Differenz zwar quantitativ gegeben, aber inhaltlich nicht so weitreichend ist.

Mit Blick auf die ausgewerteten Protokolle lässt sich feststellen, dass es ebenfalls die Anliegen in Bezug auf *Fragestellung*, *Textfeedback*, *Zitation* und *Formalia* sind, die sich besonders häufig finden lassen. Diese Anliegen sind den übergeordneten Kategorien *Schreibprozess* (Fragestellung, Textfeedback) und *Form* (Zitation und Formalia) zugeordnet. Im Hinblick auf die Häufigkeitsvorkommen von Anliegen wird also deutlich, dass in allen drei Erhebungen *Textfeedback* und *Formalia* und *Zitation* besonders häufig vorkommen, während es leichte Abweichungen bzgl. der Kategorien *Fragestellung* sowie *Struktur und Gliederung* gibt, die allerdings in einem engen inhaltlichen Verhältnis miteinander gesehen werden können.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Protokollanalyse das Potenzial birgt, den in der Evaluationstabelle aufgeführten Anliegenkategorien mehr Bedeutung zukommen zu lassen sowie implizite und neue Anliegen aufzudecken. So lässt sich durch die Analyse der Kategorie *Umwelterwartungen* zeigen, dass Studierende unausgesprochenen Anforderungen an das akademische Schreiben begegnen (vgl. auch Hayes 2014: 62) und Explikationshilfen brauchen, die sie in der Schreibberatung finden können. Studierende realisieren auch, dass sie sich in Fachdisziplinen bewegen, die eigene sprachliche Anforderungen an das Schreibprodukt stellen. Die übergeordnete Kategorie *Schreibräume schaffen* beinhaltet die Anliegenkategorie „Schreibmotivation erhalten und erhöhen“. Dieses Anliegen findet in der Teambefragung keine Erwähnung. In der Evaluationstabelle wurde es, obwohl eine Auswahloption existiert, nicht angekreuzt. Im Gegensatz dazu zeigt sich durch die qualitative Analyse der Beratungsprotokolle, dass Motivation ein Thema in Beratung ist. „Sprachliche Korrektur“ wird von Ratsuchenden als Anliegen formuliert. Zwar werden Anliegen dieser Art nicht von der studentischen Schreibberatung bearbeitet und entsprechend auch nicht in der Evaluationstabelle erfasst (vgl. Fußnote 1), sie treten jedoch in einem Fünftel der analysierten Protokolle auf. Außerdem wird in einigen Beratungen der Wunsch nach Hilfe bei der Formatierung von Texten geäußert. Dieser Bedarf findet sich ebenfalls nicht in den geschlossenen Antwortmöglichkeiten der Evaluationstabelle.

Schlussfolgerungen für die studentische Schreibberatung

Nachstehend formulieren wir weiterführende Überlegungen mit Blick auf die Peer-Schreibberatung der Universität Bielefeld. Dabei gehen wir zuerst darauf ein, welche Anliegen durch die Verknüpfung von qualitativem und quantitativem Zugang sichtbar wurden. Hieraus leiten wir Handlungsbedarfe für die Aus- und Fortbildung studentischer Schreibberater*innen, für das Erreichen bestimmter Gruppen von Studierenden sowie für die Entwicklung von Angeboten ab.

Durch die qualitative Analyse der Beratungsprotokolle wird deutlich, dass bisher quantitativ nicht erfasste Anliegen sichtbar werden. Dies ist insbesondere dadurch möglich, dass nicht nur explizit formulierte Anliegen, sondern auch implizite Anliegen herausgearbeitet werden können. Inhaltlich wird deutlich, dass in den Oberkategorien *Umwelterwartung* und *Schreibräume schaffen* die persönliche und wissenschaftskulturelle soziale Umwelt der Ratsuchenden eine Rolle in der Problembeschreibung und Anliegenformulierung spielt. Besonders in diesen Kategorien finden sich implizite Anliegen, während in den Oberkategorien *Schreibprozess* und *Form* Anliegen häufig explizit thematisiert werden. Bereits in der Vorbereitung auf die Berater*innentätigkeit können implizite Anliegen im Zusammenhang mit der Erarbeitung des eigenen Rollenverständnisses thematisiert und das individuelle Verständnis reflektiert werden. Dabei ist auch zu bedenken, ob die Schreibpeertutor*innen überfachlichen oder fachspezifischen Einsatz finden. In beiden Fällen ist das Bewusstsein, dass fachspezifische Besonderheiten existieren, für die Explikation und Bearbeitung im Beratungsgeschehen relevant.

Durch den quantitativen Zugang wird deutlich, welche der bisher bekannten Beratungsbedarfe besonders häufig vorkommen, nämlich *Feedback*, *Fragestellung*, *Zitation* und *Formalia*. Daraus lässt sich ein Bedarf für interne Fortbildungen ableiten. Die Feststellung, dass einige Anliegen besonders häufig auftreten, wirft außerdem die Frage nach den Gründen dafür auf. Sehen Berater*innen im Sinne selbstreferenzieller Verstärkung die Anliegen, die sie erwarten zu sehen, oder handelt es sich um tatsächliche Bedarfe? Ersteres ist ein Thema der kontinuierlichen Sensibilisierung im Rahmen der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung, Weiterbildung und Supervision. Bei Letzterem stellt sich die Frage, wie dem tatsächlichen Bedarf begegnet werden kann. Die Entwicklung thematisch passend ausgerichteter Workshops, Einheiten in Lehrveranstaltungen und Schreibgruppen für Studierende könnten hier Antworten darstellen. Gleiche Fragen lassen sich in umgekehrter Richtung für die Anliegen stellen, die offenbar nur sehr selten auftreten (z.B. Lesetechniken). Besteht tatsächlich kein Bedarf oder fehlt die Sensibilität für diese Anliegen bei den Ratsuchenden selbst? Dem könnte mit Öffentlichkeitsarbeit entgegengewirkt werden.

Handlungsbedarfe zeigen sich auch mit Blick auf das Erreichen bestimmter Gruppen von Studierenden. So sind 88% der Ratsuchenden weiblich, obwohl das Geschlechterverhältnis 57% Studentinnen zu 43% Studenten (im Wintersemester 2015/16; vgl. Universität Bielefeld 2016: 12) beträgt. Außerdem suchen Studierende der MINT-Fächer nur selten

die Schreibberatung auf, obwohl diese Fächer 30% der Studierendenschaft ausmachen (vgl. ebd.: 10). Da auch Studierende der MINT-Fächer im Rahmen ihres Studiums Texte wie Laborprotokolle oder Abschlussarbeiten verfassen müssen, stellt sich die Frage, weshalb sie nur selten die Schreibberatung aufsuchen. Vermuten lässt sich zudem, dass ein höherer Anteil an MINT-Studierenden in der Beratung auch Auswirkungen auf die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Anliegen hätte. Zum Beispiel könnten Anliegen nach der Klärung von Fragestellung und Gliederung seltener eingebracht werden, da in MINT-Fächern die Fragestellung häufig in der Arbeitsgruppe erarbeitet wird und die Gliederung stärker formalisiert ist (vgl. Neubauer-Petzoldt 2016: 102). Die Textsorte „Abschlussarbeit“, die alle Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen betrifft, wird laut Evaluationstabelle am häufigsten in der Schreibberatung thematisiert. Besonders wichtig ist es uns hingegen, Studierende des ersten Studienjahres anzusprechen, um ihren Lerntransfer für weitere Schreibprojekte unterstützen zu können.

Durch die Triangulation werden darüber hinaus neue Anliegen- bzw. Handlungsbedarfe deutlich. Die häufige Frage nach Lektorat lässt auf eine Verunsicherung im Bereich der Orthografie schließen, auf die im Rahmen unserer Schreibberatung durch die Suche nach Ressourcen im Umfeld der Ratsuchenden eingegangen wird. Darüber hinaus bräuchte es eigens geschulte Sprachlernbegleiter*innen, die auch auf Regel- und Vermittlungswissen zurückgreifen können. Unsere Schreibberatung reagiert darauf mit dem Einsatz für den Aufbau institutioneller Unterstützung, z.B. in Form der Etablierung einer Rechtschreib-Beratung. Außerdem ist durch die Untersuchung deutlich geworden, dass der sinnvolle Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen im Schreibprozess für einige Ratsuchende relevant ist. Deshalb wird seit einigen Semestern ein Workshop zu diesem Thema angeboten.

Für die Schreibberatung der Universität Bielefeld lässt sich zusammenfassend festhalten, dass durch die qualitative Bedarfsanalyse implizite Anliegen sichtbar werden, die insbesondere das Erfordernis größtmöglicher Offenheit und Sensibilität im Beratungshandeln betonen. Der quantitative Zugang gibt Aufschluss über bestehende Beratungsbedarfe, regt zur Reflexion des Beratungsangebots und zur Entwicklung einer adäquaten Ansprache verschiedener Zielgruppen an. Offen bleibt, inwieweit die sich in unseren Daten zeigenden Bedarfe auch für andere Peer-Schreibberatungen Gültigkeit besitzen.

Literatur

- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Stuttgart u. a.: UTB. 153–167.
- Burow, Nadejda et al. (2016): Sprache in Texten – (k)ein Problem? Mündliches Textfeedback für Studierende. In: Alagöz-Bakan, Özlem/Knorr, Dagmar/Krüsemann, Kerstin (Hrsg.): *Akademisches Schreiben*. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten. Band 14. Hamburg: Universität Hamburg. 67–72.

- Gillespie, Paula/Lerner, Neal (2000): *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hayes, John R. (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben*. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Stuttgart: UTB. 57–86.
- Kruse, Otto (1998): *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 12. Auflage. Frankfurt am Main: campus concret.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Neubauer-Petzoldt, Ruth (2016): Modelle der Schreibprozessforschung und ihre Relevanz für die Schreibberatung und Schreibpraxis in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In: Hirsch-Weber, Andreas/Scherer, Stefan (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften*. Neue Herausforderungen der Schreibforschung. Wiesbaden: Springer. 85–106.
- Universität Bielefeld (2016): *Daten.2016*. Statistisches Jahrbuch. Online im WWW. URL: https://uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Organisation/Verwaltung/Dez_I/Controlling/Stat_Jahrbuch_2016_online.pdf (Zugriff: 31.03.2017).

Angaben zu den Personen

Nina Bünthe, M.A., Koordinatorin des Tutor*innen-Programms der Hochschule Osnabrück und ehemalige Peer-Schreibberaterin im Zentrum für Lehren und Lernen der Universität Bielefeld.

Sandra Gümmer, Studierende der Erziehungswissenschaft und Soziologie an der Universität Bielefeld und Peer-Schreibberaterin des dortigen Zentrums für Lehren und Lernen.

Lernen am Diskurs: fachliche Schreibkonventionen analytisch erarbeiten

Fridrun Freise & Mirjam Schubert

Anleitungsbücher zum wissenschaftlichen Schreiben boomen, in letzter Zeit auch aus dezidiert fachspezifischer Perspektive: Allein bei UTB sind momentan (Stand Mai 2017) unter den Suchwörtern *wissenschaftlich Schreiben* bzw. *wissenschaftliches Schreiben* rund 40 Bände lieferbar, die sich ausdrücklich an Studierende richten. Neun dieser Anleitungsbücher sind dabei für einzelne Fächer bzw. Fachgruppen ausgelegt – von Anglistik/Amerikanistik bis Natur- und Ingenieurwissenschaften. In den meisten Bänden spielt die Frage, was ein angemessener (fach-)wissenschaftlicher Sprachstil ist, eine wichtige Rolle.

Wir als Schreibzentrumsmitarbeiterinnen sehen eine Grenze solcher wissenschaftlichen Stilratgeber darin, dass sie nur eine begrenzte Menge an (Text-)Beispielen liefern, die zudem, abgesehen von den fachspezifischen Werken, nicht immer das eigene Fach abbilden. Die Übertragung solch beispielhafter Überlegungen in die Wissenschaftssprache des eigenen Fachs erfordert bereits eine sichere fachliche Fundierung. Auch die normativen Stilhinweise gerade älterer Anleitungsbücher erweisen sich für die Umsetzung in Fachkontexte oft als wenig zielführend. Zwar zeigt sich in neueren Werken eine deutliche Tendenz zu differenzierteren Kontexterläuterungen (z. B. Esselborn-Krumbiegel 2012 oder Moll/Thielmann 2017), doch selbst wenn sie Normierungen reflektieren und relativieren, bleibt für Studierende oft unklar: Was gilt nun für *mein* Fach?

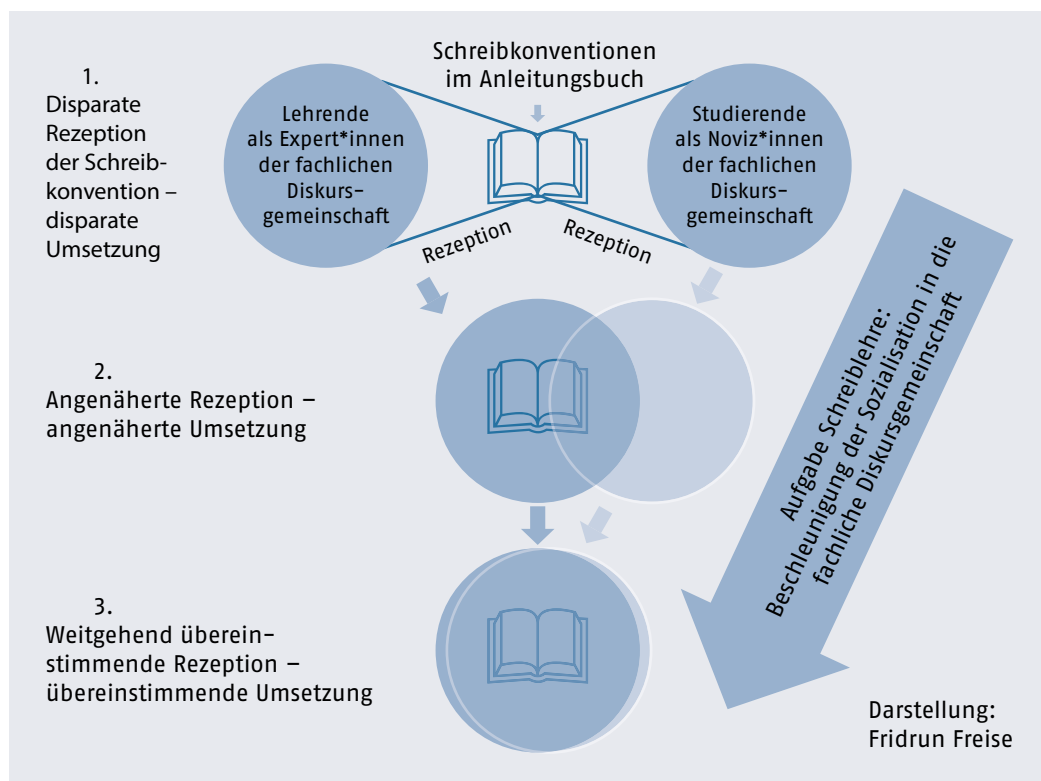
Schreiben in einem fachwissenschaftlichen Diskursraum

Ein Grund für diese Unklarheit ist, dass Studierende noch nicht vollständig in ihrem Fach sozialisiert sind, was erst nach und nach durch schreibende, sprechende, denkende und handelnde Interaktion innerhalb ihrer Wissensgemeinschaft geschieht (vgl. Kruse 2006: 155–156). Solche Gemeinschaften sind der Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens und zugleich *Diskursgemeinschaften*, die Anne Beaufort folgendermaßen definiert: „A discourse community is a social group that communicates at least in part via written texts and shares common goals, values, and writing standards, a specialized vocabulary and specialized genres.“ (Beaufort 2007: 179). Alle kommunikativen Handlungen einer solchen Diskursgemeinschaft bilden einen Diskursraum. Dieser besteht nicht einfach aus fachspezifischen sprachlichen Versatzstücken, sondern ist immer auch ein fließender Verhandlungsraum mit eigenen Selbstverständlichkeiten, in dem Vorgehensweisen oder Inhalte entwickelt, diskutiert, argumentativ begründet, in die jeweilige Fachsystematik eingeordnet oder nach Bedarf dem jeweiligen Forschungsstand hinzugefügt werden.

Aufgrund ihrer unterschiedlich starken Sozialisation in eine Diskursgemeinschaft verstehen und werten Lehrende als etablierte Wissenschaftler*innen und Studierende als Noviz*innen allgemeine Regeln für das akademische Schreiben unterschiedlich und setzen sie unterschiedlich um. Schreibzentrumsmitarbeiter*innen können dazu beitragen, die abweichende Rezeption und Umsetzung der Regeln bewusst zu machen und die Studierenden dabei begleiten, die fachliche Diskursgemeinschaft und ihre Schreibstandards besser zu verstehen. Idealerweise nähert sich das Verständnis der Studierenden von Schreibkonventionen dem der fachlichen Diskursgemeinschaft so weit an, dass sich für sie professionelle Handlungsoptionen ergeben (vgl. Abb.1).

Abbildung 1

Annäherung an die Diskursgemeinschaft als Grundlage für fachwissenschaftliche Umsetzung von Schreibkonventionen



Wir fragen uns hier nun, wie es auch außerhalb der Eins-zu-eins-Beratung gelingen kann, Studierenden die Anforderungen oft impliziter, fachlich begründeter Schreibkonventionen innerhalb der Diskursgemeinschaft ihres Faches vor Augen zu führen und diese so mit einer allgemeinen Wissenschaftssprache zu verknüpfen, dass sie beides selbstständig anwenden können. Dazu möchten wir zunächst theoretisch ein didaktisches Szenario für

Workshops entwerfen, um anschließend an zwei erprobten Praxisbeispielen Anwendungsmöglichkeiten vorzuführen.

Didaktische Idee: den Diskursraum konkret erfahrbar machen

In der Situation einer fachlich homogenen Workshopklientel entstand die Idee, das Konzept der fachlichen Diskursgemeinschaft und des Diskursraums zu didaktisieren. Das Ziel dabei ist, Studierende sowohl reflexiv-analytisch als auch praktisch-teilnehmend Schreibkonventionen erfassen zu lassen, die Wissenschaftler*innen ihres Fachs benutzen, ohne sie weiter zu erläutern. Auf diese Weise sollen die oft unbewussten Sozialisationsprozesse in eine Diskursgemeinschaft, die beim Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens im Fach ablaufen (vgl. Pohl 2007) und als Kontext in jeden Schreibprozess einfließen (vgl. Kruse 2006: 156), ins Bewusstsein gerufen und für die Lernenden methodisch verfügbar werden.

Wie lässt sich der fachliche Diskursraum nun didaktisch hervorrufen und nutzen? Dazu braucht es zunächst die Erkenntnis, dass eine Diskursgemeinschaft und ein damit verbundener Entscheidungsraum existieren, und dann ein Übungsfeld, das dem jeweiligen Fachdiskursraum der Studierenden entspricht und in dem sie angemessen agieren können.¹

Der erste Schritt, also das Erkennen des diskursiven Verhandlungsraums, beginnt nicht schreibend, sondern lesend und ist im hier vorgestellten Vorgehen ein analytischer.² Untersucht werden mindestens zwei Beispieltext(ausschnitt)e, die in polarer Art unterschiedliche Umsetzungen einer wissenschaftlichen Schreibkonvention oder Textstrategie im fachwissenschaftlichen Bezugsraum der Lerngruppe repräsentieren. Wichtig ist, dass die Textbeispiele es ermöglichen, sich zwischen fachlich akzeptierten und plausibel zu begründenden Alternativen zu entscheiden und keine „richtigen“ und „falschen“ Lösungen suggerieren. Damit wird ein Lernszenario eröffnet, in dem die Studierenden in einem fachlichen Verhandlungsraum agieren können und müssen. Dieser Effekt lässt sich dadurch steigern, dass man Texte von Lehrenden aus den jeweiligen Fächern der Teilnehmenden auswählt. Unsere Erfahrung zeigt, dass dadurch für Studierende das abstrakte Phänomen „Wissenschaft“ auf eine konkrete, aus dem realen Diskursraum „Lehre“ bereits bekannte Person heruntergebrochen wird. Diese wird als Schreibende erfahren, die situationsabhängig variable Entscheidungen trifft, die für die Studierenden als Orientierung für eigene Texte relevant sind.

1 Beauforts auf dieser Vorstellung basierende Aufgabenszenarien dienten uns auch als Anregung, um eigene Lernaufgaben zu entwickeln (vgl. Beaufort 2007: 179–183).

2 Das Phänomen *Diskurs* zu erläutern und zu analysieren ist natürlich auch in einem Anleitungsbuch möglich, wie Melanie Moll und Winfried Thielmann durch eine linguistisch fundierte Explikation eines Dozentenvortrags im Kapitel „Warum verstehe ich meinen Dozenten nicht?“ belegen (Moll/Thielmann 2017: 74–83). Allerdings lässt sich in einem Buch nur darlegen, eine Interaktion ist kaum möglich.

Damit ergibt sich der Übergang zum zweiten didaktischen Schritt, der Interaktion im simulierten fachlichen Diskursraum. Schon mit der Aufforderung, sich für eine bevorzugte Schreiblösung zu entscheiden, sind die Studierenden in derselben Situation wie bereits im Fach sozialisierte Schreibende und beginnen im Rahmen des Diskursraumes zu verhandeln und zu argumentieren. Bei Textausschnitten von bekannten Lehrenden sehen sich die Kursteilnehmer*innen zudem in der Lage, auf der Textebene mit den Autor*innen gefühlt gleichwertig begründete Entscheidungen zu treffen – unabhängig von der hierarchischen Lehrenden-Lernenden-Situation im Universitätsalltag. Weil nach Gründen für eine Schreibentscheidung bzw. einer Handlungsalternative gesucht wird, können bei- läufig auch eher schwer zu vermittelnde Begründungsstrukturen (z.B. Moll/Thielmann 2017: 49) nahegebracht werden.

Der hier skizzierte diskursfokussierte Ansatz lässt sich bei der Vermittlung aller wissenschaftlichen Arbeitsschritte und Schreibkonventionen einsetzen, bei denen Handlungsspielräume vorhanden sind. Anregungen dafür, wie sich didaktische Szenarien für eine Schreibhürde im eigenen Fach herausarbeiten und modellieren lassen, finden sich außer bei Beaufort u. a. im Ansatz *Decoding the Disciplines* (Middendorf/Pace 2004) oder in Aufgaben-Beispielen aus dem *Schreiben in der Lehre*-Kontext (vgl. z. B. Lahm 2016: 98–102 mit Diskursszenarien zu Textsorte, -funktion und -struktur).

Wie ein so modelliertes Szenario aussehen kann, möchten wir an zwei mehrfach erprobten Beispielen aus unserer Praxis beschreiben. Die grundsätzlich fachunabhängigen Stilkonventionen *Nominalisierung* und *Ich-Gebrauch* dienen als Ausgangspunkt, um einen fachlichen Diskursraum zu eröffnen, an dem die Studierenden schnell aktiv partizipieren können, ohne sich vorher eingelezen zu haben. Außerdem sollen sie rasch erkennen können: Wie arbeitet mein Fach? Welche Methode, welche Textsorte, welche Textfunktion verlangen bzw. erlauben welche Schreibformen?

Didaktische Umsetzung – Beispiel „Nominalstil“

Nominalstil gehört zu den wissenschaftssprachlichen Merkmalen, die Studierende aufgrund ihrer Leseerfahrungen schnell nachahmen, ohne das damit verbundene sprachstrategische Funktionsspektrum – im Falle des Nominalstils z. B. die starke Konzentration von Inhalten – umsetzen zu können (vgl. Ulmi et al. 2014: 205). Das erste didaktische Diskursszenario zielt darauf, Studierende der Geschichtswissenschaft zu befähigen, eben diese fachsprachlichen Funktionen der stilistischen Entscheidung zu reflektieren und rhetorisch gezielt anzuwenden.

Dazu werden je ein Textausschnitt für Verbal- und Nominalstil auf einem Handout vorbereitet. Die Reduzierung dient hier der Fokussierung, auftauchende Fragen nach den inhaltlichen Kontexten werden mithilfe des Originaltextes gelöst. Als Nominalstilbeispiel wurde ein stark mit fachwissenschaftlichen Konnotationen aufgeladenes und hoch verdichtetes Kondensat mit auffallend vielen Genitivreihungen gewählt. In dem (hier ver-

kürzten) Ausschnitt aus dem Zwischenfazit eines Aufsatzes zur deutschen Kolonialpolitik zieht Jochen Zimmerer ein Resümee zu den Parallelen zwischen dem Genozid an den Herero und Nama und der Vernichtungspolitik während des Zweiten Weltkriegs:

Gerade die Verbindung der Zerstörungskraft hochtechnologischer Waffen mit der Effizienz moderner Bürokratie und der rassistischen Ideologie der Minderwertigkeit des Kriegsgegners ließ Einhegungsversuche der Kriegsführung, wie sie beispielsweise im Völkerrecht versucht worden waren, ins Leere laufen. (Zimmerer 2009: 329)

In dem kontrastierenden Verbalstilbeispiel charakterisiert der Althistoriker Werner Rieß die rhetorische Darstellung von Gewalt in Reden aus dem klassischen Athen, um zu betonen, dass es sich „nur“ um einen „Gewaltdiskurs“, nicht um „tatsächliche[...] Geschehnisse“ handle:

Der Sprecher suchte seinen Widersacher immer als unverantwortlichen Schuldigen zu delegitimieren und diffamieren, ja ihn als das total Andere darzustellen. Er tat den ersten Schlag, er fügte schlimme Wunden zu und versuchte, in Extremfällen, Mord zu verüben. (gekürztes Beispiel aus Rieß 2011: 686)

Der Ausschnitt ist u.a. deswegen gut geeignet, weil Rieß einen nicht weniger komplexen Sachverhalt wie im ersten Beispiel inklusive anspruchsvoll konnotiertem wissenschafts- und fachsprachlichem Vokabular („Gewaltdiskurs“, „delegitimieren“) wiedergibt.

Aufgabe der Studierenden ist es, die Beispiele zu charakterisieren, den Stiltypen zuzuordnen sowie die Verständlichkeit einzuschätzen und die textfunktionalen Zielrichtungen im Kontext fachwissenschaftlicher Denkschritte offenzulegen. Für den letzten Arbeitsschritt ist auf dem Handout eine Tabellenmatrix vorbereitet, in der jeweils funktionale Vor- und Nachteile für Nominal- und Verbalstil eingetragen werden können. Die Fokussierung auf Vor- und Nachteile ist bewusst gewählt, weil die Studierenden vor dem letzten Analyseschritt ohne die Option einer normativ gesetzten Lösung aufgefordert werden, sich für ihre Favoritenlösung zu entscheiden. Spätestens beim Ausfüllen der polarisierenden Tabelle gelangen sie in fachwissenschaftliche Denkvorgänge und damit in die argumentative Haltung, die in wissenschaftlichen Texten die von Noviz*innen schwer zu fassende Diskursqualität ausmacht. Bisher gab es in jedem Kurs Befürworter*innen für beide Varianten. Bei Bedarf lässt sich die Wirkung durch den Versuch verstärken, das Nominalstilbeispiel verbal umzuformulieren bzw. umgekehrt.

Didaktische Umsetzung – Beispiel: „Ich-Gebrauch“

Das zweite hier vorgestellte didaktische Szenario widmet sich der Frage nach dem Ich-Gebrauch, die Studierende immer wieder irritiert und nach eindeutigen Vorgaben fragen

lässt (vgl. Girgensohn 2008: 6). In Schreibratgebern finden sich dazu unterschiedliche Tipps: Hinweise, wie sich „Ich“ besonders elegant vermeiden lässt (z. B. Göttert 1999), Aufstellungen, welche Formen und Funktionen des Ich-Gebrauchs es gibt (z. B. Kühtz 2011), oder differenzierte Betrachtungen, dass es beim Ich-Gebrauch gelte, „die Gepflogenheiten der eigenen Wissenschaft zu kennen und zu beachten.“ (Esselborn-Krumbiegel 2012: 15).

Drei Textausschnitte aus der Kunstgeschichte zeigen verschiedene Möglichkeiten für den Ich-Gebrauch bzw. die Vermeidung des Ich. Hier haben wir die Textausschnitte gekürzt, in der Regel lesen die Studierenden mindestens ein bis zwei Seiten aus dem betreffenden Aufsatz, damit sie das untersuchte Phänomen im Kontext wahrnehmen und dadurch Textart, Vorgehen und Anliegen der Autor*innen besser einordnen und erfassen können. Vor dem Lesen erhalten die Studierenden die Analyseaufgabe, schriftlich für eine Plenumspräsentation herauszuarbeiten, auf welche Weise sich die Autor*innen selbst in ihren jeweiligen Text einbringen und was die Gründe dafür sein könnten. Als theoretische Fundierung dienen Steinhoffs Kategorien des Ich-Gebrauchs (Steinhoff 2007). Die drei Texte nutzen das Forscher-Ich, das Verfasser-Ich und die Ich-Vermeidung.

Frank Fehrenbach setzt sich mit dem Gegenstand der Bildwissenschaft und deren Ansätzen auseinander:

Bildwissenschaftliche Ansätze der letzten Jahre haben [...], vor allem in zwei Bereichen Pionierarbeit geleistet. Zum einen wurde und wird die Macht der Bilder in neuzeitlicher Naturwissenschaft und Technologie entschleiert [...]. Zum anderen [...] wurden Bilder als unverzichtbares Instrument der gesellschaftlichen Kommunikation von Naturwissenschaft herausgestellt [...]. [...] In der gegenwärtigen Situation schiene mir der Blick auf die zunehmend ausgeblendeten Hervorbringungen der Kunst im ‚Zeitalter der Kunst‘ und ihr Spannungsverhältnis zu historischen Wissenskulturen angezeigt. [...] Ein besonders vielversprechendes Paradigma scheint mir im Lobtopos künstlerischer ‚Lebendigkeit‘ vorzuliegen [...]. (Fehrenbach 2010: 33)

Fehrenbach positioniert sich durch die Formulierungen „schiene“ und „scheint“ zwar vorsichtig, aber doch explizit innerhalb eines Fachdiskurses. Er tritt als Forscher-Ich in Erscheinung, das Vorschläge macht, in welche Richtung die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung gehen solle. An diesem Text kann klar herausgearbeitet werden, wie das Ich zu einer gezielten Positionierung genutzt werden kann.

