

Ausgabe 15 | Juni 2018



# JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

## Digitales Schreiben – Schreiben in digitalen Umgebungen

### **Sound Writing**

Reclaiming Authorship in the Digital Age

### **Academic Writing Assistant**

Effective and Process-oriented Writing Support

### **Planung, Überarbeitung, Feedback**

Textsorten erarbeiten mit WRILAB2

### **Das Smartphone als Werkzeug im akademischen Schreibprozess**

### **Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer**

### **Language Matters!**

Bloggen als digitale Schreibverfahren für Studierende

### **Online-Whiteboards zur Unterstützung kollaborativer Schreibprozesse**

### **Die Historische Methode als Möglichkeit zum kompetenten Umgang mit Internetquellen**

### **Schreiben über Musik**

Digitale Zeitschriftenbibliothek für  
Wissenschaft und Bildungspraxis

➤ [wbv-journals.de/josch](http://wbv-journals.de/josch)

Einfach recherchieren – bequem bestellen

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

Das wbv-  
Fachzeitschriften-Portal:  
[wbv-journals.de](http://wbv-journals.de)



**Hinweis:**

**Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2018 mit diesem Heft.**

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

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

Dann informieren Sie sich unter [wbv.de/josch](http://wbv.de/josch).

Ausgabe 15 / Juni 2018



## **Digitales Schreiben – Schreiben in digitalen Umgebungen**

Gastherausgebende dieser Ausgabe:  
Gerd Bräuer, Daniel Spielmann

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

Redaktion:  
Özlem Alagöz-Bakan, Nicole Mackus, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer



## **JoSch – Journal der Schreibberatung**

9. Jg. 2018 – Nr. 15

**Herausgeber\*innen:** Gerd Bräuer (Gastherausgeber), Daniel Spielmann (Gastherausgeber), Simone Tschirpke, Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro

**Redaktion:** Özlem Alagöz-Bakan, Nicole Mackus, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

### **Peer-Review:**

Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber\*innen und 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.

© wbv Media GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2018

### **Gesamtherstellung:**

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
wbv.de

**Titelbild:** © Science Photo Library / Dosal, Herminia

### **Anzeigen:**

wbv Media GmbH & Co. KG, Jennifer Knieper, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. (05 21) 9 11 01-719, E-Mail: [anzeigen@wbv.de](mailto:anzeigen@wbv.de)

**Erscheinungsweise:** Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

### **Bezugsbedingungen:**

Preis der Einzelausgabe 14,90 Euro, Preis für das Jahresabonnement (2 Ausgaben) 25,- Euro.  
(Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf [wbv-journals.de](http://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. JOS1801

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe:  
[10.3278/JOS181W](https://doi.org/10.3278/JOS181W)

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: Digitalisierung

|                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Julie Nelson Christoph, Kylie Young, Kieran O'Neil &amp; Cody Chun</i><br><i>Sound Writing: Reclaiming Authorship in the Digital Age</i> .....                                       | 11  |
| <i>Lieve De Wachter &amp; Margot D'Hertefelt</i><br>Academic Writing Assistant – Effective and Process-oriented Writing<br>Support .....                                                | 23  |
| <i>Ursula Doleschal</i><br>Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRILAB2 ....                                                                                     | 33  |
| <i>Diana Koppelt &amp; Jana Paulina Scheurer</i><br>Das Smartphone als Werkzeug im akademischen Schreibprozess .....                                                                    | 43  |
| <i>Otto Kruse &amp; Christian Rapp</i><br>Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer .....                                                                              | 51  |
| <i>Stefanie Pohle</i><br><i>Language Matters!</i> – Bloggen als digitale Schreiberfahrung für<br>Studierende .....                                                                      | 65  |
| <i>Sabine Schermeier, Nicole Podleschny, Nadine Stahlberg, Carola Schröder &amp;<br/>Christin Burkhardt</i><br>Online-Whiteboards zur Unterstützung kollaborativer Schreibprozesse .... | 81  |
| <i>Tobias Seidl</i><br>Die Historische Methode als Möglichkeit zum kompetenten Umgang mit<br>Internetquellen .....                                                                      | 91  |
| <i>Jochen Stolla</i><br>Schreiben über Musik .....                                                                                                                                      | 101 |
| Call for Papers .....                                                                                                                                                                   | 112 |



# Vorwort

Liebe Leser\*innen,

mit dieser 15. Ausgabe des Journals der Schreibberatung halten Sie ein Themenheft zum digitalen Schreiben in Ihren Händen. Es ist Teil einer zunehmenden Aufmerksamkeit, welche die Digitalisierung in Studium und Lehre seit einiger Zeit in der deutschsprachigen Hochschullandschaft erhält. Gleichzeitig verschafft diese Ausgabe von JoSch einen kleinen Einblick in die Überlegungen, die bereits seit Längerem in der englischsprachigen Diskursgemeinschaft zum Thema angestellt wurden und werden.

Die in diesem Heft versammelten Beiträge setzen sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Thema „Digitales Schreiben“ auseinander und deuten damit dessen immenses Potenzial für zukünftige Schreibforschung und Schreibpraxis an.

Julie Nelson Christoph et al. gewähren in ihrem Artikel Einblick in den kollaborativen Schreibprozess, im Zuge dessen der digitale Schreibratgeber „Sound Writing“ entstanden ist. Dabei stellen die Autor\*innen u. a. den Einfluss dar, den das digitale Medium auf Textentstehung und Produkt ausübt, und benennen sowohl Vorteile als auch Herausforderungen, die ihrer Erfahrung nach mit der digitalen Darstellungsform des Ratgebers verbunden sind.

Lieve De Wachter und Margot D'Hertefelt beschreiben die Entwicklung eines digitalen, prozessorientierten Schreibassistenten für Studierende. Die Autorinnen zeigen, wie dieser Schreibassistent sich nicht nur zum Erhalt von Feedback und zum nachfolgenden Überarbeiten eignet, sondern auch die Selbstregulation in der Textproduktion und diverse literale Selbstlernprozesse von L1- und L2-Nutzer\*innen motiviert und unterstützt. Die Autor\*innen gehen dabei auch auf die Effektivität dieser verschiedenen Funktionalitäten ein.

Im Beitrag von Ursula Doleschal geht es um die Nutzung eines Verbundes von Moodle-basierten elektronischen Kursen zum Schreiben verschiedener Textsorten in einem Blended Learning-Format. Das dafür geschaffene Schreibportal, „WRILAB2“, ist frei im Internet zugänglich und kann in Schreibkursen oder in der Schreibberatung verwendet werden. Die Autorin stellt die Schreibumgebung und ihre theoretischen Voraussetzungen vor, um danach auf einen Schreibkurs und die dafür durchgeführte Begleitforschung zum Zusammenwirken von Instruktion und selbstbestimmtem Lernen einzugehen.

Diana Koppelt und Jana Paulina Scheurer erkunden in ihrem Beitrag Möglichkeiten und Potenziale des Schreibens am Smartphone. Der Text verbindet Analoges und Digitales konsequent auch in der Art der Darstellung: Die Autorinnen haben für die vorbereitende Arbeit an ihrem Text „WhatsApp“ genutzt, erlauben Lesenden einen Blick auf ihre Smartphones und regen dazu an, Smartphones als Gelegenheit für „digitale Schreib-Experimente“ zu begreifen.

Otto Kruse und Christian Rapp stellen mit dem „Thesis Writer“ eine digitale Lernumgebung vor, die Studierende beim Schreiben ihrer Abschlussarbeiten unterstützt. Der Beitrag schließt die Schreibdidaktik an benachbarte Diskurse über Educational Technology an und zeigt, wie das Werkzeug Schreibende bei der Gestaltung des Schreibprozesses und bei der Arbeit an strukturellen Aspekten des Textes anleitet.

Stefanie Pohle berichtet in ihrem Beitrag über Erfahrungen mit einem in die Fachlehre eingebetteten Blog-Projekt, in dessen Rahmen sich Studierende der Applied Linguistics schreibend an eine jugendliche Leserschaft wenden. Die Schreibenden bereiten fachwissenschaftliche Inhalte populärwissenschaftlich auf und machen sie so dem Zielpublikum zugänglich. Der Artikel zeigt, wie die Hochschule durch digitales Schreiben in die Gesellschaft hineinwirken kann, und gibt Lesenden Ideen an die Hand, wie ähnliche Projekte in anderen Kontexten erfolgreich durchgeführt werden können.

Sabine Schermeier et al. gehen in ihrem Artikel auf den zunehmenden Bedarf des gemeinsamen Bearbeitens von Schreibaufgaben in den MINT-Fächern ein. Die Autorinnen gewähren Einblick in eine Untersuchung, die im Rahmen eines mikrobiologischen Online-Lernprojekts durchgeführt wurde. Die Untersuchungsergebnisse verweisen auf methodische und didaktische Faktoren, die bei der Initiierung kollaborativer Schreibhandlungen in Online-Whiteboards berücksichtigt werden sollten, um die Motivation, Partizipation und Interaktion der Lernenden in der digitalen Textproduktion zu unterstützen und das Tool didaktisch sinnvoll in das Lehr-Lern-Szenario einzubinden.

Tobias Seidl wendet sich dem Thema dieser JoSch-Ausgabe abschließend noch einmal von der rezeptiven Seite zu, indem er „Die Historische Methode als Möglichkeit zum kompetenten Umgang mit Internetquellen“ – und hier besonders den Umgang mit digitalisierter „grauer Literatur“ (Blogposts, Wikibeiträge etc.) – vorstellt. Der Autor referiert zuerst die verschiedenen Positionen der aktuellen Ratgeberliteratur und entwickelt dann Vorschläge für eine in den Ratgebern bisher fehlende schreibdidaktische Anleitung im Umgang mit dem o. g. Quellentypus.

Jochen Stolla stellt ein E-Learning-Projekt aus der Musikwissenschaft vor, in dem er medien- und schreibdidaktische Methoden auf die Fachlehre überträgt. Der Autor konkretisiert den Einsatz schreibdidaktischer Methoden an konkreten Beispielen, reflektiert die Einsatzmöglichkeiten von Web-based Trainings und trägt Erfahrungen mit dem Projekt zusammen. „Schreiben über Musik“ inspiriert, den Methodentransfer zu didaktischen Zwecken bewusst unter digitalen Vorzeichen zu denken.

Viel Freude bei der Lektüre!

Gerd Bräuer & Daniel Spielmann



## Abstracts

*Julie Nelson Christoph, Kylie Young, Kieran O'Neil & Cody Chun*

### **Sound Writing: Reclaiming Authorship in the Digital Age**

Despite the burgeoning and democratic climate of digital authorship, reference books, remain largely the province of large print publishers, whose reference guides have a cachet and influence that is qualitatively different than that of texts written by blog, Facebook, Twitter, and even most print book authors. In this essay, we reflect on how our experiences in creating Sound Writing, a born-digital writing reference guide, enabled us to interrupt modern print reference publishing practices; to reclaim the authorship so often passed off to others in a commercial publication process; and – to the benefit of ourselves as writers and our audience as readers – to reconceive the notion of “correctness” itself.

*Lieve De Wachter & Margot D'Hertefelt*

### **Academic Writing Assistant – Effective and Process-oriented Writing Support**

This article describes the development and the effectivity of a process-oriented academic writing assistant for students in higher education. The writing assistant is employable in consecutive revision phases of a text and stimulates students' self-regulation and self-learning processes.

*Ursula Doleschal*

### **Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRILAB2**

Im vorliegenden Artikel geht es um den Einsatz von WRILAB2, einer Moodleplattform mit elektronischen Kursen zum Schreiben verschiedener Textsorten, im Blended Learning. Die Schreibplattform ist frei im Internet zugänglich und kann in Schreibkursen oder in der Schreibberatung verwendet werden. Ziel dieses Beitrags ist es, Erfahrungen mit der Lernplattform vorzustellen und daraus Schlüsse für eine erfolgreiche Anwendung zu ziehen. Der Artikel beschreibt zunächst die Schreibplattform und ihre theoretischen Voraussetzungen, um danach auf den Schreibkurs und die Begleitforschung einzugehen. Es wird gezeigt, wie Instruktion und selbstbestimmtes Lernen zusammenwirken können, um das Lernziel, das erfolgreiche Schreiben und Überarbeiten von Texten einer bestimmten Textsorte, zu erreichen.

*Diana Koppelt & Jana Paulina Scheurer*

### **Das Smartphone als Werkzeug im akademischen Schreibprozess**

Das Smartphone als Unterstützungsmittel beim wissenschaftlichen Schreiben – das mag für viele paradox klingen, lenkt das Smartphone mit seinen zahlreichen (Unterhaltungs-)Funktionen doch oft vom eigentlichen Schreibprojekt ab. Doch das Smartphone hält auch einige Möglichkeiten bereit, die den Schreibprozess unterstützen können. Welche das sind, erläutern wir in unserem Beitrag „Das Schreiben im digitalen Raum des

Smartphones – Möglichkeiten und Potenziale“. Im Fokus stehen dabei unsere eigenen Ideen und Erfahrungen aus der Schreibberatungspraxis, die wir in einem ungewöhnlichen Format – nämlich in Form eines WhatsApp-Chats – präsentieren.

*Otto Kruse & Christian Rapp*

### **Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer**

„Thesis Writer“ (TW) ist eine neu entwickelte Lernumgebung, die an der ZHAW in Winterthur entwickelt und genutzt wird. Sie ist auf die Situation von Studierenden abgestimmt, die eine Abschlussarbeit schreiben, und unterstützt sie dabei, die Struktur ihrer Arbeit, den Schreib-/Forschungsprozess und die konventionellen Vorgaben besser in den Griff zu bekommen. Der Beitrag beschreibt das dynamische Forschungs- und Entwicklungsfeld der neuen Educational Technology und stellt den TW als eine besondere Variante davon vor. Die Grundkomponenten für die strukturellen Vorgaben, rhetorische Unterstützung und Prozesssteuerung werden erläutert, ehe einige Ergebnisse der Begleitforschung herangezogen werden, um die Erfahrungen der User zu illustrieren.

*Stefanie Pohle*

### **Language Matters! – Bloggen als digitale Schreiberfahrung für Studierende**

Studierende schreiben in der Regel Texte nur für ihre Dozent\*innen oder für sich selbst. Das eTeaching-Projekt „Language Matters!“, bei dem Studierende Beiträge für einen populärwissenschaftlichen Weblog verfassten, folgt daher der schreibdidaktischen Forderung nach einer Integration von authentischen Schreibaufgaben in die Fachlehre. Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über das Projektkonzept, die beteiligten Akteur\*innen und die verschiedenen Schreibaufgaben. Der folgende Teil beschreibt die Evaluationsergebnisse und arbeitet sowohl die Schwierigkeiten als auch die Erfolgsfaktoren heraus. Letztere sollen als Handreichung für andere Lehrende dienen, die ein ähnliches Projekt zum digitalen Schreiben in ihren Kursen anstreben.

*Sabine Schermeier, Nicole Podleschny, Nadine Stahlberg, Carola Schröder & Christin Burkhardt*

### **Online-Whiteboards zur Unterstützung kollaborativer Schreibprozesse**

In MINT-Fächern gewinnt das gemeinsame Bearbeiten von Schreibaufgaben (wie Protokolle oder Präsentationen) zunehmend an Bedeutung. Um derartige kollaborative Schreibprozesse zu organisieren und zu begleiten, bieten sich unter anderem Online-Whiteboards an. Im Rahmen eines mikrobiologischen Online-Lernprojekts wurde untersucht, welche Faktoren bei der Initiierung kollaborativer Schreibprozesse in Online-Whiteboards berücksichtigt werden sollten, um die Motivation, Partizipation und Interaktion der Lernenden im Schreibprozess zu unterstützen und das Tool didaktisch sinnvoll in das Lehr-Lern-Szenario einzubinden.

*Tobias Seidl*

### **Die Historische Methode als Möglichkeit zum kompetenten Umgang mit Internetquellen**

Im Text wird beschrieben, wie die Nutzung der Historischen Methode Studierende aller Fächer beim kompetenten Umgang mit nicht genuin wissenschaftlichen Quellen aus dem WWW unterstützen kann.

*Jochen Stolla*

### **Schreiben über Musik**

Der Artikel stellt ein Programm vor, das am Institut für Musikwissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main entwickelt und über ein Jahr hinweg in Form eines Lehrprojekts durchgeführt wurde. Es verfolgt das Ziel, primär Studienanfänger\*innen des Fachs in ihrer Schreibkompetenz zu fördern. Zentraler Bestandteil sind dabei E-Learning-Komponenten.

Im Artikel wird das Programm „Schreiben über Musik“ zum einen beschrieben als ein Ansatz, Schreibdidaktik gezielt auf die Anforderungen eines Fachs anzuwenden. Dabei wird auch die Frage diskutiert, wie E-Learning-gestützte Methoden in der Schreibförderung eingesetzt werden können. Der Autor skizziert mögliche Einsatzszenarien und erörtert die Ergebnisse einer qualitativen Evaluation.



# Sound Writing: Reclaiming Authorship in the Digital Age

Julie Nelson Christoph, Kylie Young, Kieran O'Neil & Cody Chun

In 2009, literacy scholars Denis G. Pelli and Charles Bigelow made the startling claim that “nearly universal literacy is a defining characteristic of today’s modern civilization; nearly universal authorship will shape tomorrow’s.” Thanks to the advent of blogs and social media, many people are now authoring texts reaching audiences of 100 people or more (Pelli and Bigelow’s defining criterion for authorship). Yet, despite the democratizing implications of Pelli and Bigelow’s widely circulated claim, the influence of most digital age authors remains slight relative to the influence of those who utilize traditional publishing processes.

This disparity is perhaps nowhere more evident than in the publishing of reference books, which remain largely the province of for-profit publishers and exude a cachet and influence qualitatively distinct from content published by social media authors (Facebook posts, Twitter tweets, etc.). Reference books for writing – dictionaries, writing handbooks, grammar handbooks – are often marketed, and subsequently received as prescriptive manuals, with rules handed down on high for writers meekly to learn and follow. Though some social media authors certainly have significant influence, their credibility pales in comparison to that of “the dictionary.”

The credibility of these books is in inverse relationship to the prominence of the authors. Unlike social media authorship, which is dependent on individual authors’ social identities, modern reference publishing practices obscure authorship – to the extent that reading publics forget, for instance, that *Webster’s Dictionary* began as the cultural work of Noah Webster, an eccentric American nationalist in favor of remaking English, or that Ludwig Reiner’s *Stilfibel* builds on material acquired through the questionable wartime use of Jewish author Eduard Engel’s work.<sup>1</sup> The seeming authorlessness of reference guides suggests that the authors’ advice on writing is universal, rather than historically specific. This erasure of authorial presence ironically disservices new writers, who may perceive the guides’ esoteric rules as barriers to rather than avenues for their successful integration within an academic community.

In this essay, we reflect on how our experiences of creating *Sound Writing*, a born-digital writing reference guide, enabled us to interrupt modern print reference publishing practices, to reclaim the authority and ownership so often passed off to others in a commercial publication process, and – to the benefit of ourselves as writers and our audience as readers – to refigure the notion of “correctness” itself.

---

1 Thank you to Daniel Spielmann for pointing us to this history of *Stilfibel*.

## Sound Writing: A Guide

Regardless of a person's linguistic and educational background, academic writing is strange territory, with distinctive customs and ways of communicating. This strange territory can provoke acute disorientation for newcomers to academic writing in small liberal arts college contexts like ours, where students specialize in one or more major fields of study but are also required to take courses across the disciplines. A student majoring, for instance, in biology might also need to take a course in Romantic English poetry, a course in 20<sup>th</sup>-century music criticism, and a course in comparative politics – and to produce academic writing in all of those courses. Faculty in all disciplines are expected to assign and grade writing and to familiarize students with the conventions of writing in that discipline. In traversing academic writing, as in literal traveling, it can be useful to have a guide.

Like many other institutions in the United States, the University of Puget Sound (a small liberal arts university of about 2600 students) uses a campus-wide writing handbook to assist students and faculty in navigating academic writing. *Sound Writing*, unlike the handbooks at other institutions, is the collaborative product of student authors (and one faculty author). To be sure, it offers the same things that commercially produced handbooks offer – resources and advice on writing, reading, and research processes; composition and organization; sentence-level mechanics; writing in the disciplines; citation practices; and oral presentations – and it has the same objective, namely, to help students develop a range of techniques for success as academic writers. What differentiates *Sound Writing* from its conventionally produced cousins is its institutional specificity. Rather than addressing the collegiate academic community at large, the handbook is tailored specifically to the University of Puget Sound community: we have embedded institution-specific examples into the text, including writing samples from student papers, videotaped interviews with our faculty about their personal writing advice and experiences as writers, and advice on using the book in our curriculum. *Sound Writing's* title embodies the handbook's combination of local focus and playful but serious attention to language: it both puns on our university's name and attempts to offer rigorous, “sound” advice on writing.

What's more, *Sound Writing* is a digital handbook using the online hosting repository PreTeXt, a free and collaborative platform developed by University of Puget Sound's own Professor Robert Beezer. PreTeXt has a more student-friendly interface than traditional writing handbooks, offering many features that suit their web-based writing and researching preferences: the platform offers optimized accessibility for computer, smartphone, and tablet devices; a printable PDF version for hard-copy use; a table of contents with scroll and “jump to” capabilities; embedded hyperlinks for easy reference to different sections; drop-down “knowls” that present additional, optional information; shaded boxes to highlight critical reminders or pieces of advice; and capability to include color and graphic elements (Figure 1). Additionally, in its malleability, PreTeXt endowed us a higher degree of control over content presentation and customization and, consequently, worked to enhance the handbook's institutional specificity.

Figure 1

In this image, "Standard American English" is the "knowl." If a reader did not know what "Standard American English" was, they could click on the "knowl," and a blue box with a description of Standard American English would appear below.



## The Path to *Sound Writing*

Though *Sound Writing* has been the official writing guide of the University of Puget Sound since September 2017, the story of *Sound Writing* is much longer and reflects the conceptual contrasts between print and digital texts. In response to faculty requests for additional assistance with writing instruction, Julie Nelson Christoph led in 2011 an exploratory study of commercial writing guides. In 2012, after piloting a range of commercially published handbooks with our students and faculty, the exploratory group received the full faculty's endorsement of a customized edition of a commercially published writing handbook.

While that customized handbook was certainly better than no guide, annual student and faculty surveys about the handbook revealed that it posed a number of problems. Students complained that the handbook was too expensive (at a university-subsidized price of \$35, down from a list price of \$50) and that, at 576 pages, the book itself was unwieldy and difficult to navigate. Faculty complained that the handbook did not include information specific to writing in the disciplines at our university. Moreover, students' activism around diversity and gender identity made the advice in the handbook about linguistic "correctness" and gendered pronouns seem increasingly outdated.