Uwe Fleckner benennt in einem Aufsatz über Jan van Eycks „Madonna des Kanzlers Nicolas Rolin“ seine Fragestellung:

Das Bauwerk nimmt den gestischen Impuls der segnenden Hand Christi auf und überträgt diese Geste auf den Adoranten, so daß nicht nur die rechte und linke Seite des kompositorischen Gefüges sondern auch Vorder- und Hintergrund miteinander in Beziehung gesetzt werden, und das Werk so eben jenen gestalterischen Zusammenhang

erlangt, der uns – im folgenden – nach der Einheit auch des zugrundeliegenden Bildgedankens fragen lässt. (Fleckner 1996: 35)

Fleckner verwendet hier die erste Person Plural, damit vermeidet er zwar einerseits das „Ich“, andererseits präsentiert er sich durch den Pluralis Majestatis als eine Instanz seines Fachs. Meist stellen sich die Studierenden hier schnell die Frage, ob für sie eine solche Formulierung auch adäquat wäre. Sie erkennen, dass bestimmte sprachliche Gepflogenheiten auch mit der Person, Position und Persönlichkeit des Schreibenden zusammenhängen können. Den Professor in Lehrveranstaltungen und den Schreiber des Textes nehmen die Studierenden hier als durchaus deckungsgleich wahr.

Iris Wenderholm untersucht in ihrem Aufsatz über Domenico Beccafumis Paulus-Tafel ein italienisches Kunstwerk aus dem 16. Jahrhundert. Wie bei Fleckner besteht ein Teil des Aufsatzes aus der stark konventionalisierten Textart der Bildanalyse. Auch sie expliziert hier ihr Vorgehen:

Die bisher im Zusammenhang mit der Paulus-Tafel nicht beachtete enge räumlich-funktionale Verschränkung der beiden Gebäudeteile soll im Folgenden erstmals gesondert untersucht werden. Dieses Vorgehen verspricht nicht nur, die ursprüngliche Funktion von Beccafumis Gemälde zu rekonstruieren, sondern vermag zugleich einen wichtigen Beitrag zur Bildlichkeit von Zunftgerichten im frühneuzeitlichen Italien zu leisten. (Wenderholm 2002: 79)

Die Autorin verwendet kein einziges „Ich“. Stattdessen nutzt sie Partizip-Konstruktionen, Passiv-Formulierungen und Subjektivierungen, um ihr Vorgehen deutlich zu machen. Dieses sprachliche Vorgehen wird von den Studierenden meist als das wahrgenommen, was auch von ihnen erwartet wird.

Bei der Präsentation der Analyseergebnisse zu Schreibentscheidungen der Autor*innen löst die Variationsbreite des Ich-Gebrauchs innerhalb des eigenen Faches meist Erstaunen aus. Umso deutlicher wird dabei, wie in der Kunstgeschichte Schreibentscheidungen auf Basis der inhaltlichen Ausrichtung des Textes, des Genres und der Position bzw. Persönlichkeit des Schreibenden getroffen werden. Wie auch im Fall des Nominal-/Verbalstils erkennen die Studierenden, dass es hier nicht um richtig oder falsch, sondern um eine diskursadäquate Entscheidung geht.

Das Szenario lässt sich für gemischtfachliche Gruppen erweitern, indem für die teilnehmenden Fachstudierenden Texte mit entsprechenden fachspezifischen Ausprägungen des Ich-Gebrauchs vorbereitet werden, sodass z.B. Ethnologiestudierende die Verwendung des Erzähler-Ichs in Feldforschungsberichten erkennen können. Außerdem lässt sich hier an das Konzept der *Voice* (vgl. Girgensohn 2008) anknüpfen und mit den Studierenden gemeinsam erarbeiten, auf welche Weise sie sich in ihrem eigenen Schreiben sichtbar machen und gleichzeitig fachliche Schreibkonventionen anwenden können.

In beiden vorgestellten Lernszenarien bietet sich am Ende die Anwendung des Erfahrenen an einer selbst verfassten Passage zu den analysierten Artikeln oder an einem eigenen Text an.

Fazit

Die hier mit Studierenden der Geschichte und Kunstgeschichte erarbeiteten Schreibkonventionen lassen sich auch gleichermaßen mit Lernenden aus anderen Fächern erarbeiten. Ist der vorgeführte Ansatz dann überhaupt fachspezifisch? Wir sagen ganz klar: Ja!

Entscheidend ist, dass die jeweils disziplinspezifischen Schreibkonventionen am Beispiel von Fachtexten in den Blick genommen werden: So ließe sich z. B. in naturwissenschaftlichen Texten der Ich-Gebrauch bei der Beschreibung von Experimenten vergleichen. Die Studierenden konzentrieren sich dann darauf, welche unterschiedlichen Lösungen warum in *ihrem* Fach möglich sind. Durch den mit dem analytischen Blick kombinierten Entscheidungs-Imperativ gelingt der Einstieg in fachspezifische Denk- und Argumentationsstrukturen, die sich zwar im Einzelfall erläutern, aber nicht in ihrer Gesamtheit regelhaft vermitteln lassen. Das ist sowohl in fachhomogenen als auch fachübergreifenden Gruppen möglich. Es muss nur gewährleistet sein, dass für jede Fachgruppe mindestens zwei textliche Umsetzungen vorliegen, anhand derer sie Entscheidungsoptionen diskutieren kann. Wichtig ist, dass *keine* unumstößlichen Umsetzungsnormen suggeriert werden, sondern dass der Fokus auf den durch die Entscheidungssituation erforderlichen fachlichen Begründungsstrukturen liegt. Wenn die Studierenden auf diese Weise selbst zu Diskursteilnehmer*innen in der Fachkommunikation werden, dann gelangen sie in den Bereich, der von sozialisierten Wissenschaftler*innen zwischen den Zeilen eines Anleitungsbuchs als ungeschriebenes Wissen mitgelesen wird: mitten in den fachspezifischen Diskursraum.

Literatur

- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*. Logan: Utah State University Press.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2012): *Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Anwendungen*. Paderborn: Schöningh.
- Fehrenbach, Frank (2010): „Eine Zartheit am Horizont unseres Sehvermögens“. Bildwissenschaft und Lebendigkeit. In: *Kritische Berichte* 38. 33–44.
- Fleckner, Uwe (1996): Der Gottesstaat als Vedute. Jan van Eycks „Madonna des Kanzlers Nicolas Rolin“. In: *Artibus et Historiae*, Vol. 17. No. 33. 133–158.
- Girgensohn, Katrin (2008): *Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeit von Studierenden sich in Bezug zu ihrer Schreibaufgabe zu setzen*. Online im WWW. URL: <https://mahara.europa-uni.de/artefact/file/download.php?file=19492&view=4575> (Zugriff 28.4.2017).

- Götttert, Karl-Heinz (1999): *Kleine Schreibschule für Studierende*. München: Wilhelm Fink.
- Kruse, Otto (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Wien: Haupt. 151–173.
- Kühtz, Stefan (2012): *Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Middendorf, Joan/Pace, David (2004): Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. In: dies. (Hrsg.): *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass. 1–12.
- Moll, Melanie/Thielmann, Winfried (2017): *Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt*. Konstanz: UVK.
- Rieß, Werner (2011): Demokratische Gewalt? Prolegomena zu einer Kulturgeschichte der interpersonellen Gewalt im klassischen Athen. In: *Historische Zeitschrift*. Jg. 292. 681–718.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Amdeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wenderholm, Iris (2002): „Diligite iustitiam qui iudicatis terram“. Domenico Beccafumis Paulus-Tafel. In: *Marburger Jahrbuch für Kunstwissenschaft*. Bd. 29. 79–103.
- Zimmerer, Jürgen (2009): Kein Sonderweg im „Rassenkrieg“. Der Genozid an den Herero und Nama 1904–08 zwischen deutschen Kontinuitäten und der Globalgeschichte der Massengewalt. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hrsg.): *Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 323–340.

Angaben zu den Personen

Fridrun Freise ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Von 2012 bis 2016 war sie in der Schreibwerkstatt Geschichte (Teil der *Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften*) tätig, seit 2017 am Schreibzentrum.

Mirjam Schubert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Von 2012 bis 2016 war sie in der Schreibwerkstatt Kultur (Teil der *Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften*) tätig, seit 2017 am Schreibzentrum.

Konzept eines schreibdidaktischen Workshops für Fachlehrende

Nora Hoffmann

Schreibdidaktiker*innen können sich zwar in ausgewählte Fächer einarbeiten, jedoch nicht durchgängig beurteilen, welche speziellen Methoden und Maßnahmen zur Schreibförderung individuelle Studierende eines Faches benötigen. Um das Schreiben in der Fachlehre zu verankern, sind sie daher auf die Mitwirkung von Fachlehrenden als Expert*innen für das fachspezifische Schreiben angewiesen. Diese haben sich ihre Schreibkompetenz meist implizit oder durch Nachahmung, unsystematisch und eher unbewusst erworben, sodass Aufgabe von Schreibzentren ist, sie durch Fortbildung, Beratung und Unterstützung zu kompetenten und systematischen Vermittler*innen zu bilden. Dafür sollten Lehrende einerseits für den Nutzen der Schreibförderung innerhalb der Fachlehre sensibilisiert werden und sich andererseits theoretische und methodische Kenntnisse der Schreibdidaktik sowie Vermittlungskompetenzen aneignen.

Als eine Maßnahme hierzu beschreibt der vorliegende Beitrag einen Workshop, der als Basismodul einer schreibdidaktischen Lehrendenfortbildung seit 2013 insgesamt fünf Mal mit sehr guten Evaluationsergebnissen¹ stattfand. Er zielt im ersten Schritt auf eine Sensibilisierung für die Thematik sowie die Vermittlung schreib- und hochschuldidaktischer Grundlagen, während die sich anschließenden, nach individuellem bzw. fachspezifischem Interesse wählbaren Kurzworkshops spezifische methodische Kompetenzen fokussieren. Ein Prismodul zur Unterstützung bei der Umsetzung eigener Lehrkonzepte schließt die Fortbildungsreihe ab (vgl. Campusweite Schreibwerkstatt o.J.). Ziel des Beitrags ist, Schreibdidaktiker*innen mit dem Hintergrund Schreibberatung, die sich das Feld der Hochschuldidaktik neu erschließen, ein komplettes Workshopkonzept als konkretes Praxisbeispiel vorzustellen.

Grundlegende Workshopgestaltung

Die Gestaltung des Workshops (WS) orientiert sich an den Anforderungen der AHD. Entsprechend zielt er auf Selbst- und Rollenreflexion sowie das Hineinversetzen der Teilnehmenden (TN) in die Rolle der Lernenden. Zudem werden die Interessen und Lehr-Lernerfahrungen der TN berücksichtigt, ebenso Probleme in Lehre und Studium und praktische Handlungsanforderungen.

¹ Auswahl der Evaluationsergebnisse mit n=65; Durchschnittsnote 1,5; Mittelwerte auf einer 7-stufigen Likert-Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“: „Ich habe durch die Veranstaltung neue Ideen und Impulse erhalten.“ 1,6; „Ich werde das Gelernte in meine Lehre einbinden.“ 1,8; auf einer 7-stufigen Likert-Skala von „viel zu gering“ bis „viel zu hoch“: zeitlicher Umfang, Tempo, theoretischer Anteil, praktischer Anteil, Möglichkeit zum Austausch mit anderen Lehrenden, eigene Vorkenntnisse jeweils Werte zwischen 3,7 und 4,3.

Der WS findet drei Wochen vor Semesterbeginn statt, und die TN werden gebeten, ihre Planung für eine Veranstaltung mitzubringen, in der sie Schreib- und Lesekompetenzen fördern möchten. Beworben wird Ende des vorangehenden Semesters durch über die Fachbereichsleitungen verteilte Flyer und eine Rundmail an alle Dozierenden. Die Mehrheit der zugelassenen 14 TN bilden wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der Geistes- und Sozialwissenschaften, vereinzelt beteiligen sich Professor*innen und Lehrende aus MINT-Fächern und den Wirtschaftswissenschaften.

Methodisch findet in Ausrichtung am Sandwichprinzip (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2012: 259f.) ein durchgängiger Wechsel zwischen kollektiven Inputphasen und individuellen Phasen der Vorwissenssicherung sowie Verarbeitung, Anwendung oder Reflexion statt. Dabei wechseln Aktivitäten und Sozialformen, wobei die TN sich zunächst mit konstanten Gesprächspartner*innen in die Gruppe einfinden und im Folgenden Gelegenheit zum Austausch mit TN weiterer Fächer erhalten.

Inhaltlich wird Wert darauf gelegt, alle Informationen durch Forschungsergebnisse zu fundieren sowie durch Praxisbeispiele und Erfahrungsberichte zu illustrieren. Zudem steht die Selbstreflexion des eigenen Schreibens sowie des Schreiben-Lehrens im Fokus, ebenso die Arbeit an eigenen Materialien und die Erprobung empfohlener Schreibmethoden. Letztere wurden daraufhin ausgewählt, dass sie sich für das Verfassen von Studienarbeiten ebenso eignen wie zum Einsatz in Lehrveranstaltungen und zudem innerhalb des WS einen inhaltlichen Mehrwert bieten. Vor ihrer Durchführung erläutert die Referentin (R) jeweils Ziel und Vorgehensweise, danach erfolgt eine inhaltliche und methodische Reflexion. Diese ist – wie auch Reflexionsphasen nach individuellen Erarbeitungen – so angelegt, dass die TN sich zunächst niedrigschwellig in Partner- oder Gruppenarbeit austauschen, damit alle Anliegen Raum haben, und dann ins Plenum geöffnet wird, um ausstehende bzw. als allgemein relevant erachtete Beiträge zu diskutieren. Die TN erläutern, ob sie diese oder ähnliche Methoden bereits für das eigene Schreiben oder in der Lehre nutzen, wie der Einsatz konkret abläuft und welchem Zweck er dient. Weiter interessiert, welche Nutzungsmöglichkeiten die TN darüber hinaus im Schreibprozess oder der Lehre sehen. Bei allen Methoden betont R, dass sie nicht für jede Textsorte, jeden Schreibtyp und jedes Fach geeignet sind, sondern die TN passende Varianten wählen und ggf. modifizieren können.

Konkreter Workshopablauf

Abbildung 1

Übersicht Workshopablauf

	Min.	Inhalt
Einstieg	15	Begrüßung, Vorstellung Referentin und Orientierung: Information Schreibwerkstatt, Fortbildung, Tagesablauf (Input)
	45	Vorstellung der Teilnehmenden mit Vorwissensaktivierung und Best-Practice-Beispielen (PA, PL)
Erarbeitung, Reflexion und Einübung im Wechsel	70	Begründungen für Schreibförderung in der Hochschullehre: Kompetenzorientierung, Constructive Alignment, Empirie zum Schreiben als Lernmethode (Inputs im Wechsel mit EA und PA, Abschluss PL)
		10 Min. Kaffeepause
	30	Begründung für Schreibförderung in der Hochschullehre: Perspektivwechsel und Methodenerprobung „Freewriting“ zur Entwicklung der eigenen Schreibkompetenz im Studium (EA, GA, PL)
	45	Fachspezifische Schreibprozesse und Schreibtypen (EA, Input, GA)
		60 Min. Mittagspause
	5	Orientierung im Tagesablauf (Input)
	40	Schreibprobleme Studierender: Methodenerprobung „Kartenmethode“, Ergebnisse empirischer Studien (GA, Input)
	40	Erarbeitung von Unterstützungsmaßnahmen zu ausgewählten Schreibproblemen mit Methodenerprobung „635-Methode“ (EA, PL)
		10 Min. Kaffeepause
	20	Begünstigung intrinsischer Motivation inklusive Wiederholung von Schreiben als Lernmethode und Constructive Alignment, Prüfungsformen (Input)
Abschluss	40	Ergebnissicherung: Analyse von Beispielseminaren mit schreibintensiver Lehre (GA, PL)
	45	Transfer: Planung eigener schreibintensiver Lehrveranstaltungen (EA, PA, PL)
	5	Abschlussreflexion und Feedback zum Workshop mit Methodenerprobung „One Minute-Paper“ (EA)

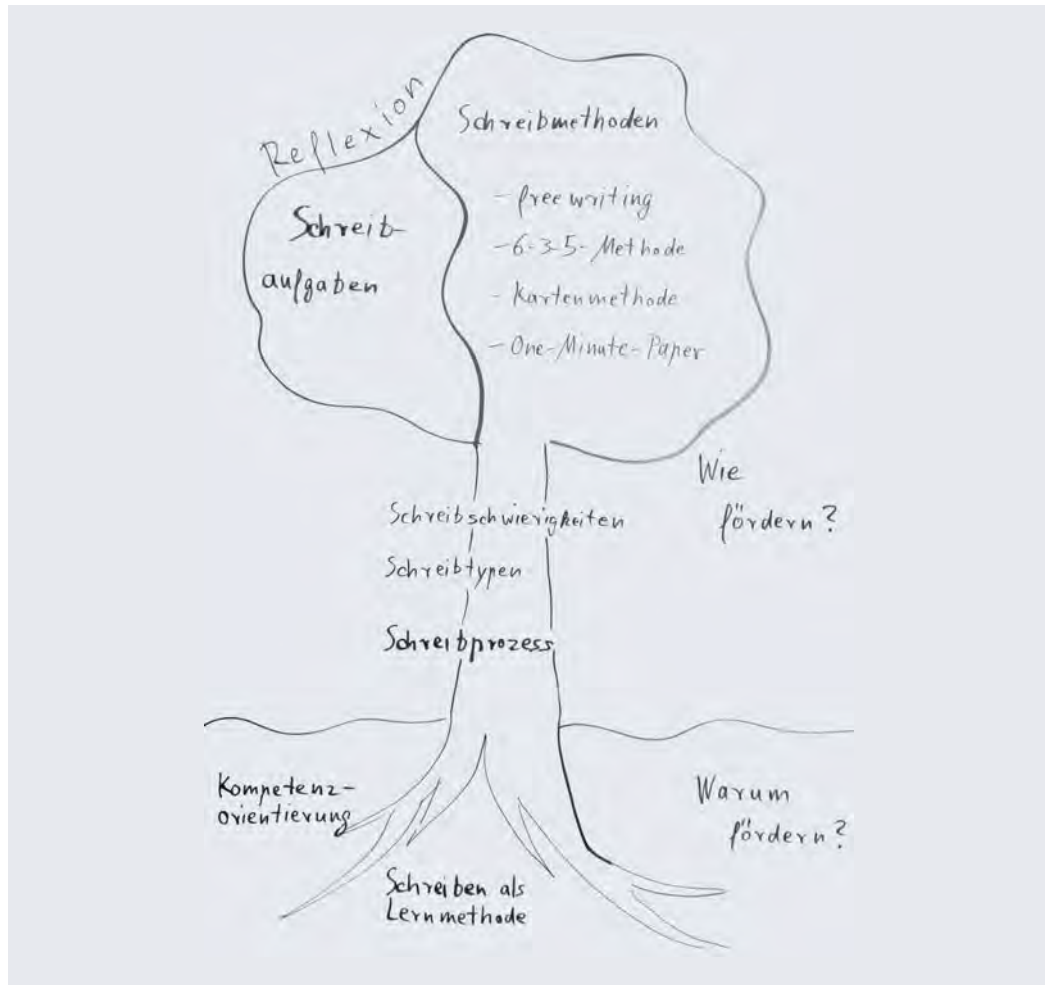
EA = Einzelarbeit, PA = Partnerarbeit, GA = Gruppenarbeit, PL = Plenum

Einstieg

Die Einstiegsphase **orientiert** zunächst, indem R sich, Angebote der Schreibwerkstatt und die Fortbildung vorstellt. Der WS-Ablauf wird anhand eines Plakats erläutert, das den WS über sichtbar bleibt (siehe Abb. 2).

Abbildung 2

Plakat Workshopablauf



Der weitere Einstieg dient der **Vorwissensaktivierung** der TN, dem Kennenlernen mit Erfahrungsaustausch und der Sammlung von Best Practice-Beispielen, auf welche R im Tagesverlauf zurückgreifen kann, um theoretisch und empirisch hergeleitete Anregungen durch Erfahrungsberichte zu unterstützen. Die TN tauschen sich hierfür paarweise darüber aus, welche Maßnahmen zur Förderung wissenschaftlichen Schreibens und Lesens in ihren Fächern bestehen und welche Methoden sie selbst in Lehre und Betreuung nutzen bzw. kennengelernt haben. Jedes Paar notiert zwei besonders gelungene Beispiele auf Moderationskarten und beschreibt sie in der anschließenden Vorstellungsrunde im Plenum, bei der jede/r Name, Fach und seinen/ihren Grund für den Besuch des WS nennt, während R die Karten an einer Pinnwand strukturiert.

Dieser Einstieg wurde gewählt, damit die Vorstellungsrunde nicht zu langwierig wird und direkt eine thematische Verknüpfung besteht. Zudem wirkt die Ausrichtung auf Best Practice-Beispiele dem Drängen der TN entgegen, mit der unfokussierten Diskussion studentischer Schreibprobleme zu starten. Diese klingen beim Nennen der Gründe für den Workshopbesuch zwar kurz an, jedoch ohne zu dominieren, sondern werden von R auf einem Flipchart gesammelt und im weiteren Verlauf des WS thematisiert.

Erarbeitung

Ein Vortrag zur weiteren **Begründung und Fundierung des Themas** leitet in die Erarbeitungsphase über. Da die TN heterogenes hochschuldidaktisches Vorwissen mitbringen, werden solche Grundlagen kurz behandelt, bevor vertiefend schreibdidaktische Inhalte folgen. R thematisiert, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, bei dem Wissen und anwendungsbezogene **Kompetenzen** erworben werden, im Idealfall kooperativ anhand konkreter Problemstellungen (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2012). Sie stellt die vier zusammenspielenden Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, personale und soziale Kompetenz (vgl. Lehmann/Nieke o. J.) vor und differenziert die in der Fortbildung thematisierten methodischen Kompetenzen in wissenschaftliches Schreiben, Informations- und Wissensmanagement, analytische Fähigkeiten und Präsentationsfähigkeit. In der anschließenden Partnerarbeit tauschen die TN sich über ihre Haltung zur Kompetenzorientierung und die Umsetzung in der eigenen Lehre aus. TN, die diesem Grundsatzthema kritisch gegenüberstehen, kommen so zu Wort, ohne den thematisch engeren Rahmen des WS zu sprengen.

Im Anschluss an einen weiteren Input zum **Constructive Alignment** als grundlegende Möglichkeit zur kompetenzorientierten Lehrveranstaltungs-konzeption (vgl. Biggs/Tang 2007) tragen die TN in Einzelarbeit als ersten Planungsschritt für das anstehende Semester auf einem Arbeitsblatt ein, wie viel Gewicht sie den vier Kompetenzbereichen beimessen und welche konkreten Kompetenzen sie fördern möchten. Als zweiter Schritt im Rahmen des Constructive Alignment folgt der Fokus auf Lehr- und Lernmethoden. R stellt zunächst den grundlegenden Aufbau einer Lehrveranstaltung, den Dreischritt Einstieg, Erarbeitung und Abschluss mit deren Funktionen vor (vgl. Macke/Hanke/Viehmann 2012: 80f.), zudem die Begründung des Wechsels von Sozialformen (Plenum, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) und Methoden (z.B. Vortrag, Diskussion, Lese- und Schreibmethoden). Die weitere Erarbeitungsphase thematisiert speziell schreibdidaktische Lehr- und Lernmethoden, während Feedback- und Prüfungsmethoden als dritter Pol des Constructive Alignment deren Abschluss bilden.

Die **lernförderliche Wirkung** anspruchsvoller Schreibaufgaben in Lehrveranstaltungen wird mit **empirischen Ergebnissen** der Harvard Study of Undergraduate Writing (vgl. Sommers/Saltz 2005) und des National Survey of Student Engagement (vgl. Anderson et al. 2015) vorgestellt und folgende Aspekte lernförderlicher Schreibaufgaben referiert: 1. interaktiver Schreibprozess (Austausch zu Ideen und Textfeedback durch Lehrende und

Studierende), 2. bedeutungstiftende Aufgabenstellung (z. B. Fokus auf Textstruktur in Zusammenfassung, Analyse oder Argumentation; Beschreibung von Methoden/Ergebnissen eigener Datenerhebung; Erklärung numerischer oder statistischer Daten), 3. klare Erwartungen (Lernziele, Aufgabenstellung, Bewertungsmaßstäbe) (vgl. Andersson et al. 2015: 231). Zudem werden als Bedingungen für eine erfolgreiche Schreibentwicklung im Verlauf des Studiums die Akzeptanz des „Novizenstatus“ und die Einschätzung des Schreibens als sinnvoll angeführt (vgl. Sommers/Saltz 2004: 124). In der anschließenden individuellen Reflexionsphase tragen die TN auf einem Arbeitsblatt ein, welche der vorgestellten Bedingungen sie gut abdecken, was sie darüber hinaus unternehmen könnten und wo sie Schwierigkeiten sehen. Dazu folgt ein Austausch in Paararbeit und Plenum.

Zum **Perspektivwechsel** versetzen die TN sich dann in die Situation als Studierende zurück, die erstmals akademische Texte schreiben, und empfinden im Freewriting nach, wie sie dies erlebt und welche Unterstützung sie erfahren haben. Die Schreiberfahrung wird in Dreiergruppen und im Plenum reflektiert.

Im Folgenden bleibt der Fokus auf der Selbstreflexion der Schreiberfahrungen der TN, um diese dafür zu sensibilisieren, wie individuell und fachlich unterschiedlich **Schreibprozesse** verlaufen, welche Grundphasen und Anforderungen ihnen jedoch gemein sind. Die TN notieren zunächst für sich, welche Arbeitsschritte ein Forschungsprozess in ihrem Fach beinhaltet², danach werden fachübergreifend übliche Schritte (Einstieg, Recherche, Analyse/Studie/Versuch, Rohdaten, Überarbeiten) vorgestellt und die Rekursivität des Schreibprozesses erläutert. In der gemeinsamen Diskussion zeigen sich starke Unterschiede zwischen den Arbeitsprozessen textbasierter Fächer und vom Versuch dominierten Vorgehensweisen in MINT-Fächern mit vorgegebenen Themen und Textstrukturen.

Im Anschluss an das individuelle Ausfüllen von Schreibtypentests tauschen die TN sich gruppenweise an ihren dominierenden **Schreibtypen** entsprechenden Plakaten über die Vor- und Nachteile ihrer Vorgehensweisen und Tipps zum Umgang mit Schwierigkeiten aus (vgl. Arnold/Chirico/Liebscher 2012). Darauf betrachten bzw. ergänzen sie die verschriftlichten Ergebnisse der anderen. Eine Plenumsdiskussion thematisiert abschließend, dass es keinen idealen Schreibtypen gibt, weshalb Dozierende nicht die eigene Vorgehensweise vorgeben sollten, sondern Studierenden ein Methodenrepertoire zur Wahl anbieten, wie es in der Fortbildungsreihe aufgebaut werden kann.

Der folgende Block widmet sich zur Sensibilisierung der TN den **Schreibproblemen** Studierender. Diese werden per **Karten-Strukturierung** in Dreiergruppen aus fachnahen TN gesammelt und geordnet, um deren Vorkenntnisse einzubringen. Die TN reflektieren die Methode im Plenum, bevor ein durch **theoretische und empirische Forschung** gestützter Input zu **Ursachen, Quantität und Qualität von Schreibproblemen** folgt. Referiert werden kognitive Vorgänge beim Schreiben (vgl. Hayes/Flower 2014) und Folgen der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Kellogg 2014), ebenso entwicklungspsy-

2 Die Anregung zu dieser Übung verdanke ich einem Workshop von Stefanie Haacke und Vera Zegers.

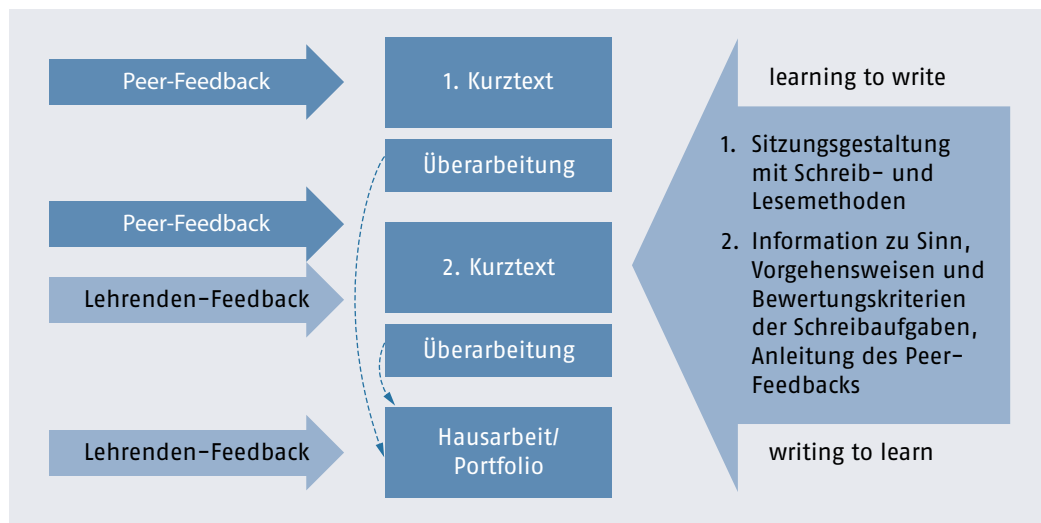
chologische und linguistische Entwicklungsmodelle der Schreibfähigkeit (vgl. Kellogg 2014, Pohl 2007, Steinhoff 2007). Vor diesem Hintergrund legt R den dringenden Bedarf nach Schreibförderung in der Hochschullehre dar (vgl. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2012, 2013, 2014, 2015; Dittmann et al. 2003; Sennewald/Mandalka 2012; Hoffmann/Seipp 2013). Sie führt Problemfelder Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben und Lesen auf (vgl. Keseling 1997; Dittmann et al. 2003) und die Gegenüberstellung der studentischen Einschätzungen ihrer Schreibkompetenzen und der Lehrendensicht (vgl. Hoffmann/Seipp 2013), um zu verdeutlichen, dass Kommunikation hierüber nötig ist. Im Plenum bringen die TN weitere Schreibprobleme ein bzw. diskutieren vorgestellte, worauf sie mit einer gekürzten Form der **635-Methode** (vgl. Rohrbach 1969: 73–76) Unterstützungsmöglichkeiten zu von ihnen ausgewählten Schreibproblemen erarbeiten. Die Methode wird im Plenum reflektiert und einige Ergebnisse vorgestellt.