Having exhausted available commercial publications, we realized that if we were going to find a handbook that fits our needs, we would need to create that handbook ourselves. *Sound Writing* is the university's response to student and faculty desire for a writing resource that is easily accessible and that reflects the writing objectives, expectations, and experiences of our campus community – ultimately, a handbook written for us, by us.

Though we turned to a digital format, initially, as a cost-saving measure, the digital platform supported our overall goals in unexpected ways: 1) writing digitally leveled traditional publishing and interpersonal hierarchies and enabled us to develop new skills as writers, and 2) writing digitally enabled us to take more risks, both with the content and the format of the handbook.

## Writing *Sound Writing*

*Sound Writing* was written jointly by the four authors of this article. Now-former peer writing tutors Cody Chun, Kieran O'Neil, and Kylie Young acted as content producers and editors, and faculty member and writing center director Julie Nelson Christoph acted as fourth editor and administrative wizard. We also received programming support from undergraduate computer science student Jahrme Risner. The project began in April 2016, when we formed a provisional outline and timeline for the project.

During the first couple of months, we worked on the handbook in the same physical space (our writing center) and could thus check in informally about questions that arose. Completing this period of residency gave the handbook direction and momentum in its formative stages and helped the four of us to develop a system of production intimately connected to the personal relationships we had built. As the summer progressed and our individual research and personal commitments took us to different places, composing digitally and in the cloud became essential. We increasingly relied on technologies such as Google Docs and Dropbox to collaborate, working asynchronously and using the comment feature to exchange ideas. The use of digital technologies allowed us to continue working "locally" despite our physical remoteness from each other in three or more time zones (Pacific Time, Hawaii Aleutian Time, Central European Time) and enabled us to extend our hours of productivity at several crucial points in the composing process. (Of



course, this is not to understate the importance of working locally; as a substitute for that local connection, we connected weekly via Skype video-conferences.)

Use of a digital mode of production provided us with the benefit of simultaneous and transparent composition; by working within the same physical space, we had become acquainted with each other's writing styles and strengths and, thus, were better equipped to identify specific areas of individual contribution. For this reason, our transition into a digital mode of production proved efficient. Attuned to each other's personal and discipline-inflected voice (Cody's philosophical discourse, Kieran's scientific precision, Kylie's anthropological curiosity, Julie's administrative perspective), we generated content in a dialogical movement between production and revision. For instance, when working on the content for any given chapter, the primary content producer, say Kylie, could write a couple of paragraphs and continue drafting while a first reader, say Kieran, could edit what Kylie had just written and then pass the torch to a second reader, say Julie, who could then do the same; or, if the need lay elsewhere, say in research, Kieran could locate and consult a reference while Cody read what Kylie had written. The use of digital technologies primed *Sound Writing* to become a truly collaborative project, the refinement of multiple voices into one distinctive voice.

## How the Digital Writing Environment Mattered

The use of a digital writing environment by a four-person team was practical, but it was also ideal in the sense that it preserved our distinct social positioning: we were a team of historically specific writers offering guidance to other historically specific writers. Had we produced *Sound Writing* through a typical print process, we would only have been the "content" experts and would have written our text and then sent it off to be edited by editorial experts, to be typeset by typesetting experts, to be illustrated by line art and photography experts, and to be printed by print experts. Perhaps, if the market for our book was sufficiently large, we could have also worked with video experts and educational technologists to create extra resources like videos or interactive exercises. Each of these phases would have been done efficiently, with an eye toward using expertise to minimize costs and capital outlays and to maximize profits for the publishing house. While the end product ultimately might have preserved our content, our intentionality with regard to language and form likely would have been diluted through the mechanized and hierarchical infrastructure of traditional publishing processes.

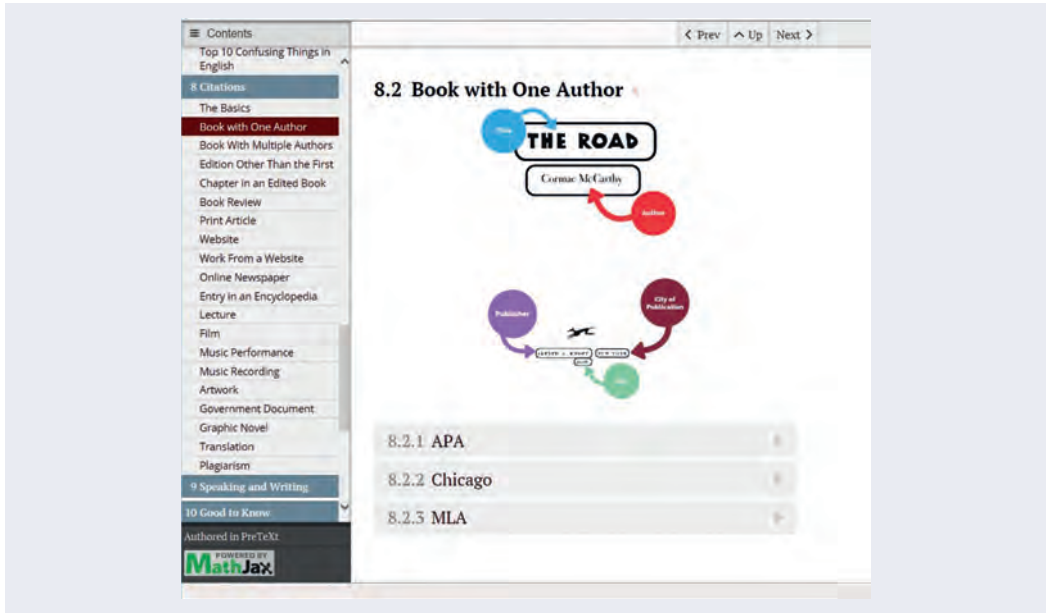
In using a digital mode of production, we actively controlled and participated in every step of *Sound Writing's* ideation, construction, and distribution – and we, ourselves, benefited as writers from understanding publishing processes better. As the authors, editors, designers, illustrators, publishers, distributors, and supplemental material developers of our product, we had to learn a host of new skills and techniques, developing our own sustainable writing and editing process via Google Docs and Dropbox; using Skype as a

means of talking through challenges, dividing responsibilities, and setting deadlines; experimenting with Canva design software to produce aesthetic and informative graphics; practicing videography techniques and iMovie editing to capture and stream faculty advice online; learning the intricacies of the lightweight PreTeXt XML GitHub application to convert Microsoft Office Word source files to a plain text format; and honing marketing strategies to conduct focus groups, develop effective advertising, and host interactive workshops for our audience. This degree of control enabled us to approach each phase and aspect of the production process with an eye toward democratizing writing instruction rather than prioritizing expertise or capital efficiency.

Our intimate involvement in each decision throughout the production process enabled us not only to illustrate and disseminate pre-existing content but also to continue making revisions based on what we had learned. For instance, we originally organized the citation chapter (as most handbooks do) by citation style (APA, Chicago, Harvard, MLA, etc.). But, unlike many handbooks, we had added images of actual sources with the critical information highlighted. Duplicating that information for each citation style made the entire section messy and difficult to use, so we reorganized it by source type (Figure 2). When we talked with focus groups of faculty and they requested additional source types, our deep familiarity with the content and the process enabled us to take their suggestions and make revisions not just to textual elements that faculty had noted explicitly but also to other, related parts of the text.

Figure 2

Each source type has an image of an example text, followed by clickable links to citations in the styles most commonly used on our campus. This example is for a book with one author.



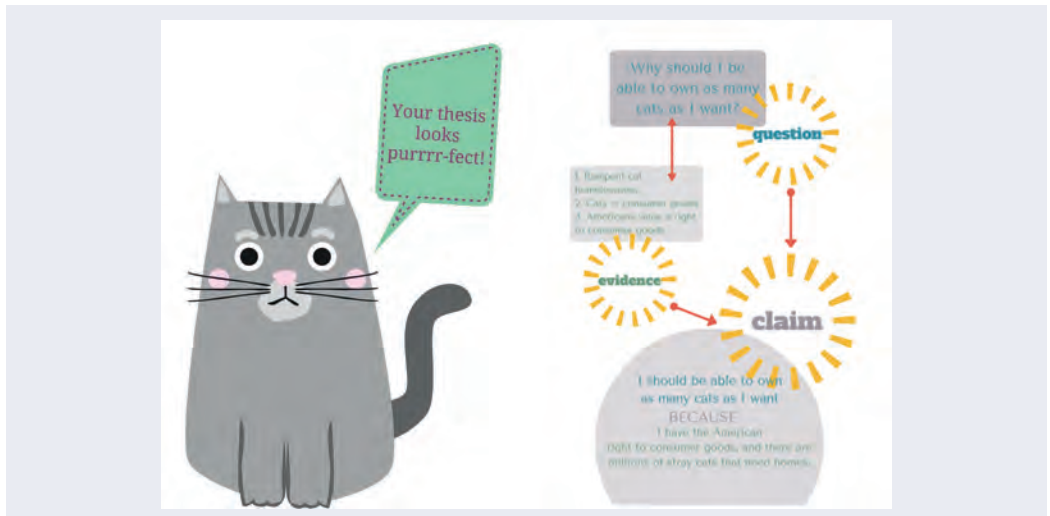
## Collaborative Writing Rather than a Text Written by Committee<sup>2</sup>

Our digital method of composition enabled us to consider our audience while producing a text that has the benefits of being composed collaboratively, without the drawbacks of being “written by committee.” In using different types of digital media, we were able to think creatively about our writing instruction examples – many of which are grounded in familiar student experiences. These examples serve to customize and render accessible writing conventions that are often laid down as law in commercial reference books.

Often, our examples are silly. Reflecting many of our undergraduates’ fondness for cat memes and their homesickness for family pets, cats appear with surprising frequency throughout the book (Figure 3). While we recognize that not everyone may share our affinity for felines, the creative liberty we took in using them and other common student enjoyments (coffee, sleep, weekends) in our examples was an intentional step towards democratization, emboldened through the use of a collaborative and student-managed platform. Whereas the cat theme might not survive scrutiny at a major press, it has had nothing but sanction at the hands of four pet-loving millennials (Julie has been dubbed an honorary millennial by her co-authors). Based on the feedback we have received thus far, we believe that our unconventional yet familiar approach has been successful in meeting our audience’s needs.

**Figure 3**

Example graphics containing cat illustrations, puns, and references. The degree of control we had in crafting *Sound Writing* allowed us to integrate an element of fun into our content.



<sup>2</sup> “Written by Committee” has no equivalent in German but is similar to the effect of having “too many cooks in the kitchen” (“zu viele Köche verderben den Brei”); it describes a text that lacks coherence because individual members of a committee („Ausschuss”) have made isolated revisions and corrections without an overall sense of purpose.

## Thin Hierarchy and Progressive Content

More significantly, writing within this kind of horizontal organizational structure with a relatively thin hierarchy enabled us to enact socially progressive editorial policies more quickly than we could have within traditional handbook publishing with a more traditional organizational hierarchy. Because each author had the ability to exercise their<sup>3</sup> own judgment in consultation with a small team, we were able to respond quickly to our readers' needs.

For example, starting in 2015, students on our campus had become increasingly interested in gender-inclusivity and had advocated broadly for increased awareness of gender as a continuum rather than a binary. Like German, English does not have a gender-neutral singular third-person personal pronoun, and that linguistic gap makes it difficult to write inclusively of people who identify in a range of gendered ways. In the context of campaigns for gender-neutral bathrooms and awareness of transgender identities, the faculty advice in the custom pages of the commercial handbook about not using “they” as a singular pronoun felt increasingly outdated.

As linguistic scholar Dennis Baron has noted, publishers and other gatekeepers of the English language have resisted use of “they” as a singular pronoun, despite its vernacular usage in English since the 1300s and its popularity and convenience over the many alternative gender-neutral singular pronouns (such as “ne” or “ze”) that have been proposed since around 1850 (Baron 1987 and 2015). Conventional usage has been to use both masculine and feminine pronouns (“he or she” or “he/she”) to signal inclusivity even though, as Puget Sound students have argued, this usage reifies a gender binary and excludes transgender people. Students on our campus were not alone in questioning conventional usage; in March 2017 the Associated Press multinational news cooperative announced adoption of the use of “they” as a singular pronoun in limited circumstances.

In *Sound Writing*, we deliberately chose to use “they” as a singular pronoun in our own writing. That was a calculated choice; we knew that not all faculty would embrace the idea, but we wanted to put into action our handbook's democratic, contextually appropriate approach to writing, amplifying the students who were speaking out about how the supposedly “correct” top-down advice in standard handbooks was affecting them in their own lives.

For Cody, Kieran, and Kylie, the choice to use “they” was relatively simple. Students on campus had been making that choice en masse for at least a year, and it didn't feel like much of a risk at all. For Julie, who knew she would be the person receiving faculty complaints about the handbook's official sanction of an “ungrammatical” practice, the choice was more fraught. Our honest conversations led us to boldly use “they” as a singular pronoun, but also to explain our reasoning, as we do in this article (Figure 4), and to include

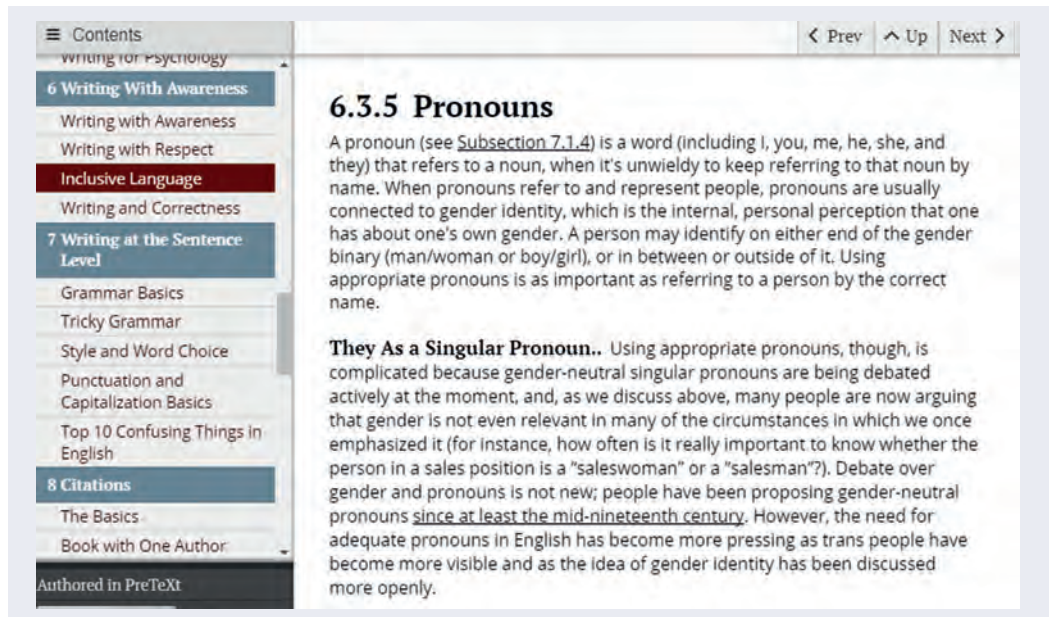
---

3 For more on our choice of pronoun here, see <https://soundwriting.pugetsound.edu/subsection-33.html#singular-they>

information about that editorial choice in our public informational sessions on the handbook.

**Figure 4**

In the “Inclusive Language” section of our handbook, we offer a section on pronouns and the appropriate use of “they” in referring to individuals. This was an intentional act to make our book more gender-inclusive and socially progressive while also catering to our specific audience.



Thus far, our choice appears to have been met with approval: we have heard no criticism of that aspect of the handbook, even though our campus audience has been forthcoming in suggesting new material and alerting us to problems. Publishing online enabled us to discern what we felt it was right to do and to act on it fairly quickly – certainly more quickly than the commercial handbook we formerly used, which has published two new editions since we decided to write our own handbook in 2016 but which, at the date of this writing, has not changed its stance or commentary on “they” in the context of gender inclusivity.

Beyond this one example of pronoun usage, our publishing format also enabled us to foreground language usage as an evolving construct that requires attention to sociopolitical and cultural context. Research on translingualism (see, for example, Horner, Lu, Jones, and Trimbur 2011; Canagarajah 2013) and cross-language writing (Horner, Lu, and Matsuda 2010) recognizes that languages change as a result of cultural exchange and argues that multilingualism should be seen as a resource to be employed rather than as a problem to be managed. Informed by this research, we framed *Sound Writing* as a reference



point for writers to use within their specific contexts and histories, rather than as a universal rule-book to which they must inflexibly adhere. As part of that framing, *Sound Writing* describes Standard American English (SAE) while simultaneously addressing relationships between language and power; we recognize the privileged status of SAE while acknowledging its role – both historically and in the present – as a mechanism of oppression in academic, professional, and social settings.

Our campus audience is considerably more divided on the validity of translanguaging and cross-language writing than on the topic of the singular “they,” and our work to promote what we’re calling “Writing With Awareness” is ongoing. Our digital platform was perhaps most important here, for it is here that we made significant revisions based on audience feedback. Pilot versions of the handbook included a long section on African American English (AAE), as an in-depth example of our larger point that there are forms of English that have regular grammatical rules that differ from those of SAE. Only a few days before the launch of *Sound Writing*, after a year of seeking feedback on the pilot edition, we heard back from a faculty member who had read only that chapter and expressed their concerns that bringing attention to AAE unfairly spotlighted a stigmatized variety of English. We chose to write about AAE in depth because of its prominence in American culture and the robust body of AAE scholarship. We did not feel that writing about AAE in depth was necessarily a problem in the context of the entire handbook; however, though we had designed *Sound Writing* to be read in sections rather than in its entirety, we had not considered the potential effect of a reader reading only that one section on AAE. We decided to pull the section in question from the handbook, at least until we could develop more fully the section on varieties of English. That decision might have been harder to make if there had been printed books in a warehouse. However, the cost to us, in the long run, was minimal; we had complete freedom to remove a section until we could do it justice.

## Difficulties of the Digital

Our digital format enabled collaboration, content creation, and collaborative responsiveness with our audience, but it has also presented challenges. Though the text is somewhat stable now, it is not – and never will be – complete. This incompleteness is both a strength and a weakness. In mainstream publishing, the ending is defined: the books get printed, bound, and shipped, in order to be read, swapped, and stored on their readers’ bookshelves. Although the author may offer corrections and additions in a later edition, the original continues to exist. But our book lives on the internet: it can always be revised.

While the ability to change the content of *Sound Writing* based on student needs, requests, and culture has been one of its most desirable qualities, the unstable nature of the text creates a new relationship between the authors and what is authored. There is no final product, only drafts, and we do not know who will continue to revise our initial

draft. Furthermore, the book does not legally belong to us, its authors, but rather to our university (as we, the authors, agree it should). We will be invested in the project as long as it exists, but Cody, Kieran, and Kylie have moved on to new adventures (and, in Kylie's and Kieran's cases, new countries), with little time and no funding to continue working on *Sound Writing*. Julie will continue to do her best to be a successful leader of the ongoing project, but she, too, will one day entrust it to the care and revision of those who succeed us.

We hope that those who work on *Sound Writing* in the future will continue to serve our original audience, the University of Puget Sound community, in keeping with the book as a university-owned resource; however, broadening our audience is in keeping with our intentions for the book as an accessible writing guide, an example of intentional and informed writing by which writers can challenge and disrupt oppressive ways with words.

Moving forward, our wish is that *Sound Writing* will become an open source book, which anyone in the world can take and use, with attribution, to adapt to their own needs. Knowing how valuable our face-to-face relationships with each other and with our campus have been to the development of the book, we hope that as the text goes forward, other users will be able to revise it in ways that are specific to historically situated writers and audiences. We hope that *Sound Writing* will serve in new contexts as an example of how universal authorship can become a reality, and how language usage guidelines themselves can serve the many, rather than the few.

To become involved with *Sound Writing*, follow the links in Resources at [soundwriting.pugetsound.edu](http://soundwriting.pugetsound.edu).

### Bibliographical references

- Baron, Dennis (1987): *Grammar and Gender*. New Haven: Yale University Press.
- Baron, Dennis (2015): Some Notes on Singular They. In: *The Web of Language* (14.09.2015). Online at WWW. URL: <https://illinois.edu/blog/view/25/242099> (Accessed: 30.10.2017).
- Canagarajah, A. Suresh (2013): *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York/Abingdon: Routledge.
- Chun, Cody/O'Neil, Kieran/Young, Kylie/Christoph, Julie Nelson (2017): *Sound Writing*. (04.10.2017). Online at WWW. URL: <https://soundwriting.pugetsound.edu> (Accessed: 30.10.2017).
- Horner, Bruce/Lu, Min-Zhan/Jones Royster, Jacqueline/Trimbur, John (2011): Language Difference in Writing. Toward a Translingual Approach. In: *College English*. Vol.73. No.3. 303–321.
- Horner, Bruce/Lu, Min-Zhan Lu/Matsuda, Paul Kei (2010): *Cross-Language Relations in Composition*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Pelli, Denis G./Bigelow, Charles (2009): A Writing Revolution. In: *Seed* (20.10.2009). Online at WWW. URL: [http://seedmagazine.com/content/article/a\\_writing\\_revolution/](http://seedmagazine.com/content/article/a_writing_revolution/) (Accessed: 30.10.2017).

## Angaben zu den Personen

**Julie Nelson Christoph**, Ph.D., Director of the Center for Writing, Learning, and Teaching and Professor of English at the University of Puget Sound, USA.

**Kylie Young**, B. A., M. A. program in History, University of British Columbia.

**Kieran O'Neil**, B. S., Princeton in Asia Fellow, Phnom Penh, Cambodia.

**Cody Chun**, B. A., graduate program in English, Stanford University.



# Academic Writing Assistant – Effective and Process-oriented Writing Support

*Lieve De Wachter & Margot D'Hertefelt*

## Introduction

Language proficiency in general and writing skills in particular are important in today's knowledge-based and communicative society (Graham & Perin 2007: 3; Rogers & Graham 2008: 879; De Smet et al. 2012: 2107; Graham et al. 2013: 3). In education, research has shown that advanced language proficiency is a guarantee for learning and can to a certain extent be a predictor of academic achievement (McNamara 1996; van Dyk 2010). Of the different language skills, writing skills are often perceived as the most complex ones because of the cognitive and metacognitive processes involved (Hayes & Flower 1980; De Smet et al. 2012: 1). These processes result in a cognitive (over)load that may influence writing quality. However, by effectively using writing strategies such as planning, structuring and revising, writers can decrease their mental effort and enhance their writing quality (Hayes & Flower 1980; Kellogg 1987: 269; De Smet et al. 2012: 1; Wischgoll 2016: 1–2).