Abschluss

Die abschließende **Zusammenführung zentraler Ergebnisse** beginnt mit einem Input zu **intrinsische Motivation** begünstigenden Faktoren (vgl. Deci/Ryan 1993; Prenzel 1996), die R mit den zu Anfang des WS referierten Ergebnissen der Harvard- und der NSSE-Studie in Bezug setzt. Zurückgegriffen wird dann auf das Constructive Alignment, dessen behandelte Bestandteile „Lernziele“ und „Lehr/Lernmethoden“ R um den Aspekt **„Feedback-/Prüfungsmethoden“** ergänzt. Mit Bezug zu den besprochenen Studien empfiehlt R die transparente Kommunikation klarer Lernziele, Aufgaben und Bewertungsmaßstäbe sowie die Einbindung von (Peer-)Feedback auf Ideen und Textentwürfe mit Überarbeitungsmöglichkeit. **Beispiele für entsprechende Schreibaufgaben** werden gegeben (vgl. Campusweite Schreibwerkstatt o. J.a) und deren Kontextualisierung in einem zusammenfassenden **Grundkonzept für ein schreibförderliches Seminar** (vgl. Abb. 3) illustriert. Zur Konkretisierung analysieren die TN in Gruppen **Beispielseminare** auf ihren Nutzen und mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung und tauschen sich darüber aus, ob sie ein ähnliches Seminar durchführen würden. Die Beispiele stammen aus verschiedenen Fächern, teils auszugsweise aus Publikationen, teils von TN früherer Fortbildungsdurchgänge. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt.

Abbildung 3

Grundkonzept für ein schreibförderliches Seminar



Abschließend erhält jede/r TN zum **Transfer der erarbeiteten Inhalte** sowie als Hilfestellung und Anreiz zu ihrer Umsetzung ein Arbeitsblatt mit dem Constructive Alignment-Dreieck zur **Planung einer anstehenden Lehrveranstaltung**. Darin trägt er/sie – unter Rückgriff auf die zu Beginn ausgefüllten Arbeitsblätter zur Kompetenzorientierung und zu Bedingungen schreibförderlicher Lehre – ein, welche Kompetenzen wissenschaftlichen Schreibens und Lesens er/sie fördern möchte, welche Inhalte und Methoden dies unterstützen und welche Kurztexte und Arten des Textfeedbacks er/sie einplant. Zudem notieren die TN, welche Prüfungsform den tatsächlichen Kompetenzzuwachs erfassen soll. Die Ergebnisse besprechen sie in Partnerarbeit und Plenum.

Am Ende steht das Ausfüllen eines Feedbackbogens mit Fragen zum Ankreuzen sowie offenen Fragen als One-Minute-Paper (vgl. Stead 2005), dessen Funktion und Einsatzmöglichkeit in Lehrveranstaltungen R erläutert. An dieser Stelle ist es sowohl als Feedback als auch zur Reflexion des Lernfortschritts und Selbstverpflichtung zur Umsetzung erhaltener Impulse gedacht.

Dass der WS sein Ziel erreicht, die TN zu mehr Engagement für die Schreib- und Leseförderung in der eigenen Fachlehre zu motivieren, zeigen Antworten auf die Fragen: „Was nehmen Sie für sich mit? Was möchten Sie in Ihrer Lehre umsetzen?“ Das Spektrum umfasst die Reflexion des eigenen und studentischen Schreibens sowie konkrete Pläne zur Umsetzung von Schreibmethoden und -aufgaben. Die Anmerkungen im Freitextfeld für Kritik verweisen jedoch auf Schwierigkeiten der Konzeption als disziplinübergreifender WS. Zum einen adressiert R als Geisteswissenschaftlerin diese und Sozialwissenschaftler*innen gezielter, während Besonderheiten des Schreibens in MINT-Fächern hauptsächlich durch TN-Beiträge und daraus entstehende Diskussionen behandelt werden. Zum

anderen vermissen die TN fachspezifische Hilfestellung für den anstehenden Schritt, Schreibdidaktik und Fachinhalte zu verzahnen und innerhalb des Fachkollegiums Stellung für diese Einbindung zu beziehen. Für die Interdisziplinarität spricht jedoch zum einen, dass TN sich durch den Vergleich untereinander der fachlichen Prägung ihrer Vorgehensweisen bewusster werden. Zum anderen tragen Berichte von erfolgreichen schreibdidaktischen Maßnahmen aus anderen Fächern dazu bei, die TN zu eigenen Aktivitäten anzuregen und zu ermutigen. Die konkrete fachliche Ausgestaltung erhält mehr Raum in den anschließenden Kurzworkshops, in denen sich fachnahe TN zusammenfinden bzw. Kollegen*innen mitbringen, und im Praxismodul, in dessen Rahmen Tandems aus fachnahen TN zusammen mit der Fortbildungsleitung Lehrkonzepte entwickeln und umsetzen.

Literatur

- AHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.): Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung. Beschluss der Mitgliederversammlung der AHD vom 8.3.2005. Online im WWW. URL: <http://www.dghd.de/download.php?f=affa3cfb4a405681a9b89dee617eeba3> (Zugriff: 06.04.2017).
- Anderson, Paul et al. (2015): The Contributions of Writing to Learning and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. In: *Research in the Teaching of English*. Vol. 50. No. 2. 199–235.
- Arnold, Sven/Chirico, Rosaria/Liebscher, Daniela (2012): Goldgräber oder Eichhörnchen – Welcher Schreibertyp sind Sie? In: *Journal der Schreiberberatung*. Vol. 04. 82–97.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2014): *Teaching for Quality Learning at University*. 4. Aufl. New York: Open University Press.
- Campusweite Schreibwerkstatt (o. J.): Fortbildung zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken. Online im WWW. URL: <http://www.schreibwerkstatt.uni-mainz.de/144.php> (Zugriff: 26.04.2017).
- Campusweite Schreibwerkstatt (o. J.a): Handreichung zur Erstellung von Schreibaufgaben. Online im WWW. URL: <http://www.schreibwerkstatt.uni-mainz.de/417.php> (Zugriff: 26.04.2017).
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 39. No. 2. 223–238.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Studienqualitätsmonitore der Jahre 2012, 2013, 2014, 2015. Online im WWW. URL: <http://www.dzhw.eu/bereiche/ab21/sqm/berichte> (Zugriff: 06.04.2017).
- Dittmann, Jürgen et al. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: Walter De Gruyter. 155–185.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 35–56.

- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. In: *Zeitschrift Schreiben* (08.09.2015). Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_Foerderung_Schreibkompetenz.pdf (Zugriff: 06.04.2017).
- Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 127–152.
- Keseling, Gisbert (1997): Schreibstörungen. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M.: Lang. 223–237.
- Lehmann, Gabriele/Nieke, Wolfgang: Zum Kompetenz-Modell. Online im WWW. URL: <http://bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> (Zugriff: 06.04.2017).
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmänn, Pauline (2012): *Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Prenzel, Manfred (1996): Bedingungen für selbstbestimmtes motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, Joachim/Mandl, Heinz (Hrsg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Huber 11–22.
- Rohrbach, Bernd (1969): Kreativ nach Regeln – Methode 635, eine neue Technik zum Lösen von Problemen. In: *Absatzwirtschaft*. Vol. 12. No. 19. 73–76.
- Sennewald, Nadja/Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M.: Lang. 143–166.
- Stead, David (2005): A Review of the One-minute-paper. In: *Active Learning in Higher Education*. Vol. 6. 118–131.
- Sommers, Nancy/Saltz, Laura (2004): The Novice as Expert. Writing in the Freshman Year. In: *College Composition and Communication* Vol. 56. No. 1. 124–149.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Angaben zur Person

Nora Hoffmann, Dr. phil., arbeitet in der am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung angesiedelten Campusweiten Schreibwerkstatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Situierte Schreibaufgaben zur Förderung der Textkompetenzen angehender Sportlehrkräfte

Elke Langelahn & Andrea Menze-Sonneck

Einleitung

Sportunterricht soll Spaß machen und die Schüler*innen sollen sich bewegen – Bewegung ist schließlich gesund und stellt einen sinnvollen Ausgleich zum Sitzen in anderen Unterrichtsfächern dar. So oder so ähnlich könnten gängige Zielvorstellungen des Sportunterrichts aus der Außenperspektive lauten. Die schriftliche Auseinandersetzung mit Texten erscheint vor diesem Hintergrund kein sinnvolles Ziel des Sportunterrichts zu sein, und es erscheint daher auch nur folgerichtig, dass der Arbeit mit Texten in der Ausbildung von Sportlehrkräften keine besondere Bedeutung beigemessen wird. Denn um erfolgreich im Sinne der oben genannten Zielvorstellungen unterrichten zu können, benötigen Sportstudierende, anders als Lehramtsstudierende anderer Unterrichtsfächer, in ihrem späteren Berufsalltag keine Methoden zur Anleitung von Lese- und Schreibprozessen. Warum, so könnte also gefragt werden, bieten wir, eine Fachdidaktikerin und eine Schreibdidaktikerin, angehenden Sportlehrkräften die Möglichkeit, sich im Rahmen eines Seminars gezielt mit Texten im Sportunterricht zu befassen? Um Antworten auf diese Frage zu geben, möchten wir im Folgenden zunächst skizzieren, warum das fachbezogene Lesen und Verfassen von Texten auch im Sportunterricht ein wichtiger Unterrichtsinhalt sein sollte. Anschließend werden wir unsere Seminarkonzeption darstellen und erläutern, wie wir im Seminar das Lesen und Verfassen von Texten aus sportfachlicher Sicht nicht nur als wichtigen fachlichen Unterrichtsinhalt erkennbar gemacht und legitimiert, sondern auch dessen Bedeutung für die Studierenden in ihrem Studium für das eigene fachliche Lernen verdeutlicht haben. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Schreiben mithilfe situerter Schreibaufgaben als Instrument zur Förderung des Tiefenlernens. Danach konkretisieren wir unsere didaktische Konzeption anhand von zwei ausgewählten Schreibaufträgen. Der Beitrag schließt mit einer Reflexion des Seminars, in die auch das Feedback der Studierenden einfließt.

Zur Bedeutung von Texten im Sportunterricht

Wie jedes andere Unterrichtsfach unterliegt auch der Sportunterricht der Bildungs- und Erziehungsfunktion von Schule. Somit ist er auch gefordert, den Schüler*innen fachbezogenes Wissen zu vermitteln. Allein das sportliche Tun reicht nicht aus, um den Zielen des

Sportunterrichts gerecht zu werden. Dies gilt umso mehr, als die Lehrpläne auch für den Sportunterricht kompetenzorientiert ausgerichtet sind und somit explizit zu einer bewussten Verknüpfung von Wissen und Können auffordern. Wie eine bewusste und vor allem auch didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Wissen und Können im Sportunterricht methodisch umzusetzen und didaktisch zu legitimieren ist, wird in der Sportdidaktik seit Längerem in Bezug auf Konzepte der sogenannten Theorie-Praxis-Verknüpfung¹ (vgl. Trebels 1999) diskutiert. Diese Diskussion erfolgt insbesondere hinsichtlich der Ausgestaltung eines wissenschaftspropädeutischen Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Dreiling/Schweihofen 2004, Kurz/Schulz 2010). In Ergänzung hierzu wird der Frage nachgegangen, wie sich fachbezogene Kompetenzen im Sportunterricht entwickeln (vgl. Gogoll 2014) und Reflexionsprozesse anleiten lassen (vgl. Neumann 2006, Serwe-Pandrick 2013).

Besonders kritisch wird die Vermittlung von Wissen im Oberstufenunterricht sowohl in Bezug auf ihre Tiefe im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik (vgl. Schulz 2010: 225f.) als auch hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit im Sinne einer späteren Nachvollziehbarkeit anhand schriftlicher Aufzeichnungen gesehen (vgl. Mergelkuhl 2010: 197). Mappen- oder Heftführung sind vielfach kein Thema für den Sportunterricht, es dominieren mündliche Formen der Wissensvermittlung: Texte werden zwar von einigen (wenigen) Lehrkräften im Unterricht eingesetzt, haben aber im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern eine eher untergeordnete Bedeutung (vgl. Schulz 2010: 221f.). Auch für den Bereich der Sekundarstufe I konnte aufgezeigt werden, dass Wissen im Sportunterricht nicht im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts vermittelt und von den Lernenden als oberflächlich und flüchtig erlebt wird (vgl. Wagner 2016: 302). So verwundert es nicht, dass sich in der Fachliteratur keine Veröffentlichungen finden, die sich systematisch mit dem Umgang mit Texten im Sportunterricht auseinandersetzen. Angehenden Sportlehrkräften fehlt es daher an fachdidaktischen Hinweisen, wie sie Texte im Unterricht einsetzen können. Methodische Varianten der Auseinandersetzung mit Texten und deren (schreib-)didaktische Legitimation können sie sich kaum – oder maximal indirekt über ihr weiteres Unterrichtsfach – erschließen.

Situierete Schreibaufgaben im Seminar „Texte im Sportunterricht“

Aus diesen Befunden und Erfahrungen heraus ergibt sich für uns die Notwendigkeit, angehende Sportlehrkräfte für die Textarbeit im Sportunterricht zu sensibilisieren und ihnen entsprechende Methoden zu vermitteln. Wir haben daher ein Seminar für Lehramts-

¹ Theorie-Praxis-Verknüpfung meint, dass eigenes oder fremdes sportliches Handeln der Reflexion zugänglich gemacht wird. Ein typisches Beispiel hierfür ist, dass Lernende im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens zum ausdauernden Laufen nicht nur verschiedene Spiele oder Trainingsläufe zur Förderung der Ausdauer praktisch erproben, sondern auch fachliches Wissen über verschiedene Trainingsmethoden zur Leistungsverbesserung im Ausdauerbereich erwerben, das sie zunehmend selbstständig zur Gestaltung oder Beurteilung (z. B. im Hinblick auf die jeweilige physiologische Wirkung) entsprechender Trainingsprozesse anwenden können.

studierende (Gymnasium, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule) entwickelt, das von den Studierenden als Wahlpflichtseminar im Modul „Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vertiefung“ gewählt werden kann. Im Seminar wird die fachspezifische Bedeutung des Umgangs mit Texten in der Sekundarstufe I und II aufgezeigt. Wir thematisieren verschiedene Textarten, ihre Funktionen und Einsatzmöglichkeiten sowie unterschiedliche Methoden der rezeptiven als auch produktiven Textarbeit. Die fachspezifischen Chancen und Probleme der Textvermittlung betrachten wir nicht nur theoretisch, sondern evaluieren sie auch anhand ausgewählter Praxisbeispiele, die wir in der Sporthalle durchführen.

Einen besonderen Schwerpunkt legen wir auf das Schreiben: Zum einen wollen wir sein besonderes Potenzial als Lerninstrument und Methode für die Textarbeit verdeutlichen. Durch die praktische Schreiberfahrung sollen die Studierenden zudem selbst den lernförderlichen Nutzen dieses Instruments erleben, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass sie es im eigenen Studium einsetzen und auch später als Lehrkraft im Berufsalltag nutzen. Nicht zuletzt möchten wir den Studierenden auch die Möglichkeit geben, sich mit ihrer individuellen Schreibpraxis auseinanderzusetzen und ihre literalen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Im Seminar führen wir daher verschiedene Schreibaktivitäten durch, die von kurzen reflexiven Free Writings über Mindmaps für die Texterschließung bis hin zur Produktion längerer Texte reichen und die wir als Methoden für den Sportunterricht reflektieren.

Einen überaus hilfreichen Ansatz zur Verbindung von fachlichem Lernen und Schreiben stellt für unsere Konzeption die Gestaltung effektiver, situierter **Schreibaufgaben** (vgl. u.a. Bean 2011, Gottschalk/Hjortshøj 2004, Bräuer/Schindler 2010) dar. Wie die umfangreiche Teilstudie zum Schreiben des Consortium for the Study of Writing in College (Anderson et al. 2015) mit 71.463 Studierenden an 80 US-amerikanischen Institutionen zeigt, kann Schreiben das Tiefenlernen fördern (u.a. neue Informationen mit vorhandenem Wissen verbinden und synthetisieren, Informationen bewerten, abstraktes Wissen in konkreten Handlungssituationen anwenden, Selbstreflexion durchführen; s. Anderson et al. 2015: 211, Biggs 1989). Dabei hängt die Wirksamkeit von Schreibaktivitäten weniger von der Menge der geschriebenen Seiten insgesamt als vielmehr von der spezifischen Gestaltung der Schreibaufgaben ab (vgl. Anderson et al. 2015: 227). Lernförderliche Schreibaufgaben weisen die folgenden drei Merkmale auf (vgl. ebd.: 206f.):

Interaktivität im Schreibprozess: Die Schreibaufgabe ermutigt die Schreibenden dazu, zu mindestens einem Zeitpunkt während des Schreibprozesses über ihren Text zu sprechen und sich Feedback einzuholen, entweder von Kommiliton*innen, der/dem Lehrenden oder Peertutor*innen in Schreibzentren.

Bedeutungsvolle Schreibaufgaben: Die Schreibaufgabe fokussiert ein disziplinspezifisches Problem oder lässt die Studierenden ein selbst formuliertes Problem bearbeiten (vgl. Bean 2011: 97). Wichtig ist, dass die Schreibenden zu kritischem Denken und zur Entwicklung eigener Ideen motiviert werden.

Transparenz der Schreierwartungen und Rahmenbedingungen: In der Schreibaufgabe werden die Erwartungen der Lehrkraft an die Bearbeitung der Aufgabe explizit und klar formuliert. Dies kann u.a. mit Bewertungsrastern erfolgen oder mit Hinweisen zum Schreibprozess, was insbesondere für Studienanfänger*innen hilfreich ist. Dabei sollte den Studierenden auch immer das Lernziel der Schreibaufgabe im Rahmen der Veranstaltung verdeutlicht werden (vgl. Bean 2011: 97, Gottschalk/Hjortshoj 2004: 35). Auch sollte das Format transparent sein, u.a. sollten Informationen zu Textsorte, Adressat*innen, Länge und Bearbeitungszeit enthalten sein (vgl. Bean 2011: 100).

Zudem verspricht eine **Situierung**² von Schreibaufgaben die Wirksamkeit des Schreibens zu erhöhen. Nach Gottschalk und Hjortshoj (vgl. 2004: 35) können reale oder imaginäre Schreibsituationen Aufgaben expliziter, bedeutsamer und interessanter machen. Das Schreiben „als ob“ (man Historikerin, Entwicklungspsychologin oder Mitarbeiterin in einer Bank wäre) kann die Schreibenden dabei unterstützen, die Art des Wissens (z.B. wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen), der Expertise (z.B. Fachwissenschaftlerin, Laie) und der Perspektive (z.B. Befürworterin, Gegner, Praktiker) besser einzuschätzen.

Egal ob der Handlungszusammenhang real oder fiktiv ist: Entscheidend sind die Anknüpfung an die Lebenswelt der Schreibenden und ein erkennbarer Handlungszusammenhang, damit diese die Schreibaufgabe als persönlich bedeutsam erleben können (vgl. Bräuer/Schindler 2010: 2, Bräuer/Schindler 2011: 33, Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 194).

Situierete Schreibaufgaben – zwei Beispiele

In diesem Abschnitt stellen wir zwei Schreibaufgaben vor, die wir im Seminar eingesetzt haben. Diese Aufgaben, die wir nach der ersten Seminarsitzung bzw. zum Abschluss des entsprechenden Theorieblocks bearbeiten lassen, verfolgen drei Ziele: Zunächst sollen die Studierenden dazu angeregt werden, sich mit dem fachlich relevanten Problem der Theorievermittlung auseinanderzusetzen. Zudem sollen sie eine authentische Kommunikationssituation erfahren, in der sie fachwissenschaftlich kommunizieren müssen. Methodische Entscheidungen zu reflektieren und zu begründen ist eine Herausforderung, mit der die Studierenden sowohl in ihrer späteren Berufspraxis als auch im Studium konfrontiert werden, da dies ein zentrales Lernziel einer Hochschul- bzw. Lehramtsausbildung ist (z.B. beim Verfassen eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs zu einer lehrpraktischen Prüfung). Die anschließende Weiterarbeit mit den verfassten Texten dient dazu, dieses selbst erprobte Vorgehen in Hinblick auf die eigene spätere Unterrichtspraxis bewusst zu machen. Deshalb sind auch das Festlegen von Bewertungskriterien, die Durchführung von Textfeedback und die Formulierung von Schreibaufgaben bedeutsam. Das dritte Ziel der

2. In der deutschsprachigen Literatur wird auch von „Aufgaben mit Profil“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) sowie von „authentischen Schreibaufgaben“ (Bräuer/Schindler 2010; 2011) gesprochen.

Schreibaufgaben besteht in der Festigung der eigenen Textbearbeitungskompetenzen der Studierenden: Sie sollen die zentralen Aussagen eines Fachtextes herausarbeiten und schriftlich zusammenfassen bzw. im zweiten Beispiel Aussagen aus mehreren Fachbeiträgen herausarbeiten und schriftlich in eine nachvollziehbare Argumentation bringen. Mit der Reihenfolge der Aufgaben ist somit auch eine Progression hinsichtlich des kognitiven Anspruchs sowie der Anforderungen an die Schreibkompetenzen gegeben.

Beispiel 1: Zusammenfassung eines Fachartikels zum Problem der Gleichwertigkeit des Faches Sport im Abitur

Schreibaufgabe:

Stell dir vor, du bist Redakteur*in der Zeitschrift *sportunterricht*. Der Beitrag von Schulz (2003)³ soll in der nächsten Ausgabe als Leitartikel erscheinen. Verfasse hierfür eine Ankündigung, die die angesprochenen zentralen Probleme der Theorievermittlung in der gymnasialen Oberstufe zusammenfasst und somit auch den plakativen Titel des Beitrags („Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport) verdeutlicht. Bedenke beim Formulieren auch, dass die Leser*innen durch den Text auf den Artikel neugierig gemacht werden sollen. Dein Text darf aus Platzgründen nicht länger als 600 Zeichen (inkl. Leerzeichen) sein. Bearbeitungszeit: bis zur nächsten Sitzung.

Literatur:

Schulz, N. (2003). „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. *sportunterricht* 52 (1), 16–21.

Weiterarbeit und Auswertung der Texte in der nächsten Sitzung:

In der kommenden Sitzung werdet ihr in Kleingruppen im Rahmen einer „Redaktions-sitzung“ eure Ankündigungstexte lesen und diskutieren. Ziel ist, einen geeigneten Text für den Abdruck auszuwählen, ggf. mit Überarbeitungsvorschlägen. Dies werdet ihr mithilfe eines Bewertungskriterien-Rasters machen, für das ihr gemeinsam in der Sitzung die Kriterien festlegt.

Für einen funktionierenden Ablauf der Sitzung ist es wichtig, euren Ankündigungstext einmal auf Stick sowie ausgedruckt (5x) mitzubringen.

Lernziel der Schreibaufgabe:

Mit dieser Schreibaufgabe möchten wir zeigen, wie ein motivierender Schreibanlass im Rahmen von Textarbeit gestaltet und konstruktives Textfeedback im Unterricht durchgeführt werden kann. Zudem sollt ihr eure eigenen Schreib- und Textkompetenzen weiterentwickeln.

3 Ausgehend von der Frage, ob Sport ein gleichwertiges Abiturfach ist, rekonstruiert Schulz mithilfe von Interviews die Perspektive von nordrhein-westfälischen Schüler*innen auf Sport als viertes Abiturfach und arbeitet heraus, welche Probleme Sportabiturient*innen im Grundkurs Sport mit den theoretischen Teilen ihrer Abiturprüfung haben bzw. antizipieren (s. o.: Zur Bedeutung von Texten im Sportunterricht).

Beispiel 2: Schreibaufgabe zur didaktischen Legitimation von Hausaufgaben im Sportunterricht

Schreibaufgabe:

Du bist Sportlehrkraft an einem Gymnasium in Bielefeld. Für die nächste Fachkonferenz in der kommenden Woche wurde das Thema „Theorievermittlung und Hausaufgaben im Sportunterricht“ auf die Tagesordnung gesetzt. Anlass dafür waren die Beschwerden einiger Schüler*innen der neunten Klasse: Sie hatten bei ihren Klassenleitungen über zu große zeitliche Belastungen infolge vermehrter schriftlicher Hausaufgaben im Sportunterricht einiger Sportlehrkräfte geklagt. In der Fachkonferenz sollen daher die Themen Theorievermittlung, Hausaufgaben und Textarbeit diskutiert werden, um möglichst eine einheitliche Vorgehensweise an der Schule zu etablieren. Um sich schon einmal ein Stimmungsbild innerhalb des Sportkollegiums zu verschaffen, bittet die Fachkonferenzleiterin alle Kolleg*innen, ihr vorab in einer Mail den eigenen Standpunkt zu erläutern.

Schreibe der Fachkonferenzleiterin Frau Schmidt eine E-Mail, in der du dich für oder gegen das Erteilen schriftlicher Hausaufgaben aussprichst und deinen Standpunkt fachwissenschaftlich begründest. Greife hierzu auf ausgewählte Argumentationen der im Seminar gelesenen Texte zurück. Abgabedatum: 20.05.2016.

Literatur:

Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In: M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, CeBiS, 5, S. 93–110). Wiesbaden: Springer VS.

[...]

Textfeedback:

Du erhältst von uns ein ausführliches Feedback auf deinen Text, sowohl in Hinblick auf eine überzeugende und fachlich richtige Argumentation als auch auf die sprachliche Angemessenheit deiner E-Mail.

Lernziel der Schreibaufgabe:

In dieser Schreibaufgabe sollst du zeigen, wie gut du eine methodische Entscheidung fachwissenschaftlich begründen und an eine Fachkollegin kommunizieren kannst.

Erfahrungen und Ausblick

Nach zwei Seminardurchgängen steht eine systematische Evaluation der eingesetzten Schreibaufgaben noch aus. Auf Grundlage der freiwillig eingereichten sowie im Plenum vorgestellten Texte können wir allerdings feststellen, dass die meisten Studierenden die Situierung in ihren Texten aufnahmen, sie kreativ und dabei angemessen umsetzten. Beispielsweise nutzte ein Student in seinem Ankündigungstext (Beispiel 1) typische journalistisch-stilistische Mittel wie Fragen und die direkte Ansprache der Leser*innen („Erinnern Sie sich noch an Ihren eigenen Sportunterricht?“). Eine Studentin verfasste eine präzise theoriegestützte Argumentation (Beispiel 2) und verfolgte dabei konsequent die Situierung der Schreibaufgabe („Liebe Frau Schmidt...“, „Ich halte es für gut und richtig...“, „Ich freue mich auf eine anregende Diskussion!“). Es gab aber auch Studierende, die die Situierung nicht berücksichtigten und trotzdem einen inhaltlich und sprachlich angemessenen Text verfassten, der darauf schließen ließ, dass sie sich mit den zugrunde gelegten Texten differenziert auseinandergesetzt hatten.

Insbesondere die weniger umfangreichen Schreibaufgaben wie das Beispiel 1 wurden von nahezu allen Studierenden bearbeitet – dies spricht dafür, diese regelmäßig einzusetzen, um Schreiben als Lerninstrument nutzbar zu machen. Allerdings ist es u.E. auch wichtig, Schreibaufgaben mit komplexeren Anforderungen als weiteres Lernangebot zu integrieren, um auf diese Weise zur Bearbeitung fachlicher Probleme im Sinne einer „Knowledge-Transforming-Strategie“ (Scardamalia/Bereiter 1987) zu ermutigen. Hierbei wäre zu überlegen, wie kooperative Formen der Texterstellung und Peer-Feedback auch für diese Aufgaben genutzt werden könnten. Denn beide Methoden – kooperative Texterstellung und Peer-Feedback – wurden von den Studierenden in den abschließenden Gruppengesprächen zur Seminarevaluation als besonders positiv hervorgehoben.

Auch wir Lehrkräfte profitieren von einer wohl überlegten Gestaltung situierter Schreibaufgaben: Sie präzisiert im Sinne des „Constructive Alignment“ (vgl. Biggs 1999) die Abstimmung der Lernziele, Inhalte und Lern- bzw. Schreibaufgaben aufeinander. Aus der Perspektive der Fachdidaktikerin ergibt sich durch das Co-Teaching mit der Schreibdidaktikerin eine Sensibilisierung dafür, wie Studierende beim (wissenschaftlichen) Schreiben im Rahmen eines Fachseminars gezielt unterstützt werden können, ohne dass zu viel Zeit von der inhaltlichen Arbeit „verloren geht“. Für die Schreibdidaktikerin ist insbesondere die Anknüpfung an die relevanten disziplinspezifischen Themen und Problemstellungen von großer Bedeutung (vgl. z. B. Lahm 2016), die die Fachkollegin gewährleistet und die so wichtig für die Schreibkompetenzentwicklung der Studierenden ist.

Literatur

Anderson, Paul/Anson, Chris M./Gonyea, Robert M./Paine, Charles (2015): The Contributions of Writing to Learn and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. In: *Research in the Teaching of English*. Vol. 50, No. 2. 199–235.

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen* (KöBeS Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, 7). Duisburg: Gilles & Francke Verlag. 191–209.
- Bean, John (2011): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Biggs, John B./Tang, Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University* (4th edition). Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, John B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. In: *Higher Education Research & Development*. Vol. 8. No. 1. 7–25.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 12–63.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: *Zeitschrift Schreiben* (15.01.2010). Online im WWW. URL: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf (Zugriff: 10.10.2017).
- Dreiling, Nick/Schweihofen, Christian (2004): Schulsport II–III. Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. In: Dreiling, Nick/Schweihofen, Christian (Hrsg.): *Praxis und Theorie verbinden: Schulsport II–III. Ein Sammelband der Zeitschrift sportpädagogik*. Seelze: Friedrich. 2–7.
- Gogoll, André (2014): Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In: Pfitzner, Michael (Hrsg.): *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Wiesbaden: Springer VS. 93–110.
- Gottschalk, Katherine/Hjortshøj, Keith (2004): *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Kurz, Dietrich/Schulz, Norbert (Hrsg.) (2010): *Sport im Abitur. Ein Fach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre* (Kompetent lehren, Bd. 8). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mergelkuhl, Tim (2010): Theorievermittlung: Wie lässt sich nachhaltiges Lernen sichern? In: Kurz, Dietrich/Schulz, Norbert (Hrsg.): *Sport im Abitur. Ein Fach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer. 195–206.
- Neumann, Peter (2006): Wieviel Reflexion muss sein? Zur Konkurrenz von Bewegungszeit und Reflexionszeit im Sportunterricht. In: *sportpädagogik*, 30 (5), 54–55.
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (1987): Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: Rosenberg, Sheldon (Hrsg.): *Advances in applied psycholinguistics. Vol. 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, Norbert (2003): „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. In: *sportunterricht*, 52 (1), 16–21.