In this paper, we will present the online tool Academic Writing Assistant (AWA) for Dutch developed at the KU Leuven (Belgium) that can be used by L1 students in consecutive revising phases of their texts. Current work includes an L2 writing assistant for English, Dutch as a foreign language and Afrikaans. Where relevant, these tools will also be referred to. In the first part of this article, we will describe the context and underlying causes for developing AWA, together with the strong needs it responds to. Then, general features of writing assistant systems as well as the specific choices made during the development of AWA will be described. In the third part we will discuss current use, the user experience survey and effectivity of AWA, followed by the conclusion.

## Context

Many students at Belgian universities and colleges experience difficulties with writing, irrespective of their field of study (Berckmoes & Rombouts 2009; Berckmoes et al. 2010; De Wachter & Heeren 2011; Peters & Van Houtven 2010). A needs analysis carried out among first year L1 students of KU Leuven revealed that they most frequently have problems with (1) text structure and cohesion, (2) style and, to a lesser extent, (3) spelling (De Wachter & Heeren 2011). The results of this needs analysis are strikingly similar to those of previously conducted studies in Flanders as well as abroad (Berckmoes & Rombouts 2009; Berckmoes et al. 2010; Dugan & Polanski 2006; Gray et al. 2005; Napolitano & Stent 2009). De-

spite several interventions like writing classes or extra workshops, the transfer between theory and the actual writing assignment remains difficult for many students. Some of those more “remedial” writing courses are still often separated from content and are mainly focused on technical writing issues such as grammar or spelling. As addressing these issues does not automatically stimulate students’ writing development, it is necessary to move away from this deficit approach. Rather, embedded and process-oriented approaches are advocated (Wingate 2012).

In this context AWA has been developed with a specific two-sided aim. On the one hand, AWA responds to the strong need for individualized, continuous and process-oriented writing support for all students of KU Leuven Association (a total number of more than 102.000 students) who have to write essays, papers or other academic text genres and face the difficulties going with that. More specifically, AWA is employable in different revising phases of the writing process, contrary to tools that are focused more on the planning phase of writing such as Article Writing Tool© or SWAN (Scientific Writing Assistant, Kinnunen et al. 2012). Very few writing assistance tools have been developed for Dutch, most of them being commercialized (“WoDy”/Sensotec©), not elaborated enough (Language Tool Dutch/Naber 2014) or not attuned to the specific target audience (“Klinkende Taal”/Gridline©). On the other hand, AWA aims to reduce the number of tutors’ corrections of more superficial mistakes, in order for them to be able to focus more on structure and cohesion and the overall academic style of a text.

## Features

As already mentioned, concerns about students’ writing skills are shared internationally and have resulted in the development of many writing assistance systems. These writing assistants can be broadly classified into four categories: (1) Intelligent Tutoring Systems (ITS) as Writing Pal (Roscoe et al. 2014) that are mainly focused on strategy instruction, (2) Automated Writing Evaluation (AWE) systems like Criterion (Burststein et al. 2004) that provide automated scoring and evaluation of a text, (3) Essay Scoring (ES) systems such as Turnitin© and (4) Interactive Web Platforms (IWP) such as Thesis Writer© that are web-based environments offering pedagogical scaffolding. However, these categories still fail to grasp the diversity and complexity of specific writing assistance systems. Additional features can be used to differentiate between them in a more detailed way, for example the specific orientation (e.g. on “end product” or “writing process”), the type of feedback (direct or indirect), the text level focus, the used technology and instructional strategies. In what follows the choices that were made during the development of AWA are discussed.

AWA is specifically developed to assist writers during their writing process and therefore fits in with the general shift from product assessment to process-oriented support (Dale and Kilgariff 2011; Fontana et al. 2006; Gikandi et al. 2011). Other process-oriented

writing assistance systems are Amadeus (Fontana et al. 2006) or Helping Our Own (Dale and Kilgarrieff 2011). The feedback generated in certain tools is, however, often rather directive. AWA, meanwhile, does not correct or evaluate students' end product but points out possible mistakes on the level of structure and cohesion, style and spelling and helps students revise their text. However, the words highlighted in the texts are not necessarily problem fields, for example in the case of use of structure words (e.g. "in the first place", "nonetheless", "because"). AWA marks these structure words in students' texts, in order for them to see if they use any and if they use them in a correct way. In small pop-up screens, the meaning aspect of each highlighted structure word is shown, as shown in figure 1:

**Figure 1**

Marking of structure words with meaning aspect in pop-up screen



Rather than quantitative feedback in the form of statistic figures or percentages, students then receive qualitative non-directive feedback consisting of information, tips, examples and links to specialized websites, as shown in figure 2 below in the case of structure words. Next to general and concise information about structuring a text by means of structure words, students are provided with a list of frequent structure words with their corresponding meaning aspect.

The learning profit of process-oriented feedback instead of product evaluation feedback has already been proven (Sorensen/Takle 2005 in Gikandi et al. 2011; Wiliam et al. 2004), especially with regard to skills training. By using AWA, students also monitor their own learning process while they are still involved in the current learning activity, which is crucial for effectively adapting their cognitive strategies and as a result produce better texts (Wischgoll 2016: 5). Moreover, by not judging or correcting the text, AWA not only encourages students' internal feedback, but also their autonomy and responsibility, which is beneficial to the development of motivation and stimulates learning as well (Wang & Peverly 1986: 353 and Little 1994: 431 in Boud 1988: 4-6).

Figure 2  
Feedback provided in AWA for use of structure words in the text

Signaalwoorden (omdat, daardoor, wegens,...) en structuurwoorden (ten eerste, ten tweede, enerzijds en anderzijds,...) verduidelijken de **structuur** en de **onderlinge samenhang** in je tekst.

Ze drukken ook een bepaald **betekenisverband** tussen je zinnen uit, zoals 'oorzaak' (omdat) of 'gevolg' (daardoor).

De schrijfhulp geeft het betekenisverband van de gemarkeerde signaal- en structuurwoorden in de tekst. Op die manier kun je per aangeduid signaalwoord nagaan of het betekenisverband dat erdoor wordt uitgedrukt ook echt overeenkomt met wat je wilt uitdrukken. **Let wel:** het kan zijn dat sommige woorden zijn gemarkeerd, hoewel ze in de gebruikte context geen signaal- of structuurwoord zijn.

Voor een lijst met signaal- en structuurwoorden, **klik hier**. De lijst kan je inspiratie geven om eens af te wisselen tussen je signaalwoorden.

| Betekenisverband        | Structuur-/signaalwoord                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Opsomming               | En, ook, voorts, daarnaast, bovendien, niet alleen...maar ook, zowel...als, noch...noch, daar komt nog bij dat, voorerst, ten eerste (op de eerste plaats), ten tweede, ten derde, ten slotte (= tenslotte), ... |
| Tegenstelling           | Maar, echter, doch, toch, daarentegen, integendeel, evenwel, enerzijds...anderzijds, aan de ene kant...aan de andere kant, in tegenstelling tot, desondanks, daar staat tegenover, niettemin, of...of, ...       |
| Reden                   | Want, aangezien, omdat, immers, namelijk, derhalve, daarom, vanwege, ...                                                                                                                                         |
| Oorzaak-gevolg          | Doordat, daardoor, waardoor, hierdoor, met als gevolg, ten gevolge van, dit is te danken/wijten aan, de oorzaak hiervan is, bijgevolg, dan ook, ...                                                              |
| Doel-middel             | Opdat, om, daartoe, met de bedoeling, waarmee, door middel van, met (be)hulp van, ...                                                                                                                            |
| Uitleg, verklaring      | Bijvoorbeeld, dat houdt in, dat wil zeggen, preciezer geformuleerd, zo, met andere woorden, ter illustratie, ...                                                                                                 |
| Voorbeeld               | Bijvoorbeeld, ter illustratie, zo, zoals, stel, neem, ...                                                                                                                                                        |
| Voorwaarde en beperking | Als, indien, wanneer, op voorwaarde dat, tenzij, mits, hoewel, ondanks (het feit dat), weliswaar, tenzij, ofschoon, ...                                                                                          |
| Vergelijking            | Alsof, evenals, eveneens, evenzeer, op dezelfde wijze, zoals ook, hetzelfde is het geval, in vergelijking met, net als, vergelijk, ...                                                                           |
| Samenvatting en besluit | Samenvattend, kortom, om kort te gaan, dus, concluderend, de slotsom is, dat betekent, ...                                                                                                                       |

Bron:  
- De Wachter, L. en Van Soom, C. (2008). Academisch schrijven. Een praktische gids. Acco, Leuven.  
- [https://il.kuleuven.be/practise/tekstopbouw\\_micro.php?pagevar=1](https://il.kuleuven.be/practise/tekstopbouw_micro.php?pagevar=1)

AWA does not analyse the content of the text, for example by using Latent Semantic Analysis techniques, but focuses only on textual elements. One of the reasons for this is because AWA has been developed for students who have to master several academic genres in different research domains. A preferred funnel-shaped order of the textual elements in which students should revise their text is implied (see image 3): the first component relates to the macro level of the text and focuses on higher order concerns like text structure and cohesion. The second and third component draw attention to the micro level of the text and on lower order concerns such as academic style, vocabulary and spelling. This order is crucial for a better understanding and a more efficient revision of one's own text seeing that knowledge of text structure first and foremost stimulates the generation of new text (Wischgoll 2016: 4). This is different for writing aids developed for L2 learners, such as AWA English and the writing aid Dutch for foreigners. On the one hand, compared to native speakers, L2 learners often still invest more time in mastering lower con-

cern orders such as grammar and spelling before shifting their attention to the higher order concerns. From a technical point of view on the other hand, text analysis is dependent on the degree of correctness of the used words. Because of these two reasons, spelling is the first level on which users can check their text in AWA English and the writing aid Dutch for foreigners.

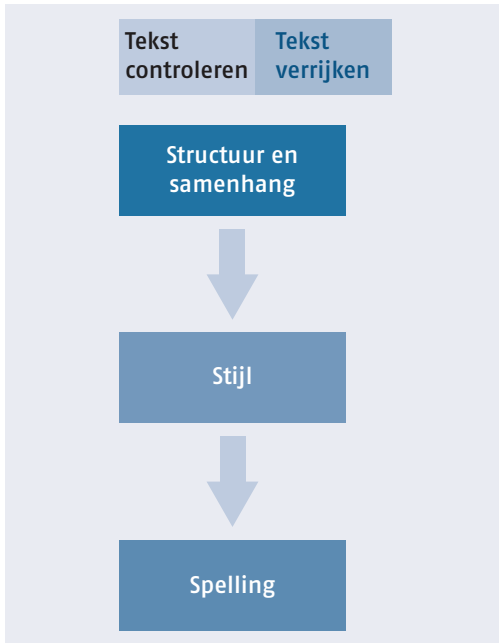
Of the four categories described above, AWA can be strongly linked to that of Interactive Web Platforms (IWP). As opposed to AWE and ITS systems that use NLP techniques such as parsers for detailed text analysis, the technology used in AWA is list-based pattern matching with word lists as back end data. Because of its easy online accessibility, AWA is currently used as a stand-alone and self-directed tool. Some students are provided with in-class instruction as well, where writing strategies, different academic text genres and academic language proficiency in general are taught.

## Design

AWA consists of two main components: text control and text enrichment. In the first component, students can copy-paste or key in their text and click on three coloured buttons that each represent one of the three treated problem areas: (1) text structure and cohesion, (2) style and (3) spelling (see image 3). Each button is in its turn subdivided into smaller buttons that represent specific textual elements corresponding to the general level (see image 4). In the first level, students can check use of reference words, use of structure words, most frequent words of the text, recurring sentence patterns, sentence length and paragraph length. More general statistics about text structure and cohesion, namely the total number of words, sentences and paragraphs of the text and the readability index (or complexity index) of the text are calculated as well. The second button “style” distinguishes between use of passives, nominalizations, personal language use, long-winded constructions, informal and subjective words, formal and archaic words, vague words and word combinations. The last button is “spelling” and clicking on this button students can check typing mistakes, wrongly spelled words and abbreviations in their text. For each button, the specific elements are marked in the text and provided with feedback (see images 1 and 2). Sometimes, extra information concerning the marked words, such as meaning aspect for structure words (see image 1) or alternatives for informal words, are given in small pop-up screens.

**Figure 3**

The three buttons “Structure and cohesion”, “Style” and “Spelling” in the component “Text Control”



**Figure 4**

Subdivisions in first button “Structure and cohesion”



In the second component, “text enrichment”, students can look up the meaning of specific words, search academic alternatives for words in their text, look for specific collocations and consult Google News and Google Scholar for extra contexts of certain words.

## Current use and effectivity

In 2017, AWA has already been used by more than 25 400 students of KU Leuven Association, who differ in age as well as study field. Using AWA is not strictly obligatory but is always strongly advised by tutors in lectures, seminars and workshops at different faculties.

The effectivity of AWA Dutch and English has been investigated in three small-scale effect analyses, set up in a one-group-design with no control group. The two research questions addressed in these studies were (1) whether use of AWA leads to improvements in students’ texts on the level of structure and coherence, style and spelling in the short term and (2) how students perceive their self-learning process. The first study researched these questions among university and college students of KU Leuven Association (n = 34). The second and third study investigated effectiveness among final-year students of secondary education, respectively of AWA Dutch among 79 students (Wyers 2014) and of AWA



English among 29 students (Vandroogenbroeck 2016). In all three studies students were asked to revise their own text with AWA and to fill in questionnaires that enquired about their writing difficulties and the possible insight they gained by using AWA. Additional focus interviews provided more detailed information about their writing experiences and self-learning process.

Because of the small total number of students participating in those three experiments and the limited one-group designs, only indications rather than generalizable results can be given. Higher education students' texts improved significantly in the use of passives and vague words using AWA, meaning that they used less passive constructions and less vague words. Secondary school students advanced especially on the level of structure and cohesion, more specifically for sentence and paragraph length and recurring patterns and words, and for AWA English also on the level of style, in particular for the use of informal words. In all three investigations, students indicated that AWA gave them insight into their own writing process and text and stimulated them to reflect on their writing process. They highly appreciated the tool as well and considered it very relevant, especially the level of structure and cohesion.

The effect analyses investigated user experience and effectiveness of AWA in the short term and on the basis of one version of students' text. However, as stated before, AWA is developed to support students during their writing process and more specifically during different revisions of their texts. Based on our experience and on user statistics it appears that students, after they have already written some pages, repeatedly use AWA when writing a text. Although this has not yet been investigated, we may presume that students will generate better texts on the long term seeing that AWA stimulates students' self-learning and self-regulation processes while still being involved in the current learning activity (Wischgoll 2016: 4). Nonetheless, future work may include researching this assumption in a more validly designed effect study.

## Conclusion

Strategy-oriented writing support positively influences students' writing skills, enhancing writing quality and stimulating students' self-regulation and self-learning processes. Many writing assistance systems focusing on several strategies such as planning, structuring or revising have already been developed in order to support students' writing skills. Academic Writing Assistant responds to the profound need for process-oriented writing support for students of KU Leuven Association who have to write different academic text genres in several research domains and is employable in different revision phases of the writing process. It highlights possible problem fields in continuous versions of a text and provides non-directive and process-oriented feedback on structure and cohesion, style and spelling. Effect studies, though small-scale, indicated that using AWA leads to im-

provements in students' text, especially on the level of style and structure and cohesion, and improves students' self-regulation and self-learning process.

### Bibliographical references

- Berckmoes, Dirk/Rombouts, Hilde (2009): *Rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. [Report preliminary investigation of higher education students' difficulties of literacy skills]. Antwerp: Linguapolis/University of Antwerp. Online at WWW. URL: [http://uahost.uantwerpen.be/linguapolis/mom/Intern\\_rapport\\_verkennend\\_onderzoek\\_naar\\_knelpunten\\_taalvaardigheid\\_in\\_het\\_hoger\\_onderwijs-Monitoraat\\_op\\_maat.tif](http://uahost.uantwerpen.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs-Monitoraat_op_maat.tif) (Accessed: 07.11.2017).
- Berckmoes, Dirk/Rombouts, Hilde/Hertogs, Katrin (2010): *Taalstimulering academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen. Monitoraat op maat. Rapport derde jaar, september 2008 – augustus 2009* [Language stimulation academic Dutch for students at the University of Antwerp. Report third year]. Linguapolis/University of Antwerp.
- Boud, David (1988): *Developing student autonomy in learning* (2<sup>nd</sup> edition). London and New York: Taylor & Francis.
- Burstein, Jill/Chodorow, Martin/Leacock, Claudia (2004): Automated Essay Evaluation: The Criterion Online Writing Service. In: *AI Magazine*. Vol. 25/No. 3. 27–36.
- De Smet, Milou/Brand-Gruwel, Saskia/Broekkamp, Hein/Kirschner, Paul (2012): Write between the lines: electronic outlining and the organization of text ideas. In: *Computers in Human Behavior*. Vol. 28. 2107–2116.
- Dale, Robert/Kilgariff, Adam (2011): Helping Our Own: The HOO 2011 Pilot Shared Task. In: *Proceedings of the 13th European Workshop on Natural Language Generation*. 242–249.
- De Wachter, Lieve/Heeren, Jordi (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KULeuven* [Entry-level academic language skills. A needs analysis of language problems and remedy of first year university students at the University of Leuven]. Leuven Language Institute/University of Leuven. Retrieved from [https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoeftanalyse\\_TaalVaST.tif](https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoeftanalyse_TaalVaST.tif).
- De Wachter, Lieve/Heeren, Jordi (2013): Een taaltest als signaal: de ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets. [A language test as signal: development and implementation of a strategic language proficiency test.] In: *Levende Talen Tijdschrift*. Vol. 14/No. 1. 19–27.
- Dugan, Robert Jr./Polanski, Virginia (2006): Writing for computer science: a taxonomy of writing tasks and general advice. In: *Journal of Computing Sciences in Colleges*. Vol. 21/No. 6. 191–203.
- Fontana, Niura M./Caldeira, Sandra M. A./De Oliveira, Cristina F./Oliveira Jr., Osvaldo N. (2006): Computer assisted writing. Applications to English as a foreign language. In: *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 6/No. 2. 145–161.



- Gikandi, Joyce W./Morrow, Donna/Davis, Niki E. (2011): Online formative assessment in higher education: a review of the literature. In: *Computers & Education*. Vol. 57. 2333–2351.
- Graham, Steve/Perin, Dolores (2007): *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Online at WWW. URL: [https://www.carnegie.org/media/filer\\_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny\\_report\\_2007\\_writing.tif](https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.tif) (Accessed: 09.11.2017).
- Graham, Steve/Gillespie, Amy/McKeown Debra (2013): Writing: importance, development and instruction. In: *Reading and Writing*. Vol. 26. 1–15.
- Gray, Elizabeth F./Emerson, Lisa/MacKay, Bruce (2005): Meeting the demands of the workplace: science students and written skills. In: *Journal of science education and technology*. Vol. 14/No. 4. 425–435.
- Hayes, John Richard/Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: L. W.Greggand/E. R.Steinberg (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Erlbaum. 3–30.
- Kellogg, Ronald T. (1987): Writing performance: Effects of cognitive strategies. In: *Written Communication*. Vol. 4/No. 5. 269–298.
- Kinnunen, Tomi/Leisma, Henri/Machunik, Monika/Kakkonen, Tuomo/Lebrun, Jean-Luc (2012): SWAN – Scientific Writing AssistaNt. A tool for helping scholars to write reader-friendly manuscripts. In: *Proceedings of the 13th conference of the European chapter of the association for computational linguistics*. 20–24.
- McNamara, Tim (1996): *Measuring second language performance*. London and New York: Addison Wesley Longman.
- Naber, Daniel (2014): *Language Tool Style and Grammar Checker*. Online at WWW. URL: [www.languagetool.org](http://www.languagetool.org) (Accessed: 02.01.2014).
- Napolitano, Diane M./Stent, Aanda (2009): TechWriter: an evolving system for writing assistance for advanced learners of English. In: *CALICO Journal*. Vol. 26/No. 3. 611–625.
- Peters, Elke/Van Houtven, Tine (2010): De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes [The way to material design is paved with needs]. In: Peters, Elke/Van Houtven, Tine (eds.): *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Leuven: Acco. 71–85.
- Rogers, Leslie Ann/Graham, Steve (2008): A meta-analysis of single subject design writing intervention research. In: *Journal of educational psychology*. Vol. 100/No. 4. 879–906.
- Roscoe, Rod D./Allen, Laura, K./Weston, Jennifer L./Crossley, S. A./McNamara, Danielle S. (2004): The Writing Pal Intelligent Tutoring System: Usability Testing and Development. In: *Computers and Composition*. Vol. 34. 39–59.
- van Dyk, Tobias (2010): Konstitutiewe voorwaardes vir die ontwerp van ’n toets van akademiese geletterdheid. [*Constitutive conditions for designing a test for academic literacy*] Universiteit Stellenbosch. (Dissertation).

- Vandroogenbroeck, Priska (2016): *Online ondersteuning schrijven in het Engels. Een effectenstudie naar de effectiviteit van de English Writing Assistant* [Online support writing in English. An effect study of the effectivity of the English Writing Assistant]. Dissertation, unpublished.
- Wiliam, Dylan/Lee, Clare/Harrison, Christine/Black, Paul (2004): Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. In: *Assessment in Education*. Vol. II/No. 1. 49–65.
- Wingate, Ursula (2012): Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A “literacy” journey. In: *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. II/No. 1, 26–37.
- Wischgoll, Anke (2016): Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. In: *Frontiers in psychology*. Vol. 7. 1–13.
- Wyers, Jo (2014): *Schrijfvaardigheid ondersteunen. Een effectstudie naar de inzetbaarheid van een elektronische schrijfhulp in het secundair onderwijs* [Supporting writing skills. An effect study of the implementation of an electronic writing aid in secondary education]. Dissertation, unpublished.

## Angaben zu den Personen

**Lieve De Wachter**, Prof. Dr., KU Leuven Language Institute, Academic Writing Centre and academic proficiency Dutch.

**Margot D'Hertefelt**, KU Leuven Language Institute, academic proficiency Dutch and Dutch as a foreign language.

# Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRILAB2

*Ursula Doleschal*

## Einleitung

Der vorliegende Artikel berichtet von der Arbeit mit WRILAB2 im Rahmen der Lehrveranstaltung „Textarbeit“ am SchreibCenter der Universität Klagenfurt und zeigt auf Grundlage von Begleitforschung, wie die Lernenden dieses Angebot nutzen. Zuletzt werden andere Kontexte der Schreibberatung aufgezeigt, in denen WRILAB2 eingesetzt werden kann.

„WRILAB2 – a reading and writing laboratory for Czech, German, Italian and Slovenian as L2“ wurde als Schreibplattform im Rahmen eines Lifelong-Learning-Projekts 2014 bis 2016 erarbeitet, um das Schreiben in Deutsch<sup>1</sup> als Fremd- und/oder Zweitsprache zu fördern (vgl. [www.wrilib2.eu](http://www.wrilib2.eu), Perissutti et al. 2016, Doleschal/Kuri 2016, Kuri/Doleschal 2016, Kuri 2017a, b). Es besteht aus Moodlekursen zu zwölf Textsorten. Die Kurse für Deutsch können auch zur Förderung der Schreibfähigkeit bei Personen mit Deutsch als LI oder Bildungssprache verwendet werden, wie hier gezeigt werden soll. Sie sind frei im WWW zugänglich und können als Pakete heruntergeladen und für eigene Zwecke angepasst werden.

## Projekt WRILAB2

WRILAB2 baut auf folgenden didaktischen Prinzipien auf (Bräuer 2016a: 14):

- Die Materialien und Übungen sollen authentisch und situiert sein.
- Die Aufgaben sollen prozessorientiert und mit anderen Aufgaben verbunden sein.
- Individuelle Unterschiede und Entwicklungsstufen werden berücksichtigt und ein Transfer von Kompetenzen in neue Umgebungen ermöglicht.
- Die Kurse sind mit reflexiver Praxis verbunden.

Eine Besonderheit von WRILAB2 ist, dass die jeweiligen Textsorten umfassend textlinguistisch (nach Fandrych/Thurmair 2011: 17–22) beschrieben und diese Beschreibungen als Anleitung und Maßstab für die entstehenden Texte genommen werden. Materialien und Übungen, die auf der Lernplattform zur Verfügung stehen, orientieren sich an der Beschreibung und verweisen auf sie, sodass die Lernenden wiederholte Male zu ihr zurück-

<sup>1</sup> sowie Italienisch, Slowenisch und Tschechisch

geführt werden und sie immer wieder studieren, während sie an ihren eigenen Texten arbeiten.

Im Rahmen des Projekts wurden zunächst Vorerhebungen (needs analyses) mittels Fragebogen durchgeführt und später einzelne Kurse mit Schüler\*innen und Studierenden von Deutsch als Fremdsprache getestet. Hier interessieren davon die Aspekte *Textsortenwissen* und *Wissen über den Schreibprozess* sowie deren konkrete Umsetzung in der Testphase.

Es wurde gefragt, in welchen Bereichen die Proband\*innen am meisten Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten in deutscher Sprache sähen. Es zeigte sich (wie in früheren Untersuchungen zum Schreiben in L2, vgl. den Überblick bei Grieshammer 2011: 15–25), dass dies vor allem die Bereiche Rechtschreibung, Grammatik und Lexik waren, während Textkohärenz und -kohäsion als wenig problematisch empfunden wurden. Auf die Frage, wie man ein guter Schreiber/eine gute Schreiberin wird, maßen die Befragten Grammatik und Rechtschreibung mehr Bedeutung bei als dem Textsortenwissen. Bei Fragen nach Schreibstrategien stellte sich heraus, dass mehrfaches Überarbeiten als weniger wichtig, wenn auch nicht als ganz unwichtig erachtet wurde. Und im Hinblick auf Feedback wünschte sich die Mehrheit gründliche Korrekturen und Feedback von den Lehrenden. Die Zusammenarbeit und der Austausch mit Peers waren hingegen weniger erwünscht. Die Ansichten und Wünsche der Proband\*innen decken sich daher nur in geringem Ausmaß mit den Erkenntnissen einer modernen Schreibdidaktik, die Inhalt und Struktur als „higher order concerns“ betrachtet, grammatikalische und orthografische Korrektheit als „later order concerns“ (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 91, Ruhmann/Kruse 2014: 25). Auch die Wichtigkeit der Autorität einer Lehrperson widerspricht der Tendenz zum autonomen und kollaborativen Lernen. Um diese Komponenten zu fördern, wurde die Lernplattform so eingerichtet, dass sie durch Aufbau und Inhalt explizit auf Textsortenwissen und Peerfeedback (neben Lehrendenfeedback) setzt.

In der Testphase des Projekts bestätigten sich die Befunde aus der Vorerhebung erneut, obwohl die Lehrenden, die die Kurse testeten, entsprechend instruiert worden waren. Wir untersuchten dazu die Logdaten der Studierenden und das Feedback der Lehrenden. Die Lernenden setzten sich kaum mit der Textsorte auseinander, sondern begannen sofort mit dem Schreiben des Textes. Das Feedback der Lehrenden und Gespräche mit ihnen zeigten, dass diese die Lernenden nicht ausreichend auf die notwendige Planung und die entsprechenden Aufgaben dazu hinwiesen, sondern (im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Zeit) ebenfalls beim Schreiben des Textes ansetzten. Weiterhin gaben sie Feedback und Korrekturen zu Grammatik, Lexik und Rechtschreibung, nicht jedoch zu den in den Textsortenbeschreibungen explizit gemachten Charakteristika der Textsorte wie Struktur und notwendige Inhalte. Die Möglichkeit zu Peerfeedback wurde überhaupt nicht genutzt.

Es scheint, dass es trotz der Umsetzung und klaren Darstellung der didaktischen Prinzipien auf der Lernplattform einer fachkundigen Anleitung bedarf, damit die Intention der ständigen Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Textsorte tatsächlich

stattfindet. Dies sollte in Form einer professionellen schreibberaterischen Unterstützung stattfinden, die die Selbststudienanteile und die Möglichkeiten des autonomen Lernens auf WRILAB2 im Blick behält. Hier berichte ich von einem derartigen Versuch.

## Lernplattform WRILAB2<sup>2</sup>

Die Moodlekurse zu den einzelnen Textsorten sind einheitlich gestaltet und enthalten sieben Abschnitte: einen allgemeinen Teil (mit Plan des Kurses, Ankündigungsforum, Diskussionsforum, Chat und Überblicksvideo), die „Einleitung“ mit der Textsortenbeschreibung, den „Tool Pool“, die Abschnitte „Planungsphase“, „Schreibphase“ und „Überarbeitungsphase“ sowie „Selbstreflexion“. In diesen Abschnitten befinden sich Materialien, Tests, Aufgaben und Foren, die selbsttätig, mit einer Lehrperson oder interaktiv genutzt werden können, und Diskussionsforen für den Austausch mit Peers. An der rechten Seite erscheint bei jedem Kurs ein Block mit Links zu Online-Wörterbüchern, Rechtschreibprüfung u. Ä.

Die technischen Voraussetzungen von Moodle machen eine Darstellung der Abschnitte in linearer Abfolge nötig. Diese Reihenfolge muss jedoch in der Praxis nicht eingehalten werden. Sie ist zur Orientierung sinnvoll, damit sich die Nutzer\*innen mit der Textsorte auseinandersetzen, die illustrierenden Materialien sichten, Vorarbeiten machen und im Anschluss den eigenen Text konzipieren, schreiben und mehrfach überarbeiten. Die Reflexion dieses Prozesses schließt das Vorhaben ab (vgl. Bräuer 2016b). Diese Linearität wird durch den Aufbau der Kurse selbst immer wieder durchbrochen, denn die Aufgaben der unteren Abschnitte beziehen sich auf die oberen und erfordern die (erneute) Betrachtung derselben sowie der eigenen Vorarbeiten. Damit wird dem Faktum Rechnung getragen, dass der Schreibprozess in der Regel nicht linear verläuft (vgl. Flower/Hayes 2014: 36–39). Zudem wird im Anfangsabschnitt darauf hingewiesen, dass man WRILAB2 in der Reihenfolge und in dem Ausmaß, das einem selbst angemessen erscheint, nutzen kann.

Die deutschen Kurse von WRILAB2 gehen von einer textlinguistisch basierten Textsortenbeschreibung (nach Fandrych/Thurmair 2011: 17–22) aus, die im Abschnitt „Einleitung“ nachzulesen ist. Darin wird sowohl auf die Struktur der Textsorte als auch ihren kommunikativen Zweck und ihre Funktion eingegangen, sowie auf die Kommunikationssituation und den Bereich, in denen sie verwendet wird, und auf die Rolle, die Schreiber\*in und Rezipient\*in einnehmen (Abbildung 1).

---

2 Eine detaillierte Beschreibung ist in Kuri/Doleschal (2016) nachzulesen.

## Abbildung 1

## Abschnitt „Einleitung“

**Einleitung**



Der Abschnitt *Einleitung* enthält eine Beschreibung der Textsorte *Exposé*. Darin wird erklärt, in welchem Kontext ein *Exposé* zu sehen ist, von wem und vor allem für wen es geschrieben wird, was der Zweck und die Funktion dieser Textsorte ist. Es werden auch verschiedene Ausprägungen der Textsorte vorgestellt, hier sind das das *Exposé* für eine wissenschaftliche Arbeit und der *Erwartungshorizont für die Vorwissenschaftliche Arbeit (Neue Reifeprüfung)*. In einem eigenen Abschnitt *Textstruktur* wird der typische Aufbau des Textes erklärt, welche inhaltlichen und formalen Aspekte hier zu beachten sind. Bei den *sprachlichen Charakteristika* geht es um typische Erscheinungen der Lexik und der Grammatik, also um Wortwahl und Konstruktionen. Abschließend finden Sie Hinweise auf die *Literatur*, die wir für die Textbeschreibung verwendet haben und weiterführende Links.

 **Exposé und Erwartungshorizont**

Ein Exposé schreibt man, um jemanden von einem eigenen Arbeitsvorhaben zu überzeugen, der/die für die Durchführung dieses Vorhabens wichtig ist. [Mehr...](#)

**INHALTSVERZEICHNIS**

- [Textbeschreibung](#)
- [Textstruktur](#)
- [Sprachliche Charakteristika](#)
- [Literatur](#)



Diese Textsortenbeschreibung wird an mehreren Stellen wieder aufgegriffen, z. B. in der Aufgabe „Steckbrief“ (Abbildung 2). Hier soll eine elektronisch verfügbare Vorlage in Form eines Rasters befüllt und hochgeladen werden. Es werden die Bestimmungsstücke der Textsorte abgefragt, wie sie in der Einleitung beschrieben wurden. Auf diese Weise sollen sich die Lerner\*innen intensiv mit der Textsortenbeschreibung auseinandersetzen und Inhalte daraus übernehmen.

Die Textsortenbeschreibung wird im Abschnitt „Tool Pool“ durch Originaltexte illustriert und in verschiedenen Übungen und Materialien expliziert, weiterhin nehmen Übungen des Abschnitts „Planungsphase“ darauf Bezug. In der Planungsphase soll der eigene Text inhaltlich und sprachlich vorbereitet werden, es geht um Ideenfindung und inhaltliche Planung gepaart mit Vokabelrecherche sowie um das Schreiben von Prätexten. Schreibphase und Überarbeitungsphase sind dem Schreiben verschiedener Versionen des eigenen Textes gewidmet. Für das Erstellen der ersten Version steht ein Template zur Verfügung, das die Inhaltsstruktur der Textsorte abbildet und zum Schreiben der einzelnen Teile anleitet. Das Template muss nicht zwingend verwendet werden, die Beschreibung der Aufgabe erlaubt explizit, einen ersten Entwurf so zu schreiben, wie man es gewohnt ist. Es wird allerdings auf die Notwendigkeit einer Überarbeitung im Einklang mit der



Textsortenbeschreibung hingewiesen. Je nach Textsorte sind zwei oder drei Überarbeitungen vorgesehen. Am Ende des Prozesses steht die Selbstreflexionsphase mit Foren, in denen der Lernprozess rekapituliert und der Kurs selbst kritisch beurteilt werden sollen.

## Abbildung 2

Steckbrief zur Textsorte „Inhaltsangabe“ im Tool Pool

**Steckbrief**

Lesen Sie bitte die Beschreibung der Textsorte **Inhaltsangabe** genau durch und füllen Sie das folgende Raster stichwortartig aus.

|                                |                                                               |  |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|--|
| <b>Textfunktion</b>            | Warum schreibt man eine Inhaltsangabe?                        |  |
|                                | Was ist der Hauptzweck der Inhaltsangabe?                     |  |
|                                | Was will der Produzent/die Produzentin erreichen?             |  |
| <b>Kommunikationssituation</b> | In welcher Situation schreibt man eine Inhaltsangabe?         |  |
|                                | Wer produziert den Text für wen?                              |  |
|                                | In welcher Rolle befindet sich der Schreiber/die Schreiberin? |  |

## Arbeit mit WRILAB2 und Begleitforschung

Im Sommersemester 2017 (März-Juni) habe ich die Lehrveranstaltung „Textarbeit“ durchgeführt und begleitend beforscht. Es ging darum, auf Basis der bisherigen Erfahrungen mit WRILAB2 selbst zu erkunden, was gut rezipiert wird und was weniger gut. Ich wollte neben den Testergebnissen einige Beobachtungen der Projektphase überprüfen, etwa dass die Foren zum Austausch über die Textsorte, den Schreibprozess, kulturabhängige Textsorten usw. nie genutzt wurden. Insbesondere interessierten mich folgende Fragen:

- Welche Textsorten würden gewählt?
- Welche Aufgaben und Aktivitäten würden genutzt werden?
- Welche Aufgaben und Aktivitäten würden die Studierenden schätzen?
- Wie würden sie die Möglichkeiten von WRILAB2 nutzen?
- Wie würden verschiedene Schreibtypen mit dem Korsett, das WRILAB2 vorgibt, umgehen?
- Wie würde der Lernfortschritt sein?



Um diese Fragen zu beantworten, wertete ich 1) eigene Beobachtungen, 2) die Beiträge der Studierenden im Abschnitt „Selbstreflexion“ und 3) ihre Logdaten aus. Acht Personen stellten ihre Daten zur Verfügung, davon eine mit Deutsch als L2. Sie studierten Medien- und Kommunikationswissenschaft oder Erziehungswissenschaft im Bachelorstudium bzw. in einem Fall Germanistik Master.

Der Kurs umfasste fünf Präsenzsitzungen. Diese dienten der theoretischen Einführung sowie der Vor- und Nachbesprechung der Aufgaben und der Diskussion von Fragen. Ich gab stets Input zu den Textsorten und zu Aspekten des Schreibens, die für die Gruppe besonders aktuell und wichtig erschienen. Die Studierenden gaben sich in Paararbeit mündliches Feedback auf ihre Texte und arbeiteten autonom auf der Lernplattform, je nach ihren individuellen Bedürfnissen.

Zwischen den Präsenzstunden erhielten die Studierenden Arbeitsaufträge über die Nachrichtenforen der einzelnen Moodlekurse<sup>3</sup> und sollten diese auf der Lernplattform erfüllen und hochladen. Die Bearbeitung der verschiedenen Textsorten erfolgte überlappend, z. B. war das Kennenlernen der Textsorte Exposé gleichzeitig mit dem Schreiben und Überarbeiten des Abstracts angesetzt.

In der ersten Präsenzstunde wurde WRILAB2 zunächst anhand der Webseite [www.wrilib2.eu](http://www.wrilib2.eu) vorgestellt und darauf hingewiesen, dass wir mit diesem Material arbeiten würden, allerdings mit einer Kopie im lokalen Moodlesystem der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Im Einklang mit dem didaktischen Prinzip der Situiertheit und Authentizität diskutierten wir anschließend, welche drei Textsorten wir erarbeiten sollten. Dabei wurde erhoben, mit welchen Textsorten die Studierenden 1) bereits zu tun gehabt hatten, 2) welche sie in der nächsten Zeit brauchen würden, und 3) welche sie am liebsten in diesem Semester bearbeiten wollten. „Motivationsschreiben“ wurde von mir vorgegeben und fand hohe Zustimmung. In der zweiten Präsenzsitzung beschlossen die Studierenden einhellig, die Textsorten „Thesis Abstract“ und „Exposé“ zu bearbeiten – also akademische Textsorten, die für sie unmittelbar relevant waren – im Gegensatz zu manchen Interessen und Wünschen der ersten Sitzung, als auch die Textsorten „Kommentar“ und „Essay“ vorne lagen. Die Notwendigkeit der Situierung und Authentizität und damit der Relevanz für das eigene Leben zeigte sich hier deutlich.

Zudem ermittelten wir in der ersten Präsenzsitzung den Schreibtyp der Teilnehmer\*innen mit einer Freewriting-Übung „Wenn ich schreibe, mache ich immer ...“ (nach Karin Wetschanow). Die Studierenden mussten ein paar Minuten schreibend darüber reflektieren, wie sie normalerweise ihren Schreibprozess gestalten bzw. erleben. Anschließend wurde jede einzelne Vorgehensweise in der Gruppe besprochen und dokumentiert. Wie gesagt kommt der Aufbau von WRILAB2 eher dem Typ der/des „Strukturfolger\*in“ (vgl. Bräuer 2014: 262–263) entgegen, indem die Herangehensweise an den eigenen Text

---

<sup>3</sup> Teilweise wurden die Arbeitsaufträge in den Präsenzsitzungen angekündigt. Außerdem wussten die Studierenden, dass sie sich mit den Texten und Materialien selbsttätig auseinandersetzen sollten. Sie konnten daher ab der ersten Sitzung damit beginnen, ohne auf entsprechende Arbeitsaufträge zu warten. Diese Möglichkeit wurde jedoch kaum genutzt.

bei WRILAB2 von stark strukturierten Vorlagen ausgeht und versucht, die Schreibenden von Anfang an an diese Struktur heranzuführen. Es war daher von Interesse, wie „Strukturschaffer\*innen“ mit dieser Art des Schreibens zurechtkommen würden. Drei Personen der Anwesenden entsprachen dem strukturschaffenden Typ, von den acht Proband\*innen jedoch nur eine.

Zuletzt sollten die Teilnehmer\*innen in der ersten Präsenzsitzung den Moodlekurs zum „Motivationsschreiben“ individuell auf ihren Computern erkunden und Fragen dazu stellen. Ich kündigte an, dass ich über Moodle mit ihnen Kontakt aufnehmen und ihnen ihre Arbeitsaufträge auf diesem Wege erteilen würde.

Angesichts der Vorerfahrungen ging ich im Kurs „Textarbeit“ folgendermaßen vor: Zunächst sollten sich die Studierenden mit dem jeweiligen Moodlekurs überblicksmäßig bekanntmachen. Für jede Textsorte mussten die Einleitung durchgearbeitet, die Materialien im Tool Pool gesichtet und die Aufgabe „Steckbrief“ erfüllt werden, bei Abstract und Exposé waren weitere Übungen verpflichtend. Auf diese Aufgaben erhielten die Studierenden durch mich als Lehrperson Feedback. Außerdem sollten sie je nach ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen weitere Übungen aus den Abschnitten „Tool Pool“ und „Planungsphase“ durchführen. Hier stellte sich die Frage, was gewählt würde und was als nützlich empfunden wird.

Für jede Textsorte war das Schreiben mehrerer Versionen verpflichtend. Version 1 sollte wie oben erwähnt in ein Template geschrieben und selbstständig im Hinblick auf die Textsortenkriterien überarbeitet werden. Version 2 musste zu einem bestimmten Zeitpunkt hochgeladen werden und ich gab darauf Feedback. Dieses Feedback sollte bis zu einem vorgegebenen Zeitpunkt eingearbeitet und der Text als Version 3 auf ein Forum hochgeladen werden. Auf Version 3 mussten die Studierenden Feedback geben, wobei ich Paare in der Reihenfolge der hochgeladenen Abgaben bestimmte. Dieses Feedback sollte beim Schreiben der Endversion berücksichtigt werden.

Als letzte Aufgabe war das Schreiben eines Beitrags für die Foren „Reflexion des Moduls“ und „Was ich in diesem Modul gelernt habe“ verpflichtend. Diese Foren geben Aufschluss über die Vorgehensweise und Zufriedenheit der Studierenden mit der Lernplattform. Die Beiträge wurden ausgewertet und mit den Logdaten und Beobachtungen verglichen.

Die Studierenden sollten u. a. über folgende Fragen reflektieren.

1. Was habe ich vorher über die Textsorte gewusst?
2. Wie habe ich das Modul benutzt? Welche Punkte habe ich gelesen und welche Aufgaben und Übungen habe ich gemacht?
3. Was haben mir die einzelnen Schritte gebracht?
4. Was war mein Lernerfolg? Was kann ich jetzt?
5. Bin ich mit meinem Lernerfolg zufrieden? Warum, warum nicht?

Anhand der Forenbeiträge zeigte sich ein unterschiedlicher Wissensstand hinsichtlich der drei Textsorten: Motivationsschreiben hatten die meisten bereits geschrieben, Abstracts noch nicht, Exposés waren teilweise in Arbeit.

Die Forenbeiträge sowie die Logdaten zeigten, dass die Studierenden die Materialien und Aufgaben in unterschiedlichem Ausmaß nutzten. Das scheint einerseits mit persönlichen Vorlieben zusammenzuhängen: Zwei Personen gaben an, am liebsten strukturiert und daher Schritt für Schritt vorzugehen. Diese machten den Großteil der vorbereitenden Übungen in jedem Modul. Andererseits scheint die Textsorte von Bedeutung zu sein: Die größte Aktivität entfalteten die Studierenden im Kurs „Exposé“, am wenigsten nutzten sie die Übungen im Kurs „Motivationsschreiben“, da sie diese Textsorte aus eigener Erfahrung kannten und daher nach eigenen Angaben weniger Vorarbeiten benötigten. Die hohe Aktivität beim Exposé kann auch mit der unmittelbaren Relevanz dieser Textsorte zusammenhängen: Die meisten mussten im laufenden Semester ein Exposé verfassen. Bei der Textsorte „Abstract“ waren bereits mehr Übungen verpflichtend vorgegeben als bei den anderen beiden Kursen, was die weitere Aktivität gehemmt haben mag.

Bei der Nutzung der Übungen fiel auf, dass die Foren zur Diskussion vermieden wurden. Sie wurden nur verwendet, wenn es verpflichtend war oder von mir ein besonderer Impuls ausging, wie etwa das Forum „Erfahrungen mit der Textsorte...“ im Abschnitt „Tool Pool“. Da es nicht verwendet wurde, schrieb ich von meinen Erfahrungen und fragte nach jenen der Studierenden. Dies führte zu einigen Wortmeldungen, doch nicht alle beteiligten sich und es kam zu keiner Diskussion. Auf meine Frage, warum sie dieses und andere Foren zum Austausch mit Peers nicht nutzten, gaben die Studierenden an, sich lieber in den Präsenzstunden zu besprechen.