- Schulz, Norbert (2010). Welche Materialien setzen die Lehrer ein? In: Kurz, Dietrich/ Schulz, Norbert (Hrsg.): *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (Edition Schulsport, Bd. 13). Aachen: Meyer & Meyer. 218–228.
- Serwe-Pandrick, Esther (2013): Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“. In: *sportunterricht*, 62 (4). 100–106.
- Trebels, Andreas H. (1999): Sportunterricht in der Neuen Gymnasialen Oberstufe. In: *sportpädagogik*, 23 (1). 11–17.
- Wagner, Ingo (2016): *Wissen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.

Angaben zu den Personen

Elke Langelahn, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld in der Abteilung Sportwissenschaft im Programm „richtig einsteigen. mit literalen Kompetenzen“. Ihre Schwerpunkte sind wissenschaftliches Schreiben, effektive Schreibaufgaben, Schreiben im Sportunterricht.

Andrea Menze-Sonneck, Dr., arbeitet als AOR'in an der Universität Bielefeld in der Abteilung Sportwissenschaft (Arbeitsbereich Sport und Erziehung). Ihre Schwerpunkte sind Didaktik und Methodik, Theorievermittlung und Textarbeit, Bilingualer Sportunterricht, Sport und Geschlecht.

Schreiben in der VWL – Universität Mannheim setzt auf Online-Studium

Lydia Prexl

Was hat wissenschaftliches Schreiben mit Volkswirtschaftslehre zu tun? Sehr viel, denn die professionellsten Datenerhebungen und -auswertungen bringen nichts, wenn die Leserin oder der Leser die Formeln und Zahlen nicht interpretieren kann. Wer als Ökonom*in arbeitet, hat viel mit Texten zu tun – seien es Analysen und Berichte, wissenschaftliche Fachpublikationen, Stellungnahmen oder einfach E-Mails. Dies bringt Dudenhefer (2009: 5) auf den Punkt: „Although we may think of economics as involving problem sets or mathematics, the fact remains that the results of economic research are ‘written up’. Economics articles, especially empirical papers, consist mainly of text, not equations or tables.“

Dennoch wird die Schlüsselkompetenz Schreiben im VWL-Studium oft vernachlässigt. Stattdessen legt das Curriculum einen großen Wert auf ein breites mathematisches und statistisches Grundlagenwissen. Die Studierenden schreiben vorwiegend Multiple-Choice-Klausuren; viele von ihnen haben den letzten längeren Text im Deutschabitur verfasst. Aufgrund der mangelnden Schreiberfahrung erleben viele Studierende gerade im Fach Volkswirtschaftslehre die Seminar- oder Bachelorarbeit als große Herausforderung.

Um dieser Unsicherheit und der geringen Schreiberfahrung von VWL-Studierenden entgegenzuwirken, hat die Abteilung Volkswirtschaft an der Universität Mannheim für alle Studierende im Bachelorstudium im Jahr 2012 das Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ eingeführt. Zielsetzung des Moduls ist es, Schreibkompetenz systematisch und methodisch fundiert durch dafür ausgebildete Expert*innen zu vermitteln.

Bisherige Konzeption der Veranstaltung

Das Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ wurde ursprünglich mit insgesamt drei Teilmodulen konzipiert, die jeweils im ersten, zweiten und dritten Semester des Studiums zu absolvieren waren. Dieses Konzept wurde bis 2015 erprobt. Um die Herausforderungen in der Lehre besser nachvollziehen zu können, wird das ursprüngliche Konzept kurz skizziert.

Im ersten Semester hielt ein Lehrbeauftragter des Studierendenwerks (mit einem psychologischen Fachhintergrund) an einem Samstag oder Sonntag während der ersten Vorlesungswochen einen Kurs zu Lern- und Arbeitstechniken, Zeitmanagement, Motivation und Prüfungsvorbereitung. Anders als die beiden anderen Veranstaltungen wurde Teil I in kleineren Gruppen von je 30 bis 40 Studierenden unterrichtet.

Lydia Prexl

Im zweiten Semester vermittelte eine Referentin der Universitätsbibliothek im Rahmen eines Wochenend-Blockkurses die Grundlagen der wissenschaftlichen Literaturrecherche und führte in Literaturverwaltungsprogramme sowie die Recherche in statistischen Datenbanken ein.

Der Blockkurs im dritten Semester befasste sich mit den wichtigsten Strategien und Techniken des wissenschaftlichen Schreibens und wurde von einem Schreibberater unterrichtet. Diese Tatsache verdient aus meiner Sicht eine besondere Erwähnung, da das wissenschaftliche Schreiben meist von den Fachdozenten*innen „irgendwie mit unterrichtet“ wird. An der Universität Mannheim entschied man sich stattdessen bewusst für eine Trennung zwischen der Fachlehre in der VWL und der Lehre zum wissenschaftlichen Schreiben durch einen Nicht-Ökonomen. Teil 3 berücksichtigt den gesamten Schreibprozess – von der Themenfindung bzw. -eingrenzung bis zur Endredaktion. Ziel des Kurses war es, den Studierenden wichtige Techniken und Strategien zu vermitteln, etwa das wissenschaftliche Zitieren oder Gliedern einer Arbeit. Zudem lernten die Studierenden, ihre Forschungsergebnisse leserorientiert aufzubereiten und zielgerichtet und stilsicher vor einem Publikum zu präsentieren.

Die wesentliche Herausforderung der bisherigen Teilveranstaltungen 2 und 3 ergab sich insbesondere durch die organisatorischen Rahmenbedingungen. Es handelt sich um eine Pflichtveranstaltung für etwa 200 Studierende der VWL im dritten Semester. Aus organisatorischen Gründen fand die Veranstaltung immer am Wochenende statt, wobei die Gruppe geteilt wurde (also jeweils 100 Studierende pro Gruppe). Diese hohe Anzahl an Studierenden erwies sich für eine aktivierende Lehre als äußerst suboptimal. Viele Studierende saßen ihre Zeit ab. Ein Arbeitsblatt mit Aufgaben zum wissenschaftlichen Schreiben sollte die Leistung überprüfen. Allerdings wurde dieses Arbeitsblatt nicht benotet – eine Bearbeitung reichte zum Bestehen. Aus diesem Grund war die Motivation der Studierenden sehr gering. Verstärkt wurde dies durch die Tatsache, dass die Studierenden die Relevanz der Lehrinhalte nicht würdigten, da sie gewöhnlich erst im 5. Semester eine wissenschaftliche Seminararbeit schreiben.

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Geschäftsführung der Abteilung VWL die Frage, wie die Lehrveranstaltung derart abgeändert werden konnte, dass die Studierenden auch ohne einen benoteten Leistungsnachweis motiviert werden, sich mit der Thematik intensiv zu befassen. Gemeinsam mit der Schreibberatung sollte die Veranstaltung neu gestaltet werden. Dabei sollte sie nicht als „lästiges Übel“, sondern als sinnvolle Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wahrgenommen werden. Aus diesem Grund plante die Schreibberatung eine stärker auf Dialog ausgerichtete Lehre. Dabei galt es insbesondere, die Diskrepanz zwischen der Gruppengröße einerseits und der praxisnahen Vermittlung von Schreibkompetenz andererseits aufzulösen. Zugleich musste den ungünstigen Rahmenbedingungen Rechnung getragen werden: Ein finanzieller oder personeller Mehraufwand war möglichst zu vermeiden.

Neukonzeption der Lehrveranstaltung: Invertierung und Digitalisierung

Schon seit mehreren Jahren setzt sich die Hochschuldidaktik mit dem Konzept der invertierten Vorlesung auseinander (Enders 2015). Invertierung bedeutet, dass sich Studierende die theoretischen Inhalte in Online-Tutorials im Selbststudium aneignen. Die Vorlesung befasst sich dann mit der Nachbereitung und Vertiefung dieser Inhalte. Auf diese Weise erreicht die invertierte Vorlesung zweierlei: Erstens können sich die Studierenden das Wissen in ihrem Tempo eigenständig erarbeiten. Dadurch erreichen selbst sehr heterogene Studierendengruppen zur Präsenzveranstaltung den gleichen Wissensstand. Zweitens profitieren die Studierenden in der Vorlesung vom Wissen der Gruppe und der Präsenz des*der Dozierenden: Rückfragen können unmittelbar gestellt und beantwortet und somit der Lernfortschritt aller Studierenden gesichert werden. Außerdem bietet die Vorlesung mehr Raum für eine aktivierende und auf Dialog ausgerichtete Lehre.

Vor diesem Hintergrund wurden die beiden Teilmodule 2 und 3 zum Herbstsemester 2016 invertiert und zugleich digitalisiert: Online-Tutorials vermitteln die theoretischen Inhalte; die Präsenzzeit dient Rückfragen und Diskussionen. Damit verfolgte die neue Lehrveranstaltung das Ziel, die Studierenden stärker durch Übungen zum Reflektieren ihres Schreibhandelns zu bewegen. Die Themenblöcke zum wissenschaftlichen Schreiben (vormals Teil 3) gestaltete der Schreibberater; die Themenblöcke zur Recherche (vormals Teil 2) übernahm die Fachreferentin der Bibliothek.

Zielgruppe für das Lehrexperiment

Die Zielgruppe der Lehrveranstaltung bestand aus allen Studierenden der VWL im dritten Semester. Aufgrund der Erfahrung und Rückmeldung in der Schreibberatung lässt sich diese Zielgruppe vereinfacht wie folgt charakterisieren: Die Mehrheit der Zielgruppe zeichnet sich durch eine Vorliebe für mathematische Fragestellungen aus. Innerhalb des Studiums hat noch niemand zum Zeitpunkt der Veranstaltung eine wissenschaftliche Haus- oder Seminararbeit geschrieben. Etwa ein Viertel der Studierenden hat bereits in der Schule eine Facharbeit geschrieben, in der zitiert werden musste. Darüber hinaus konzentriert sich die Schreiberfahrung auf den klassischen Deutschunterricht. Neben der Schreibkompetenz ist auch die Textsorten- und Lesekompetenz oft nicht stark ausgeprägt. Die Studierenden haben für das Studium bislang meist ausschließlich Foliensätze, Vorlesungsskripte und Lehrbücher gelesen. Fachartikel sind meist unbekannt; demzufolge haben die Studierenden nur vage Annahmen darüber, was in einer wissenschaftlichen Arbeit von ihnen verlangt wird.

Umsetzung der invertierten Inhalte als Inverted Massive Open Online Course (MOOC)

Die Schreibberatung der VWL modifizierte die Kursinhalte und Methoden. Technisch unterstützt wurde sie dabei vom verantwortlichen Mitarbeiter für E-Learning aus der Stabstelle Hochschuldidaktik. So lieferte die Stabstelle nicht nur die technische Ausstattung für die Aufzeichnung der Videos, sondern schnitt diese auch mit der Software Camtasia.

Um die Kursinhalte verfügbar zu machen, wurde die Lehr-Lernplattform ILIAS gewählt. Diese Plattform wird vom Hochschulrechenzentrum der Universität Mannheim zentral betrieben. ILIAS bietet die Möglichkeit, traditionelle Formen der mündlichen oder präsentationsgestützten Wissensvermittlung mit anderen Formen wie Rätseln, Beispielen, weiterführender Literatur oder Diskussionsforen anzureichern. Damit entspricht die Aufbereitung der Kursinhalte einem Massive Open Online Course (MOOC) – mit der wichtigen Einschränkung, dass die Veranstaltung zunächst nur für Studierende der VWL zugänglich ist.

Die Kursinhalte wurden auf insgesamt acht Sitzungen aufgeteilt. Zu jeder Sitzung gab es drei oder mehrere kurze Videos, die dazugehörigen Präsentationsfolien und Top Rated Questions (TraQs). Bei diesen TraQs konnten Studierende ihre Fragen stellen, die in der Präsenzphase besprochen wurden. Pro Sitzung definierte der Schreibberater außerdem genaue Lernziele, die mit einem Übungsblatt nach dem Prinzip des Constructive Alignment (Biggs/Tang 2011) überprüft wurden. Ziel ist also eine Kongruenz zwischen den Lernzielen, den Lehrmethoden und den abgeprüften Inhalten. Damit sollten Studierende dazu angehalten werden, sich kontinuierlich mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu befassen. Jedes Aufgabenblatt vertiefte die Inhalte aus den Online-Tutorials. Nach Ablauf der Einreichungsfrist wurde eine Musterlösung zur Selbstkontrolle veröffentlicht. Außerdem kontrollierte der Schreibberater stichprobenartig die bearbeiteten Aufgabenblätter und gab schriftlich ein kurzes Feedback. Wer darüber hinaus ein Feedback wollte, war eingeladen, in der wöchentlichen Sprechstunde die Arbeitsblätter gemeinsam zu besprechen.

Zudem gab es einen obligatorischen Kick-off, in dem das neuartige Vorlesungskonzept erläutert, die Lernziele dargelegt und alle Anforderungen zum Bestehen besprochen wurden. Rückfragen konnten so direkt geklärt und Unsicherheiten direkt aus dem Weg geräumt werden. Außerdem lernten die Studierenden den verantwortlichen Dozenten kennen: Die Online-Vorlesung bekam ein Gesicht.

Nach dem Kick-off wurde jede Woche eine neue Lerneinheit freigeschaltet. Um den Kurs zu bestehen, mussten die Studierenden acht von insgesamt neun Übungsblättern bearbeiten und fristgerecht auf ILIAS hochladen. Studierende hatten also einen „Freischuss“, falls sie ein Übungsblatt wegen Krankheit oder anderen Gründen nicht fristgemäß bearbeiten können. Die Übungsblätter bestanden insbesondere aus Anwendungs-, Transfer- und Reflexionsfragen. So mussten Studierende etwa drei Gliederungen zum gleichen Thema miteinander vergleichen und begründen, wo sie Schwachpunkte fanden. In einer

Übung zum Thema Stil galt es, möglichst viele passive Formulierungen zu ersetzen oder einen sperrigen Text umzuschreiben. Auch kleinere argumentative Essays zu Themen aus der VWL waren gefordert, um Argumentationsstrukturen in einem eigenen Text umzusetzen. Hinzu kam eine eigene Literaturrecherche zu einem Thema mit genauen Vorgaben dazu, welche Art von Literatur gefunden werden musste (etwa zwei Zeitschriften nach 2000, eine Monografie, ein Sammelband, eine Online-Quelle).

Die neu konzipierte Veranstaltung verlagerte damit wie oben angesprochen die Aneignung des Fachwissens auf ein online-gestütztes Selbststudium. Die Aufgabenblätter unterstützten dabei, Arbeitsschritte wie etwa die Recherche, das Erstellen eines Literaturverzeichnisses oder das Gliedern einer wissenschaftlichen Arbeit einzuüben.

Gestaltung der Präsenzzeit

Ursprünglich war vorgesehen, dass parallel zum Selbststudium zu jeder der acht Lerneinheiten eine freiwillige Vorlesung angeboten wird. Die Idee war, dort die Übungsblätter zu besprechen und die Inhalte durch Mobile Quizzes, Think-Pair-Share, Gruppenaufgaben und andere aktivierende Formate zu vertiefen. Auch die auf ILIAS eingestellten Top Rated Questions sollten hier im Plenum besprochen werden. Die Erwartung war, dass etwa 30% der Studierenden dieses Angebot nutzen würden. Gerade Studierende mit sehr wenig Schreiberfahrung oder Studierende mit Deutsch als Fremdsprache hätten hier die Möglichkeit gehabt, mehr zu üben und schreibsicherer zu werden. Durch die Präsenzzeit – so die Idee – hätten sich die heterogenen Schreibbiografien annähern können.

In der Praxis wurde die Präsenzveranstaltung jedoch von Woche zu Woche weniger genutzt. Kamen zum Kick-off schätzungsweise 90% der über 200 Studierenden, so waren es in der ersten offiziellen Kurssitzung nur noch 32 Studierende. In der zweiten Sitzung hatten nur noch drei Studierende Fragen zur Vorlesung; im Anschluss kam niemand mehr.

Diese Erfahrung war frustrierend und legte den Schluss nahe, dass Studierende das Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ noch nicht ernst genug nehmen. Zwar beklagten Studierende immer wieder, dass sie in der Fachlehre zu wenig Schreibanlässe erhielten, doch umgekehrt wollte niemand mehr Zeit investieren, wenn es zum Bestehen des Kurses nicht zwingend notwendig war.

Eine mögliche Lösungsstrategie könnte darin liegen, die Präsenzveranstaltung doch wieder verpflichtend einzuführen. Ebenfalls möglich wäre es, mehrere Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben anzubieten, von denen im Laufe des Studiums mindestens drei zu unterschiedlichen Themen besucht werden müssen. Sinnvoll wäre auch eine Benotung der Aufgabenblätter. Eine weitere Möglichkeit könnte darin liegen, parallel zum MOOC anstelle der einzelnen Übungsblätter eine umfassendere Hausarbeit mit einer abschließenden schriftlichen Reflexion anfertigen zu lassen. Bei der Gesamtzahl der Studierenden würde dies jedoch mindestens ein Tutor*innenteam voraussetzen.

Evaluation der invertierten Vorlesung

Die Digitalisierung der Vorlesung ist sowohl auf organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene als Verbesserung zu bewerten. Dies zeigt sich sowohl in der Evaluation der Studierenden (siehe unten) als auch in der subjektiven Einschätzung des Schreibberaters. Hinzu kommt als objektives Kriterium, dass im Vergleich zum ursprünglichen Modul deutlich weniger E-Mails mit organisatorischen Fragen zu beantworten waren und die Studierenden in der Schreibberatung besser vorbereitet waren und zielgerichteter Fragen stellten.

Die Studierenden wurden durch die regelmäßigen Übungen dazu angehalten, sich kontinuierlich mit dem Thema zu befassen. Kleinere Schritte des wissenschaftlichen Arbeitens wurden so systematisch eingeübt. Reflexionsfragen trugen dazu bei, dass sich die Studierenden bewusster mit ihrem eigenen Schreibhandeln auseinandersetzen müssen. Die regelmäßig eingereichten Arbeitsblätter sorgten für eine gute Überprüfung der erreichten Lernziele. Sofern Unklarheiten bei den Studierenden bestanden, konnten diese durch kommentierte Musterlösungen sofort diskutiert werden.

Auch die Studierenden bewerteten die Digitalisierung des Moduls grundsätzlich als positiv. Von insgesamt 72 auswertbaren Evaluationen bevorzugten 65 Studierende das Online-Selbststudium gegenüber einer Präsenzveranstaltung.

Durchgängig beklagt wurde dagegen das zu hohe Arbeitspensum für die Arbeitsblätter, die sich stark negativ auf die Gesamtevaluation niederschlugen. In der Tat mussten die Studierenden jede Woche mit einem Zeitaufwand von zwei bis drei Stunden rechnen (darin ist die Dauer der Videos bereits eingerechnet). Bei insgesamt 2 ETCS-Punkten erscheint dieses Pensum gerechtfertigt: Bei neun Sitzungen ergeben sich daraus 27 Zeitstunden. Zur Veranschaulichung: 1 ETCS-Punkt wird mit 30 Arbeitsstunden angegeben. Das Problem scheint erst durch den Vergleich mit anderen Seminaren zu entstehen: Im Vergleich zu Seminaren mit 8 ETCS war das Online-Modul aus Sicht der Studierenden unverhältnismäßig aufwendig. Hier wäre eine Vereinheitlichung über alle Veranstaltungen innerhalb des Fachbereichs VWL anzustreben. Nur auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass eine bestimmte Anzahl an ETCS-Punkten mit einem bestimmten Arbeitsaufwand einhergeht, der unabhängig von der Lehrkraft ist.

Anzumerken sind insbesondere drei Schwächen des Lehrexperiments: der hohe Aufwand für die Lehrperson, die unzureichende Möglichkeit des individuellen Feedbacks und die geringere Motivation der Studierenden aufgrund einer fehlenden Leistungsabstufung.

Zum ersten Kritikpunkt ist anzumerken, dass die neue Konzeption – zumindest im Jahr der Umstellung – mit einem hohen Zeitaufwand für die Dozentin oder den Dozenten einhergeht. Die Produktion der Videos, der dazu gehörigen Skripte und der abgestimmten Übungen stellte sich als deutlich umfänglicher heraus als zunächst gedacht – und dies trotz der Tatsache, dass die E-Learning-Stelle der Universität Mannheim das Schneiden der Videos komplett übernahm. Eine Vorlaufzeit von mindestens drei Monaten sollte in

jedem Fall einkalkuliert werden. Dennoch ist der erhöhte Aufwand aufgrund des größeren Lernerfolgs gerechtfertigt.

Eine zweite Schwäche ergibt sich aus dem fehlenden individuellen Feedback. Bei insgesamt über 1.600 eingereichten Übungsblättern innerhalb von zweieinhalb Monaten ist es nur mit erheblichem Personaleinsatz möglich, allen Studierenden ein individuelles Feedback auf deren Lösungen zu geben. Gerade um die persönliche Schreibkompetenz zu verbessern, wäre ein solches Vorgehen wünschenswert. In der Praxis blieb jedoch nur Zeit für die Musterlösungen und stichprobenartiges Feedback auf etwa 10 bis 20% der Übungsblätter. Auf diese Weise erhielten alle Studierenden zumindest einmal während des Kurses eine Rückmeldung zu ihrem Übungsblatt. Von der Möglichkeit eines persönlichen Feedbacks in der Schreibberatung machten während des gesamten Semesters nur fünf Studierende Gebrauch.

Mit der zweiten Schwäche untrennbar verbunden ist drittens ein fehlender Leistungsanreiz, etwa in Form einer Benotung. Alle Studierenden bestehen den Kurs, sofern sie acht Übungsblätter bearbeitet haben. Auf diese Weise ergibt sich das Problem, dass Studierende, die die Übungsblätter nur halbherzig oder unvollständig ausfüllen, das Modul am Ende genauso bestehen wie die Fleißigen. Eine Abstufung durch eine Benotung wäre hier sinnvoll und würde die Motivation der Studierenden sicherlich nochmals erhöhen. Allerdings setzt eine Benotung einerseits eine Änderung der Prüfungsordnung und andererseits eine Aufwertung des gesamten Moduls mit deutlich mehr Tutor*innen voraus. Die fehlende Benotung erklärt vermutlich auch, weshalb die Präsenzzeit nicht bzw. kaum genutzt wurde. Hier entgeht den Studierenden eine wichtige Chance, um die Inhalte in der Gruppe zu vertiefen und weiter zu diskutieren. Hier ist für die Zukunft zu überlegen, wie die Lehrveranstaltung möglichst vielen Studierenden als lohnenswert vermittelt werden kann.

Fazit

Der Versuch, wissenschaftliches Arbeiten als Online-Selbststudium zu vermitteln, wird von den Studierenden als sehr positiv wahrgenommen. Der MOOC wird dem Bedürfnis der Studierenden nach einem flexiblen, zeit- und ortsunabhängigen Lernen gerechter als Präsenzvorlesungen. Die regelmäßigen Übungen gewährleisten eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Schreiben. Dennoch kann ein MOOC eine individuelle Rückmeldung auf Schreibprodukte nicht ersetzen, sondern lediglich unterstützen und grundlegendes Handwerkszeug vermitteln. Die Einbettung des MOOC in individuelle Beratungs- und Workshopangebote erscheint aufgrund der oben diskutierten Schwächen in besonderem Maße dringlich und geboten. Eine erste Idee für die Zukunft wäre ein Wahlpflicht-Programm mit verschiedenen Angeboten zum Wissenschaftlichen Schreiben, von denen die Studierenden im Laufe des Studiums mindestens drei Veranstaltungen aus einem größeren Angebot auswählen müssten. Auf diese Weise könnten die

Studierenden selbst Schwerpunkte legen und auch Veranstaltungen der Bibliothek oder des Studierendenwerks nutzen.

Literatur

Biggs, John/Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill and Open University Press, Maidenhead.

Dudenhefer, Paul (2009): *A Guide to Writing in Economics*. Department of Economics, Duke University. Online im WWW. URL: <http://lupus.econ.duke.edu/ecoteach/undergrad/manual.pdf> (Zugriff: 02.03.2017).

Enders, Joachim (2015): *Erste Erfahrungen mit einer invertierten Vorlesung in der Service-Lehre Physik bei großen Hörerzahlen*. PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung. Online im WWW. URL: <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/634> (Zugriff: 03.03.2017).

Angaben zur Person:

Lydia Prexl, Dr., unterstützte mehrere Jahre als Schreibberaterin der Universität Mannheim Studierende bei allen Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Derzeit arbeitet sie als PR-Referentin für ein mittelständisches Unternehmen und ist freiberuflich als Trainerin und Journalistin tätig.

Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

Amata Schneider-Ludorff & Dzifa Vode

„Fragestellung – brauche ich nicht.“ „Ich wende das IMRaD-Schema an.“ „Wissenschaftliches Arbeiten? Hatten wir am Anfang des Studiums, kann mich an nichts erinnern.“ „Wir arbeiten an einem publikationsfähigen Paper.“ „Ich musste noch nie einen längeren Text schreiben.“ In der Schreibberatung präsentiert sich eine heterogene Momentaufnahme der Anforderungen an studentische Texte und der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens an unseren Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW). Auch Gespräche mit Lehrenden zeigen unterschiedliche Prioritäten – von der Betonung formaler Korrektheit bis zum Anspruch einer eigenständigen wissenschaftlichen Leistung. Die Rat suchenden Studierenden sind manchmal weniger gut auf wissenschaftliches Schreiben vorbereitet als andere, mitunter aber auch besonders am Schreiben interessiert. Ebenso wenig wie die oft schreibdidaktisch engagierten Lehrenden, mit denen wir zusammenarbeiten, sind sie für ihre Statusgruppe repräsentativ.

Empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum befragten Studierende zu Schreibproblemen (vgl. Dittman et al. 2003), baten Studierende um die Selbsteinschätzung ihrer Schreibkompetenzen (vgl. Mayer 2012) oder Lehrende zu Problemen bei studentischen Schreibfähigkeiten (vgl. Scherer/Sennewald 2015) und Schreibanforderungen (vgl. Ehlich/Steets 2003). Nur die Studien von Kruse/Meyer/Everke Buchanan (2015) und Hoffmann/Seipp (2015) nahmen dabei Studierende sowie Lehrende in den Blick. Die Ergebnisse über das Schreiben an Universitäten lassen sich nur begrenzt auf HAWs übertragen, da wissenschaftliches Schreiben an diesen praxisorientierten, berufsvorbereitenden Einrichtungen einen anderen Stellenwert einnimmt. Studierende einer HAW befragte allein Mayer (2012) – allerdings ausschließlich eines Fachbereichs. Vor dem Hintergrund der eingeschränkten Übertragbarkeit existierender Befragungsinstrumente entwarfen wir eine eigene Befragung zu Schreibforderungen und der Vermittlung von Schreiben, die studentisches Schreiben aus Sicht der Lehrenden und der Studierenden abbilden und unsere durch die Schreibberatung begrenzte Perspektive erweitern sollte. Ziel war es, das Angebot unserer Schreibunterstützungseinrichtungen bedarfsorientiert weiterzuentwickeln – und eine Diskussion darüber anzuregen, wie Schreiben an unseren Hochschulen weiter gefördert werden kann.

Durchführung der Befragung

Im Sommersemester 2014 sandten wir allen Lehrenden der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (THN) und der Hochschule Fulda (HSF) per E-Mail einen

Link zu unserem Online-Fragebogen.¹ Während in Nürnberg auch die Studierenden per E-Mail zur Befragung eingeladen werden konnten, mussten die Studierenden in Fulda durch Bekanntmachung auf Lernplattformen und Aushänge über die Befragung informiert werden. Insgesamt nahmen 1.188 Studierende (von im Sommersemester 2014 11.648 aktiven Studierenden an der THN und 6.712 an der HSF) und 236 Lehrende² (von 952 an der THN, 520 an der HSF) teil. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 7% für Studierende und 16% für Lehrende. Von den Studierenden, die ihren Studienort identifizierten (67,5%, n=802), studierten 65% an der THN und 35% an der HSF. Zur Gewährleistung der Anonymität wurden die Lehrenden weder gebeten, sich einer Hochschule zuzuordnen, noch nach personenbezogenen Informationen gefragt.

Mit der Befragung versuchten wir zu ermitteln, welchen Anforderungen studentische Texte genügen müssen und in welchen Bereichen Lehrende bei Studierenden Lernbedarf sehen. Zugleich wollten wir wissen, inwiefern Studierenden die Anforderungen an Textsorten sowie eigene Lernbedarfe bewusst sind. Um zu erfahren, wo und wie Studierende die Möglichkeit haben, Schreibkompetenz zu entwickeln, fragten wir nach Lehrveranstaltungen, in denen wissenschaftliches Schreiben vermittelt wurde, nach deren Inhalten, dem Erteilen von Schreibaufgabenstellungen, Feedback und Unterstützungsangeboten für wissenschaftliches Schreiben. Mit Fragen nach Aufgabenstellungen und Aktivitäten versuchten wir, Hinweise darauf zu erhalten, inwiefern prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrveranstaltungen Eingang gefunden hat.

Die meisten der insgesamt 27 (Lehrende) bzw. 36 (Studierende) Fragen enthielten eine Item-Liste und ließen sich durch das Anklicken von vier Optionen auf einer Likert-Skala (und ggf. „weiß ich nicht“) beantworten. Studierenden wurden außerdem drei (mehrsprachigen Studierenden vier) und Lehrenden vier offene Fragen gestellt. Für die Auswertung der Antworten der Studierenden wurden Fächergruppen³ definiert und ein Teil der Fragen auch entlang der Fächergruppen ausgewertet. Die Ergebnisse werden hier auszugsweise dargestellt.

Vermittlung von Schreibkompetenzen

56,7% (n=630) der Studierenden geben an, dass ihr Studiengang eine Pflichtveranstaltung zu wissenschaftlichem Schreiben einschließt. Am häufigsten sind solche Einführungen in den sozialwissenschaftlichen Fächergruppen (Pädagogik, Psychologie und Soziale Arbeit: 91,2%, n=321; Sozialwissenschaften: 77,3%, n=58) und am seltensten in den

1 Wir danken Nadine Merkator für Beratung bei der Befragungserstellung und das Aufsetzen der Online-Befragung, Kristin Schultes für die Auswertung der Daten mit SPSS und dem Team der Schreibwerkstatt der Hochschule Fulda für Mithilfe beim Erstellen der Online-Version des Fragebogens.