Die Logdaten zeigen u. a. die Nutzung der Anschauungsmaterialien. Hier lag die Textsortenbeschreibung (Einleitung) vorne – sie wurde in der Regel mehr als zehnmal aufgerufen, in einem Fall sogar 30-mal. Damit wurde der Zweck der intensiven Auseinandersetzung mit der Textsortenbeschreibung erreicht. Die meisten Studierenden wiesen in den Forenbeiträgen auf den Nutzen dieser Beschreibung hin.

Die meisten der übrigen Materialien wurden ebenfalls angeklickt, aber im einstelligen Bereich. Die Beispieltex te wurden davon mehrfach als hilfreich erwähnt, insbesondere bei den weniger vertrauten Textsorten. Auch die Übung „Steckbrief“ wurde oft hervorgehoben, u. a. als Unterlage für die weitere Arbeit und für zukünftige Schreibaufgaben im Studium. Einige Personen nutzten die elektronischen Wörterbücher und die Rechtschreibprüfung. Der Nutzen des Feedbacks wurde nur von einer Person immer wieder betont. Daher diskutierte ich mit der Gruppe in der letzten Präsenzeinheit über das Feedbackgeben. Es wurde in dieser Diskussion als nützlich, aber auch als anstrengend empfunden. Auffällig ist, dass nur eine Person den Nutzen des Feedbackgebens für das eigene Schreiben erkannte.

Die Frage, wie die Strukturschaffer\*innen mit den Kursen zurechtkommen, zeigte, dass diese es als Bereicherung empfanden, als gute Erfahrung, einmal strukturierter zu ar-

beiten. Dies ging aus den Diskussionen in den Präsenzsitzungen hervor.<sup>4</sup> Für jene, die von vornherein strukturiert arbeiten, bot WRILAB2 die Möglichkeit, dies bewusst zu tun. Weiterhin fanden die meisten das Herunterbrechen des Schreibprozesses auf viele kleine Schritte hilfreich. Für manche war die Erkenntnis, dass der Schreibprozess an sich langwierig ist, eine Erleichterung, da sie davor mit der Dauer der Vorbereitungsarbeit unzufrieden gewesen waren. Mit dem Lernerfolg waren alle sehr zufrieden und gaben an, sich nun sicherer zu fühlen, zu wissen, worum es bei der jeweiligen Textsorte gehe bzw. wo sie nachschauen könnten, wenn sie es brauchten.

## Schlussfolgerung und Ausblick

Die Arbeit mit WRILAB2 im Blended Learning zeigt, dass eine Anleitung zur Verwendung der Kursmaterialien verbunden mit konkreten Schreibaufgaben sinnvoll ist und zu einer verstärkten selbstständigen Nutzung der übrigen Materialien und Aufgaben auf der Lernplattform führen kann. Es zeigt sich auch, dass die genauen Textsortenbeschreibungen eine gute Orientierung bieten. Aus diesen beiden Gründen kann WRILAB2 m. E. mit Erfolg durch Schreibtutor\*innen eingesetzt werden, sowohl in der Gruppe als auch in der individuellen Schreibberatung (wenn es um entsprechende Textsorten geht). Da WRILAB2 auch für das autonome Lernen ausgelegt ist, können damit einerseits individuelle Bedürfnisse abgedeckt werden, im Falle der Schreibberatung allerdings angeleitet. Andererseits haben Schreibtutor\*innen mehr Einblick in den Schreibprozess und daher die Sinnhaftigkeit der verschiedenen Schritte und Überarbeitungen als z. B. Fachlehrpersonen oder Fremdsprachenlehrer\*innen, sind aber nicht mit jeder Textsorte gleichermaßen vertraut. Die Textsortenbeschreibungen stellen daher für sie eine nützliche Basis für Feedback und evtl. Bewertungen dar. Weiterhin kann WRILAB2 auch von Lehrenden selbst begleitend in schreibintensiven Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, eine Auseinandersetzung mit der Lernplattform ist dafür jedoch notwendig.

## Literatur

- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: Barbara Budrich, 257-282.
- Bräuer, Gerd (2016a): The Didactic Framework for WRILAB2. In: Perissutti, Anna-Maria/Kuri, Sonja/Doleschal, Ursula (Eds.): *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*. Wien: LIT. 13-21.
- Bräuer, Gerd (2016b): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich (UTB).

---

4 Für die Auswertung stand wie erwähnt nur ein\*e Strukturschaffer\*in zur Verfügung.

- Doleschal, Ursula/Kuri, Sonja (2016): WRILAB2: On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian und Slovenian L2. Insights from Theory and Application. In: Perissutti, Anna-Maria/Kuri, Sonja/Doleschal, Ursula (Eds.): *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*. Wien: LIT. 23–35.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen, Narr.
- Flower, Linda/Hayes, John (2014) [1981]: Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: Barbara Budrich. 35–56.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren – Schreiben lernen: eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Grieshammer, Ella (2011): *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. Schreiben im Zentrum: Schreibdidaktische Schriftenreihe der Europa-Universität Viadrina. Technische Universität Berlin, Fakultät I, Institut für Sprache und Kommunikation, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache, Berlin. Online im WWW. URL: <https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/index/index/docId/49> (Zugriff: 10.02.2016).
- Kuri, Sonja (2017a): [www.WRILAB2.eu](http://www.WRILAB2.eu). Ein Online-Labor zur Entwicklung von Textkompetenz in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch. In: Lăzărescu, Ioan/Sava, Doris (Hrsg.): *Konstanz und Variation. Die deutsche Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Festschrift für Hermann Scheuringer*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag. 245–266.
- Kuri, Sonja (2017b): Schreiben im Fremdsprachenunterricht – transversal und domänenspezifisch. In: *KDVinfo*. Jg. 25. Nr. 48–49. 21–30.
- Kuri, Sonja/Doleschal, Ursula (2016): Zwölf Module für die Entwicklung von Textkompetenz in Daf/DaZ. Didaktische Anmerkungen für Unterrichtende. In: Perissutti, Anna-Maria/Kuri, Sonja/Doleschal, Ursula (Eds.): *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*. Wien: LIT. 102–125.
- Perissutti, Anna-Maria/Kuri, Sonja/Doleschal, Ursula (Eds.) (2016): *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*. Wien: LIT.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: Barbara Budrich. 15–34.

## Angaben zur Person

**Ursula Doleschal**, Studium der Allgemeinen Sprachwissenschaft und Slawistik, seit 2003 Univ.Prof.in für slawische Sprachwissenschaft, seit 2004 wissenschaftliche Leiterin des SchreibCenter der Univ. Klagenfurt.

# Das Smartphone als Werkzeug im akademischen Schreibprozess

Diana Koppelt & Jana Paulina Scheurer

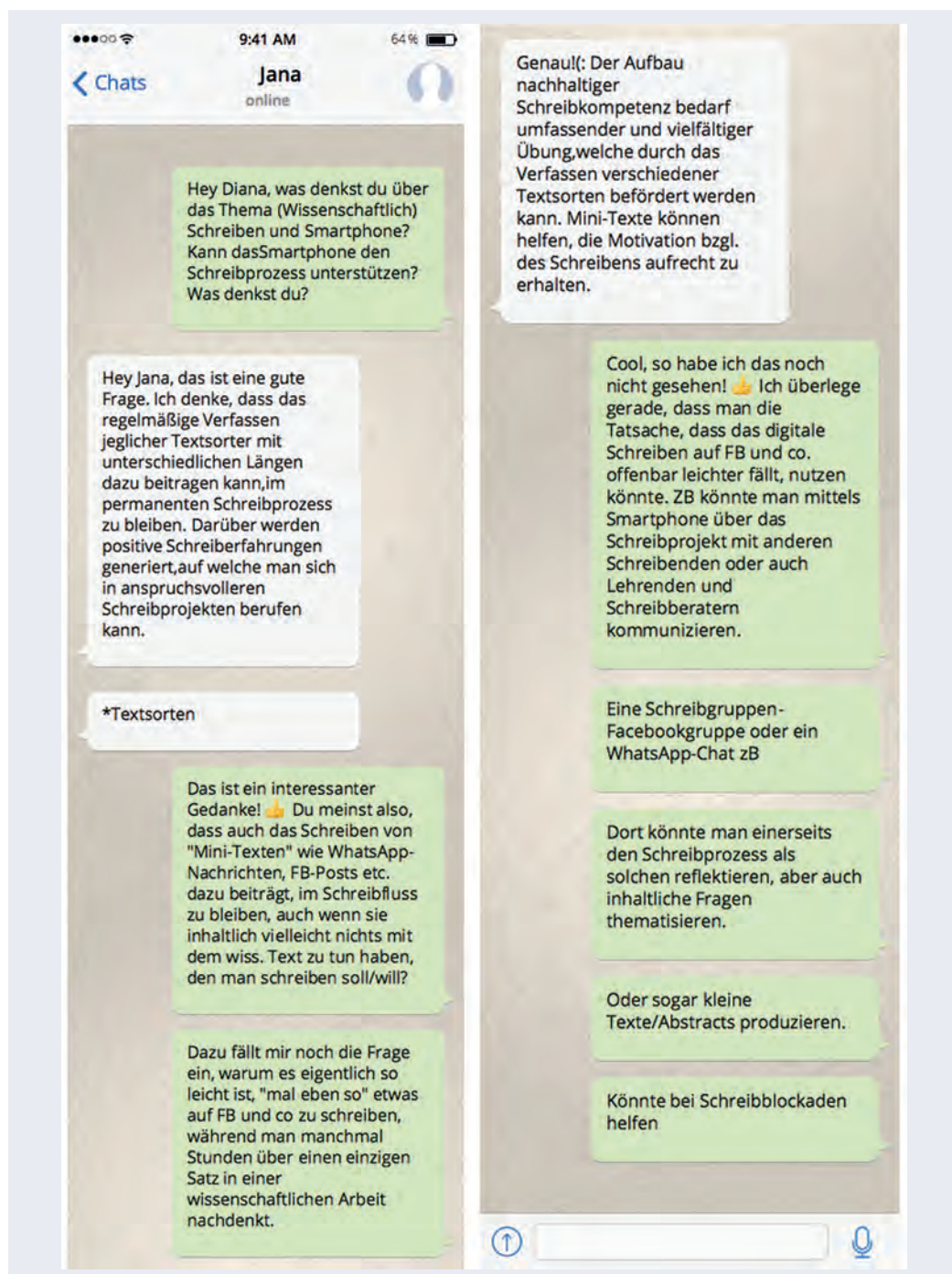
## Einleitung

Beim Schreiben von komplexen Texten erweist sich das Smartphone oft als Störfaktor. Da klingelt das Telefon, dort warten zehn Nachrichten darauf gelesen zu werden, und dann funkt da noch eine Twitter-Eilmeldung dazwischen. Keine Frage, das Smartphone kann den Schreibfluss stören und man ist gut damit beraten, das „schlaue“ Telefon für eine Weile abzuschalten, wenn man sich komplett auf sein Schreibprojekt konzentrieren möchte. Aber: Was, wenn das Smartphone auch Potenzial zum Schreibprozessbegleiter hat? Was, wenn es neben seinen Schattenseiten auch einige Möglichkeiten bereitstellt, die den Schreibprozess unterstützen können? Vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen als Schreibberaterinnen reflektieren wir im Folgenden die Potenziale der Kommunikation per Smartphone – und nutzen für unseren Austausch selbst einen smartphonebasierten Messenger. Die Wahl fiel aus mehreren Gründen auf dieses Medium. Zum einen wurde so die räumliche Distanz überbrückt, denn zum Gesprächszeitpunkt befanden wir uns in unterschiedlichen Ländern (Deutschland, Norwegen). Zum anderen brachte die Nutzung des Chats den Austausch auf eine spannende Meta-Ebene: Indem wir uns *mittels* Smartphone *über* das digitale Schreiben austauschten und unseren Artikel planten, konnten wir die Spezifika des digitalen Schreibens unmittelbar erleben und reflektieren.<sup>1</sup> Damit verliehen wir unserem Austausch nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf methodischer Ebene einen praxisbezogenen, nahezu experimentellen Charakter. Im Folgenden soll zunächst unser Chat-Verlauf vorgestellt werden, bevor unsere im Gespräch entstandenen Ideen zusammengefasst, erläutert und kommentiert werden.

---

<sup>1</sup> Messenger-Dienste wie *WhatsApp* bieten u. a. auch die Möglichkeit, Sprachnachrichten einzusprechen und zu versenden. Wir entschieden uns aber bewusst dazu, den Chat ausschließlich schriftlich zu halten, um die spätere Dokumentation für den vorliegenden Artikel zu vereinfachen.

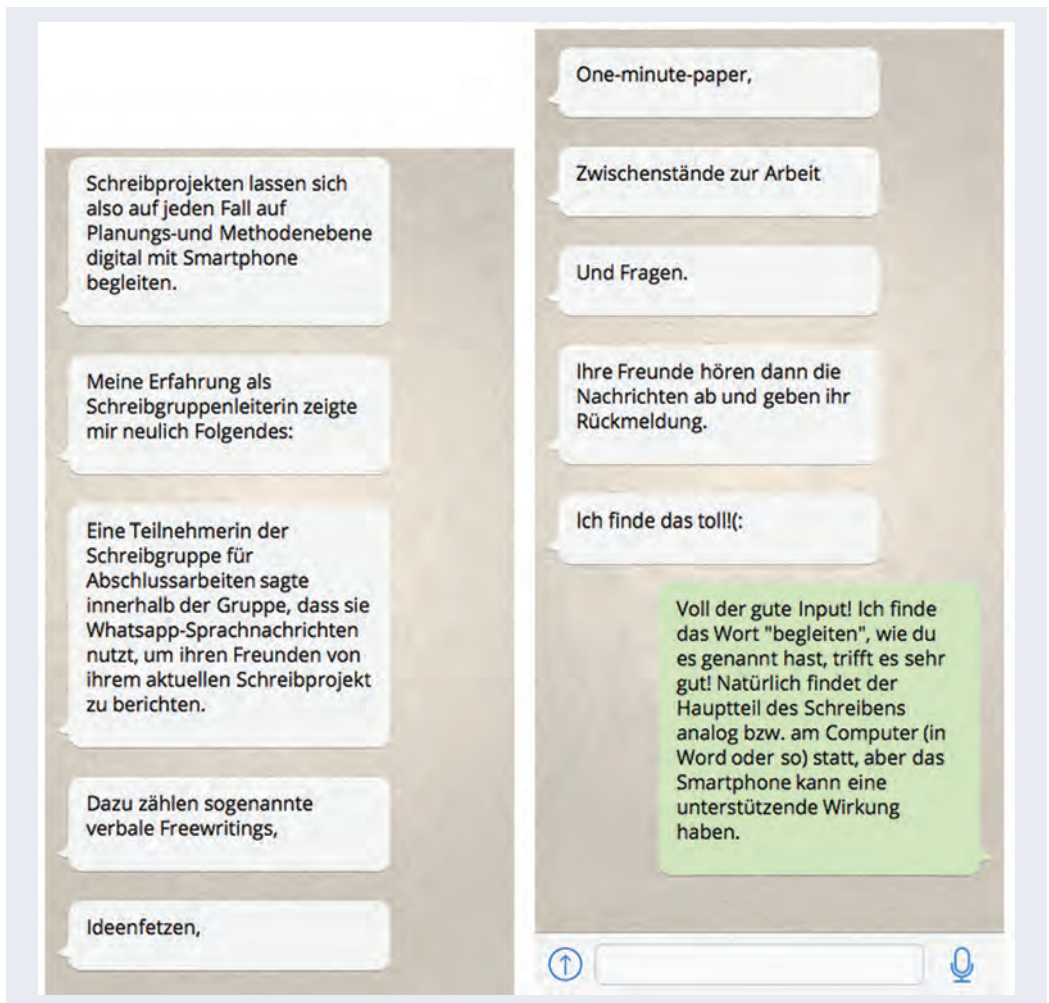












## Potenziale der smartphonebasierten Kommunikation für die Schreibdidaktik

Der chatbasierte Gedanken- und Ideenaustausch erwies sich als erstaunlich effizient; innerhalb weniger Minuten sammelten und protokollierten wir gleich mehrere nützliche Gedankenimpulse. Zusammengefasst sehen wir hinsichtlich von Schreibprojekten folgendes Unterstützungspotenzial in der Smartphone-Kommunikation: Der Austausch über das digitale Medium Smartphone ermöglicht Erkenntnisgewinn, Ideengenerierung, digitale Schreibberatung und Textproduktion auf der Planungs-, Inhalts- und Methodenebene. Bevor wir genauer auf diese Potenziale des Smartphones als Werkzeug im Schreibprozess eingehen, sei jedoch noch ein Hinweis zum Thema Datensicherheit angefügt. Zwar verwendeten wir im Beispiel den Dienst WhatsApp, der aufgrund seiner kostenlosen Bereitstellung und großen Reichweite eine Plattform mit geringer Hemmschwelle dar-



stellt. Aus datenschutzrechtlicher Sicht ist WhatsApp aber als bedenklich einzustufen, da der Dienst Nutzer\*innendaten sammelt und weitergibt. Für intensivere Austausche, z. B. in Schreibgruppen, sind daher sichere Alternativen wie Signal oder Telegramm empfehlenswert. Ähnliches gilt für die Kommunikation über Facebook-Gruppen. Im Vorfeld sollte klargestellt werden, dass sich alle Chat-Teilnehmenden über mögliche Sicherheitsbedenken bewusst und mit der Nutzung des jeweiligen Mediums einverstanden sind.

Ist diese Voraussetzung gegeben, ist es auf der Planungsebene beispielsweise möglich, dass sich Schreibende in persönlichen oder Gruppen-Chats über die einzelnen Planungsschritte ihrer Schreibprojekte verständigen und einander Hinweise geben. Unserer Erfahrung nach können sich diese Hinweise auf unterschiedliche Aspekte beziehen, beispielsweise auf Schreibtipps, Literaturempfehlungen oder auf Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens. Darüber hinaus haben wir beobachtet, dass sich Schreibende mit ähnlichen Themen oder Kenntnisständen auch auf inhaltlicher Ebene mithilfe des Smartphones austauschen, Theorien und Begrifflichkeiten diskutieren und sich somit gegenseitig neue Perspektiven auf ihr Schreibprojekt ermöglichen.

Des Weiteren lassen sich auch auf der Ebene der Textproduktion und der Möglichkeit des Textfeedbacks Potenziale erschließen. Während sich eine längere Textproduktion am Smartphone umständlich gestaltet, haben wir es erlebt, dass sich kürzere Textpassagen problemlos mittels Smartphone verschriftlichen oder auch per Sprachnachricht einsprechen lassen. Diese mündlichen oder schriftlichen Kurztexte werden dann in Sekundenschnelle an die feedbackgebenden Leser\*innen geschickt. Das Textfeedback kann wiederum zeitversetzt an jedem Ort und zu jeder Zeit erfolgen. Derartige Chats zum gegenseitigen Austausch und Feedbacks können beispielsweise von Schreibgruppen-Leiter\*innen vorgeschlagen werden. Alternativ oder auch zusätzlich wäre es möglich, Schreibberatung in dieser Form anzubieten. Dabei stellen wir uns weniger eine komplette Verlagerung der Schreibberatung in den digitalen Raum des Smartphones vor, sondern vielmehr eine Ergänzung zu dem bestehenden Angebot des Face-to-Face-Gespräches.

Auf methodischer Ebene haben wir beobachtet, dass mithilfe des Smartphones unterschiedliche Textsorten zu diversen Schreibenanlässen verfasst werden können. Wie im Chat erwähnt, sind z. B. Minutenprotokolle, kurze Reflexionen oder sogar kurze Freewritings möglich. Auch kurze Schreibjournaleinträge im Chat-Format sind denkbar; die entsprechenden Beiträge können dann von Schreibberater\*innen oder von anderen Schreibenden kommentiert werden. Solche Übungen bieten sich für Schreibgruppen oder andere schreibintensive Veranstaltungen an. Gerade zu Beginn eines umfangreicheren Schreibprojektes, wenn viele Schreibende mit Blockaden und Startschwierigkeiten zu kämpfen haben, haben wir die Smartphone-Kommunikation als niedrigschwellige Möglichkeit erlebt, um in den Schreibfluss zu kommen. Im kaum normierten, informellen und vor allem vertrauten Raum der Chatkommunikation fällt es vielen Schreibenden leichter, erste Worte „zu Papier“ zu bekommen.

Die vorliegende Konversation wurde wortgetreu aus dem Original-Chat übernommen. Dank der Exportier-Funktion des Messenger-Dienstes war keine aufwendige Transkrip-

tion nötig; stattdessen konnte das Chat-Protokoll mit zwei Klicks per Mail versendet werden. Damit offenbart sich noch eine weitere vorteilhafte Funktion der Kommunikation via Smartphone: Gespräche bzw. Gesprächsauszüge aus Chats können direkt in Textdokumente übertragen werden. So müssen Schreibende, die sich z. B. im Chat Feedback zu ihrem Schreibprojekt eingeholt haben, Vorschläge nicht erst abtippen, sondern können sie sofort in ihr Textdokument übertragen. Zusammengefasst bieten smartphonebasierte Messenger-Dienste also Unterstützungspotenzial in allen Phasen des (wissenschaftlichen) Schreibprojektes.<sup>2</sup>

## Von der „Sprache der Nähe“ zum schriftlichen Text

Welche besonderen Charakteristika der smartphonebasierten Kommunikation begünstigen nun das Beratungsgespräch? Wie Hess-Lüttich und Wilde es bezeichnen, wird im Chat eine „Sprache der Nähe“ (2003: 167) praktiziert, die gerade im Peer-Beratungssetting unterstützend ist und einen freieren Gesprächsfluss ermöglicht als z. B. die asynchrone Kommunikation per Mail. Freilich ersetzt der Chat nicht das persönliche Beratungsgespräch, ist doch „der Weg vom Gedanken zu seinem Aussprechen kürzer als der zu seiner motorischen Eingabe in die Maschine“ (Hess-Lüttich/Wilde 2003: 172). Dennoch stellt der Chat, so scheint es uns, eine sinnvolle Ergänzung zu den bestehenden Beratungssettings dar.

Die Kommunikation in Instant-Messengern oder sozialen Medien nimmt eine Zwischenstellung zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation ein. Medial liegt ein schriftlicher Austausch in Form eines grafischen Codes vor; konzeptionell ist der Chat aber eher der mündlichen Kommunikation zuzuordnen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 17). So interagieren die Gesprächspartner\*innen spontan und synchron in einem kooperativen Dialog. Gerade in dieser Besonderheit des Chats als Mischform zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation liegt sein Reiz und eben auch sein Potenzial für Schreibende und die Schreibberatung. Wir nutzen die Vorteile der mündlichen Kommunikation – Schnelligkeit, Unkompliziertheit, Abwesenheit von Normierungsdruck – und können sie zugleich unmittelbar zugänglich machen für die schriftliche Kommunikation, also für die (Weiter-)Entwicklung des eigentlichen Schreibprojektes. Dadurch kann die Kommunikation mittels Smartphone eine neue, positive Rolle für den Schreibprozess einnehmen.

---

2 Zum im Chat erwähnten Schreibphasenmodell siehe auch Wolfsberger 2007: 19 f.

## Fazit

Wir sind uns einig, dass dieses kleine, interaktive Schreibexperiment zum Thema „Schreiben in digitalen Umgebungen“ anhand des Smartphones gelungen ist. Durch das gemeinsame, digitale Arbeiten an diesem Thema, welches unabhängig von Zeit und Raum erfolgte, entstanden auf spielerische Art und Weise neue Ideen und Erkenntnisse zur Nutzung des Smartphones beim Planen, Schreiben und Feedbacken von Schreibprojekten. Vielfältige Tätigkeiten, die im Rahmen der Schreibberatungen und anderen Formaten von Schreibzentren erfolgen, können in den digitalen Raum des Mobiltelefons übertragen werden. So ist es möglich, via Messenger Schreibanklässe zu kreieren, den Austausch zwischen Schreibenden zu fördern und kurze Textfeedbacks bereitzuhalten. Wir sehen im Smartphone also das Potenzial als ein begleitendes, die Schreibberatung und -didaktik unterstützendes Werkzeug. Vor diesem Hintergrund möchten wir dazu anregen, über die Implementation und den Mehrwert digitaler Werkzeuge für studentische Schreibende in schreibdidaktischen Settings nachzudenken.

## Literatur

- Hess-Lüttich, Ernest W. B./Wilde, Eva (2003): Der Chat als Textsorte und/oder als Dialogsorte? In: *Linguistik online*. Vol.13. No.1. 161–179. Online im WWW. URL: [http://www.linguistik-online.com/13\\_01/hessLuettichWilde.pdf](http://www.linguistik-online.com/13_01/hessLuettichWilde.pdf) (Zugriff: 2. Januar 2018).
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* Vol. 36. No.1, 15–43.
- Wolfsberger, Judith (2007): *Frei geschrieben*. Wien: utb.

## Angaben zu den Personen

**Diana Koppelt**, Studentin der Europa-Universität Viadrina (MA „Sprachen, Kommunikation und Kulturen in Europa“), seit dem WS 2017/2018 Schreibberaterin und Writing Fellow am Schreibzentrum, seit dem WS 2017/2018 Schreibgruppenleiterin der Schreibgruppe für Abschlussarbeiten in Frankfurt/Oder.

**Jana Paulina Scheurer**, MA (Intercultural Communication Studies), bis September 2017 Schreibberaterin und Writing Fellow am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina, aktuell DAAD-Sprachassistentin an der Universität Bergen, Norwegen.

# Digitale Anleitung von Abschlussarbeiten mit Thesis Writer

*Otto Kruse & Christian Rapp*

## Einleitung

Der Grund dafür, eine digitale, webbasierte Lernumgebung für die Unterstützung des Schreibens von Abschlussarbeiten zu entwickeln, waren handfeste didaktische Probleme an der Fachhochschule, an der wir beide unterrichten. Dort sind in einzelnen Fachbereichen pro Studienjahr bis zu 1.000 Bachelor-Arbeiten anzuleiten, und die Studierenden sind nach einem dreijährigen praxisorientierten Studium alles andere als gut darauf vorbereitet. Der Bedarf an Anleitung ist hoch und die eingesetzten Mittel dafür beträchtlich. Die Qualität der abgegebenen Arbeiten ist oft enttäuschend und erfüllt nicht die Erwartungen der Lehrenden. Eine entsprechende Lernumgebung sollte dafür Abhilfe schaffen und ergänzend zur Anleitung durch die Lehrenden Unterstützung in methodischer, sprachlicher, gedanklicher und textueller Hinsicht geben. Die Organisation des Schreibprozesses sollte unterstützt und die Kommunikation unter den Schreibenden sowie zwischen den Schreibenden und Anleitenden verbessert werden.

Den disziplinären Hintergrund dieses Projekts bildet die neuere Schreibforschung, die sich u. a. mit Schreibprozessen, Schreibinstruktion, Schreibkompetenz und Schreibstrategien beschäftigt (vgl. z. B. Torrance et al. 2012, Dreyfürst/Sennwald 2014, McArthur/Graham/Fitzgerald 2017). Neue Technologien zu einer verbesserten Schreibanleitung im Studium auf digitaler Basis werden in diesem Rahmen derzeit von mehreren Forschungsgruppen weltweit entwickelt (vgl. Calvo et al. 2011, Allen/Jacovina/McNamara 2015, Cotos 2015, 2016). Eine eigene Recherche im Rahmen der COST Aktion ELN („European Literacy Network“) ergab ca. 80 unterschiedliche Tools zur Anleitung des Schreibens in der sekundären und tertiären Bildung, von denen einige am Markt erhältlich sind, während andere noch im Entwicklungsstadium sind oder nach der Fertigstellung nicht weiterentwickelt wurden. Der am meisten begangene Weg folgt dabei einem Ansatz der Automated Writing Evaluation (AWE), der in einer computergestützten Evaluation des bereits Geschriebenen besteht und Texte benotet (Automated Essay Scoring, AES) bzw. den Schreibenden automatisiertes Feedback gibt oder die Evaluation in Form von daraus abgeleiteten Tutorials rückmeldet (Intelligent Tutoring Systems, ITS) (vgl. Cotos 2009, Steenberger-Hu/Cooper 2014). Diese Tools sind vor allem im Essay Writing prominent und kommen mehrheitlich in der Schule zum Einsatz, aber auch in der Undergraduate Education der US-Hochschulen. Sie können prinzipiell aber auch für andere Domänen des Schreibens/Lernens entwickelt werden. AWEs existieren fast ausnahmslos fürs Eng-



lische und sind nicht für andere Sprachen kopierbar, da der analytische Teil für jede Sprache separat entwickelt werden muss.

Andere Tools dieser Art sind auf kollaboratives Schreiben im Netz (z. B. Calvo et al. 2011), elektronisch vermitteltes Peer-Feedback (z. B. Nelson/Shunn 2009) oder auf die Konstruktion von Argumenten (z. B. Benetos/Bétrancourt 2015) ausgerichtet. Seltener finden sich Tools, die zum Ziel haben, wissenschaftliches Schreiben anzuleiten. Ein Beispiel hierfür ist das dänische System SCRIBO, das Unterstützung für die Strukturierung und konzeptionelle Entwicklung von Seminararbeiten (vgl. Rinecker/Pipa o. J.), jedoch keinen Texteditor anbietet. Eine neue Entwicklung aus der gleichen Arbeitsgruppe ist das „Article Writing Tool“, ein webbasiertes Instruktionsstool, das die Grundstruktur von Artikeln unterschiedlicher Art durch eine Reihe von Anleitungsschritten herzustellen erlaubt (derzeit noch frei downloadbar über <https://article-writing-software.soft32.com/free-download/>). Eine amerikanische Gruppe (vgl. Cotos, 2014; Cotos/Huffman/Link 2017) entwickelte ein Anleitungssystem, das auf der Basis der Swales'schen (1990) Genretheorie rhetorische Hilfen für die Realisierung des IMRD-Schemas anbietet. Dazu analysierten sie 900 Forschungsartikel aus 30 Disziplinen, um die Kernelemente der funktionalen, fachübergreifenden Rhetorik herauszufiltern. In Form eines Research Writing Tutor, der automatisch die in den jeweiligen Sektionen des IMRD-Schemas dominierenden rhetorischen Anliegen (von Swales „moves“ genannt) und deren textuelle Realisierung (von Swales „steps“ genannt) erkennen kann, machten sie diese Kernelemente den Schreibenden zugänglich. Die User bekommen auf diese Weise Information darüber, welche Moves sie in ihrem jeweiligen Artikel realisiert haben und welche nicht. Leider ist dieses Tool aus urheberrechtlichen Gründen derzeit nur an der Iowa State University nutzbar, an der es entwickelt wurde.

Diese kurze Übersicht zeigt, dass der Thesis Writer in einem sehr dynamischen Umfeld technologischer Entwicklung positioniert ist, in dem es noch keine standardisierten Vorgehensweisen und keine Musterlösungen gibt. TW ist nicht auf einem bestimmten Vorläufer aufgebaut, sondern hat eine eigene Struktur und eine eigene operative Logik. In den kommenden Entwicklungsschritten werden wir jedoch von einigen existierenden Tools profitieren können, indem wir z. B. vorhandene Peer-Feedback Tools oder die Grundideen des automatischen Feedbacks übernehmen und implementieren können.

Wir werden im Folgenden die Funktionsweise des TW kurz schildern, eine Übersicht über die bisherigen Implementierungen geben und die geplanten Weiterentwicklungen ansprechen. Wir folgen in unserer Arbeit einem Ansatz des Design Based Research, der davon ausgeht, dass man komplexe pädagogische Praktiken oder Tools nicht auf dem Reißbrett entwickeln kann, sondern sie in mehreren Implementierungsschritten und unter Einsatz verschiedener empirischer Methoden sukzessive aufbaut und prüft. Wir werden dann aus unserer bisherigen Arbeit und der darum zentrierten internationalen Kooperation eine Einschätzung versuchen, was solche digitalen Systeme zu leisten vermögen und was die Schreibdidaktik von ihnen zu erwarten hat. Eine Kontrastierung mit anderen Anleitungsförmen (Schreibberatung, fachliche Betreuung) können wir derzeit nicht leisten,

gehen jedoch davon aus, dass der Instruktions-, Betreuungs- und Feedback-Bedarf für Abschlussarbeiten groß genug ist, um Mensch und Maschine gleichermaßen einzubeziehen. Perspektivisch halten wir es für wichtig, dass die Schreibzentren den Einsatz solcher Tools nicht den E-Learning-Zentren ihrer Hochschulen überlassen, sondern sich selbst zum Eigentümer machen.

## Wie Thesis Writer (TW) funktioniert

Während bis vor Kurzem Software in Form von herunterladbaren Programmen angeboten wurde, sind neuere Technologien webbasiert, d. h. dass alle Dienste über eine Internetverbindung wahrgenommen werden und die eigentliche Rechenleistung in einem zentralen Server stattfindet. Damit werden alle Daten, die bei der jeweiligen Aktion anfallen, zentral verarbeitet und gespeichert. Der Vorteil für die User liegt auf der Hand. Das mühsame Updaten der Software fällt weg und die zentral laufenden Programme können für unterschiedliche Hardware (PC, Pad, Smartphone) und Software (Unabhängigkeit vom Betriebssystem) geliefert werden. Der Komfort solcher Technik ist wesentlich höher, auch wenn immer eine Internetverbindung notwendig ist, so auch für den Thesis Writer.

TW ist unter <http://thesiswriter.zhaw.ch> zu finden. Tutorials und Beschreibung des Systems sind frei zugänglich. Die Verwendung des Editors und der speziellen Funktionen sind derzeit nur den Angehörigen unserer eigenen Hochschule (Studierende wie Lehrende) zugänglich. TW befindet sich noch in einer Erprobungsphase. Als Prototyp wurde TW auf den Bereich der Wirtschaftswissenschaften zugeschnitten. Es deutet sich aber an, dass er für viele andere Disziplinen ebenfalls nutzbar ist (z. B. Gesundheitsdisziplinen, Linguistik). Wie weit für einzelne Fächer Anpassungen nötig und möglich sind, wie z. B. die Technik- oder Rechtswissenschaften, erkunden wir derzeit noch. Der technologische Rahmen des TW unterstützt solche Erweiterungen.

Das Projekt hat zum Ziel, eine marktfähige Lernumgebung zum Schreiben von Abschlussarbeiten (Bachelor- und Master-Niveau) zu schaffen, die sowohl individuell nutzbar ist als auch von Studiengängen ergänzend zur persönlichen Betreuung von Abschlussarbeiten eingesetzt werden kann. Eine aktuelle Projektfinanzierung für 2018 bis 2019<sup>1</sup> liegt vor und dient der Vervollständigung des Systems sowie der Prüfung der Lernplattform und ihrer Implementierung in verschiedene Studiengänge von Hochschulen des Bodenseeraums.

Der innovative Charakter des Thesis Writer liegt darin, dass erstmals eine Lernumgebung geschaffen wird, die auf die besondere Situation des Schreibens von Abschlussarbeiten zugeschnitten ist, wozu eine Reihe von Tools, die in dieser Situation gebraucht werden, neu geschaffen oder implementiert worden sind. Die Lernumgebung ist auch dazu geeig-

---

<sup>1</sup> Das Projekt wird im Rahmen des IBH-Labs „Seamless Learning“ gefördert. Die IBH-Labs sind auf Initiative der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH) und der Internationalen Bodenseekonferenz (IBK) entstanden und werden aus Mitteln des Interreg V-Programms „Alpenrhein-Bodensee-Hochrhein“ gefördert.

net, das Schreiben von Abschlussarbeiten zu untersuchen und aus den generierten Daten Hinweise auf die Weiterentwicklung der Plattform bzw. der einzelnen Tools zu erhalten oder Schreibforschung zu betreiben.

Die Logik des TW besteht darin, dass die Schreibenden nach der Wahl und Eingrenzung ihres Themas in einen eng geführten Strukturierungs- und Elaborierungsprozess ihres Schreibprojektes involviert werden, bei dem zwei zentrale Aspekte miteinander kombiniert werden: erstens eine Hilfe bei der konzeptionellen Strukturierung ihrer Arbeit zu einer Disposition (wahlweise auch „Exposé“ oder „Proposal“ genannt, also einem Planungstext) bzw. der Arbeit selbst und zweitens eine prozessorientierte Anleitung, die erlaubt, die Disposition in mehreren Schritten zu entwickeln, ehe aus der Disposition dann, nach einer Rückversicherung mit den Betreuenden, die eigentliche Arbeit entstehen kann. Durch die Engführung der Textproduktion auf einzelne, klar definierte Arbeitsschritte ist es über den TW möglich, eine Reihe zusätzlicher Hilfen anzubieten, die genau in dem Moment verfügbar sind, in dem sie gebraucht werden.

Zu den Tools, deren Zusammenwirken Thesis Writer ausmacht, gehören u. a.

1. eine Strukturierungshilfe für Proposals und Abschlussarbeiten, die auf dem IMRD-Schema (Swales 1990) bzw. dem Forschungskreislauf (Kruse 2007) aufgebaut ist;
2. eine Unterstützung für die Bewältigung formularischer Textbestandteile, die durch ein in die Struktur integriertes *Phrasebook* bereitgestellt wird;
3. eine Formulierungshilfe, gespeist aus einem hinterlegten, fachspezifischen Korpus von wissenschaftlichen Arbeiten;
4. Kurztutorials für alle wichtigen Textbestandteile, die verfasst, und Entscheidungen, die während einer Abschlussarbeit getroffen werden müssen, flexibel an unterschiedlichen Stellen abrufbar und in sich verlinkt;
5. Beispiele für Textbestandteile (wie Fragestellung, Forschungsstand, Forschungslücke etc.), die zukünftig für unterschiedliche Disziplinen gestaltet werden sollen;
6. ein Wechsel der Sprachen Deutsch und Englisch, wobei alle Tools in beiden Sprachen vorhanden sind
7. eine Option zum kollaborativen Verfassen von Texten, die auch als Feedback-Tool genutzt werden kann.

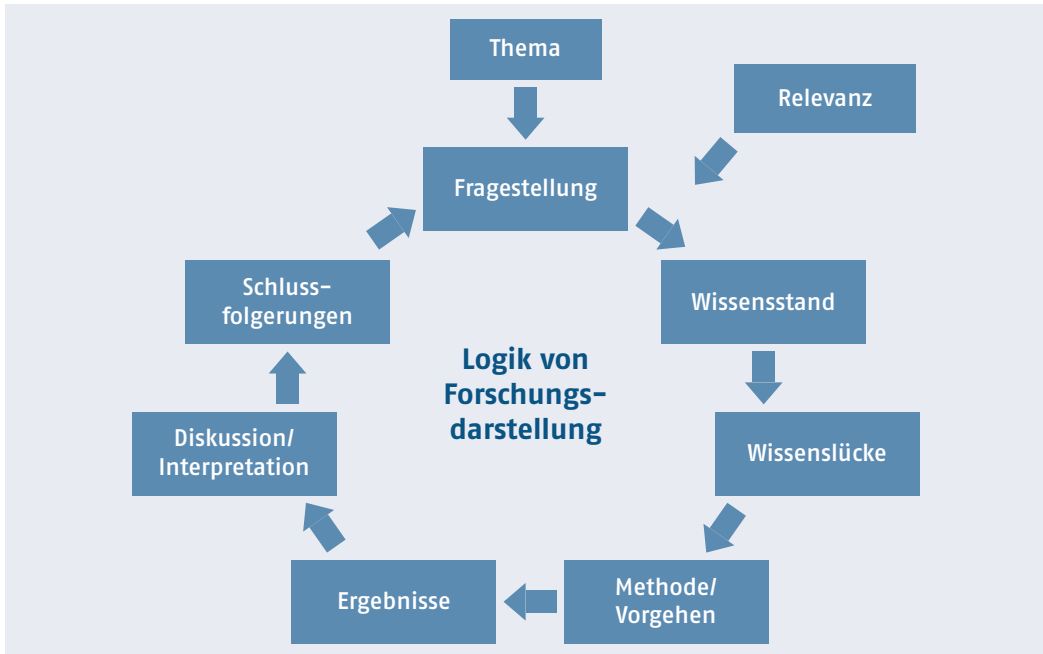
Es ist vorgesehen, dass die User den TW an irgendeinem Punkt ihrer Arbeit verlassen und in ihrem gewohnten Schreibprogramm weiterarbeiten. Die in TW entwickelten Texte können zu diesem Zweck exportiert und in eine Word-Datei verwandelt werden. Auch ein standardisierter Ausdruck ist möglich. Der Übergang in ein konventionelles Schreibprogramm ist sinnvoll, da der Editor des TW bestimmte Layoutfunktionen (Grafiken, Bilder, Formeln, Tabellen) nicht oder nur eingeschränkt unterstützt. Auch Grammatik- und Rechtschreibprogramme fehlen derzeit noch.

## Das Strukturierungstool

Mit der Konstruktion des TW war die Annahme verbunden, dass wissenschaftliche Arbeiten relativ invariant einem Genre folgen, das an die Grundstruktur des IMRD-Schemas angelehnt ist. Die Sequenz „Abstract – Introduction – Method – Results – Discussion“ ist eine erprobte rhetorische Struktur, die sich in der langen Entwicklung der naturwissenschaftlichen Publikationen langsam als Grundmuster herausgebildet hat (vgl. Bazerman, 2000 für eine historische Analyse). In der Struktur sind die etwa 300-jährigen Erfahrungen mit der Kommunikation empirischer Forschungsergebnisse erhalten, die heute als weitgehend verbindlich für Natur- und Sozialwissenschaften gelten. Entsprechende Publikationen gehen von einem etablierten Wissensstand aus, innerhalb dessen ein Teilgebiet oder Problem isoliert wird (markiert durch eine Fragestellung), in dem ein Wissensselement fehlt (Wissenslücke), das durch eine bestimmte Forschungshandlung (Methode) generiert werden kann. Die daraus entstehenden Ergebnisse werden uninterpretiert (meist in Tabellenform) dargestellt, ehe in einem weiteren Schritt eine Interpretation der Daten geleistet und daraus Schlussfolgerungen für den Wissensstand, die weitere Forschung oder praktische Belange gezogen werden. Ein tieferes Verständnis des IMRD-Schemas verlangt natürlich nicht nur, die rhetorische Struktur, sondern auch die dahinter liegenden Forschungsprozesse bestimmter Disziplinen zu verstehen.

Die rhetorische Struktur von Forschungsberichten ist vor allem durch die Arbeiten von Swales (1990, 2004) zugänglich geworden, der verschiedene Moves und Steps in Forschungsartikeln identifizierte. „Moves“ sind dabei die Anliegen, die im Text verwirklicht werden (z. B. „create a research space“), während „steps“ Möglichkeiten aufzeigen, mit denen die Anliegen realisiert werden (z. B. „reviewing items of previous research“). Am bekanntesten wurde sein CARS-Modell (Create A Research Space), das eine Sequenz von Moves und Steps beschreibt, die in den meisten Einleitungen von Forschungsartikeln aufzufinden sind. Eine Erweiterung dieser Analyse auf die weiteren Elemente (Method, Results, Discussion) des IMRD-Schemas und eine Konkretisierung auf die am häufigsten verwendeten Phrasen findet sich bei Cotos/Huffman/Link (2017), die Forschungsartikel aus 30 Disziplinen untersuchten und dabei die rhetorischen Gemeinsamkeiten wie auch die disziplinspezifischen Präferenzen beschrieben.

Die für den TW gewählte Struktur ist eine Erweiterung des IMRD-Schemas, das seine innere Logik etwas besser abbildet und die Tiefenstruktur besser zu verstehen erlaubt (siehe Abb.1). Dazu ist die Einleitung des IMRD-Schemas in die Punkte „Thema“, „Fragestellung“, „Relevanz“, „Wissensstand“ und „Forschungslücke“ aufgegliedert. Der letzte Punkt „Diskussion“ wurde in zwei Punkte geteilt, nämlich „Diskussion“ und „Schlussfolgerungen“, die separate Funktionen ausfüllen und unterschiedliche rhetorische Strukturen besitzen. Eine eingehendere Diskussion findet sich in Kruse (2017: 120 ff.).

**Abbildung 1****Forschungskreislauf**

Alle Dispositionen im TW werden auf der Basis des Forschungskreislaufs konzipiert, da die Planungsschritte für Arbeiten in allen Disziplinen tatsächlich relativ monoton sind (mit kleineren Variationen, versteht sich). Für das Verfassen der eigentlichen Arbeit jedoch werden flexiblere Muster vorgegeben, da gerade Abschlussarbeiten (vgl. Paltridge 2002, Swales 2004) oft eine eher inhaltszentrierte statt einer funktionalen Struktur wählen (wie bevorzugt in qualitativen Untersuchungen) oder weil sie neben dem Stand der Forschung noch einen Punkt „Theorien“ enthalten, der differenzierter auf die theoretischen Auseinandersetzungen zum Thema eingehen kann.