2 Einbezogen wurden Lehrbeauftragte, Professor*innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Promovierende mit Lehramtanteil.

3 Die Fächergruppen sind: Ingenieurwissenschaften und Informatik; Sozialwissenschaften; Wirtschaftswissenschaften; Kunst, Musik und Gestaltung; Pädagogik, Psychologie und Soziale Arbeit; Pflege und Gesundheitswissenschaften; Geisteswissenschaften; Rechtswissenschaften.

künstlerischen (9,5%, n=2) und technischen (20,3%, n=72) Fächern. Die Frage, ob „wissenschaftliches Schreiben in Ihrem Studiengang (auch) in anderen Lehrveranstaltungen als in einer Einführung zu wissenschaftlichem Schreiben oder Arbeiten behandelt“ wurde, bejahen mehr als die Hälfte der Studierenden der eher sozial- und geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen. Unter 50% erreichen (in absteigender Reihenfolge) Studierende der Rechtswissenschaften (42,9%, n=9), der Wirtschaftswissenschaften (23,2%, n=39), der Ingenieurwissenschaften und Informatik (20,6%, n=71) sowie der gestalterischen Fächer (20,0%, n=4).

Abbildung 1

Inhalte von Einführungsveranstaltungen

Wie intensiv behandelte die Lehrveranstaltung die folgenden Fragen?			
Studierende	intensiv und eher intensiv	eher weniger intensiv und wenig intensiv/gar nicht	weiß ich nicht
Wie plane ich eine wissenschaftliche Arbeit?	54,2 % (n=322)	39,8 % (n=236)	6,1% (n=36)
Welche Arbeitsschritte gehören zum Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit	55,9 % (n=332)	37,1 % (n=220)	7,1% (n=42)
Wie sind wissenschaftliche Arbeiten aufgebaut?	62,4 % (n=371)	31,1 % (n=185)	6,4% (n=38)
Wie zitiere ich Quellen korrekt und weise sie korrekt nach?	74,7 % (n=444)	19,3 % (n=114)	5,9% (n=35)
Wozu dienen Quellen in wissenschaftlichen Arbeiten	51,7 % (n=307)	42,4 % (n=252)	5,9% (n=35)
Wie wird die eigene Auseinandersetzung mit Quellen in wissenschaftlichen Arbeiten integriert?	33,9 % (n=201)	57,6 % (n=342)	8,6% (n=51)
Wie motiviere ich mich beim Schreiben?	15,7 % (n=93)	75,1 % (n=446)	9,3% (n=55)
Wie organisiere ich mein Schreiben?	27,6 % (n=164)	64,5 % (n=383)	7,9% (n=47)
Was ist wissenschaftliches Schreiben?	53,7 % (n=319)	39,7 % (n=236)	6,6% (n=39)

Bei den Inhalten der Einführungen zum wissenschaftlichen Schreiben (Abb.1) fallen vier Items auf. So geben 74,7% an, sich „intensiv“ oder „eher intensiv“ mit dem korrekten Zitieren beschäftigt zu haben. Wie die Auseinandersetzung mit Quellen in die eigene Arbeit integriert wird, hat mit 33,9% allerdings den drittniedrigsten Wert. Ebenfalls ein eher geringes Gewicht in den Veranstaltungen haben Selbstmotivation und Selbstorganisation beim Schreiben.

Abbildung 2

Methoden in Einführungsveranstaltungen

Wie häufig kamen in dieser Lehrveranstaltung eine oder mehrere der folgenden Aktivitäten vor?			
Studierende	häufig oder eher häufig	eher selten oder selten/ gar nicht	weiß ich nicht
Diskussion von Beispieltexten oder Texten von Studienkolleginnen und -kollegen in der ganzen Gruppe	35,5 % (n=200)	59,2 % (n=333)	5,3% (n=30)
Analyse wissenschaftlicher Aufsätze	21,3 % (n=120)	72,5 % (n=408)	6,2% (n=35)
Eigenes Schreiben	39,6 % (n=223)	55,4 % (n=312)	5,0% (n=28)
Eigenes Schreiben mit mehrfachem Überarbeiten der Texte	21,6 % (n=122)	71,6 % (n=403)	6,7% (n=38)
Eigenes Schreiben mit angeleitetem Feedback durch andere Studierende	18,6 % (n=105)	74,4 % (n=419)	6,9% (n=39)
Schriftliches Reflektieren des eigenen Schreibprozesses	9,8 % (n=55)	83,1 % (n=468)	7,1% (n=40)
Schreiben im Team	17,2 % (n=97)	76,7 % (n=437)	6,0% (n=34)

Insbesondere die Ergebnisse zu den Aktivitäten in den Einführungen ins wissenschaftliche Schreiben weisen darauf hin, dass es sich bei ihnen mehrheitlich nicht um schreibintensive Veranstaltungen handelt, in denen sich Studierende durch intensives Schreiben und Überarbeiten tatsächlich im Schreiben üben. Was theoretisch vermittelt werden kann – also etwa Zitieren oder Arbeitsschritte beim Schreiben –, ist durchaus Gegenstand des Unterrichts. Komplexere Kompetenzen, die eigene Schreibpraxis und Ausprobieren erfordern, scheinen dagegen eher nicht vermittelt zu werden. Dazu gehört, sich schreibend mit Quellen auseinanderzusetzen und diese in einen neuen Kontext einzuordnen, was in der Literatur sowohl als „prototypischer Bestandteil wissenschaftlicher Textproduktion“ (Jakobs 1997: 82) als auch als besondere Herausforderung für Novizen beschrieben wird (vgl. Kantz 1990: 75 f.).

Die Ergebnisse deuten außerdem an, dass Studierende wenig darin gestärkt werden, sich mit dem eigenen Schreibprozess auseinanderzusetzen. Dass Studierende ihre Texte überarbeiten oder sich im Prozess Feedback geben sollen, kommt – ähnlich wie die schriftliche Reflexion des eigenen Schreibprozesses – selten vor. Auch Fragen der Selbstmotivation und -organisation beim Schreiben haben ein geringes Gewicht.

Textsorten und Schreibanforderungen

Quer über die Fachbereiche hinweg ist die häufigste Textsorte die Klausur, die 93% der Studierenden schon einmal geschrieben haben (Abb.3). An nächster Stelle wird die Hausarbeit genannt, gefolgt von den Textsorten schriftliche Ausarbeitung von Referaten, Praktikumsbericht und Laborbericht. Nur eine Minderheit der Studierenden musste „häufig“ oder „eher häufig“ Portfolios erstellen (8%) oder Response Papers (7%) verfassen, und von nur 3% der Studierenden wurden „häufig“ oder „eher häufig“ Journale oder Lerntagebücher verlangt. Nur etwa ein Fünftel bis ein Zehntel der Studierenden sind bereits mit diesen Textsorten in Berührung gekommen.

Dieses Ergebnis deutet an, dass das Schreiben von kurzen Texten, die Studierenden primär als Denkwerkzeuge zum kritischen Aneignen fachlicher Inhalte dienen (vgl. z. B. Bean 1996: 15–35), zwar vorkommen, aber noch nicht verbreitet sind. Auch Textsorten und Aufgabenstellungen wie Lerntagebücher oder Portfolios, die zum reflexiven Auseinandersetzen mit dem eigenen Lernen und Schreiben ermutigen (vgl. Bräuer 2016), nehmen im Vergleich mit traditionellen Textsorten einen geringen Stellenwert ein.

Abbildung 3

Textsorten im Studium

Frage an Studierende: Wie häufig kamen folgende Schreibformen in Ihrem Studiengang bisher vor?					
	häufig	eher häufig	eher selten	gar nicht	kenne ich nicht
Klausuren (mit Schreiben von Texten mit mehreren zusammenhängenden Sätzen)	35,5 % n=466	24,7 % n=324	19,4 % n=254	5,4 % n=71	1,0 % n=71
Hausarbeiten/Seminararbeiten	24,1 % n=316	24,4 % n=320	24,0 % n=315	12,9 % n=169	0,7 % n=9
Schriftliche Ausarbeitungen von Referaten	7,2 % n=94	21,2 % n=278	36,3 % n=476	19,4 % n=255	1,9 % n=25
Praktikumsberichte	10,6 % n=139	16,5 % n=217	34,3 % n=450	22,6 % n=296	2,0 % n=26
Laborberichte	9,0 % n=118	7,2 % n=95	6,5 % n=85	48,9 % n=641	14,4 % n=189
Portfolios	1,7 % n=22	5,3 % n=69	18,1 % n=238	47,3 % n=621	13,5 % n=177
Response Papers (kurze Papers, in denen Sie auf gelesene Texte reagieren)	1,0 % n=13	5,0 % n=65	21,3 % n=280	45,5 % n=596	13,3 % n=174
Journals oder Lerntagebücher	0,9 % n=12	2,7 % n=36	11,9 % n=156	54,2 % n=711	16,3 % n=214

Um zu den häufigsten Textsorten zu ermitteln, ob Studierenden bekannt ist, entlang welcher Anforderungen Lehrende ihre Texte bewerten, stellten wir beiden Gruppen spiegelbildliche Fragen. Bei den Antworten gibt es keine abgefragte Anforderung, die von Leh-

renden als „wichtig“ oder „eher wichtig“, von Studierenden dagegen als „weniger“ oder „nicht wichtig“ eingestuft worden wäre – oder umgekehrt.

Abbildung 4

Anforderungen an Haus-/Seminararbeiten

Frage an Lehrende: Wie wichtig sind Ihnen folgende Anforderungen bei der Bewertung von Hausarbeiten/Seminararbeiten?			
Frage an Studierende: Wie wichtig sind Ihrer Ansicht nach folgende Schreibsanforderungen für die Bewertung von Hausarbeiten/Seminararbeiten?			
Anforderungen an Hausarbeiten/Seminararbeiten	Lehrende (n=144)	Studierende (n=744)	
	wichtig oder eher wichtig	wichtig oder eher wichtig	Differenz stu- dentische Sicht
Rechtschreibung und Grammatik	80,6 % (n=116)	92,8 % (n=690)	+ 12
Eine Fragestellung formulieren	84,7 % (n=122)	55 % (n=653)	- 9
Stil, sprachlicher Ausdruck	88,2 % (n=127)	93,9 % (n=698)	+ 6
Einhalten formaler Anforderungen	81,3 % (n=117)	87,5 % (n=651)	+ 7
Argumentatives Belegen aller in der Arbeit enthaltenen eigenen Behauptungen	94,4 % (n=136)	92,0 % (n=684)	
Strukturierte, zusammenhängende Argumentation (roter Faden)	99,3 % (n=143)	97,5 % (n=725)	
Schriftliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Publikationen	86,8 % (n=125)	79,7 % (n=593)	- 9
Eigener Beitrag	90,2 % (n=130)	84,3 % (n=627)	- 6
Korrekte Wiedergabe von Daten	87,5 % (n=126)	86,4 % (n=643)	
Korrektes Zitieren und vollständige Quellenangaben	95,8 % (n=138)	93,2 % (n=693)	

Insgesamt scheinen Studierende also recht gut zu wissen, worauf es bei der Bewertung der von ihnen produzierten Texte ankommt. Beim genaueren Hinsehen fallen aber Unterschiede in der Gewichtung auf. So legen Lehrende tendenziell offenbar mehr Wert auf Higher Order Concerns – also auf Kriterien, die sich auf die Argumentation, inhaltliche Stichhaltigkeit und Wissenschaftlichkeit der Texte auswirken. Studierende vermuten hingegen, dass Lower Order Concerns wie Stil und Rechtschreibung für Lehrende mehr zählen, als von diesen angegeben wird.⁴

4 Die Ergebnisse bei den anderen Textsorten sind weniger eindeutig, können an dieser Stelle aber weder dargestellt noch diskutiert werden.

Wahrgenommener Lernbedarf

Insgesamt fast 60% der teilnehmenden Studierenden fühlen sich „gut“ (17%) oder „eher gut“ (42%) auf das Schreiben von Hausarbeiten vorbereitet, was im Umkehrschluss bedeutet, dass knapp 30% sich für „eher schlecht“ (20%) oder „schlecht“ (9%) vorbereitet halten (Abb.5). Bei den Antworten zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Fächern, denn nur in drei Fächergruppen gehören über 30% der Studierenden zu den subjektiv „schlecht/eher schlecht“ Vorbereiteten, nämlich in den Ingenieur- (42%), Wirtschafts- (49%) und Rechtswissenschaften (53%).

Abbildung 5

Lernbedarf

Lehrende		Studierende	
Wie häufig haben Ihrer Einschätzung nach Studierende im letzten Drittel ihres Studiums noch Lernbedarf in den folgenden Bereichen?	häufig oder eher häufig	Sehen Sie bei sich Bedarf, Ihre Fähigkeiten im wissenschaftlichen Schreiben in den folgenden Bereichen weiterzuentwickeln?	viel oder eher viel Bedarf
Eigene Fragestellung, Analysen, Interpretationen entwickeln	89,4 % (n=161)	Eigene Fragestellung, Analysen, Interpretationen entwickeln	75,6 % (n=608)
Sinnvolles Strukturieren des eigenen Textes	85,5 % (n=154)	Mich beim Schreiben selbst motivieren*	68,1 % (n=555)
Fachliteratur analysieren und vergleichen	84,5 % (n=152)	Fachliteratur analysieren und vergleichen	63,3 % (n=516)
Fachliteratur sinnvoll als Teil der eigenen Argumentation verwenden	83,3 % (n=150)	Fachliteratur sinnvoll als Teil der eigenen Argumentation verwenden	62,0 % (n=505)
Korrektes Zitieren und Nachweisen von Quellen	76,1 % (n=137)	Mein Schreiben organisieren*	62,6 % (n=510)
Stil, sprachlicher Ausdruck	80,0 % (n=144)	Korrektes Zitieren und Nachweisen von Quellen	58,0 % (n=473)
Fachliteratur und andere Quellen finden	71,7 % (n=129)	Den eigenen Text sinnvoll strukturieren	54,5 % (n=441)
Rechtschreibung korrekt verwenden	66,1 % (n=119)	Fachliteratur und andere Quellen finden	47,4 % (n=386)
Grammatisch korrekte Sätze formulieren	62,2 % (n=112)	Mich klar und sprachlich angemessen ausdrücken	45,3 % (n=369)
		Rechtschreibung korrekt verwenden	33,5 % (n=273)
		Grammatisch korrekte Sätze formulieren	31,2 % (n=254)
* Die Items zu Selbstorganisation und Selbstmotivation wurden nur bei den Studierenden abgefragt.			

Außerdem wurden Studierende dazu befragt, in welchen Bereichen des Schreibens sie Bedarf sehen, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln: Zugleich fragten wir Lehrende zu weitgehend identischen Items, wie häufig Studierende ihrer Ansicht nach im letzten Drittel ihres Studiums noch Lernbedarf in diesen Bereichen haben. Der Vergleich der Antworten lässt – ohne die zwei Items zu Selbstorganisation und -motivation, die bei den Lehrenden

fehlten – weitgehend Parallelen zwischen Lehrenden und Studierenden erkennen. Bei beiden Gruppen deckt sich das rangerste Item „Eigene Fragestellung, Analysen und Interpretationen entwickeln“ und haben weitere Higher Order Concerns hohe Priorität. Allerdings schätzen Studierende ihre Fähigkeit, Texte sinnvoll zu strukturieren, offenbar als vergleichsweise solider ein als Lehrende.

Die Einschätzungen der Lehrenden aus unserer Befragung decken sich teils mit denen der universitären Lehrenden bei Scherer/Sennwald (2015). Für diese gehörten ebenfalls „Die Entwicklung eigener Thesen und Argumente“ sowie „Die Entwicklung einer eigenen Fragestellung“ zu den drei Bereichen, in denen Studierende ihrer Ansicht nach am meisten Probleme haben (29f.). Unsere Zahlen legen allerdings auch nahe, dass Lehrende die Schreibfähigkeiten von Studierenden gegen Ende ihres Studiums immer noch für entwicklungsbedürftiger halten, als Studierende selbst angeben. Dies passt zu den Ergebnissen von Kruse/Meyer/Everke Buchanan (2015: 80) sowie Hoffmann/Seipp (2015: 13)⁵, die – für Universitäten – zeigen, dass Studierende ihre Schreibkompetenz häufig positiver einschätzen als Lehrende.

Schreibanleitungen

Aktuelle schreibdidaktische Literatur wünscht von Lehrenden nicht nur anspruchsvolle und motivierende Schreibaufträge (vgl. Lahm 2016: 57 ff.), sondern auch solche, die Studierenden ausreichend Orientierung beim Schreiben geben. Diskutiert werden etwa Beispiele für die geforderte Textsorte, Genredefinitionen, Planungshilfen oder Informationen zur rhetorischen Situation (vgl. Kruse 2012: 17, Püschel 1997). In der Schreibberatung beobachten wir, dass Studierende oft unsicher sind, welche Erwartungen Lehrende an ihre Texte stellen. Vor diesem Hintergrund fragten wir danach, auf welche Weise bzw. wie detailliert Schreibaufträge formuliert sind.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass detailliertere Informationen zu Anforderungen an schriftliche Arbeiten häufig nur mündlich transparent gemacht werden. Die flüchtige Darstellung führt wahrscheinlich bei einem Teil der Studierenden dazu, dass sie die Anforderungen nicht mehr reproduzieren können. Die Divergenz in den Antworten von Studierenden und Lehrenden lässt sich vermutlich zum einen so erklären, dass die teilnehmenden Lehrenden überdurchschnittlich schreibaffin sind, zum anderen damit, dass im Fragebogen nicht nach Komponenten einer detaillierten Aufgabenstellung gefragt wurde. Möglicherweise fehlen Studierenden auch bei einer detaillierten Aufgabenstellung noch zentrale Aspekte.

5 Aufgrund eines Satzfehlers, dem offenbar ein Teil des Textes zum Opfer fiel, ist die genaue Argumentation der Autor*innen hier allerdings nur begrenzt nachvollziehbar.

Abbildung 6

Art der Schreibanleitung

Frage an Studierende: Wie häufig erhalten Sie Ihre Aufträge für schriftliche Arbeiten auf folgende Weisen?		
Frage an Lehrende: Wie häufig erteilen Sie Aufträge für schriftliche Arbeiten auf folgende Weise?		
	Studierende	Lehrende
	häufig/ eher häufig	häufig/ eher häufig
Schriftliche Aufgabenstellung mit mündlichen Erläuterungen	61,6 % (n=605)	16,9 % (n=32)
Mündliche Aufgabenstellung	43,1 % (n=423)	38,4 % (n=43)
Schriftliche Aufgabenstellung ohne weitere Erläuterungen	40 % (n=393)	38,4 % (n=73)
Schriftliche Aufgabenstellung, die detailliert erläutert, wie Sie die Arbeit anfertigen sollen	31,2 % (n=307)	48,4 % (n=104)
Ausgabe von Beispielen	15,9 % (n=156)	21,6 % (n=41)

Feedback in Lehrveranstaltungen

Obwohl die positive Wirkung von Feedback im Schreibprozess auf Schreibentwicklung und auf fachliches Engagement belegt ist (vgl. Anderson et al. 2015: 224, Sommers 2006) und formatives Feedback im Prozess eine wichtige Rolle in der lernendenzentrierten Lehre spielt (vgl. Higgins/Hartley 2002), beklagen unseren Erfahrungen nach Studierende wie Schreibdidaktiker*innen, dass Studierende oft wenig Feedback erhalten – und dies auch erst nach Abgabe der Arbeiten. Unsere Studie zeigt (Abb. 7), dass Feedback durch die Lehrenden besonders oft quantitativ durch Noten erfolgt (76,9%). Die häufigste qualitative Variante besteht in mündlichem summativen Feedback (54,3%). Schriftliches summatives Feedback kommt an zweithäufigster Stelle (53,8%). Formatives Feedback gibt etwa die Hälfte der Lehrenden: mündlich (53,8%) häufiger als schriftlich (44,6%). Die Zahlen der Studierenden liegen darunter, d. h. Studierende erhalten ihren Angaben zufolge (mit Ausnahme der Note) die genannten Feedbackarten weniger häufig, als dies Lehrende angeben. Mündliches Peer-Feedback regt ein Drittel (29%) der Lehrenden an, schriftliches 5,1%. Die Angaben der Studierenden bestätigen dies.

Abbildung 7

Feedback auf schriftliche Arbeiten

Frage an Lehrende:*		
Wie häufig erhalten Studierende im Kontext Ihrer Lehrveranstaltungen folgendes Feedback auf schriftliche Arbeiten?		
Frage an Studierende:*		
Wie häufig erhalten Sie im Kontext von Lehrveranstaltungen folgende Arten von Feedback auf Ihre schriftlichen Arbeiten?		
	häufig/eher häufig	
	Lehrende	Studierende
Studierende erhalten eine Note auf ihre Arbeit.**	76,9 % (n=143)	76,1 % (n=631)
Ich bespreche die Arbeiten mit Studierenden, nachdem ich sie bewertet habe.	54,3 % (n=101)	36,9 % (n=306)
Ich bespreche Rohfassungen der Arbeiten vor Abgabe der Endversionen mit Studierenden.	53,8 % (n=100)	32,3 % (n=268)
Studierende erhalten schriftliche Kommentare zusammen mit der Endbewertung.	53,8 % (n=100)	29,5 % (n=245)
Studierende erhalten von mir schriftliche Kommentare auf Rohfassungen ihrer Arbeiten vor der Abgabe der Endversionen.	44,6 % (n=83)	16,9 % (n=140)
Studierende erhalten mündliche Kommentare durch andere Studierende.	29,0 % (n=54)	31,6 % (n=262)
Studierende erhalten schriftliche Kommentare durch andere Studierende.	5,9 % (n=11)	5,1 % (n=42)
* Mehrfachantworten möglich		
** Antwortmöglichkeiten der Studierenden leicht abgeändert		

205 der befragten Studierenden verliehen ihrem Wunsch nach Feedback durch Lehrende in dem optionalen Freifeld zur Frage „Welche Art von Feedback würden Sie sich wünschen?“ Ausdruck. Ebenfalls in Freitextfeldern äußern – einzelne – Lehrende hingegen, dass Studierende ihre Feedbackangebote oft nicht wahrnahmen. Außerdem merken sie an, dass sie zwar gern mehr Feedback gäben, ihnen die Möglichkeit hierzu jedoch aufgrund hoher Studierendenzahlen und Lehrverpflichtungen verwehrt bliebe.

Studierende scheinen also wenig qualitatives und wenig formatives Feedback auf schriftliche Arbeiten zu bekommen. Sie erhalten weniger Feedback als sie sich wünschen und weniger als die befragten Lehrenden angeben. Diese Diskrepanz kann sich daraus ergeben, dass die Umfrage eher schreibaffine Lehrende umfasst, die öfter qualitatives und formatives Feedback geben, wohingegen die befragten Studierenden es mit einer breiten Streuung von Lehrenden zu tun haben.⁶ Dass Studierende häufiger Peer-Feedback erhal-

⁶ Hoffman/Seipp (2015: 11) erklären die unterschiedliche Wahrnehmung von Betreuungsleistungen aus Studierenden- und Lehrendensicht auch damit, dass Lehrende ihre Leistungen vor dem Hintergrund ihrer extrem hohen Arbeitsbelastung positiver einschätzen als Studierende.

ten, als dies Lehrende anregen, könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden auch das informelle Peer-Feedback außerhalb von Lehrveranstaltungen miteinbringen. Ob die vereinzelte Aussage von Lehrenden, dass Studierende angebotenes Feedback nicht nachfragen, verallgemeinerbar ist, müssen weitere Studien zeigen.

Ressourcen beim Schreiben

Die Frage an Studierende „Was tun Sie, wenn Sie Schwierigkeiten beim Umsetzen einer Schreibaufgabe haben?“ ergab, dass Kommiliton*innen die häufigste Ressource auf ihrer Suche nach Unterstützung beim Schreiben darstellen (Abb. 8). Gleich danach folgt das Internet. Ratgeber schaffen es auf den dritten Platz, Lehrende auf den vierten, dicht gefolgt von Freunden und Familie. Auf dem letzten Platz findet sich die Schreibberatung.

Abbildung 8

Ressourcen für Studierende im Schreibprozess

Frage an Studierende:	
Was tun Sie, wenn Sie Schwierigkeiten beim Umsetzen einer Schreibaufgabe haben?	häufig/ eher häufig
Ich frage andere Studierende.	79,9 % (n=762)
Ich sehe im Internet nach.	81,9 % (n=782)
Ich sehe in Ratgebern zu wissenschaftlichem Schreiben nach.	47,1 % (n=449)
Ich frage die Lehrenden oder besuche ihre Sprechstunde.	45,6 % (n=435)
Ich frage Freunde oder Familienmitglieder.	41,6 % (n=397)
Ich mache einen Beratungstermin in der Schreibwerkstatt, dem Schreibzentrum oder einem ähnlichen Angebot meiner Hochschule aus.	6,8 % (n=65)

Interessant ist neben der Hauptressource Kommiliton*innen die Bedeutung des Internets – auch wenn wir nicht wissen, was Studierende dort wie suchen: Lesen sie Ratgeberseiten, stellen sie Fragen in Foren, sehen sie sich Videos an oder lesen sie hochgeladene Arbeiten? Sicherlich lässt sich daraus die Aufgabe für Schreibzentren ableiten, hochwertige Materialien bereitzustellen, wobei interessant wäre, welche Art von digitalem Angebot attraktiv ist. Der Wert für die Schreibberatung erscheint im Vergleich niedrig. Vor dem Hintergrund, dass es insbesondere an HAWs mit ihren vollen Stundenplänen und einem oft niedrigen Stellenwert des Schreibens schwer ist, mit extracurricularen Angeboten auf sich aufmerksam zu machen, erreichen unsere Angebote immerhin 6,8% der Studierenden.

Die Frage, ob sie bei der Suche nach Unterstützung beim Schreiben schon einmal auf Hindernisse gestoßen sind, bejaht ein Viertel aller Befragten (25%, n=238). 153 Studierende (13%) schildern diese Hindernisse im Freifeld, wobei zumeist das Verhalten der Lehrenden kritisiert wird:

- Studierende gaben an, es sei kein Kontakt zustande gekommen: z. B. „*hat sich auf E-Mail einfach nie zurückgemeldet!*“,
- Studierende bemängelten fehlende oder wenig hilfreiche Unterstützung von Lehrenden: z. B. „Die Professorin [...] reagierte sehr abweisend auf meine Bitte nach Unterstützung, sowohl persönlich als auch mehrfach per Mail. Sie ging nicht auf meine Fragen ein [...], gab nur destruktive Kritik und kaum Hilfe.“,
- Studierende gaben an, dass kein Treffen mit Lehrenden zustande kam: z. B. „Professoren haben keine Zeit oder sind in ihrer Sprechstunde nicht zu erreichen“,
- Studierende kritisierten mangelnde Klarheit der Aufgabenstellungen: z. B. „Die Aufgabenstellungen sind oftmals nicht detailliert genug, sodass es leicht zu Missverständnissen kommt.“

Tatsächlich bedauern auch einzelne Lehrende im Freifeld, dass ihnen die Zeit fehle, die Studierenden angemessen zu betreuen.

Gewünschte Unterstützung

Um unser Angebot bedarfsgerechter gestalten zu können, fragten wir Studierende: „Für wie sinnvoll [...] Sie die folgenden Optionen für die Verstärkung schreibdidaktischer Angebote an Ihrer Hochschule?“ halten. Es ergab sich („sinnvoll“/„eher sinnvoll“ addiert) folgende Reihenfolge: Auf Platz eins stehen mit 81,4% (n=655) der Wunsch nach Schreibworkshops für Abschlussarbeiten sowie Schreiben in der Fachlehre (81%, n=652), gefolgt von optional fachübergreifend angebotenen Kursen im wissenschaftlichen Schreiben mit 77% (n=622). 70,4% (n=567) der Studierenden wünschen sich eine Pflichtveranstaltung im wissenschaftlichen Schreiben in ihrem Studiengang. Mehr Werbung für das Schreibzentrum empfehlen 67% (n=539) der Befragten. 60,4% (n=486) wünschen sich einen Ausbau des Beratungsangebots des Schreibzentrums und 58,5% Schreibgruppen für Abschlussarbeiten.

Die Antworten machen deutlich, dass Studierende einen Bedarf an Schreibunterstützung anmelden, der das Angebot übersteigt. Stark ist der Wunsch nach Schreibworkshops für Abschlussarbeiten. Deutlich zeigt sich auch die Forderung, Schreiben in die Fachlehre zu integrieren sowie nach Pflichtveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben.

Fazit

Unsere Ergebnisse legen für die untersuchten HAWs Handlungsbedarf für die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben und für die Unterstützung der Schreibenden im Schreibprozess nahe. Obwohl die Hälfte der Studierenden Pflichtveranstaltungen zu wissenschaftlichem Schreiben besucht hat, werden diese von erstaunlichen 80% zusätzlich eingefordert. Da viele Einführungen nicht schreibintensiv sind, kann dies darauf hindeuten, dass Studierende nicht mehr, sondern anders gestaltete Veranstaltungen brauchen. Der Fokus liegt teils auf einer eher theoretischen Vermittlung, die es Studierenden nicht erlaubt, die komplexeren Schreibfähigkeiten, für die Studierende bei sich Lernbedarf feststellen, praktisch einzuüben.

In den sozialwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen erkennen Lehrende offenbar den Bedarf und thematisieren Schreiben auch in der Fachlehre. Schreibintensive Lehre, die auf kürzere Textsorten, Portfolios und Lerntagebücher setzt und zur Reflexion des Schreib- und Lernprozesses anregt, scheint aber eher selten zu sein. Dass Studierende daran interessiert sind, sich mehr mit dem eigenen Schreiben auseinanderzusetzen, zeigt sich auch im Wunsch nach mehr Feedback von Lehrenden. Hier böte sich an, das bisher selten in der Lehre eingesetzte Peer-Feedback stärker zu nutzen, da dies – gut angeleitet – Studierende unterstützt und Lehrende entlastet.

Das strukturelle Problem hoher Studierendenzahlen und einer zu geringen Anerkennung der Betreuung im Deputat lässt sich nicht fortzaubern. Angaben einzelner Lehrender, dass ihre Arbeitsbelastung eine intensivere Betreuung beim Schreiben unmöglich mache, unterstreichen die Bedeutung extracurricularer Angebote wie Schreibworkshops und -beratungen. Außerdem kann schreib- und hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung Lehrende unterstützen, stärker lernendenzentriert und prozessorientiert zu lehren, damit Studierende sich selbst und ihre Peers stärker als Ressourcen beim Lernen nutzen können, ohne dass ein unvertretbar hoher Arbeitsaufwand für Lehrende entsteht.

Literatur

- Anderson, Paul/Anson, Chris M./Gonyea, Robert M./Paine, Charles (2015): The Contributions of Writing to Learning and Development. Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. In: *Research in the Teaching of English*. Jg. 50. Nr. 2. 199–235.
- Bean, John (1996): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bräuer, Gerd (2016): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Dittmann, Jürgen/Geneuss, Katrin A./Nennstiel, Christoph/Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter. 155–185.

- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): Wissenschaftliche Schreibsanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter. 129–154.
- Higgins, Richard/Hartley, Peter (2002): The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. In: *Studies in Higher Education*. Jg. 27. Nr. 1. 53–64.
- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. In: *Zeitschrift Schreiben*. 8. Sept. Online im WWW. URL: https://zeitschrift-schreiben.eu/global-assets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf (Zugriff: 29.04.2017).
- Jakobs, Eva-Maria (1997): Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. 75–90.
- Kantz, Margaret (1990): Helping Students Use Textual Sources Persuasively. In: *College English*. Jg. 52. Nr. 1.
- Kruse, Otto (2012): *Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen*. Zürich: Hochschuldidaktik, Universität Zürich. Online im WWW. URL: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/hochschuldidaktikaz/Wissenschaftliches_Schreiben_def.pdf (Zugriff: 29.04.2017).
- Kruse, Otto/Meyer, Heike/Everke Buchanan, Stefanie (2015): *Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden*. (Working Papers in Applied Linguistics 12) ZHAW Zürich, School of Applied Linguistics. Winterthur. Online im WWW. URL: <http://pd.zhaw.ch/hop/1103182395.pdf> (Zugriff: 29.06.2017).
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Mayer, Brigitte (2012): Wissenschaftliche Schreibkompetenz. Erhebung der studentischen Schreibkompetenz in den betriebswirtschaftlichen Studiengängen der FHV. In: Gruber, Hans/Mayer, Brigitte (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen. Prozess, Produkt und Betreuung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Püschel, Ulrich (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 193–200.
- Scherer, Caroline/Sennewald, Nadja (2015): Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen. In: *Journal der Schreibberatung*. Jg. 5. Nr. 10. 27–33.
- Sommers, Nancy (2006): Across the Drafts. In: *College Composition and Communication*. Jg. 58. Nr. 2. 248–257.

Angaben zu den Personen

Amata Schneider-Ludorff leitet und organisiert die Schreibwerkstatt der Hochschule Fulda. Hierzu gehört unter anderem die Rekrutierung und Schulung von Tutor*innen, das Anbieten von Workshops und Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben und die Zusammenarbeit mit Lehrenden zur Förderung des Schreibens in den Fächern.

Dzifa Vode, M.A., leitet das Schreibzentrum der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, das sie 2013 gegründet hat. Aktuell forscht sie zu autonomen akademischen Schreibgruppen. Als freie Schreibtrainerin und Schreibberaterin unterstützt sie Promovierende bei wissenschaftlichen Schreibprojekten.

#reprometh – über den Einsatz von Blogs in einem kunsthistorischen Lehrprojekt

Daniel Spielmann

Die von Russell (2002) bemängelte Marginalisierung des Schreibens in der Hochschule betrifft das Schreiben in digitalen Umgebungen in besonderem Maße: Nach wie vor operieren universitäre Textsorten fast ausschließlich im Modus gedruckter Medien. Dabei bieten digitale Schreibumgebungen Gelegenheit, die Vermittlung des Schreibens in den Fächern konstruktiv und zielgruppengerecht umzugestalten. Studierende würden dadurch besser auf die Anforderungen der Arbeitsumwelten des 21. Jahrhunderts vorbereitet (vgl. DeVoss et al. 2010). Allerdings bleiben diese Möglichkeiten bisher häufig ungenutzt. Der vorliegende Artikel stellt ein Gegenbeispiel vor und fokussiert die Einbindung eines Blogs in die universitäre Fachlehre.

Im Vorfeld des Lehrprojektes „Reproduktion und Methode“ am kunsthistorischen Institut der Goethe-Universität Frankfurt traten die drei beteiligten Lehrenden¹ an das Schreibzentrum heran. Sie wünschten sich Anregungen über Möglichkeiten, das Schreiben in ihre Lehre zu integrieren. Studierende sollten nicht erst am Seminarende Hausarbeiten verfassen, sondern sich bereits während des Semesters schreibend mit den Seminarinhalten auseinandersetzen. Zudem erhofften sich die Lehrenden, mit ihrem Lehrprojekt innerhalb ihrer Fachgemeinschaft sichtbar zu werden. Ich empfahl daher den Einsatz eines Blogs und begleitete die Lehrenden ein Semester lang bei dessen Implementierung. Der folgende Beitrag stellt Erfahrungen mit diesem Format vor. Dazu umreiße ich zunächst Inhalte der Vorgespräche mit den Lehrenden, gehe dann auf das semesterbegleitende Schreiben im Blog ein und stelle schließlich die Erfahrungen der Studierenden mit dem Format vor.

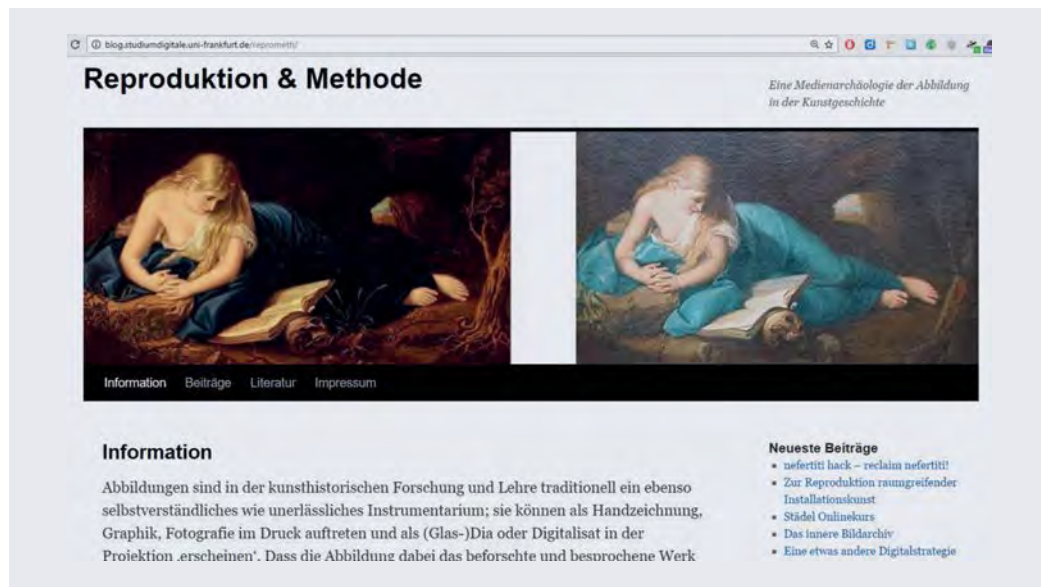
Vorgespräche zur Planung des Lehrprojektes

In den Vorgesprächen lotete ich zunächst mit den Lehrenden die Funktionen aus, die das semesterbegleitende Schreiben im Blog erfüllen sollte. Die Auseinandersetzung der Studierenden mit den Seminarinhalten sollte auch jenseits des Seminarraums für ein interessantes und engagiertes Fachpublikum sichtbar werden. Die Lehrenden waren dabei an einer unmittelbaren Einbindung der Schreibenden und Lesenden in einen fachlichen Diskurs interessiert. Aufgrund der Möglichkeiten zur direkten Interaktion zwischen Autor*innen und Leserschaft schienen Blogs für dieses Szenario geeignet.

¹ Vielen Dank an Thorsten Wübbena, Helen Barr und Doris Reichert für die Zusammenarbeit.

Abbildung 1

Startseite mit Menüleiste des #reprometh-Blogs



Zunächst galt es für die Lehrenden, die gewünschte Lernzielebene zu definieren (vgl. Krathwohl 2002) und diese dann anhand geeigneter Operatoren transparent an die Lernenden zu kommunizieren (vgl. Bunn 2013). Für diesen Teil des Vorgesprächs nutzte ich u. a. ein Handout zu Operatoren, das ich im Vorfeld entwickelt hatte.² Die Lehrenden kamen überein, dass die von den Studierenden zu verfassenden Blogtexte Inhalte nicht nur wiedergeben und darstellen, sondern eine vertiefende Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen erkennen lassen sollten. Obgleich die kommunikative Funktion bei der Textsorte Blog stets mitzudenken ist, trat sie für die Lehrenden zunächst in den Hintergrund. Ich empfahl den Lehrenden, ihre Erwartungen an das Blog zu verschriftlichen, sie den Studierenden mitzuteilen und ggf. zur Diskussion zu stellen. Auch regte ich an, noch vor Semesterbeginn erste Blogeinträge selbst zu veröffentlichen, welche die gewünschte Tonalität erkennbar werden lassen sollten. Studierende sollen an diesen ersten Einträgen der Lehrenden erkennen können, inwiefern Blogtexte anders auf Lesende wirken als rein akademische Texte. Dadurch können Lehrende die stilistische Ausrichtung des Blogs modellhaft vorgeben und selbst als Schreibende in Erscheinung treten. Dies macht das Schreiben transparent, es erleichtert Studierenden den Einstieg in das Verfassen eigener Blogtexte und hilft dabei, Lernende und Lehrende in einer Community of Practice zu vereinen. Dieses Vorgehen folgt dem Ansatz des Cognitive Apprenticeship Learning (vgl. Collins et al. 1987, Spielmann 2017).

² Das Arbeitsblatt kann unter <http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/60355353/Operatoren.pdf> heruntergeladen werden (Zugriff: 24.03.2017).

In den Vorgesprächen thematisierte ich neben Eckdaten der Textsorte „Blogeintrag“ auch Lizenzfragen³ sowie eine von den Lehrenden ggf. vorzunehmende Vorstrukturierung des Blogs mittels thematischer Reiter oder Schlagwortwolke/tag cloud. Abhängig vom Thema des Blogs und der intendierten Aufbereitung der fachlichen Inhalte kann es sinnvoll sein, vorab Kategorien anzulegen, denen die späteren Blogeinträge zugeordnet werden können. Dies kann entweder von den Lehrenden selbst, oder aber nach Abstimmung durch die Studierenden geleistet werden. Für das hier vorgestellte Lehrprojekt entschieden sich die Lehrenden jedoch gegen eine solche Strukturierung und wählten stattdessen die einem Schreibjournal ähnliche additive Sammlung der Blogtexte. Die Verschlagwortung der einzelnen Beiträge wurde vollständig den Studierenden überlassen. Die Schlagworte erschienen im Blog in einer Schlagwortwolke (Abb. 2).

Nach den Vorgesprächen planten die Lehrenden drei Besuche meinerseits im Seminar ein; dabei sollte ich den Studierenden aus Perspektive eines außenstehenden Beobachters Rückmeldung auf die Wirkung ihres Schreibhandelns geben. Die Lehrenden waren bei allen meinen Besuchen anwesend. Beim ersten Besuch stellte ich das Schreibzentrum vor und lud zum Experiment „seminarbegleitendes Bloggen“ ein. Gegen Semestermitte gab ich Feedback auf die bis dahin gebloggtten Texte und präsentierte Reaktionen aus sozialen Medien (insb. Twitter). Beim dritten Besuch zu Seminarende gab ich erneut Rückmeldung und hatte Gelegenheit, die Erfahrungen der Studierenden mit dem Projekt im Gespräch und mittels eines Fragebogens zu erfragen.

Abbildung 2

Schlagwortwolke des Blogs „Reproduktion und Methode“



³ Die Texte des Blogs stehen unter einer Creative Commons-Lizenz (CC BY 3.0).

Semesterbegleitendes Schreiben im Blog

Einige Wochen vor Semesterbeginn ging <http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/reprometh/> online. Unter dieser Adresse empfängt die Lesenden eine von den Lehrenden erstellte, statische Seite. Hier wird das Thema umrissen und es werden einige für das Projekt zentrale Fragestellungen angeführt. Ein Reiter „Beiträge“ führt weiter zu allen Beiträgen, zu einzelnen Seminarsitzungen zugeordneten Beiträgen oder zu Terminhinweisen, welche die Seminargruppe für die Weitergabe themenrelevanter Veranstaltungstermine nutzte.

Während des Projektes entstanden rund 40 Blogtexte unterschiedlicher Länge und Güte. In ihnen fassten die Studierenden Seminarsitzungen zusammen, sie führten Seminarthemen weiter und entdeckten neue. Inhaltlich standen die Auswirkungen der Digitalisierung auf Kunst und Kunstgeschichte im Zentrum. Da die Lehrenden im Vorfeld den Wunsch geäußert hatten, in ihrer Fachgemeinde auch nach außen sichtbar zu werden, verfolgte ich das Projekt nicht nur lesend, sondern teilte einige Einträge auch auf Twitter. Die Verschlagwortung mit Hashtags wie #kunstgeschichte und #kunsthistorik brachte dem Projekt (#reprometh) schnell zusätzliche Lesende ein, darunter auch Lehrende und Studierende, die an einer anderen Universität mit demselben Thema befasst waren. An dieser Stelle seien zwei Beobachtungen erwähnt, die sich aus der öffentlichen Einsehbarkeit der Texte im Internet ergaben.

1. Einige Studierende beschäftigten sich mit den Internetauftritten von Museen und der Darstellung von Abbildungen von Kunstwerken auf diesen Seiten. Museen, die über einen Twitter-Account verfügen (darunter @brooklynmuseum, @rijksmuseum und @kunstpalast), nahmen auf diesem Wege Notiz von der Aktivität der Studierenden und beantworteten einige Fragen. Bei meinem ersten Besuch im Seminar zeigten sich die Studierenden überrascht und erfreut über die Wertschätzung, die ihre Gedanken und Texte dadurch erfuhren.
2. In einem Beitrag zur quantitativen Bildanalyse⁴ bezieht sich eine Studentin auf die Arbeit Lev Manovichs, den sie in ihrem Text als einen „der derzeit angesagtesten Medienwissenschaftler (und Kunsthistoriker)“ bezeichnet. In ihrem Beitrag verlinkt sie einen Artikel auf der Internetseite Manovichs. Durch diesen *backlink* wurde der Wissenschaftler auf den Beitrag der Studentin aufmerksam. Um den hauptsächlich in Deutsch verfassten Text zu verstehen, nutzte Manovich die automatische Übersetzungsfunktion von Google und wies die Verfasserin anschließend über die Kommentarfunktion des #reprometh-Blogs auf einen seiner Artikel hin, wofür sich die Studentin in einem weiteren Kommentar bedankte. Auch dieses zweite Beispiel für Serendipität⁵ entfaltete im Seminar eine deutlich spürbare motivierende Wirkung. Wann erhält man als Studierende sonst eine Reaktion von „angesagten“ Wissenschaftlern?

4 <http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/reprometh/blog/2015/11/24/das-bild-als-datensatz-ein-kommentar-zu-neuen-methoden-der-quantitativen-bildanalyse/> (Zugriff: 24.03.2017).

5 Creixell et al. (2012) definieren Serendipität als „fortunate discoveries made by chance“.

Während meines ersten Besuchs im Seminar motivierten die beiden genannten Beispiele die Seminargruppe zur Diskussion der Frage, was passiert, wenn man in Lehre und Lernen über die Grenzen des Seminarraums hinausdenkt und sich von einer globalen Interessengemeinschaft inspirieren lässt. Soziale Medien – so das Fazit der Studierenden – können das Lernen auf greifbare Art lebendig machen. Hierin liegt ein zentrales Potenzial digitaler Schreibarrangements. Genutzt werden kann es, wo v.a. Lehrende über ein fruchtbares „personal learning network“⁶ verfügen und dies im Zuge der Fachlehre für ihre Studierenden aktivieren. Dies unterstreicht die Bedeutung, die der aktiven und produktiven Auseinandersetzung Lehrender mit digitalen Medien zukommt.

Abschließendes Feedback der Studierenden auf das Format

Die Rückmeldung, die ich der Seminargruppe am Semesterende gab, wurde von einer Studierenden im Blog festgehalten und kommentiert. Sie kann online eingesehen werden⁷ und wird daher nicht weiter thematisiert. Stattdessen sollen hier die Erfahrungen der Studierenden erwähnt werden, die ich mittels eines Fragebogens erfasst habe. Das Erhebungsinstrument (vgl. Park et al. 2011) umfasst sowohl skalierte Items als auch offene Fragen und ist „designed to derive respondents' self-reports in terms of how adult bloggers use blogs, their general understanding of the usefulness of blogging, and the meanings of blogging in their everyday lives and learning“ (ebd.: 152). Die skalierten Items erfragen die studentische Sicht auf vier unterschiedliche Konzeptualisierungen von Lernen (i.e. Lernen als Erwerbsprozess, als Reflexion, als praxisbezogener Gemeinschaftsprozess sowie als co-emergenter Prozess). Die offenen Fragen erkunden eventuelle, durch das Seminar angestoßene Veränderungen der Sicht auf das Bloggen sowie weitere Beobachtungen der Studierenden.

Von Produktion und Rezeption zu Interaktion

Den Selbstauskünften lässt sich entnehmen, dass die Studierenden vor dem Seminar keine produktiven Erfahrungen mit dem Verfassen von Blogtexten hatten; lediglich rezeptive Erfahrungen wurden angegeben. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Teilnehmenden berichten, anfangs unsicher in Bezug auf die Textsorte gewesen zu sein. Bei den meisten Teilnehmenden gaben sich diese Unsicherheiten im Verlauf des Seminars. Eine Teilnehmerin zeigte sich „überrascht, wie gut es gelungen ist, dass wir selbst unsere Seminarlektüre produziert haben“. Sie vergleicht ihre Erfahrungen mit denen aus „herkömmlichen“ Seminaren und vermeldet für #reprometh einen „aktiveren Umgang mit

⁶ Zu Lernnetzwerken siehe beispielhaft Dryden und Voss (2005).

⁷ <http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/reprometh/blog/2016/02/18/hashtag-reprometh-reflexionen-ueber-ein-lehrprojekt-am-kunsthistorischen-institut-der-goethe-universitaet-frankfurt/> (Zugriff: 24.03.2017).

Texten“, den sie als bereichernd erlebt. Dies machten die Studierenden v.a. daran fest, dass nicht „vorrangig rezipiert, sondern regelmäßig produziert“ wurde. Die Befragten kontrastierten selbstmotiviert das seminarbegleitende Bloggen mit der Hausarbeit und meinten dabei einige Vorteile des Bloggens zu erkennen: Im Blog bekamen sie Einblicke in das fachliche Interesse und Denken ihrer Kommiliton*innen, denn „das Blog bot die Möglichkeit, sich unmittelbar mit den Texten der anderen Seminarteilnehmer auseinanderzusetzen“. An dieser Stelle hoben die Studierenden die Kommentarfunktion des Blogs besonders hervor – Blogs scheinen also Rezeption und Produktion von Schriftsprache enger als von Studierenden gewohnt zu verzahnen.

Dass dabei nicht allein die Dozierenden als Lesende zu denken sind, wurde von den Teilnehmenden durchweg begrüßt. Für einen Teilnehmer war der Aspekt einer wirklichen Leserschaft sogar wichtiger als eine Benotung der Blogtexte durch Lehrende: Im Blog treffe er auf interessierte Lesende (statt seiner Erfahrung nach „mehr oder minder aufmerksam“ lesende Lehrpersonen) und der Austausch mit diesen käme seiner „Idee von Bildung“ näher als eine produktorientierte Bewertungspraxis.

Veränderte Haltungen, veränderte Texte – veränderte Lehre?

Auf die Frage nach etwaigen Veränderungen in der Haltung zum Schreiben in Blogs vermelden viele Teilnehmende am Semesterende „weniger Hemmungen, einen Text zu veröffentlichen“. In diesem Zusammenhang wird v.a. der Fokus auf „professionelles Schreiben im Internet“ als günstig erlebt. Auch in den Gesprächen mit den Studierenden zeigte sich mehrfach, dass Schreibhandeln im Internet leider noch zu oft auf Aktivitäten in sozialen Netzwerken (insb. Facebook) beschränkt bleibt. Professionelles und lerndienliches digitales Schreiben wird oft nicht didaktisch vermittelt und angeleitet. Geschieht dies, lassen sich Studierende gern darauf ein und unterscheiden dieses Schreiben dann von eher alltäglichem Schreiben in digitalen Umgebungen.

Demgemäß beurteilen die Studierenden nicht nur den fachlichen Austausch über die Seminarinhalte als „bereichernd, sondern auch Diskussionen über Blogs als Form der Kommunikation“. Diese bewirken für manche Teilnehmenden eine „deutliche Entwicklung der Einträge und Diskussionen: Themen finden, Texte schreiben, kommentieren, bzw. Einträge ,erweitern“. Die Studierenden erkennen, dass Blogtexte mit ihrer Veröffentlichung nicht fertig sind, sondern erst durch die Reaktionen der Lesenden zu echten Bausteinen des Semindiskurses werden. Schreibdidaktisch eröffnen sich an dieser Stelle zahlreiche Gelegenheiten, Peer-Feedback einzubinden.

Jedoch können sich nicht alle Studierenden von Bedenken hinsichtlich der Benotung trennen; wo Noten befürchtet werden, wirken sie sich offenbar hemmend auf die Bereitschaft zur Partizipation im digitalen Raum aus. Ein möglicher Grund hierfür könnte die mangelnde Erfahrung mit der Textsorte sein. Eine Studentin äußerte den Wunsch, Blog-

texte sollten lediglich in der Zusammenschau mit einer (dann kürzeren) Hausarbeit bewertet werden.⁸

Neben der Benotung muss aus Sicht der Studierenden bei universitären Blogprojekten v. a. auch der Umgang mit Kritik geklärt sein. Manche kostet das Kommentieren von Blogtexten insbesondere dort Überwindung, wo kritische Einwände zu äußern wären. Um hier die Gefahr negativer Auswirkungen auf das Gruppenklima zu minimieren, ist eine didaktisch angeleitete Auseinandersetzung mit dieser für wissenschaftliches Arbeiten unverzichtbaren sprachlichen Handlung notwendig. Aus Sicht der Studierenden erweist es sich dabei außerdem als hilfreich, die Blogtexte immer wieder auch zum Gegenstand der Diskussion in den Präsenzsitzungen zu machen. Kommen Blogs in der Lehre zum Einsatz, sollte daher das gesamte didaktische Setting entsprechend darauf ausgerichtet werden. Unterbleibt dies, dürfte es besser sein, ganz auf dieses Medium verzichten, denn en passant lassen sich die mit dieser Textsorte erzielbaren Vorzüge nicht generieren – die Studierenden würden die fehlende Wertschätzung ihrer Arbeit alsbald bemerken.

Wird den genannten Bedenken jedoch begegnet, kann seminarbegleitendes Bloggen Studierenden den Eindruck vermitteln, „etwas (im Gegensatz zur Hausarbeit) Nachhaltigeres zu schaffen (auch über den universitären Kontext hinaus)“. Dies kann etwa durch konsequente Vernetzung und Bewerbung des eigenen Blogs in ausgewählten Netzwerken erreicht werden, nimmt dann aber auch zusätzlich Zeit in Anspruch. #reprometh hat den Studierenden gezeigt, dass sich dieser Aufwand aber lohnen kann. Überhaupt wird die Haltung der Lehrenden zu derartigen Projekten als entscheidend bewertet. Eine Studentin schreibt im Fragebogen: „Am wichtigsten am Blog ist das Vertrauen der Lehrenden gewesen, die uns zugetraut haben, eigenständige Ideen zu entwickeln und dafür qualifiziert zu sein, Leistungen eigenständig und ohne Prüfungsdruck zu erbringen.“ So verstanden, vermögen Projekte wie #reprometh das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden positiv zu beeinflussen.

Nach dem Projekt

Hat man ein Projekt wie das in diesem Beitrag vorgestellte erfolgreich bewältigt, lohnt es sich, auch noch im Nachgang gezielt darauf aufmerksam zu machen. So kann auch im Anschluss ein interessiertes Publikum auf das Geleistete hingewiesen werden. Da praktische Erfahrungen mit dem digitalen und vernetzten Schreiben in den Fächern bisher wenig zahlreich sind, erhalten entsprechende Projekte leichter Sichtbarkeit in der jeweiligen Fachgemeinschaft. #reprometh wurde einen Monat nach Abschluss im Newsletter eines Bildarchivs genannt⁹ und über einen entsprechenden Twitter-Kanal erwähnt.¹⁰ Über diese

⁸ So verfahren im Übrigen auch die Lehrenden im #reprometh-Seminar.

⁹ <http://prometheus.uni-koeln.de/pandora/de/email/newsletters/73> (Zugriff: 24.03.2017).

¹⁰ https://twitter.com/prometheus_eV/status/712227539352211456 (Zugriff: 24.03.2017).

Kanäle erreicht das Projekt ein universitätsexternes Fachpublikum. Somit ist das ursprüngliche Ziel der Lehrenden, mit dem Projekt (schreibintensive) universitäre Lehre über den Seminarraum hinaus sichtbar zu machen, erreicht worden. Für das Sommersemester 2018 planen die Lehrenden bereits ein neues, dann auch interdisziplinäres Lehrprojekt, bei dem erneut ein Blog eingesetzt werden soll.

Abschließend drei Empfehlungen, die Schreibdidaktiker*innen an Lehrende weiterreichen können, wenn digitales Schreiben in die Lehre integriert werden soll (vgl. Hicks 2015: 124ff.):

1. Digitales Schreiben sollte als lohnenswertes, eigenständiges Lernziel verstanden werden. Erfahrungen, die Studierende damit machen, können sich positiv auf das Schreiben herkömmlicher akademischer Textsorten auswirken – oder auch nicht.
2. Digitale Schreibaufgaben sollten von Studierenden etwas verlangen, das sich mit Stift und Papier nicht erreichen ließe. Dies könnte etwa die Produktion multimodaler Texte¹¹ (also die Einbindung digitaler Artefakte) oder die bewusste Verquickung von Schreibarrangements mit unterschiedlichen Arten von Peer-Feedback sein.
3. Wenn Noten auf digitales Schreiben vergeben werden müssen, sollte nicht nur das Produkt, sondern immer auch der Prozess in die Bewertung einfließen.

Dieser Beitrag sollte zeigen, dass die Auseinandersetzung mit dem digitalen Schreiben der Schreibdidaktik Gelegenheit gibt, mit Lehrenden und Studierenden über das Schreiben im Fach ins Gespräch zu kommen und studentisches Schreiben auch über die jeweilige Lernveranstaltung hinaus sichtbar zu machen. Digitale Schreibarrangements, ähnlich dem hier aus der Kunstgeschichte vorgestellten, lassen sich auch in anderen Fachbereichen realisieren. Schreibdidaktik und Schreibforschung können und sollten auch den hochschuldidaktischen und gesellschaftlichen Diskurs über digitale Medien mitgestalten.

Literatur

Bunn, Lothar (2013): *Erfolgreich Klausuren schreiben*. Stuttgart: utb.

Collins, Allan/Brown, John Seely/Newman, Susan E. (1987): *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*. Technical Report No. 403. BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois.

Creixell, Werner/Losada, Juan Carlos/Arredondo, Tomás V./Benito, Rosa M. (2012): Serendipity in Social Networks. In: *Networks and Heterogeneous Media*. Vol. 3/No. 3.

DeVoss, Nicole/Eidman-Aadahl, Elyse/Hicks, Troy (2010): *Because Digital Writing Matters*. Hoboken: Jossey-Bass.

Dryden, Gordon/Vos, Jeannette (2005): *The New Learning Revolution: How Britain Can Lead the World in Learning, Education, and Schooling*. UK: Network Educational Press Ltd.

¹¹ Zur Bedeutung von Multimodalität siehe die Ausführungen von Tara Brabazon unter <https://www.youtube.com/watch?v=4ncP7tO92M&t=37m55s> (Zugriff: 19.06.2017).

- Hicks, Troy (Hrsg.) (2015): *Assessing Students' Digital Writing. Protocols for Looking Closely*. New York: Teachers College Press.
- Krathwohl, David R. (2002): A revision of Bloom's taxonomy: An overview. In: *Theory Into Practice*. Routledge. Vol. 41/No. 4. 212–218.
- Park, Young/Heo, Gyeong Mi/Lee, Romee (2011): Blogging for Informal Learning: Analyzing Bloggers' Perceptions Using Learning Perspective. In: *Educational Technology & Society*. Vol. 14/No. 2. 149–160.
- Russell, David R. (2002): *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Spielmann, Daniel (2017): *E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung: Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis*. Bielefeld: wbv.

Angaben zur Person

Daniel Spielmann, Dr., ist derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt/Main. Er lehrt an der ASH Berlin Kulturgeschichte des Schreibens und Schreiben in digitalen Medien.

Skizze zur akademischen Fachschreibdidaktik

Jan Weisberg

Ausgangspunkt

Gegenwärtig vollzieht die akademische Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum einen Paradigmenwechsel. Dieser Paradigmenwechsel besteht in einer Abkehr vom „universellen wissenschaftlichen Schreiben“ und einer Hinwendung zum „fachlichen Schreiben“ (vgl. Lahm 2016) und ist eine Reaktion auf die Anerkennung der Diversität und Spezifität der fachkulturellen „literalen Praktiken“ (vgl. Feilke 2014).

Da die traditionellen Erwerbswege für literale Kompetenzen in vielen Fächern weitgehend implizit organisiert sind und die universelle Schreibdidaktik Spezifika der Fächer weitgehend unberücksichtigt lässt, erfordert die neu zu entwickelnde Didaktik des fachlichen Schreibens die Analyse und Beschreibung der Fachsprachen, der fachlichen Textsorten, der fachlichen Textmuster, der fachlichen literalen Praktiken, der fachlichen Konventionen und der fachlichen Normen sowie der fachlichen Erwerbswege und Erwerbsbedingungen.

Die notwendigen Analysen und Beschreibungen können nicht ohne Kontakt zu den Fachgemeinschaften geschehen: Günstigenfalls basieren sie auf Selbstverständigungsprozessen innerhalb der Fachgemeinschaften. In diesen Selbstverständigungsprozessen können fremdfachlich ausgebildete Schreibdidaktiker*innen katalysierende Rollen spielen (vgl. Rzehak/Weisberg 2014: 125).