**Tabelle 1**

Beispiele für Phrasen, deutsch und englisch, im Phrasebook des TW

| Proposal outline (EN/DE)                               | English Phrases/Examples                                                                                                                                                                                                                                                                                 | German Phrases/Beispiele                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Topic/Thema</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• This/my study addresses the issue of...</li> <li>• This/our work contributes to research in...</li> <li>• The focus of this work is...</li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diese Arbeit beschäftigt sich mit ...</li> <li>• Die Arbeit leistet einen Beitrag zur ... Forschung ...</li> <li>• Schwerpunkt dieser Arbeit ist...</li> </ul>                                                      |
| <b>Research question/ Fragestellung</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• In this work/paper/thesis the question of ...will be discussed.</li> <li>• This/our paper/thesis addresses the question of how/whether/to what extent...</li> <li>• The focal point of this/my work is the question of how/whether/to what extent...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• In dieser Arbeit wird die Frage behandelt, wie/ob/inwiefern...</li> <li>• Die Arbeit geht der Frage nach, wie/ob/inwiefern...</li> <li>• Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage, ...</li> </ul>               |
| <b>Relevance/ Relevanz</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigating X is of importance because...</li> <li>• ...plays a key role in...</li> <li>• ...has proven to be the most important determinant in...</li> </ul>                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Für ... ist ... von zentraler Bedeutung...</li> <li>• ... spielt eine zentrale Rolle in ...</li> <li>• ... hat sich als wichtigste Determinante von ... erwiesen</li> </ul>                                         |
| <b>State of the art/Stand der Forschung</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recent evidence suggests that...</li> <li>• Previous studies have reported...</li> <li>• A particular challenge stated repeatedly in publications on...is that...</li> </ul>                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die bisherige Forschung zeigt, dass ...</li> <li>• Es finden sich in der Literatur klare Hinweise dafür, dass...</li> <li>• Seit den grundlegenden Forschungen von ... ist mehrfach bestätigt worden ...</li> </ul> |
| <b>Research gap/ Forschungslücke oder Wissenslücke</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• However, evidence is scarce in respect to...</li> <li>• The evidence for the claim that...is relatively weak.</li> <li>• Previous studies on...have shown to be inconsistent.</li> </ul>                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bisher nicht untersucht worden ist ...</li> <li>• Die Belege für die Behauptung, dass ... sind relativ schwach ...</li> <li>• Die theoretische Lage dazu ist uneinheitlich ...</li> </ul>                           |

Unabhängig davon, ob eine Struktur wie der Forschungskreislauf (Abb.1) sich tatsächlich in allen Dispositionen und Forschungsartikeln auffinden lässt, hat er sich als gute didaktische Hilfe erwiesen, um die gedankliche Grundstruktur von Forschungsdarstellungen zu vermitteln, von der aus alternative Darstellungsweisen oder abweichende Strukturen geplant werden können. Im TW hat die Struktur noch eine zweite Funktion, weil die einzelnen Punkte des Forschungskreislaufs auch dazu verwendet werden, entsprechende Phrasen oder rhetorische Muster vorzugeben, die zur Realisierung der Felder eingesetzt werden können. Diese Phrasen (Tabelle 1 gibt ein Beispiel) sind aus zwei wirtschaftswissenschaftlichen Korpora (deutsch und englisch) gewonnen worden und wurden so ausgewählt, dass sie möglichst viele verschiedene Formulierungsbedarfe abdecken. Die Frage,



wie viele Phrasen vorgegeben werden sollen und genau welche Form sie haben müssen, damit sie optimal genutzt werden können, ist derzeit noch offen. Vergleicht man die Phrasen unseres Korpus mit denen der fachunspezifischen englischen Phrasebank (<http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>), so sind keine prinzipiellen Unterschiede sichtbar. Es scheint deshalb gerechtfertigt, dieses Tool für alle Fächer anzubieten. Weitere Abklärung und eine Ergänzung der Phrasen sind aber unausweichlich.

## Die Prozessunterstützung

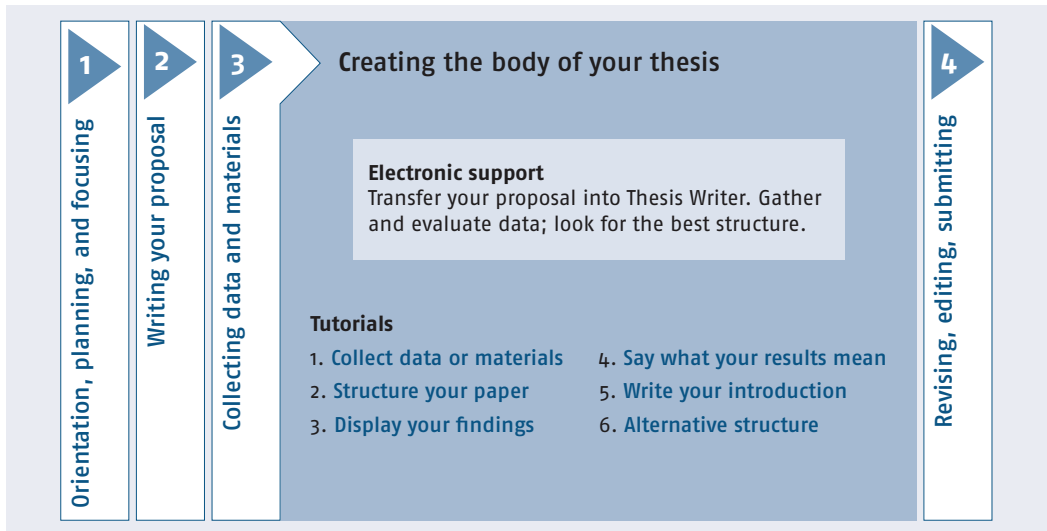
Dass Abschlussarbeiten einen Prozess darstellen, auf den ein unterstützendes Tool eingehen muss, ist aus der Schreibdidaktik nachvollziehbar (z. B. Ruhmann/Kruse 2014). Die Frage, wie das in einer Lernumgebung umgesetzt werden kann, ist jedoch alles andere als trivial. Alle Prozesstheorien weisen darauf hin, dass es nicht nur *einen* Schreibprozess gibt, sondern viele, deren Variation von der Aufgabe, dem Zeitrahmen, den individuellen Präferenzen und den gewählten Schreibstrategien abhängt. Wie soll also eine elektronische Struktur beschaffen sein, die flexibel genug ist, um diesen verschiedenen Prozessparametern Genüge zu tun? Die erste Antwort darauf lautet, dass TW dezidiert nur für eine bestimmte Situation und Aufgabe geschaffen ist, die der Abschlussarbeit, und daher für andere Kontexte nur bedingt geeignet ist. Das reduziert den objektiven Rahmen des Prozessgeschehens auf eine Schreibaufgabe, die von der Aufgabenstellung bis zur Abgabe auf einen Zeitraum von ca. drei bis zwölf Monaten realer Zeit und einen Arbeitsaufwand von ca. zwölf bis dreißig Credit Points (300 bis 750 Arbeitsstunden) beschränkt ist.

Natürlich sind Zeit und Arbeitsaufwand nicht die entscheidenden Faktoren beim Verfassen einer Arbeit. Wichtiger ist es, ob die anstehenden Aufgaben verstanden und geschickt über die Zeit verteilt werden. Zudem stellt sich die Frage, wie die Lernprozesse organisiert werden, die mit dem Verfassen der ersten oder zweiten längeren wissenschaftlichen Arbeit verbunden sind.

Um den Schreib- und Lernprozess übersichtlich zu halten, haben wir ein vierstufiges Prozessmodell vorgegeben (siehe Abb. 2), das uns erlaubt, sowohl die Übersicht über den Gesamtprozess zu behalten als auch die wichtigsten Arbeitsschritte unterzubringen. Bis jetzt sind nur die ersten beiden Schritte realisiert. Abb. 2 zeigt den dritten Schritt (die anderen Schritte können separat geöffnet werden), der mit der Arbeit an der eigentlichen Thesis nach Abschluss der zwei Planungsschritte erfolgt. Hier stehen die Datensammlung und das Strukturieren der Arbeit im Vordergrund.

## Abbildung 2

Road Map für die Arbeit im TW – das Prozessmodell in vier Stufen



Die Verbindung des Prozess- und Strukturansatzes ergibt sich daraus, dass jede Arbeit in vier aufeinanderfolgenden Schritten verfasst wird, wobei jeder Schritt unterschiedliche Instruktionen und Unterstützungstools enthält. Der erste Schritt ist einer der Ideengewinnung, der – ausgehend von einer eingegrenzten Themenidee – die Schreibenden durch den Forschungskreislauf führt. Sie werden dabei nur durch relativ sparsame Instruktionen unterstützt, um ihren Blick nicht von der Bearbeitung des Themas abzulenken. Der zweite Schritt führt die Schreibenden durch die gleiche Struktur, jedoch haben sie jetzt mehr Funktionen verfügbar, die ihnen bei der Überarbeitung des ersten Entwurfs helfen können. Der dritte Schritt führt die Autoren in eine Struktur, die ihnen dabei hilft, Material (seien es Daten, Leseergebnisse oder Interpretationen) zu generieren, verarbeiten und strukturieren. Der letzte Schritt dient der Überarbeitung und weiteren Strukturierung des entstandenen Textkonvoluts und bietet Tools für Feedback, Textanalyse und sprachliche Überarbeitung an. Eines der derzeit noch ungelösten Probleme liegt darin, wie flexibel Strukturen sein müssen und welche Variationen zugänglich sein sollten. Gliederungsfunktionen zu flexibilisieren wird im dritten und vierten Schritt nötig sein. Wie viel zusätzlicher Instruktionsbedarf nötig ist, um relativierende Metakommentare zu Ablauf und Struktur verfügbar zu machen, müssen weitere Untersuchungen ergeben. Ein Tool wie TW sollte nicht auf alle Eventualitäten und alle Bedürfnisse eingehen, da es dadurch überkomplex würde und eher zu Aversionen führen würde als Hilfestellung zu geben.

Die Abbildung gibt auch einen Blick auf die wichtigsten Tutorials frei, die zur Anleitung angeboten werden. Sie sind intern verlinkt und können mit weiteren Tutorials verknüpft werden, die jedoch nicht in der Übersicht aufscheinen. Eine grundsätzliche methodische Besonderheit digitaler Lernhilfen besteht darin, dass sie flexibel weiterent-

wickelt werden können, wenn Bedarf nach zusätzlicher Anleitung sichtbar wird. Die interne Differenziertheit muss jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht auf der Oberfläche abgebildet sein.

## Begleitforschung

Thesis Writer wird u. a. im Rahmen des Kurses „Skills“ an der School of Management and Law eingesetzt. Es handelt sich um einen obligatorischen Kurs für Erstsemester, in dem wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in fünf Wochen jeweils mit vier akademischen Lektionen (je 45 Minuten) unterrichtet wird. In Anbetracht des frühen Entwicklungsstadiums von TW wurde im Herbstsemester 2015 eine Studie zu Nutzung, Usability und Nützlichkeit aus Sicht der Studierenden durchgeführt. Im Folgenden wird ganz knapp die Vorgehensweise umrissen, bevor die wichtigsten Ergebnisse berichtet werden (ausführliche Beschreibung siehe Rapp/Kauf 2018). Vier Forschungsfragen zielten darauf ab zu untersuchen,

1. ob und welche Schwierigkeiten der Leistungsnachweis macht (Erstellen einer Disposition in einer Vierergruppe, in der der Forschungskreislauf als Struktur vorgegeben war),
2. ob Studierende den TW nutzen und falls ja welche Teile davon und welche nicht,
3. wie nützlich die vier Unterstützungsfunktionen (Tutorials, Phrasebook, Beispiele und linguistische Hilfe) beurteilt werden,
4. wie die «Usability» von TW eingeschätzt wird.

Es wurde ein “mixed methods explanatory sequential design” (Creswell/Plano Clark 2011; Plano Clark/Ivankova 2016) gewählt. Der Rücklauf betrug 102 nutzbare Datensätze von 296 Studierenden. Auf Basis der Ergebnisse wurden 13 leitfragengestützte Fokusgruppen durchgeführt (jeweils Vierergruppen, die gemeinsam den Leistungsauftrag bearbeitet haben). Die quantitativen Daten wurden via MS Excel und Statistikpaket R ausgewertet, die qualitativen Daten wurden induktiv ausgewertet (vgl. Creswell 2013; Miles/Huberman/Saldaña 2014; Flick 2014) und in zwei Zyklen kodiert (Saldaña, 2013).

Zu ausgewählten Ergebnissen: In Bezug auf den Leistungsauftrag (Frage 1) fielen den Studierenden folgende Bereiche schwerer als die anderen: Formulierung einer Forschungsfrage, Stand der Forschung recherchieren und darstellen, Forschungslücke aufzeigen. In Bezug auf die Frage der generellen Nutzung (Frage 2) hatten ca. zwei Drittel der Studierenden berichtet, dass sie den TW genutzt haben. Am häufigsten genannte Gründe für Nichtnutzung war mit großem Abstand „Ich habe es nicht versucht“, gefolgt mit etwas Abstand von den etwa gleichwertig genannten Aussagen „Ich sah keinen Nutzen“, „Ich mag keine elektronischen Tools“ und „Die Gruppenaktivitäten waren mit dem Tool zu schwierig zu koordinieren“. In den Fokusgruppen wurde nochmals vor allem die Kosten-Nutzenkalkulation (Zeit zur Einarbeitung) bei der Nutzungsentscheidung hervorgehoben. In Bezug auf Unterstützungsfunktionen des TW (Frage 3) wurden Tutorials, Phrasebook

und Beispiele etwa gleich hoch als „sehr nützlich“ eingeschätzt. Die linguistische Hilfe wurde etwas geringer, aber immer noch als hilfreich bewertet, obwohl diese Funktion derzeit nur rudimentär ausgebaut ist. Überraschend waren für uns die Ergebnisse der Fokusgruppen in diesem Bereich: Die zwei Dinge, die am hilfreichsten bewertet wurden, waren die Struktur, die der TW vorgibt, und das Phrasebook. Die Aufgabe (das Erstellen einer Disposition) wurde u. a. deshalb als sehr schwierig wahrgenommen, weil so viele neue Dinge gleichzeitig zu erlernen und durchzuführen sind. Beim Phrasebook zeigte sich in den Fokusgruppen, dass viele Studierende Probleme hatten im jeweiligen Bereich „in die Gänge zu kommen“ und erstmalig wissenschaftlich zu formulieren. Die Phrasen (die ja zumeist nur Halbsätze sind) wurden dann kopiert und in Bezug auf die eigene Fragestellung vervollständigt. Wie ein Teilnehmer formulierte, reihte sich danach dann „auf wunderbare Weise“ ein Satz an den anderen, d. h. die erste Angst vor dem leeren Bildschirm konnte überwunden werden. Ebenfalls sehr häufig positiv bemerkt wurde, dass TW die gemeinsame Arbeit an Dokumenten unterstützt. Für die Lehrpraxis ist das dann relevant, wenn kollaboratives Lernen gefördert und Leistungsnachweise in Teams erbracht werden sollen (Graham/Perin 2007). Die Usability (4) schließlich wurde überwiegend positiv bis sehr positiv bewertet. Es traten zum Teil technische Probleme auf, die bemängelt wurden, und von einigen wurden weitere Funktionen vermisst (z. B. Rechtschreibkorrektur). Wenngleich unsere erste Studie zahlreichen Einschränkungen unterliegt (siehe ausführlich Rapp/Kauf, in Druck), ziehen wir ein optimistisches Fazit in Bezug auf das generelle Anliegen des TW, den Schreibprozess und entsprechende Instruktionen elektronisch zu unterstützen. Das spiegelt auch den allgemeinen Stand der Forschung wider. Der Mehrwert des TW gegenüber anderen, vor allem US-amerikanischen Systemen liegt darin, dass er zweisprachig Deutsch-Englisch aufgebaut ist und, statt auf dem Verfassen von Essays, auf der Logik des klassischen Forschungsartikels (IMRD-Struktur) aufgebaut ist.

## Schlussbemerkungen

Die Entwicklung digitaler Technologien hat auch das Schreiben fundamental verändert, war es doch einer der ersten Bereiche der Digitalisierung, der durch die neuen PCs revolutioniert und durch das Internet zusätzlich dynamisiert wurde. Die derzeit entstehenden neuen Technologien zur Unterstützung des Schreibens werden nicht mit ähnlich offenen Armen empfangen wie die erste Generation von Tools, und die Communities aus Schreibdidaktik und Schreibzentrum machen sich weder zu dezidierten Befürwortern noch zu Vorreitern dieser Entwicklungen. Der Druck der Hochschulen und Verwaltungen zur Einführung digitaler Lerntechnologien ist jedoch unerbittlich und die Logik pädagogischen Handelns verlangt relativ zwingend, die Lehre von solchen Lernleistungen zu entlasten, die durch elektronische Lernumgebungen automatisiert werden können. Dies soll nicht zur Mechanisierung der Lehre, sondern zur Entlastung bzw. Unterstützung der Lehrenden und zu einer vermehrt individualisierten Unterstützung mithilfe der Technik führen.

Nicht zu unterschätzen ist bei der Entwicklung einer Lernumgebung wie dem TW der Zwang zu interdisziplinärer Arbeit und Kooperation über Fachgrenzen hinaus. In unserem Fall sind nicht nur Mitwirkende aus Schreibdidaktik, Hochschuldidaktik, Digital Learning, Informatik, Design und Programmierung beteiligt, sondern auch immer mehr Fächer interessieren sich für den TW und wünschen sich eine disziplinäre Anbindung. Und die fachlichen Gemeinschaften, die sich für Lernformen wie den TW interessieren, gehen längst über die schreibdidaktischen Communities hinaus und umfassen viele der neu entstandenen Forschungskontexte zu digitalem Lernen, Educational Technologies oder Distance Learning. Mit der Konstruktion, Implementierung, Erforschung und Begründung digitaler Technologien verändern sich also auch die disziplinären Zugehörigkeiten samt Forschungsmethoden, Publikationsorganen und Kommunikationsforen. Für die Fachgesellschaften der Schreibdidaktik und Schreibforschung wird es darauf ankommen, an diesen Entwicklungen beteiligt zu bleiben.

Neue Tools wie der TW können einen wichtigen Beitrag zur Digitalisierung der Lehre leisten, zumal ihre Skalierungsfähigkeit fast unbegrenzt ist (vgl. Rapp/Kruse 2016). Ihr Vorteil gegenüber den ersten Generationen digitaler Bildungstechnologien ist ihre bessere Integration in die traditionellen Unterrichtsverfahren an den Hochschulen und ihre Verknüpfung mit den erwünschten Denk- und Arbeitsformen in den Wissenschaften. Sie führen aber auch zu einer deutlichen Veränderung der Lernsituationen, die sie unterstützen wollen. Das Schreiben einer Abschlussarbeit verändert sich, wenn man ein Tool zur Seite hat, das nicht nur den Weg ebnet, den man gehen muss, sondern auch Kommunikation mit anderen, institutionelle Unterstützung und Anbindung an größere Gemeinschaften bietet. TW ist noch ein Stück entfernt von diesem Ideal, aber die Planungen und Neuimplementierungen dafür sind bereits im Gange.

Wie bei allen neuen digitalen Werkzeugen ist die Integration in Lehre, Beratung und Anleitung nach der Lösung der technischen Probleme noch lange nicht geklärt, ebenso wenig wie deren pädagogischer Nutzen. Es ist nicht davon auszugehen, dass TW die individuelle Anleitung durch die Fachbetreuung oder spezialisierte Schreibberatung ersetzen kann. Vielmehr wird darauf zu achten sein, dass TW Tools für Feedback, kooperatives Schreiben und Kommunikation anbieten kann, die kollaboratives Lernen verstärken und das Schreiben nicht weiter individualisieren.

## Literatur

- Allen, Laura K./Jacovina, Matthew. E./McNamara, Danielle. S. (2015): Computer-based writing instruction. In: McArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hrsg.): *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press. 316–329.
- Bazerman, Charles (2000): *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Colorado: WAC Clearinghouse.
- Benetos, Kalliopi/Bétrancourt, Mireille (2015): Visualization of computer-supported argumentative writing processes using CSAW. In: *Romanian Journal of Human-Computer Interaction*. Vol. 8. No. 4. 281–303.

- Calvo, Rafael A./O'Rourke, Stephen T./Jones, Janet/Yacef, Kalina/Reimann, Peter (2011): Collaborative writing support tools on the cloud. In: *IEEE Transactions on Learning*. Vol. 4. No. 1. 1–11.
- Cotos, Elena (2009): Designing an intelligent discourse evaluation tool: Theoretical, empirical and technological considerations. In: Chapelle, Carol A./Jun, Hee-Sung/Katz, Ivon (Hrsg.): *Developing and evaluating language learning materials*. Ames: Iowa State University. 113–127.
- Cotos, Elena (2014): *Genre-based automated writing evaluation for L2 research writing: From design to evaluation and enhancement*. UK: Palgrave MacMillan.
- Cotos, Elena (2015): AWE for writing pedagogy: From healthy tension to tangible prospects. Special issue on Assessment for Writing and Pedagogy. In: *Writing and Pedagogy*. Vol. 7. No. 2–3. 197–231.
- Cotos, Elena (2016): Computer-assisted research writing in the disciplines. In: Crossley, Scott A./McNamara, Danielle S. (Hrsg.): *Adaptive educational technologies for literacy instruction*. New York: Taylor & Francis/Routledge. 225–242.
- Cotos, Elena/Huffman, Sarah/Link, Stephanie (2017): A Move/Step model for Methods sections: Demonstrating rigour and credibility. In: *English for Specific Purposes*. Vol. 46. 90–106.
- Creswell, John W. (2013): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks/California: SAGE Publications.
- Creswell, John W./Plano Clark, Vicki L. (2011): *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks/California: SAGE Publications.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Flick, Uwe (2014): *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Graham, Steve/Perin, Dolores (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 99. No. 3. 445–476.
- Kruse, Otto (2017): *Kritisches Denken und Argumentieren*. Konstanz: UVK/Wien: Huter & Roth.
- MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hrsg.) (2017): *Handbook of writing research (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Miles, Matthew B./Huberman, A. Michael/Saldaña, Johnny (2014): *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. Thousand Oaks/California: SAGE Publications.
- Nelson, Melissa M./Shunn, Christian D. (2009): The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. In: *Instructional Science*. Vol. 27. No. 4. 375–401.
- Paltridge, Brian (2002): Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. In: *English for Specific Purposes*. Vol. 21. No. 2. 121–143.
- Plano Clark, Vicki L./Ivankova, Nataliya V. (2016): *Mixed methods research: A guide to the field*. Los Angeles: SAGE Publications.