Für die ingenieurwissenschaftlichen Fächer ist mit Blick auf die verfügbare Ratgeberliteratur (bspw. Hering/Hering 2009, Hirsch-Weber/Scheerer 2016) und die veröffentlichten schreibdidaktischen Modelle (bspw. im Sammelband von Graßmann und Lichtlein 2016) festzustellen, dass die Verständigungsprozesse begonnen haben: Fachsprachen, Textsorten, Textmuster, Konventionen und Normen sind bereits unterschiedlich ausführlich beschrieben worden; in Bezug auf die fachlichen literalen Praktiken und die fachlichen Erwerbswege bestehen hingegen Desiderate.

Kompetenzkomplex fachliches Schreiben

Schreiben ist eine anspruchsvolle Tätigkeit (vgl. Kruse 2003: 101ff.; Dix/Schüler/Weisberg 2013: 139ff.). Ludwig (1983: 70f.) erklärt, die größte Schwierigkeit für Schüler*innen bestehe in der Koordination der vielen Teilaktivitäten. „Für Erwachsene, vor allem geübte Schreiber, ist eine derart komplexe Handlung durchführbar, weil viele Teilaktivitäten routinisiert oder automatisiert ablaufen.“ (Ludwig 1983: 71)

Jan Weisberg

Das von Ludwig mit Bezug auf das schulische Schreiben angedeutete Komplexitätsproblem besteht in gesteigerter Weise im fachlichen Schreiben – denn in den Fächern kommen zu den allgemeinen Problemen der literalen Textproduktion fachspezifische Probleme hinzu. Zu diesen fachspezifischen Problemen gehören die Bearbeitung fachlicher Inhalte entsprechend der üblichen Praktiken unter Berücksichtigung der geltenden Konventionen und Normen sowie die Rezeption und Produktion von Fachsprache und die Reproduktion der fachlichen Textsorten und Textmuster.

Mit Blick auf den verbreiteten Unterstützungsbedarf (dokumentiert bspw. durch die Vielzahl der akademischen Schreibinitiativen/-institutionen, vgl. Knorr 2016) und Überforderungsphänomene (zur Analogiebildung aus dem L2-Schreiben vgl. Schoonen et al. 2003:171) müssen fachliche Schreibkompetenzen m.E. als komplexe Fachkompetenzen bzw. als Fachkompetenz-Komplex anerkannt werden.

Grundlegende Probleme der Fachschreibdidaktik

Die Anerkennung der Komplexität des fachlichen Schreibens stellt für die Fachlehrenden und ihre Lernenden ein Problem dar. Denn in den meisten akademischen Fächern stehen andere fachliche Inhalte und Kompetenzen im Vordergrund, die bereits hinreichend komplizierte Vermittlungs- und Erwerbsprobleme aufwerfen. In den MINT-Fächern scheinen zudem viele Lehrende und Lernende ihre eigenen Talente und Stärken eher in anderen Kompetenzbereichen zu sehen.

In der fachlichen Schreibdidaktik können diese Umstände zu einer Konzentration auf formale Vorgaben zu den Textprodukten und damit zur Vernachlässigung einer expliziten Förderung der Schreibkompetenzentwicklung führen. In einer solchen Situation sehen sich viele Studierende beim Bearbeiten von fachlichen Aufgaben mit einem expliziten, oft wohlstrukturierten, fachlichen Inhaltsproblem und einem impliziten, oft schlecht strukturierten, scheinbar nicht-fachlichen Arbeitsproblem konfrontiert. Durch Überforderung und fehlende Unterstützung können sich beide Probleme gegenseitig verschärfen und Studienerfolge gefährden.

Praxisprobleme der Fachschreibdidaktik

Praxiserfahrungen mit fachlicher Schreibdidaktik zeigen mehrere wiederkehrende Vermittlungs- und Erwerbsprobleme (vgl. zum Folgenden den Praxisbericht von Nadolny/Stiller/Weisberg im Druck):

- In einem über acht Semester sukzessiv weiterentwickelten ingenieurwissenschaftlichen Labor-Modul führen das Erklären der Vorgaben zu den Laborberichten und das Diskutieren von Textbeispielen nicht mit hinreichender Sicherheit dazu, dass die Lernenden ihre Berichte so gestalten, dass die Texte die Vorgaben erfüllen.

- Wenn in diesem Labormodul Lernende in einem Laborbericht die Gestaltungsvorgaben erfüllen und dieses Arbeitsergebnis in einem Rückmeldungsgespräch thematisiert und positiv bewertet wird, führt das nicht mit hinreichender Sicherheit dazu, dass dieselben Lernenden in demselben Labormodul dieselben Vorgaben in einem weiteren Laborbericht wieder erfüllen.
- Wenn Lernende in diesem Labormodul dieselben Vorgaben wiederholt erfolgreich erfüllen, führt das nicht mit hinreichender Sicherheit dazu, dass diese Lernenden die Angemessenheit und Funktionalität der Vorgaben aus dem Labormodul bei der Übertragung der erfolgreichen Lösung aus dem Labor-Modul auf die Aufgabenstellung in einem nachfolgenden Modul überprüfen und gegebenenfalls anpassen.

Die hier genannten Probleme (Wiederholung, Übertragung und Anpassung von erfolgreichen Teillösungen) legen zusammengenommen den Schluss nahe, dass die Vermittlung und der Erwerb von flexibel einsetzbaren literalen Fachkompetenzen für Studium und Beruf nicht hinreichend durch einen einzelnen Kurs geleistet werden kann, sondern eine längere reflexive Übungspraxis erfordern.

Notwendigkeiten: Staffelnung, Routinisierung, Rückmeldungen

Wegen des grundlegenden Koordinationsproblems (vgl. Ludwig 1983: 71; s.o.) sollte die erforderliche Übungspraxis auf eine schrittweise Aneignung von relevanten Teilen des Kompetenzkomplexes ausgerichtet sein.

1. Die Übungspraxis sollte durch eine Staffelnung von Lernthemen und Anforderungen Überforderungen vermeiden und schrittweise aufbauende Lernprozesse ermöglichen.
2. Die Übungspraxis sollte durch Handlungsanlässe individuelles Problemlösen, Reflektieren, Anpassen, Wiederholen, Verfeinern und Übertragen ermöglichen und dadurch zur Bildung von flexibel einsetzbaren Routinen für grundlegende Teilaktivitäten führen.
3. Die Übungspraxis sollte durch wertschätzende, qualitative Rückmeldungen, Korrekturen und Ermutigungen unterstützt und gefördert werden, um das bereits Erreichte bewusst zu machen und zu stabilisieren, Anpassungen und Verfeinerungen anzuregen und Hinweise auf mögliche Zonen der nächsten Entwicklung zu geben.

In dieser Übungspraxis nehmen die Prozesse der Routinebildung eine zentrale Stellung ein. Die Routinebildung erfordert die genannten Teilhandlungen Problemlösen, Reflektieren und Anpassen. Diese Teilhandlungen können durch die notwendigen Wiederholungen als Kreisbewegung vorgestellt werden; da durch Wiederholungen, Verfeinerungen und Übertragungen die Erfahrung zunimmt und weitere Lernthemen hinzugenommen werden können, kann Kompetenzentwicklung durch reflexive Übungspraxis als aufsteigende Spiralbewegung modelliert werden (für einige grundlegende Überlegungen zu pro-

blemlösendem Handeln, Routinebildung und möglichen Problemen durch Routinebildungen vgl. Weisberg 2012).

Folgerungen für die praktische Umsetzung

Für die Organisation einer fachlichen Schreibdidaktik bedeuten die vorgestellten Überlegungen, dass einzelne Kurse zur Vermittlung von literalen Fachkompetenzen zwar nützlich, aber für den Erwerb von komplexen Kompetenzen nicht hinreichend sein können. Wenn der Erwerbsprozess als längerer, reflexiver Übungsprozess unterstützt werden soll, sind eine modulübergreifende Staffelung von Lernthemen, Aufgaben und Anforderungen und die Entwicklung von studiengangintegrierten, spiralförmigen Lernwegen notwendig.

Beispiele

Erste Skizzen zu studiengangintegrierten Lernwegen für literale Fachkompetenzen präsentieren Grassmann (2016) und Weisberg (2016). Als wegweisend könnte sich hier eine Adaption von Willems' Modell (2014) einer studiengangintegrierten Schlüsselkompetenzdidaktik erweisen.

Einen vielversprechenden Ansatz zur schrittweisen Studiengangentwicklung im Fach Germanistik der Universität Bielefeld präsentieren Buschmeier und Kaduk (2016). Nadolny, Stiller und Weisberg (im Druck) weisen auf einen Ansatz zur intermodularen Abstimmung und Staffelung von Lernthemen im ingenieurwissenschaftlichen Studiengang Verfahrens-, Energie- und Umwelttechnik der Hochschule Hannover hin.

Implementierungswege

Implementierungsinitiativen können top-down (auf der Hochschul-, Fakultäts- oder Studiengangleitungsebene) oder bottom-up (auf Kursebene) entstehen.

Die Entwicklung und Implementierung (und schließlich auch der Erhalt und die Weiterentwicklung) von modulübergreifenden, studiengangintegrierten Lernwegen erfordert eine Mischung aus sukzessiver Aufbauarbeit in den Kursen und kontinuierlichen Abstimmungen auf übergeordneten Ebenen (vgl. dazu das Beispiel von Buschmeier/Kaduk 2016; s. o.).

Entwicklungsbedingungen

Da Veränderungsprozesse bei den beteiligten oder betroffenen Personen oft Unsicherheiten und Widerstände auslösen, ist die Entwicklung und erfolgreiche Etablierung von modulübergreifenden, studiengangintegrierten Lernwegen an spezifische Voraussetzungen gebunden. Eine grundlegende Voraussetzung ist, dass beteiligte Personen einen Veränderungsbedarf sehen und Veränderungswillen zeigen. Eine weitere grundlegende Voraussetzung ist das Bestehen von interessenbasierten, vertrauensvollen und wertschätzenden Arbeitsbeziehungen der beteiligten Akteure.

Entscheidend für das Gelingen von Bottom-up-Entwicklungen ist vor allem, dass die einzelnen modulintegrierten Maßnahmen von Lehrenden und Lernenden akzeptiert und als sinnvoll und hilfreich anerkannt werden. Diese Akzeptanz hängt stark davon ab, ob der Arbeitsaufwand (bspw. die Korrekturlast) für die beteiligten Personen durch die Neuerungen (zumindest mittelfristig) sinkt, weil durch die schreibdidaktischen Maßnahmen bereits bestehende Lehr-, Lern- oder Organisationsprobleme gelöst oder zumindest stark gemildert werden. Wenn mit solchen Minderungen des Aufwands qualitative Verbesserungen der Studienleistungen und erlebbare Lernerfolge einhergehen, entsteht die Möglichkeit, dass weitere Fachlehrende die erfolgreichen Module als Modelle und die Integration von modulintegrierten und modulübergreifenden schreibdidaktischen Maßnahmen als Chance erkennen.

In gut organisierten, kooperativen Kollegien bieten Top-down-Initiativen und Abstimmungen die Möglichkeit, mit Beteiligung interessierter Akteur*innen ein auf den Gesamtbedarf und die gemeinsamen Ziele ausgerichtetes System zu entwerfen und zu entwickeln. Hierfür bieten (Re-)Akkreditierungsprozesse einen guten Ansatzpunkt und eine große Chance. Das Gelingen von Top-down-Ansätzen hängt stark vom Respekt für die Freiheit der Lehre und – in der Folge – von der Zustimmung und Unterstützung der beteiligten Personen ab. Denn es ist zu erwarten, dass die Top-down-Implementierung eines studiengangintegrierten Kompetenzlernweges in einen fortwährenden Verständigungs- und Abstimmungsprozess der beteiligten Personen führt.

Aufgrund der genannten Gelingensbedingungen erscheint die Möglichkeit, dass Studiengänge oder Hochschulen von externen „Architekten“ nachhaltig funktionierende, modulübergreifende und studiengangintegrierte didaktische Systeme gestalten und implementieren lassen, gegenwärtig als wenig aussichtsreich. Vielversprechend ist dagegen die Zusammenarbeit von Fachlehrenden und festeingebundenen lokalen Koordinator*innen, die mit genauer Kenntnis der lokalen Akteur*innen, Fachgemeinschaften und Fachkulturen sich verändernde Bedingungen und Bedarfe erkennen und Anpassungs- und Abstimmungsprozesse langfristig begleiten.

Literatur

- Buschmeier, Matthias/Kaduk, Svenja (2016): Germanistik denken – schreiben – verstehen. Von der schreiborientierten Einführung zum Curriculum. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. II, Nr. 2. 195–207. Online im WWW. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/920> (Zugriff: 25.06.2017).
- Dix, Annika/Schüler, Lisa/Weisberg, Jan (2013): (Un)Sicherheit im wissenschaftlichen Schreiben: Webbasierte Untersuchungen zu konzeptionellen Prozessen und Schreibflüssigkeit. In: Lobin, Henning/Leitenstern, Regine/Lehnen, Katrin/Klawitter, Jana (Hrsg.): *Lesen, Schreiben, Erzählen. Kommunikative Kulturtechniken im digitalen Zeitalter*. Frankfurt a. M./New York: Campus. 131–156.
- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 33–53.

- Graßmann, Regina (2016): Ein schreibdidaktisches Konzept für Innenarchitekten. Einblick in eine Schreibwerkstatt der Hochschule Coburg. In: *Sprache für die Form*. Jg. 5. Doppelausgabe Nr. 8 und 9. Online im WWW. URL: <http://www.designrhetorik.de/ein-schreibdidaktisches-konzept-fuer-innenarchitekten/#fnref-6624-3> (Zugriff: 23.05.2017).
- Graßmann, Regina/Lichtlein, Michael (Hrsg.) (2016): *Interdisziplinäre Konzepte – Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften*. Coburg: Edition Aumann.
- Hering, Lutz/Hering, Heike (2009): *Technische Berichte. Verständlich gliedern, gut gestalten, überzeugend vortragen*. 6. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Vieweg und Teubner.
- Hirsch-Weber, Andreas/Scherer, Stefan (Hrsg.) (2016): *Wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeit in Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Stuttgart: Eugen Ulmer UTB.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre*. Opladen/Toronto: Budrich UTB.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Schwann. 37–73.
- Knorr, Dagmar (2016): Einführung – Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften. 11–25. Online im WWW. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-013.pdf> (Zugriff: 25.06.2017).
- Kruse, Otto (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich Schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter. 95–111.
- Nadolny, Anne/Stiller, Wilfried Paul/Weisberg, Jan (im Druck): Versuchsberichte schreiben üben. Ein Praxisbeispiel für die modulintegrierte Förderung von literalen Fachkompetenzen in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang. In: Graßmann, Regina (Hrsg.): *Die Schreibübung in Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Rzehak, Kristina/Weisberg, Jan (2014): Wissenschaft schreiben. In: *Journal der Schreibberatung*. Jg. 4, Nr. 8. 115–125.
- Schoonen, Rob/van Gelderen, Amos/de Glopper, Kees/Hulstijn, Jan/Simis, Annegien/Snellings, Patrick/Stevenson, Marie (2003): First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing and Metacognitive Knowledge. In: *Language Learning*. Vol. 53. No. 1. 165–202.
- Weisberg, Jan (2016): Modulintegrierte Schreibdidaktik am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der FH Bielefeld. Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: Graßmann, Regina/Lichtlein, Michael (Hrsg.): *Interdisziplinäre Konzepte – Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften*. Coburg: Edition Aumann. 72–95.
- Weisberg, Jan (2012): IF Routine THEN Fluss ELSE Problem. Überlegungen zu Schreibflüssigkeit und Schreibroutine. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang. 155–193.

Willems, Christian (2014): Modelle, Beispiele und Voraussetzungen zur studiengangintegrierten Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. In: Heyse, Volker (Hrsg.): *Aufbruch in die Zukunft – Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen: Aktuelle Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster/New York: Waxmann. 284–298.

Angaben zur Person

Jan Weisberg arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im ZLB-Language Center der Hochschule Hannover. Dort leitet er das FEP-Projekt „Hochschulweites Netzwerk Schreibkompetenz“ und baut eine Schreibwerkstatt mit Kurs- und Beratungsangebot auf.

Die SIG Freiberufler*innen/Vielfalt: Forum für freie Schreibtrainer*innen und Schreibberater*innen

Theda Bader & Eva-Maria Lerche

Die Möglichkeiten für freie Schreibtrainer*innen, sich auszutauschen und weiterzubilden, sind deutlich eingeschränkter als für Angestellte an Universitäten oder anderen Institutionen. Weiterbildungen müssen nicht nur komplett selbst bezahlt werden. Zugleich bedeutet eine Teilnahme immer auch, in dieser Zeit nicht zu arbeiten und damit auch nichts zu verdienen. Umso wichtiger sind deshalb finanzierbare Formen der Vernetzung. Ein Beispiel hierfür ist die SIG Freiberufler*innen/Vielfalt in der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, mit der sich Selbstständige ein unabhängiges Austauschforum organisiert haben. Kern dieser Treffen ist seit 2016 das „Labor für neue Schreiblösungen“, das wir in diesem Artikel vorstellen möchten. Das Labor wurde, zugeschnitten auf die Bedürfnisse dieser SIG, aus der Gruppe heraus entwickelt. Doch zunächst einige Worte zur Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung sowie der Abkürzung SIG.

Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) wurde 2013 in Göttingen als Verein gegründet und ist inzwischen als gemeinnützig anerkannt. Ziele sind die Vernetzung der Schreibzentren und -berater*innen in Deutschland, Öffentlichkeitsarbeit und die Förderung der Schreibforschung und der Schreibdidaktik, z. B. durch Aus- und Weiterbildungen. Einen Großteil der inhaltlichen Arbeit leisten die sogenannten speziellen Interessengruppen, kurz SIG. Diese arbeiten eigenverantwortlich, z. B. zu diesen Themen: Digitalisierung, Forschung, Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Tutor(inn)en-Ausbildung, Schreiben in der Schule, Hochschuldidaktik, Schreiben im Beruf sowie Fundraising. Darüber hinaus gibt es Regionalgruppen, u. a. in Bayern, Hessen und Berlin/Brandenburg (vgl. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2017). Auch wenn die gefsus zunächst v. a. als Bundesverband der hochschulischen Schreibzentren gegründet worden war, widmet sie sich inzwischen auch dem kreativen und beruflichen Schreiben, wofür die zahlreichen selbstständigen Schreibberater*innen aus diesen Bereichen sorgen.

Die SIG Freiberufler*innen/Vielfalt gehört mit derzeit 61 Mitgliedern aus den Bereichen berufliches, kreatives, literarisches, gesundheitsförderndes, wissenschaftliches und akademisches Schreiben zu den größten und mit zu einer der aktivsten SIGs der gefsus. Wir treffen uns einmal jährlich für eineinhalb Tage in Berlin, im Schnitt nehmen 15 bis 20 Aktive teil, und dies sehr konstant seit Aufnahme der Arbeit. Dafür werden eigene Formate entwickelt, über deren Ergebnisse nicht nur regelmäßig im Newsletter der gefsus berichtet wird. Zwischen den Treffen tauschen wir uns über den internen Mail-Verteiler aus. Hier werden beispielsweise Fragen zu Honoraren und zu Arbeitsbedingungen bei be-

stimmten Auftraggeber*innen diskutiert und Anfragen für Aufträge weitergegeben. Durch die persönlichen Kontakte der Freien ist ein deutschlandweites Netzwerk entstanden, das schnell und unkompliziert von allen genutzt werden kann. Für Interessierte steht die SIG jederzeit offen und fungiert damit auch als Werbung für die gefsus.

Bei den letzten beiden Jahrestreffen 2016 und 2017 haben wir ein neues Format erprobt, um die knappe Zeit inhaltlich gut zu nutzen. Im „Labor für neue Schreiblösungen“ wird in Kleingruppen an konkreten Anliegen gearbeitet, die Lösungen werden im Anschluss in einem Reader intern veröffentlicht.¹ Der Ablauf sieht so aus:

Anhand eines Arbeitsblattes mit folgenden Fragen, das für die erste Ausgabe des „Labors“ von Sigrid Varduhn und Katja Günther erarbeitet wurde, formulieren die Anwesenden ein Anliegen/Problem/eine Frage und stellen es im Plenum knapp vor:

1. **Wer** hat das Schreib-Problem? Wer ist in dem Workshop/der Beratungssituation?
2. **Worin** besteht das Schreib-Problem? Was gelingt noch nicht, was ist schwierig, was soll sich ändern?
3. In **welcher Situation** tritt das Schreib-Problem auf?
4. **Was wäre anders**, wenn eine neue passende Lösung gefunden ist?

Über Losverfahren werden dann Dreier-Teams gebildet, die das Anliegen bearbeiten. Ähnlich wie bei der kollegialen Fallberatung² beantwortet der/die Falleinbringer*in zu Beginn der Arbeitsphase Fragen des Teams zum Anliegen, arbeitet aber selbst nicht an der Lösung mit. Die Teams visualisieren ihre in ca. 45 Minuten entstandenen Lösungsideen und stellen sie im Plenum vor. Jedes Team dokumentiert im Anschluss an das Treffen Anliegen und Lösungen. Ein Redaktionsteam führt die Protokolle schließlich zu dem Reader zusammen.

Die Anliegen, die eingebracht werden, umfassen ein weites Spektrum: Mal geht es um konkrete, aktuelle Beratungsfälle, beispielsweise die Frage, warum eine Klientin bei einer an sich sinnvollen Aufgabe abblockt, mal geht es um Methoden für wiederkehrende Situationen in Workshops, z.B. Feedbackgeben, mal um alternative Konzeptideen für Trainings, z.B. zum Thema „Rechtssicher und zugleich verständlich schreiben“. Beispielhaft sei hier das Anliegen „Kollektive Textproduktion im Beruf“ vorgestellt: Eine zehnköpfige Arbeitsgruppe in einem Forschungsinstitut soll regelmäßig gemeinsam Texte schreiben, die aus einem Guss wirken. Alle sollen gleichermaßen an den Texten mitwirken und sich mit den Ergebnissen identifizieren. Bislang haben jedoch alle den Eindruck, zu viele

1 Der Reader des letzten Treffens ist auch auf der Seite der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung zu finden: <http://www.schreibdidaktik.de/index.php/1publikationen/materialien-zum-download> (Zugriff: 09.10.2017).

2 In der kollegialen Fallberatung erarbeiten Kolleg*innen oder Peers nach einem systematischen, schrittweisen Ablaufplan Lösungen für Probleme, z.B. mit einzelnen Klient*innen oder mit Gruppen, für Aufgaben oder Arbeitsaufträge. Die unterschiedlichen Rollen (Falleinbringer*in, Moderator*in und Berater*innen) wechseln nach jedem Fall. Es gibt keine Expert*innen, der Austausch findet auf Augenhöhe statt. Die Methode wird z.B. in Austauschgruppen von Tutor*innen oder von Lehrenden, von Lehrer*innen oder in Beratungsteams eingesetzt. Der feste Ablauf ersetzt eine professionelle, externe Moderation. Zugleich ist damit die Begrenztheit der Methode benannt. Bei schwerwiegenden Problemen ist eine bewusst externe, professionelle Supervision notwendig.

Kompromisse machen zu müssen, zudem werden die Arbeitsabläufe als ineffizient empfunden.

Dieses Problem bekamen drei Teilnehmende des Treffens aufgelöst. Sie sind mit Workshop- und Seminar-Situationen vertraut, aber nicht alle haben ihren Schwerpunkt im beruflichen Schreiben. Auch hinsichtlich der schreibdidaktischen, beraterischen und fachlichen Ausbildung und Erfahrung unterscheiden sich die Problem-Bearbeiter*innen.

Die Lösungsvorschläge beziehen sich zum einen auf den Arbeitsprozess, zum anderen auf Schreibprozesse und Textarbeit. Für den Arbeitsprozess wurde v.a. eine Klärung der gesetzten Rahmenbedingungen, der Rollen im Prozess und der (unterschwellig oder formalen) Hierarchien empfohlen, um hieraus einen idealtypischen Ablauf für eine künftige gemeinsame Textproduktion zu entwickeln. In Bezug auf das Schreiben standen die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schreibertypen sowie die Integration von strukturiertem Feedback in den Schreibprozess im Mittelpunkt. Hinzu kam das gemeinsame Erarbeiten von Textzielen und Textkriterien.

Die Vorteile des „Labors“ liegen auf der Hand: Alle bringen ihre oft sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen ein, alle profitieren von den Lösungsideen. Gerade durch die Vielfalt in der SIG kommt hier das Wissen aus unterschiedlichen Coaching-, Therapie- und Beratungsansätzen, aus den unterschiedlichen Schwerpunkten im kreativen, beruflichen und wissenschaftlichen Schreiben, aus unterschiedlicher beruflicher Herkunft von Universitäten über Journalismus zur Pädagogik zusammen. So kann dann ein Anliegen aus einem Schreibworkshop zum wissenschaftlichen Schreiben von einem Team, bestehend aus einer Drehbuchschreiberin, einer Businesswriterin und einem systemischen Coach, bearbeitet werden. Gerade diese teils bewusst fachfremden Blicke führen dazu, ganz anders auf Probleme und festgefahrene Situationen zu blicken und so zu innovativen und kreativen Lösungsideen zu gelangen. So war der Schlüssel für ein Problem mit MINT-Lehrenden, die eine eher abwehrende Haltung gegenüber schreibdidaktischen Methoden an den Tag legten, an der spezifischen Kreativität in diesen technischen und naturwissenschaftlichen Fächern anzusetzen. Zugleich wird hier ein Raum für Austausch geschaffen, der in größeren Schreibzentren eher zum Standard gehört, den sich Solo-Selbstständige aber erst organisieren müssen.

Die vorgestellte Methode ähnelt in ihrem Ablauf der kollegialen Fallberatung (KoBe), wenngleich diese bei der Entwicklung nicht Pate stand. Der Gedanke von Sigrid Varduhn und Katja Günther war vielmehr, die vielen verschiedenen Ansätze und Schwerpunkte der Mitglieder der SIG zu nutzen. Eine solche Bandbreite ist in klassischen Settings einer KoBe selten gegeben. Angewendet werden kann die Methode aber analog zur KoBe immer dann, wenn alternative Lösungsansätze gewünscht sind. Sie eignet sich aber sicher auch in Workshops, dort können die Teilnehmenden gemeinsam an Lösungen für ihre Fragen und Probleme arbeiten. So wurde die Methode beispielsweise in einer hochschuldidaktischen Weiterbildung in den MINT-Fächern genutzt, um Lösungen für Probleme während der Betreuung von Projekt- und Abschlussarbeiten zu finden. Die Teilnehmenden wiederum planten im Anschluss, das Vorgehen für die Gruppenarbeit in Seminaren zu nutzen.

Interessierte aus ganz Deutschland sind jederzeit herzlich willkommen, die Runde der SIG Freiberufler*innen/Vielfalt zu bereichern.

Kontakt SIG Freiberufler*innen/Vielfalt: Sigrid Varduhn, sv@dieschreibberatung.de (Quelle: Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2017): <http://www.schreibdidaktik.de/index.php> (abgerufen am 29.05.2017).)

Angaben zu den Personen

Theda Bader, Dipl.-Kulturwissenschaftlerin, seit 2009 freie Schreibberaterin und Wissenschaftslektorin in Berlin, seit 2017 Mitarbeiterin der Schreibwerkstatt der Leibniz Universität Hannover.

Eva-Maria Lerche, Dr., arbeitet seit 2008 als Schreibtrainerin und Schreibcoach und hat im Mai 2017 in Münster den schreibraum.ms eröffnet.

Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden – eine quantitative Studie

Klara Dreo & Bernadette Huber

Einleitung

Schreiben ist an Hochschulen allgegenwärtig. Sowohl Studieren als auch Unterrichten und Forschen basieren auf dem Lesen, Rezipieren und Verfassen von Texten. Trotzdem gab es bis ins 21. Jahrhundert wenige Bemühungen, Schreiben an deutschsprachigen Hochschulen zu fördern (vgl. Girgensohn/Sennwald 2012: 84). Schreiben und Lesen werden seit dem Bologna-Prozess jedoch als Schlüsselkompetenzen wahrgenommen, die Selbstständigkeit und Kreativität fördern und somit die „Employability“ von Studierenden erhöhen (vgl. Girgensohn/Sennwald 2012: 89; Huemer/Rheindorf/Wetschanow 2013: 4). Diese Definition von Schreiben als eine Schlüsselkompetenz führte an einigen Hochschulen zur Gründung von Kompetenzzentren, die sich auf die Lehre wissenschaftlichen Lesens und Schreibens spezialisierten (vgl. Girgensohn/Sennwald 2012: 86). In Schreibzentren – aber auch in Form anderer Initiativen – werden Schreibberatungen, Schreibseminare oder auch die Begleitung von Lehrveranstaltungen durch Schreibberater*innen angeboten. Die Grundlage für die Weiterentwicklung der Angebote können einerseits die Erfahrung der Beratenden und Ratsuchenden und andererseits empirische Daten bilden, die die Erfahrung Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben untersuchen.

Die Gewinnung solcher Daten war auch das Ziel der hier vorgestellten Studie. Sie wurde in Form einer Fragebogenerhebung am Institut für Deutsche Philologie der Universität Wien durchgeführt und schließt an Schwerpunkten bisheriger Studien an.¹ Sie fokussiert den Schreibprozess und fragt nach der subjektiven Empfindung der Studierenden, was ihre Schreibkompetenz(-entwicklung) betreffend. Eine Besonderheit der Studie besteht darin, dass nach den Empfindungen der Studierenden zu zwei verschiedenen Zeitpunkten gefragt wird: rückblickend zu Beginn des Studiums und zum Zeitpunkt der Befragung.

Das Ziel der Studie war es herauszufinden, wie Aspekte des Schreibprozesses zu Beginn des Studiums bzw. nach einigen Semestern empfunden werden. Außerdem sollte festgestellt werden, in welchen Bereichen die Studierenden die angebotene Unterstützung zum wissenschaftlichen Schreiben als hilfreich empfanden.

¹ Besonders zu erwähnen sind die Studien von Dittmann et al. 2003 zu Schreibproblemen an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, von Sennwald und Mandalka 2012 zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz Studierender an der Universität Bielefeld und von Gruber et al. 2006 u. a. zu den Rahmenbedingungen studentischen Schreibens an der Universität Wien.

Folgende Fragen lagen der Studie zugrunde und dienten als Orientierung bei der Erstellung des Fragebogens:

1. Wie empfinden Studierende wissenschaftliches Schreiben?
2. Welche Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens werden von den Studierenden als schwierig empfunden?
3. Inwiefern ändert sich das Empfinden der Studierenden in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben im Laufe des Studiums?
4. Bei welchen Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens hat die in Anspruch genommene Unterstützung geholfen?

Methode

Wir entwickelten auf der Basis unserer Forschungsfragen einen Fragebogen, der möglichst universal anwendbar sein sollte, unabhängig von Studienrichtung oder Hochschule. Der Fragebogen enthält insgesamt 107 Items, von denen sieben qualitativ sind. Er ist in drei thematische Abschnitte geteilt: 1. Persönliches, 2. Schreiberfahrung und 3. Unterstützung.

Dieser Artikel stellt die Ergebnisse aus dem Abschnitt *Schreiberfahrung* vor, welcher in drei Bereiche gegliedert ist:

- *Gefühle*: Hier sollen die Studierenden beschreiben, welche Gefühle sie mit dem wissenschaftlichen Schreiben im Allgemeinen verbinden (offene Frage).
- „*Worst-case-Szenarien*“: Hier sollen die Studierenden angeben, ob vorgegebene Szenarien, die eintreten können, wenn eine Arbeit nicht erfolgreich abgeschlossen werden konnte, schon einmal auf sie zugetroffen haben (geschlossene Ja/Nein-Frage).
- *Aspekte des Schreibprozesses*: Hier sollen verschiedene Aspekte des wissenschaftlichen Schreibprozesses hinsichtlich ihrer Schwierigkeit mithilfe von Fragebatterien mit Likert-Skalen eingeschätzt werden (siehe Abb.1).

Abbildung 1

Ausschnitt aus dem Fragebogen

Aspekte	1 sehr schwierig	2	3	4	5	6 sehr einfach	weiß nicht
a. Thema eingrenzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. Textsorte kennen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. Forschungsfrage präzisieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

In den Fragebatterien sind 18 Aspekte des wissenschaftlichen Schreibprozesses angeführt:

- Thema eingrenzen
- Textsorte kennen
- Forschungsfrage präzisieren
- Einstieg ins Schreiben finden
- Arbeit strukturieren und gliedern
- Argumentationslinie finden
- roten Faden nicht aus den Augen verlieren
- Fachtexte lesen und verstehen
- Literatur suchen und finden
- relevante Literatur auswählen
- klar formulieren
- wissenschaftliche Sprache verwenden
- richtig zitieren
- Zitate sinnvoll in den Text einbauen
- Bibliografie anlegen
- mit Lehrenden kommunizieren
- Feedback der Lehrenden verstehen
- mit Schreibblockaden umgehen

Die Fragebatterie ist die Grundlage für insgesamt drei Fragen: Die Studierenden sollten sich bei der ersten Frage daran zurückerinnern wie es war, ihre ersten universitären Texte zu schreiben. Beim zweiten Mal sollten sie angeben, wie sie die Aspekte zum jetzigen Zeitpunkt (dem Zeitpunkt der Befragung) empfinden. Die dritte Fragebatterie bezieht sich auf die in Anspruch genommene Unterstützung: Die Studierenden sollten angeben, bei welchen Aspekten die erhaltene Unterstützung wie hilfreich war. Bei dieser dritten Fragebatterie sind die Pole mit „1=nicht geholfen“ und „6=sehr geholfen“ bezeichnet.

Für die Befragung wurde die Studienrichtung Deutsche Philologie als besonders geeignet erachtet, da hier viel geschrieben wird: An der Universität Wien müssen im Laufe des Bachelorstudiums der Deutschen Philologie zumindest fünf Proseminar- und zwei Bachelor-Arbeiten abgegeben werden (vgl. Curriculum BA). Die Beschäftigung mit Texten und Sprache ist außerdem zentraler Studieninhalt, weshalb hier eine erhöhte Reflexivität bezüglich des Schreibens erwartet wurde. Am Germanistik-Institut der Universität Wien bestehen außerdem bereits mit dem Mentoring in der Studieneingangs- und Orientierungsphase und dem Schreibmentoring (organisiert vom Center for Teaching and Learning der Universität Wien) Maßnahmen zur Unterstützung der Studierenden.

Die Studie wurde in den letzten Seminaren durchgeführt, die Studierende vor ihrem Bachelorabschluss besuchen müssen (sogenannte „Bachelorseminare“). Somit war gewährleistet, dass die Studierenden auch tatsächlich bereits Arbeiten geschrieben hatten. Die Fragebogenerhebung wurde im Winter- und Sommersemester 2015/16 durchgeführt und erbrachte insgesamt 89 verwertbare Fragebögen. Für die Auswertung der quantitativen Daten wurden Excel und SPSS verwendet, für die Analyse der qualitativen Daten eine Adaption der Themenfeldanalyse nach Froschauer und Lueger (2003).

Ergebnisse

70 der 89 Studienteilnehmer*innen waren weiblich und 17 männlich (zwei wählten die Antwort „keine Angabe“). Das durchschnittliche Alter der befragten Personen lag bei 26 Jahren, wobei die jüngste befragte Person 20 und die älteste 60 Jahre alt war.

Im Kernstudium – welches wir innerhalb des Fragebogens als das Studium definierten, das die Studierenden hauptsächlich betrieben – studierten alle 89 Personen Deutsche Philologie. Davon gaben 88 Personen an, im Bachelor zu sein und eine Person im Lehramt. Im Durchschnitt befanden sich die Studierenden im 7. Semester ihres Kernstudiums.

Gefühlschaos

Die Frage „Welche Gefühle verbindest du mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte?“ wurde von 73 Studierenden beantwortet. Eine Häufigkeitsanalyse von Schlüsselbegriffen zeigte, dass folgende Begriffe am häufigsten genannt wurden: „Stress/stressig“ (17-mal), „Druck“ (12-mal), „Angst“ (10-mal), „Spaß“ (10-mal), „Unsicherheit/unsicher“ (9-mal), „Langeweile“ (7-mal) und „Interesse/interessant“ (7-mal). Die thematischen „Trends“, die sich bei der Auswertung der Antworten ergaben, sollen hier durch Beispiele illustriert werden.

Unter den Studierenden gab es nur wenige, die dem wissenschaftlichen Schreiben durchweg positiv gegenüberstanden (n=9). Die meisten Studierenden brachten dem Schreiben ausschließlich negative Gefühle entgegen (n=33), zum Beispiel:

„gar keine guten [Gefühle]. Anspannung, Sinnlosigkeit der Tätigkeit, Überforderung, Gereiztheit.“ (Studentin, 7. Semester)

Für viele Studierende ist das Schreiben von sehr ambivalenten Gefühlen geprägt (n=23). In derselben Aussage wurden oft sehr starke positive und negative Gefühle genannt, z. B.:

„Angst, Zufriedenheit, Glück“ (Studentin, 8. Semester)

„Freude, Angst, Wut, Trauer, manchmal auch Versagensängste.“ (Studentin, 6. Semester)

Mehrere Studierende (n=7) beschrieben außerdem die Wichtigkeit des Themas: Ist das Thema interessant, mache das Schreiben Spaß, wenn nicht, werde das Schreiben zur Qual, z. B.:

„Das Thema ist das Wichtigste. Stimmt die Forschungsfrage, freue ich mich auf das Verfassen eines solchen Textes, wenn nicht, ist es ein Albtraum.“ (Studentin, 6. Semester)

Ebenso verbanden einige Studierende (n=10) verschiedene Gefühle mit unterschiedlichen Phasen des Schreibens:

„Am Anfang Stress. Am Ende Zufriedenheit und (meistens) Stolz.“ (Student, 8. Semester)

Es gab allerdings keinen Zusammenhang zwischen den beschriebenen Gefühlen und der – im persönlichen Teil des Fragebogens abgegebenen – Einschätzung der eigenen Leistung im Studium (Noten von 1 bis 5, nach dem österreichischen Benotungssystem) und der Anzahl der von den Studierenden bisher absolvierten Semester. Es sind nicht nur Studierende am Anfang des Studiums, die von Angst, Stress oder Panik schreiben. Es sind auch Studierende, die sich im sechsten, siebten, zehnten oder sogar im 15. Semester befinden. Es sind Studierende, die bereits einige Texte geschrieben haben, welche sogar (sehr) gut bewertet wurden bzw. Studierende, die von sich selbst schreiben, dass sie gute bzw. sehr gute Leistungen erbrächten.

Die befragten Studierenden verbanden mit vielen verschiedenen Bereichen des wissenschaftlichen Schreibens Angst: Sie hatten Angst, negativ beurteilt zu werden, die Seitenzahl nicht zu schaffen, Sekundärliteratur zu übersehen, dass die Arbeit nicht relevant genug sei oder das Thema nicht richtig gewählt wurde.

„Worst-case-Szenarien“

Die Antworten auf die Frage: „Welche der folgenden Situationen trafen schon einmal auf dich zu?“ ergaben folgende Häufigkeiten²:

Tabelle 1
Häufigkeiten „Worst-case-Szenarien“, (n = 89)

Situation: Ich habe schon einmal...	Anzahl der Nennungen
eine Arbeit nicht fertiggestellt.	28
eine Arbeit fertiggestellt, aber nicht abgegeben.	5
wegen der Form eine negative Beurteilung auf eine Arbeit bekommen.	9
wegen des Inhalts eine negative Beurteilung auf eine Arbeit bekommen.	11
mein Studium verzögert, weil ich eine Arbeit nicht abgegeben habe.	31

Aspekte des Schreibens

Für die Analyse der Fragebatterien wurden die statistischen Maße Median und Modus berechnet.³ Der Median ist der Wert, der bei einer der Größe nach geordneten Auflistung der Werte in der Mitte steht, der Modus ist der meistgenannte Wert. Die Kombination beider Maße ermöglicht einen genaueren Einblick in die Verteilung der Daten. Diese statistischen Maße sind in Tabelle 2 nach dem jeweiligen Aspekt angegeben, wobei der erste Wert für den Median und der zweite für den Modus steht. In den Spalten werden die jeweils am schwierigsten empfundenen Aspekte bzw. die Aspekte dargestellt, bei denen die Unterstützung als hilfreich empfunden wurde.

Bei der Frage „Erinnere dich an das Verfassen deiner ersten Texte an der Universität. Wie waren die folgenden Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens für dich?“ wurden die Aspekte „Forschungsfrage präzisieren“ „Einstieg in das Schreiben finden“ „Thema eingrenzen“, „Textsorte kennen“, „Literatur suchen und finden“ und „mit Schreibblockaden umgehen“ als am schwierigsten bewertet. Bei all diesen Aspekten lag der Median bei 3. Rein inhaltlich ist ein Zusammenhang dieser Bereiche und deshalb ein ähnliches Schwierigkeitsempfinden durchaus logisch. Die Berechnung von Spearmans Rangkorrelationskoeffizient zeigte außerdem einen signifikanten Zusammenhang ($p=0.000$) zwischen der Bewertung der drei Aspekte „Forschungsfrage präzisieren“, „Thema eingrenzen“ und „Ein-

2 Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Im Fragebogen wurde der Begriff „Situationen“ gebraucht, „Worst-case-Szenarien“ wurde erst bei der Analyse der Antworten verwendet.

3 Da Daten, die mit einer Likert-Skala erhoben wurden, ordinal skaliert sind, wären Mittelwerte nicht sinnvoll interpretierbar (vgl. Schumann 2006: 146; Albert/Marx 2014: II0–III).

stieg ins Schreiben finden". Der Aspekt „Forschungsfrage präzisieren" wurde von einem Drittel (27 Personen) der Befragten mit 2 bewertet und ist somit der als am schwierigsten empfundene Aspekt.

Tabelle 2

Am schwierigsten empfundene Aspekte und Aspekte, bei denen die Unterstützung als hilfreich empfunden wurde (jeweils mit Median und Modus)

Als schwierig empfundene Aspekte		Aspekte, bei denen die Unterstützung als hilfreich empfunden wurde (n = 31) (1 = gar nicht hilfreich, 6 = sehr hilfreich)
Erste Texte (n = 89) (1 = sehr schwierig, 6 = sehr einfach)	Jetzige Texte (n = 82) (1 = sehr schwierig, 6 = sehr einfach)	
Einstieg ins Schreiben finden (3/2)	Einstieg ins Schreiben finden (4/4)	Korrekt zitieren (5/6)
Forschungsfrage präzisieren (3/2)	Forschungsfrage präzisieren (4/5)	Bibliografie anlegen (5/5)
Mit Schreibblockaden umgehen (3/3)	mit Schreibblockaden umgehen (4/4)	Literatur suchen und finden (5/5)
Thema eingrenzen (3/3)		Textsorte kennen (4/5)
Textsorte kennen (3/5)		Forschungsfrage präzisieren (4/5)
Literatur suchen und finden (3/3)		Thema eingrenzen (4/5)

Bei der Folge-Frage „Du hast schon einige Texte im Studium verfasst. Uns würde interessieren, ob sich deine Fertigkeiten in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben seither verändert haben. Wie sind die folgenden Aspekte jetzt für dich?" gab es keinen Aspekt mehr, dessen Median unter 4 lag. Es wurden alle Aspekte als einfacher als zu Beginn des Studiums empfunden ($p=0.000$), was eine Berechnung mithilfe des Wilcoxon-Tests ergab. Doch in der Verteilung der Aspekte zeigten sich Ähnlichkeiten zur ersten Fragebatterie. Wieder waren „Einstieg ins Schreiben finden", „Forschungsfrage präzisieren" und „mit Schreibblockaden umgehen" die als am schwierigsten empfundenen Aspekte. Der Aspekt „Forschungsfrage präzisieren" veränderte sich von allen Aspekten am meisten: von einem Median von 3 zu einem von 4 und einem Modus von 2 zu einem von 5. Die restlichen Aspekte wurden alle ähnlich einfach empfunden – der Median lag bei allen bei 5.

Die Aspekte „Einstieg ins Schreiben finden", „Forschungsfrage präzisieren", und „mit Schreibblockaden umgehen" wurden also von den Studierenden sowohl rückblickend auf ihre Schreibanfänge als auch in Hinblick auf ihr jetziges Schreiben als schwieriger als die anderen Aspekte bewertet.

31 der befragten 89 Personen gaben an, innerhalb ihres Kernstudiums ein Unterstützungsformat in Anspruch genommen zu haben.⁴ Bei der Analyse der Antworten auf die

4 Zur Auswahl standen hier sowohl in Curricula eingebettete Veranstaltungen (z. B. Vorlesungen und Übungen) als auch Angebote des Center for Teaching and Learning (Schreibmentoring und Schreibwerkstätten). Eine explizite Bewertung der einzelnen Unterstützungsformate wurde nicht vorgenommen. Daher kann keine Aussage über deren jeweilige Effizienz getroffen werden.

Frage, bei welchen Aspekten die Unterstützung wie hilfreich war – ebenfalls eine Fragebatterie –, zeigten sich eindeutige Tendenzen (siehe Tab.2). Am hilfreichsten waren die Veranstaltungen bei den Aspekten „Literatur suchen und finden“, „richtig zitieren“ und „Bibliografie anlegen“. Es scheint, dass die Unterstützungen am meisten bei formalen Aspekten des Schreibens helfen.

Von den Aspekten, die von den Studierenden als besonders schwierig empfunden wurden (siehe Tab.2), findet sich hier nur der Aspekt „Forschungsfrage präzisieren“. Die Studierenden gaben an, dass die von ihnen gesuchte Unterstützung bei den Aspekten „Einstieg ins Schreiben finden“ und „Umgang mit Schreibblockaden“ am wenigsten hilfreich war.

Ein Programm, das gezielt wissenschaftliches Arbeiten unterstützt oder begleitet, wurde überwiegend als wichtig angesehen. Der Median lag hier bei 5, der meistgenannte Wert war 6 („sehr wichtig“). Nur zehn Personen fanden so ein Programm gar nicht bis weniger wichtig und gaben einen Wert bis 3 an.

Fazit

Es zeigte sich, dass das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten für die Befragten mit sehr starken und teils ambivalenten Emotionen behaftet ist. Diese Emotionen gilt es unter Kontrolle zu halten und fruchtbar zu machen. Sie können sich positiv oder negativ auf den gesamten Schreibprozess und damit auch das Schreibprodukt auswirken. Dies könnte auch mit einem anderen Ergebnis der Studie zusammenhängen – nämlich, dass der Umgang mit Schreibblockaden sowohl am Anfang als auch am Ende der Schreibkarriere als schwierig empfunden wird.

Für die emotionale Dimension des Schreibens sollte es dementsprechend auch in der Schreibberatung Raum geben, idealerweise in einer individuellen und persönlichen Beratung, bei der auf die Emotionen Rücksicht genommen und auf sie eingegangen werden kann. Ein Bewusstsein für diese emotionale Komponente des wissenschaftlichen Schreibens ist für Lehrende und Beratende wichtig, damit sie sich dementsprechend wertschätzend gegenüber Ratsuchenden verhalten.

Die Ergebnisse weisen außerdem darauf hin, dass die schwierigsten Aspekte des Schreibprozesses an dessen Beginn zu verorten sind. Es sind dies zum einen die Kenntnis von Textsorten, das Suchen und Finden von Literatur, die Formulierung einer Forschungsfrage sowie das Eingrenzen des Themas – also Tätigkeiten, die vor dem eigentlichen Verfassen eines ersten Fließtextes stattfinden, für das Schreiben jedoch entscheidend sind. Zum anderen ist der konkrete Einstieg ins Schreiben ein schwieriger Punkt, der sich auch logisch aus der Schwierigkeit der vorher genannten Aspekte ergibt.

Doch nicht nur für Studienanfänger*innen ist Schreibberatung relevant. Manche Aspekte sind auch später in der studentischen Schreibkarriere noch schwierig. Die Präzisierung der Forschungsfrage sticht hier besonders hervor. Eine Beratung, die sich der Rele-

vanz dieser Aspekte bewusst ist und auf sie vorbereitet, kann Studierenden vor allem zu Beginn des Studiums eine entscheidende Hilfe sein.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass gewisse Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens – wie das richtige Zitieren, das Einbauen von Zitaten, das klare und wissenschaftliche Formulieren, der Umgang mit Literatur und das Anlegen einer Bibliografie – als eher einfach empfunden wurden. Dies bedeutet nicht, dass eine Schreibberatung oder ein anderes Unterstützungsformat auf diese Aspekte verzichten soll. Unsere Ergebnisse könnten vielmehr darauf hinweisen, dass die in Anspruch genommene Unterstützung in diesen Punkten anscheinend bereits besonders gut greift.

Es zeigt sich auch die besondere Chance für Unterstützungsangebote: Wird der gesamte Schreibprozess berücksichtigt, kann er für Studierende grundsätzlich einfacher werden. Diese Unterstützungsangebote können außerdem ein Ort sein, an dem sich Studierende ohne Leistungsdruck mit ihrem eigenen Schreiben auseinandersetzen und über ihre Emotionen in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben sprechen können.

Literatur

- Albert, Ruth/Marx, Nicole (2014): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht* (2. aktualisierte Auflage). Tübingen: Narr.
- Curriculum BA: Universität Wien, Germanistik Bachelor Curriculum. Online im WWW. URL: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Bachelors/BA_DeutschePhilologie_Version2011.pdf (Zugriff: 20.08.2016).
- Dittmann, Jürgen et al. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin u. a.: De Gruyter, 155–185.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003a): Einleitung. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich Schreiben – Lehren und Lernen*. Berlin u. a.: De Gruyter, 1–9.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003b): Wissenschaftliche Schreibsanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich Schreiben – Lehren und Lernen*. Berlin u. a.: De Gruyter, 129–154.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas.
- Girgensohn, Katrin/Sennwald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gruber, Helmut et al. (2006): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte*. Wien: LIT Verlag.
- Huemer, Birgit/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin (2013): *Studie zur Etablierung eines mehrsprachigkeitsorientierten Schreibzentrums an der Universität Wien*. Eine Studie im Auftrag des Dekanats der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien.

- Schumann, Siegfried (2006): *Repräsentative Umfrage. Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren*. München: Oldenbourg.
- Sennewald, Nadja/Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Sennewald, Nadja/Preußner, Ulrike (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 167–182.

Angaben zur Person

Klara Dreio, 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.

Ankündigungen und Termine

Ein Tag für das Kreative Schreiben 2017

20. November, Kaufungen, Anmeldeschluss: 6. November 2017

Zwei Impulsvorträge laden zur Diskussion über die Frage ein: Gibt es kreative Schreibestrategien? Im anschließenden World Café geht es u. a. um: Feedback in der Schreibgruppenarbeit; Formulieren von Schreibaufgaben; Widerstände und Schreibstörungen sowie Konzeptentwicklung. Eine Ausstellung mit Best-Practice-Plakaten. Nicht zuletzt sollen Kooperationen entwickelt und weitergeführt werden.

Anmeldung: VHS Region Kassel, Kursnummer T2116, Tel. (05 61) 10 03-16 81, www.vhs-region-kassel.de; Informationen: kirsten.alers@wortwechsel-kaufungen.de

Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus)

16. bis 18. November 2017, Coburg

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

"We ReLaTe: Advancing effective institutional models towards cohesive teaching, learning, research and writing development" (COST Action 15221)

Training school on qualitative research methods knowledge and skills

4. bis 8. Dezember 2017 Frankfurt (Oder)

Weitere Informationen: girgensohn@europa-uni.de

XII. prowitec-Symposium „Verantwortliches Schreiben: Eine Herausforderung für Schule, Hochschule, Unternehmen und Organisationen“

15. bis 16. Februar 2018, Kopenhagen (DK)

Weitere Informationen: <https://prowitec.wordpress.com>

Call for Papers deutschsprachige Version:

<https://prowitec.wordpress.com/call-for-papers-verantwortliches-schreiben-2018/>

L2 Writing Symposium: Mehrsprachiges Schreiben in die internationalisierte Hochschule integrieren – Integrating multilingual writing in internationalised universities

5. bis 6. April 2018, Göttingen

Weitere Informationen bald auf der Homepage des Internationalen Schreibzentrums

Schreib-Peer-Tutor*innen-Tag Bayern: Fortbildung, Austausch, Vernetzung von Peer zu Peer

13. April 2018, Nürnberg

Weitere Informationen: <https://www.th-nuernberg.de/sptt>

Daten für die Forschung:

KoLaS – Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben

Das *Kommentierte Lernendenkorpus akademisches Schreiben KoLaS*¹ enthält authentische Texte von Studierenden, die als Prüfungsleistungen erstellt wurden.

Das Korpus ist vor allem als Material für explorative Studien geeignet, die einen ersten Einblick in eine schreibwissenschaftliche Forschungsfrage gewinnen und Hypothesen generieren wollen. Es ermöglicht Einblicke in studentische Schreibkompetenzentwicklungen und das Kommentierungsverhalten von studentischen Schreibberaterinnen und -beratern und bietet einen reichhaltigen Fundus für die Schreibberatungsausbildung. So verwenden Andresen/Knorr² Beispiele aus KoLaS, um Peer-Tutor*innen für den Ich-Gebrauch in wissenschaftlichen Texten zu sensibilisieren.

KoLaS ist ein gewachsenes Korpus. Studierende der Universität Hamburg hatten von 2011–2016 die Gelegenheit, ihre Texte von Schreibberater*innen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit kommentieren zu lassen. Die Kommentare wurden in einem Beratungsgespräch besprochen und bildeten den Ausgangspunkt für eine Textüberarbeitung. Überarbeitete Fassungen konnten wieder vorgelegt werden, sodass teilweise mehrere Textversionen enthalten sind.

KoLaS enthält 854 Texte aus dem Zeitraum September 2011 bis Dezember 2016. Die Texte stammen von insgesamt 122 unterschiedlichen Ratsuchenden. Es sind Metadaten zu den Schreibenden und dem Beratungsgespräch vorhanden: Die Metadaten der Schreibenden geben Aufschluss über die Studienrichtung, Semester, Geschlecht, Alter und den sprachlichen Hintergrund. 26 verschiedene Sprachen werden als Familiensprachen angeführt (Mehrfachnennungen möglich). Deutsch und Russisch sind mit 43 bzw. 19 Nennungen am häufigsten vertreten. Hinzu kommen 35 weitere Sprachen aus dem familiären Umfeld oder Bildungskontext. Die Protokolldaten geben Aufschluss über die Beratungsthemen, bspw. Themenfindung, Teiltexthe (Einleitung, Schluss etc.), Wissenschaftssprache oder grammatischen Fragen.

Texte und Metadaten sind über den Korpus-Manager Coma³ miteinander verbunden, sodass Teilkorpora erstellt werden können, die spezifischen Metadaten (bspw. sprachlicher Hintergrund) oder thematische Orientierung (bspw. Fragen zur Einleitung) fokussieren. Das Korpus ist über das Hamburger Zentrum für Sprachkorpora⁴ für wissenschaftliche Nutzung kostenfrei zugänglich.

Dr. Dagmar Knorr

Leuphana Universität Lüneburg

Schreibzentrum/Writing Center

Universitätsallee 1

21335 Lüneburg

dagmar.knorr@leuphana.de

¹ uhh.de/uk-kolas = <https://www.korpuslab.uni-hamburg.de/projekte/kolas.html>

² Siehe auch: Andresen/Knorr (2017): „KoLaS – Ein Lernendenkorpus in der Schreibberatungsausbildung einsetzen.“ *Zeitschrift Schreiben*, 5. Juli, 10–17. www.zeitschrift-schreiben.eu/2017/#andresen

³ <http://exmaralda.org/de/corpus-manager-de/>

⁴ hzsk.de = <https://corpora.uni-hamburg.de/hzsk/de>

Call for Papers

Peer-Learning in Writing: von- und miteinander akademisch schreiben lernen

Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch – Journal der Schreibberatung

Gleichberechtigt von- und miteinander lernen, das ist die Idee des Peer-Learning. In der Schreibdidaktik wird diese Idee in unterschiedlichen Lehr-Lern-Arrangements aufgegriffen.

Einerseits können Schreib-Peer-Tutor*innen und Writing Fellows als ausgebildete Literacy Broker (Lillis/Curry 2006) angesehen werden. Ausbildungsgänge und gemeinsame Qualitätsleitlinien garantieren, dass die Tutor*innen eine professionelle Dienstleistung für Studierende und Lehrende erbringen können.

Andererseits umfasst Peer-Learning noch viel mehr als die tutorielle Begleitung Schreibender. Von- und miteinander Lernen findet auch in Lehrveranstaltungen statt. Sei es als Feedbackkonferenz oder als kooperative Schreibaufgabe, (fast) jeder Schreibworkshop enthält Elemente des Peer-Learning. Zudem lernen auch „fertige“ Wissenschaftler*innen im Schreiben voneinander.

Wie es funktioniert (oder auch nicht), welche Methoden, aktuellen Forschungsergebnisse und laufende schreibdidaktische Projekte es zu diesem Thema gibt, möchten wir in der Ausgabe 16 des JoSch präsentieren. Als Gastherausgeberin unterstützt uns dabei Esther Breuer.

Forschungsdiskurs

Welche Forschungsergebnisse gibt es zum Schreib-Peer-Tutoring? Was wissen wir über Peer-Learning in anderen schreibintensiven Kontexten, z. B. Feedback-Konferenzen, kollaborativen Schreibaufgaben, etc.? Und welche Methoden bieten sich an um Peer-Learning in Writing zu erforschen? Wie können Tutor*innen und Fellows nicht nur beforscht werden, sondern selbst an Forschungsprojekten mitarbeiten? Welches Kompetenzprofil sollten schreibberatende Studierende aufweisen?

Methoden und Techniken der Schreibberatung

Wie werden Erkenntnisse der Forschung zu kollaborativem Schreiben (z.B. Lehnen 1999, Schindler 2017) in didaktische Settings überführt? Welche Seminarübungen begünstigen Peer-Learning? Wie kann Peer-Learning angeleitet werden und welche Rolle kommt Dozierenden dabei zu?

Erfahrungsberichte und Austausch

Welche Erfahrungen machen Ausbilder*innen und angehende Peer-Schreib-Berater*innen miteinander? Wie wichtig ist die eigene Schreibkompetenz/-erfahrung für das Beraten anderer Studierender? Welche innovativen Konzepte des Peer-Learnings werden derzeit erprobt und welche ersten Erkenntnisse gibt es dazu? Welche Bedingungen in Schreibzentren begünstigen selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln studentischer Mitarbeiter*innen?

Rezensionen/Buchempfehlungen

Welche Fachliteratur zum Peer-Learning sollten wir in der Schreibdidaktik kennen und warum? Welche Methodenliteratur ist zur Erforschung von Peer-Learning relevant?

Für die 16. Ausgabe von JoSch können Sie bis zum 01.05.2018 Beiträge einreichen, die zum Schwerpunktthema passen. Gern können Sie auch für die Rubrik „Forum“ Artikel einreichen, die andere Themen der Schreibforschung und Schreibdidaktik behandeln. Eingereichte Artikel dürfen noch nicht anderweitig veröffentlicht sein.

Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch – Journal der Schreibberatung sind zu finden unter: <https://www.wbv.de/de/josch.html>.

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich per E-Mail an das Herausgeber- und Redaktionsteam unter: journal.der.schreibberatung@gmail.com.



Schreibzentren als innovative Einrichtungen an Hochschulen etablieren

➤ wbv.de/hochschule

Am Beispiel der USA werden die Bedingungen beschrieben, um akademische Schreibzentren zu etablieren. Das Ergebnis ist ein Modell zur Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden, das auch auf deutsche Hochschulen übertragbar ist.



Katrin Girgensohn

Von der Innovation zur Institution

**Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen
am Beispiel der Leitung von Schreibzentren**

2017, 329 S., 44,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5916-7

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

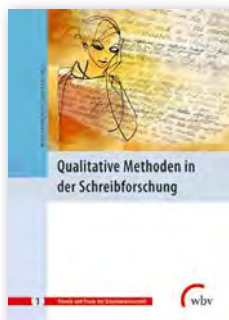




Praxistransfer aus der schreibwissenschaftlichen Forschung

➔ wbv.de/schreibwissenschaft

Schwerpunkt des Sammelbandes ist die Forschung für die schreibdidaktische Praxis. Vorgestellt werden verschiedene qualitative Methoden der Datenerhebung, Auswertung und Ergebnisdarstellung.



Qualitative Methoden in der Schreibforschung

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, Band 1

2017, 348 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5756-9

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