- Rapp, Christian (2017): *Thesis Writer (TW) – an Intelligent Tutoring System for Writing Instruction and its Study*. Writing Analytics Workshop “Tracking R&D in Writing Analytics”. Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK17). Vancouver/Canada. 13.-17. März, 2017.
- Rapp, Christian/Kruse, Otto (2016): Thesis Writer (TW) – Tapping scale effects in academic writing instruction (demonstration). In: *Proceedings of the Third (2016) ACM Conference on Learning @ Scale*. New York/NY: ACM. 325–326.
- Rapp, Christian/Kauf, Peter (2018): Scaling Academic Writing Instruction: Evaluation of a Scaffolding Tool (Thesis Writer). In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Online im WWW. URL: <https://doi.org/10.1007/s40593-017-0162-z> (Zugriff: 21.05.2018).
- Rinecker, Lotte/Pipa, Tina B. (o.J.): *Scribo: A tool for proactive collaborative teaching*. Online im WWW. URL: <http://www.ck-iv.dk/papers/RieneckerPipa%20Scribo%20A%20tool%20for%20proactive%20collaborative%20teaching.tif> (Zugriff: 13.5.2017).
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen und Arbeitsformen. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich. 15–34.
- Saldaña, Johnny (2013): *The coding manual for qualitative researchers (2nd ed.)*. London: SAGE Publications.
- Steenbergen-Hu, Saiying/Cooper, Harris (2014): A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems on College Students’ Academic Learning. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 106. No. 2. 331–347.
- Swales, John M. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. (2004): *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, Mark/Alamargot, Denis/Castelló, Monserrat/Ganier, Franck/Kruse, Otto/Mangen, Anne/Tolchinsky, Liliane/Van Waes, Luuk (Hrsg.) (2012): *Learning to write effectively: Current trends in European research*. UK: Emerald Group.

## Angaben zu den Personen

**Otto Kruse**, Prof. Dr., war Leiter des Centre for Academic Writing im Language Competence Centre des Departements für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW.

**Christian Rapp**, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Innovative Didaktik der School of Management and Law der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW.

# Language Matters! – Bloggen als digitale Schreiberfahrung für Studierende

Stefanie Pohle

*Teachers are encouraged to experiment, to take risks, around some particular issue of interest in their teaching practice. They are then to step back and watch what happens. This set of procedures helps them to clarify issues around their own teaching practice and prevents it from going stale.*

(Larsen-Freeman 2011: 163)

## Das LaMa-Projekt

„#Instaslang – All you need to know about hashtags“, „How should English be taught in the future?“ oder „WHO did WHAT? And WHY? – Police Interview Strategies“ – das sind Titel von Beiträgen, die Masterstudierende des englischsprachigen Studiengangs „Applied Linguistics“ an der Universität Bonn im Wintersemester 2016/17 für den Blog „Language Matters!“ (<https://lama.hypotheses.org>) in ihrer Fremd- oder Zweitsprache Englisch verfassten.

Bei diesem Projekt, kurz „LaMa“, handelt es sich um ein Schreibprojekt, das in die Fachlehre eingebettet wurde.<sup>1</sup> Für eine Übung mit zwei Semesterwochenstunden entwickelte ich eine authentische Aufgabe zum Schreiben in digitalen Umgebungen mit dem Ziel, dass der Schreibauftrag für die Studierenden eine tatsächliche Relevanz jenseits des erfolgreichen Abschlusses eines Moduls haben und bei der die Texte nicht in irgendwelchen Schubladen auf Nimmerwiedersehen verschwinden würden. So entstand die Idee für den Blog „Language Matters!“, der jugendliche Leser\*innen im Blick hat. Anlass für die Projektidee war das eTeaching-Zertifikatsprogramm der Universität Bonn, für das ich ein Abschluss-Lehrprojekt entwickeln musste.

Die Übung fand begleitend zu einer einstündigen Vorlesung im Modul „Applied Linguistics: An Overview“ statt. Jede Woche wurde hier ein Einblick in einen anderen Bereich des Faches gegeben. Das Thema „Blog“ bzw. „Blogging“ konnte ich unmittelbar mit einigen der Kursthemen verknüpfen: *Language and the Media*, *Genre Analysis*, *Foreign Language Teaching and Learning*, *Writing Research*. Während mein Kollege in der Vorlesung Grundlagenwissen zu den Themen vermittelte, wählte ich in diesen Sitzungen „Weblogs“ als paradigmatisches Beispiel für Analysen und praktische Übungen. Auf diese Weise

<sup>1</sup> Eine ausführliche Projektdokumentation einschließlich ausgewähltem Arbeitsmaterial gibt es als ePortfolio auf Mahara. Bei Interesse bei der Autorin melden (s.pohle@uni-bonn.de).

konnte ich zu Beginn des Semesters bestimmte Aspekte abdecken, die für das eigene Blogschreiben der Studierenden wichtig waren.

Blogs eignen sich im Hochschulkontext besonders gut für das Schreiben in digitalen Umgebungen, weil – abhängig von der didaktischen Intention – verschiedenartige Texte online gestellt und öffentlich oder halböffentlich (d. h. nur für einen bestimmten Leserkreis) zugänglich gemacht werden können. Im LaMa-Projekt nutzen wir einen Blog nicht für autorenzentrierte Texte mit dem Ziel des persönlichen Wissensmanagements (vgl. Puschmann 2013: 93), des Lernens einer Fremdsprache (z. B. Ducate/Lomicka 2008) oder der Reflexion (z. B. Bach/Alexander 2015), sondern als Publikationsmedium für themenzentrierte populärwissenschaftliche Texte.<sup>2</sup> Die primären kommunikativen Funktionen von Blogs sind hier die Informations- und Wissensvermittlung und der (angestrebte) Austausch mit den Leser\*innen.

Bei der Entscheidung für das Medium stand das Primat der Authentizität im Vordergrund: Populärwissenschaftliche Plattformen, auf denen u. a. im Blogformat publiziert wird, sind sehr beliebt (z. B. Psychology Today, <https://www.psychologytoday.com> oder Spektrum.de, <http://www.spektrum.de>). Angebote speziell für Jugendliche, wie etwa ScienceNewsForStudents (<https://www.sciencenewsforstudents.org>), oder gar für jugendliche Fremdsprachenlerner\*innen, sind jedoch bisher kaum zu finden, sodass LaMa hier eine Lücke schließt. Wie König (2015) in ihrem Artikel zu Blogs in den Geisteswissenschaften darlegt, werden Blogs außerdem insbesondere von Nachwuchswissenschaftler\*innen zunehmend als Möglichkeit genutzt, Berichte zu laufenden Projekten, Forschungsergebnisse u. a. m. für den Fachdiskurs zu publizieren, und das, anders als bei traditionellen Publikationsorganen, sehr viel schneller, unmittelbarer und ohne Vorgaben hinsichtlich Stil oder Beitragslänge. Solche Blogs erfüllen u. a. Kommunikations-, Netzwerk- und (Selbst-)Marketingfunktionen.<sup>3</sup>

Was Blogs darüber hinaus für den Einsatz in der Lehre sehr attraktiv macht ist die Tatsache, dass ihre technische Einrichtung und Bedienung heutzutage relativ einfach und kostenfrei erfolgen kann.

Anders als bei den traditionellen Texten wie Seminararbeit, Essay oder Klausur, die üblicherweise im Rahmen von Kursen von den Studierenden verfasst werden, schrieben sie im LaMa-Projekt für eine reale und interessierte Leserschaft jenseits der begutachtenden Dozentin, und ihre Texte sollten veröffentlicht werden. Diese beiden Umstände förderten ihre Motivation, „gute“ Texte zu schreiben und Zeit in das Projekt zu investieren (vgl. Fazit).

---

2 Für eine detaillierte Unterscheidung zwischen autoren- vs. themenzentrierten Blogstilen siehe Puschmann (2013: 98–102).

3 König (2015) erläutert in ihrem Artikel auch ausführlich die mangelnde Akzeptanz und den umstrittenen Stellenwert von Wissenschaftsblogs in der etablierten Wissenschaftskultur, worauf ich hier nicht näher eingehen möchte.

Ein weiterer wichtiger Faktor für einen „konkret situierten Gebrauchswert“ (Bräuer/Schindler 2011: 12) bestand darin, dass die Studierenden berufsrelevante Kompetenzen erwerben konnten. Sollten sie später in der Wissenschaft bleiben wollen, wird es wichtig sein, ihre Forschungsergebnisse auch Nicht-Sprachwissenschaftler\*innen verständlich kommunizieren zu können. In einem Berufsfeld außerhalb der Hochschule ist die Fähigkeit, leserorientiert in unterschiedlichen Medien schreiben zu können, ebenfalls unabdingbar.

### Abbildung 1

LaMa, das Blog-Maskottchen.  
Zeichnung: Pawel Sickinger



### Die Autor\*innen

An der Übung nahmen 22 Studierende (19 Frauen und drei Männer) aus dem ersten Semester des Masterprogramms „Applied Linguistics“ teil. Alle bis auf eine Teilnehmerin, die ihr Studium nach zwei Monaten abbrach, schlossen die Übung erfolgreich ab. Englisch war für alle Fremd- bzw. Zweitsprache, Deutsch für etwa zwei Drittel Erstsprache. Sie brachten unterschiedliches fachliches Vorwissen mit, und ihre Affinität zu digitalen Medien schätze ich als durchschnittlich ein.

### Unsere Leser\*innen – Kooperation mit Schule

Das LaMa-Projekt war Teil einer Zusammenarbeit mit dem Troisdorfer Gymnasium Zum Altenforst (GAT), einer der offiziellen Partnerschulen der Universität Bonn. An dieser Schule hatten bereits zuvor Outreach-Aktivitäten unseres Lehrstuhls stattgefunden. Das GAT ist sehr interessiert daran, Wissenschaft in die Schule zu holen, außerschulische Lernorte für die Schüler\*innen erfahrbar zu machen und dadurch Begeisterung für (sprach)wissenschaftliche Themen bei den Schüler\*innen zu wecken.

Das Projekt kam der Forderung des Kernlehrplans NRW für das Fach Englisch nach Lese-, Schreib-, Text-, Sprech- und Medienkompetenzförderung und Berufsorientierung nach, ebenso wie der Forderung, den Schüler\*innen „Freude an der englischen Sprache, am Sprachenlernen und am Sprachgebrauch [zu vermitteln] und ihre Motivation [zu erhöhen], sich auch außerhalb der Schule und über die Schulzeit hinaus neuen Sprachereferenzen zu stellen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013: 11).

Für LaMa interagierten die Studierenden während des Semesters mehrmals mit etwa 20 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren. Es waren Schüler\*innen eines Englisch-Leistungskurses unter Leitung des sehr engagierten Lehrers Timo Brede.

Zwecks Erstellung eines *Audience Designs* schickten wir den Schüler\*innen eine Liste mit Fragen, die sie zum Teil sehr ausführlich beantworteten. Eine weitere Aufgabe für sie bestand darin, die Textentwürfe vor der Veröffentlichung zu kommentieren und Fragen zu stellen.

## Abbildung 2

Studierende und Schüler\*innen beim Abschlusstreffen am 8. Februar 2017.

Foto: Stefanie Pohle



Höhepunkt der Kooperation – das berichteten sowohl die Studierenden als auch die Schüler\*innen – war das persönliche Treffen der beiden Gruppen in der Universität Bonn Anfang Februar 2017, als der Blog live geschaltet wurde (s. Abb. 2).

## Schreibaufgaben

Die Kernaufgabe sah folgendermaßen aus: Die Studierenden sollten in Zweierteams zu je einem der Kursthemen einen englischsprachigen Beitrag für den Blog „Language Matters!“ verfassen. Den jeweiligen Themenfokus konnten sie selbst wählen.

Die Autor\*innen mussten Inhalt, Darstellung, Sprache und Schreibstil an die besonderen Voraussetzungen der Zielgruppe, 15- bis 18-jährige Teenager, anpassen: an ihr Alter, ihre Englischkenntnisse und ihr fehlendes sprachwissenschaftliches Vorwissen. Ziel war es, diese Leser\*innen für unsere Themen zu interessieren und bestenfalls eine Reaktion hervorzurufen, etwa über die Kommentarfunktion unter den einzelnen Beiträgen.

Mit diesem Format betraten die Kursteilnehmer\*innen schreiberisches Neuland, denn die meisten von ihnen (18 von 20<sup>4</sup>) gaben an, noch nie einen Blogbeitrag verfasst zu haben. Bei meiner Frage nach anderen Schreiberfahrungen im Netz gaben sie am häufigsten Facebook-Posts (11), Produktbewertungen (7), Forumsbeiträge (8), Twitter-Posts (6)

4 Von 21 Studierenden im Kurs nahmen 20 an der Onlinebefragung nach Semesterende teil (Abschlussevaluation, s. „Projektevaluation und Lessons learnt“).

und Kommentare zu Artikeln (6) an. Mit kollaborativem Schreiben und Peerfeedback hatten fast alle Studierenden schon zuvor Berührung im Schul-, Hochschul- oder Arbeitskontext gehabt, aber ihre Erfahrungen waren bisher selten positiv gewesen.

Da der Kurs laut Modulhandbuch mit einer benoteten Klausur als Prüfungsleistung abschließen musste, war die Teilnahme am Blogprojekt eine unbenotete Studienleistung. Als Motivationsfaktoren führte ich außer dem Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen an, dass sie mit ihrem Blogbeitrag a) eines der Themen für die Klausur bereits gut vorbereitet haben würden und b) eine erste Publikation in ihrem Lebenslauf würden auflisten können.

## Feedback

Um den Schreibprozess zu entzerren, durchlief jeder Textentwurf vier Feedbackrunden und wurde anschließend jeweils von den Autor\*innenteams überarbeitet:

1. Semesterwoche 8 – **Schriftliches Peerfeedback** zum Erstentwurf in einem Textdokument: Jeweils zwei Studierende kommentierten als Hausaufgabe mittels der *Comments*-Funktion in Google Docs den Text einer anderen Gruppe.
2. Semesterwoche 9 – **Mündliches Peerfeedback** zu dem überarbeiteten Entwurf, der inzwischen auf die Blogplattform transferiert wurde: Dieses Feedback gaben wieder jeweils zwei Studierende einer anderen Gruppe, aber diesmal während der Kurssitzung anhand einer vorgegebenen Checkliste.
3. Semesterwoche 11 – **Feedback durch die Schüler\*innen** des GAT: In einer Schulstunde gaben jeweils ca. zwei Schüler\*innen gemeinsam den Autor\*innenteams Rückmeldung, indem sie einen kurzen Fragebogen (Google Forms) ausfüllten. Dort sollten sie u. a. den Beitragstitel, die verwendeten Bilder, die Verständlichkeit des Textes bewerten und angeben, welche Fragen sie noch zu dem Thema haben.
4. Semesterwochen 11 bis 15 – **Lehrendenfeedback**: Ich gab allen Gruppen auf einer Checkliste und mittels Randkommentaren in Google Docs Feedback. Weiteres Feedback erfolgte nach Semesterende, da manche Posts vor der endgültigen Freischaltung noch einmal überarbeitet werden mussten.

Allgemeine Feedbackregeln und das Vorgehen beim Peer-Textfeedback (Geben und Erhalten von Feedback) wurden mit den Studierenden in Semesterwoche 7 gemeinsam erarbeitet. Im Anschluss erhielten sie ein Infoblatt. Außerdem sammelten die Kursteilnehmer\*innen in den Wochen 4 bis 6 Qualitätskriterien für unseren Blog, die ich um weitere Punkte ergänzte. Diese Kriterien bildeten die Grundlage für die Checkliste, die wir für das oben erwähnte mündliche Peerfeedback und das Lehrendenfeedback nutzten.





liche Blogs und Teil des *Digital Publishing-Portals OpenEdition* (<http://www.openedition.org>) mit Sitz in Frankreich. Zum anderen musste ich mich in urheberrechtliche Belange einarbeiten, um die Kursteilnehmer\*innen anleiten zu können, welches audiovisuelle Material sie unter welchen Bedingungen für ihre Beiträge nutzen durften.

### Weitere schreibdidaktische Elemente

In der ersten, einführenden Sitzung sollten sich die Studierenden zur Einstimmung auf das Schreibprojekt über ihre bisherigen Schreiberfahrungen austauschen. Sie hatten sich vorbereitend eine Animation zum Prozess des Blogschreibens angeschaut (vgl. Beer 2011) und Leitfragen dazu beantwortet. Außerdem sollten sie überlegen, welche Merkmale der beiden Schreibertypen *Mozartian* (Strukturfolger) und *Beethovian* (Strukturschaffer) sie an sich selbst entdecken können (vgl. Boehm 1993; Bräuer 2014: 258–259).

Um das reflexive Schreiben und kritische Denken einzuüben, forderte ich die Studierenden auf, im Laufe des Semesters zudem ein *Reflective Learning Journal* zu führen, in dem sie über die gelesenen Texte und inhaltliche Fragestellungen nachdenken, Ideen sammeln und eigene Fragen entwickeln sowie über ihre Lern- und Schreiberfahrungen im Blogprojekt reflektieren sollten. Medium und Format konnten sie dabei selbst wählen. Das *Journal* war ausschließlich für ihre eigenen Zwecke bestimmt, aber am Semesterende mussten sie eine ein- bis zweiseitige Synthese dieser Reflexionen als Teil der Studienleistungen einreichen.

In den Kurssitzungen selbst setzte ich ebenfalls regelmäßig digitale und analoge Schreibaufgaben ein, etwa *MindMaps*, *Cluster*, *Freewriting* oder ein *Shitty First Draft*. Insofern war der gesamte Kurs sehr schreibintensiv und vereinte Aspekte des *Writing-to-learn*, *Learning-to-write*, *Writing-to-demonstrate-knowledge* und *Writing-to-communicate* (vgl. Olds/Leydens/Miller 1999).

### Projektevaluation und Lessons learnt

Der ausführliche Onlinefragebogen für die Abschlussevaluation des Projekts umfasste 49 meist geschlossene Fragen zu folgenden Bereichen:

- Vorerfahrungen und Selbsteinschätzung
- Lernziele
- eLearning-Tools
- Kollaboratives Schreiben
- Kooperation mit der Schule
- Textfeedback
- Reflexives Lernjournal
- Allgemeine Projektbewertung
- Sozio-demografische Informationen

Die Studierenden hatten einen Monat lang Zeit, an der Umfrage teilzunehmen. Zwischen Ende des Kurses und dem Freischalten des Fragebogens lagen ca. zwei Monate, was ihnen im Unterschied zu Evaluationen in der letzten Kurssitzung die Möglichkeit gab, mit etwas Distanz auf das Projekt zurückzuschauen.

Von 20 an der Abschlussevaluation teilnehmenden Studierenden bewerteten 14 den Kurs mit „exzellent“ oder „gut“, weitere fünf mit „befriedigend“. Gefragt nach ihrer Einschätzung, inwiefern die Lernziele erreicht wurden, stimmten sie folgenden Aussagen zu bzw. voll und ganz zu (n = 20): Das Blogprojekt ...

- ... verbesserte meine kritische Feedbackkompetenz (16)
- ... förderte meine Medien- und IT-Kompetenz (15)
- ... förderte mein vertieftes Verständnis meines Beitragsthemas (14)
- ... vermittelte mir tief greifende Einsichten in meinen Schreibprozess (14)
- ... förderte die Interaktion und Zusammenarbeit in der Gruppe (14).

Deutlich schlechter schnitt überraschenderweise das Lernziel „Förderung der Schreibkompetenz“ ab: Nur die Hälfte der Befragten stimmte hier zu. Möglicherweise erweckte das sehr spät erfolgte Lehrendenfeedback, woraufhin sie den Text noch einmal stark überarbeiten mussten, den Eindruck, sie hätten im Verlauf des Projekts nicht wirklich ihre Schreibfähigkeiten verbessert. Ein\*e Student\*in schrieb außerdem in einem Kommentar, dass es sehr schwierig sei, die Entwicklung des eigenen Schreibens einzuschätzen. Vielleicht kam es bei manchen auch deshalb zu einer pessimistischen Einschätzung dieses Punktes.

Klarer Favorit bei der Frage nach ihrer Zufriedenheit bezüglich der allgemeinen Nützlichkeit der beim Projekt eingesetzten digitalen Tools und nach deren Usability war Google Docs (1,5 bzw. 1,7 auf einer Skala von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden). Fast alle Studierenden (18) gaben an, Google Docs wahrscheinlich bzw. sehr wahrscheinlich in den folgenden sechs Monaten auch für andere Projekte einzusetzen. Die Blogplattform Hypothesos (WordPress) schnitt hinsichtlich Nützlichkeit bzw. Usability ebenfalls ziemlich gut ab (1,75 bzw. 1,8). Tools, die unsere Lernplattform eCampus (Ilias) bot, rangierten weiter hinten (z. B. die Dokumentenablage: beides 2,05), ebenso wie RSS Reader, die ich für die Verwaltung von Blogabonnements vorgeschlagen hatte (2,4 bzw. 2,3, wobei bei diesem Item neun Studierende „nicht zutreffend“ angeklickt hatten, weil sie das Tool nie ausprobiert hatten).

### **„Talking more about the actual material for class“ – Stolpersteine**

Die Qualität der fertigen Blogbeiträge war am Ende des Semesters sehr unterschiedlich. Manche der Texte, die von den Studierenden als „fertig“ deklariert wurden, mussten – teilweise noch nach Semesterende – nachgebessert werden, was textliche, sprachliche, aber auch inhaltliche Aspekte betraf. Zwei Beiträge wurden wegen fehlender Überarbeitung nicht freigeschaltet (vgl. auch die Erfahrungen von Markert & Wietschel 2017).

In der Abschlussevaluation fragte ich die Kursteilnehmer\*innen daher, welches Gewicht sie selbst möglichen Einflussfaktoren für die Schreibschwierigkeiten zuschreiben. Am wenigsten Probleme hatten sie nach eigener Einschätzung damit, einen Text über ein bisher unbekanntes Thema zu schreiben und diesen in einer Fremd- bzw. Zweitsprache zu verfassen (2,8 bzw. 2,5 Punkte auf einer Skala von 1 bis 5 mit 1 = sehr großer Einfluss und 5 = sehr geringer Einfluss). Etwas größeren Einfluss hatte die kollaborative Aufgabenstellung (3,15 Punkte). Die beiden ihrer Meinung nach wichtigsten Faktoren für die Textqualitätsprobleme waren die Tatsachen,

- dass sie einen Text für Nicht-Linguist\*innen schreiben sollten in einem populärwissenschaftlichen Stil, der neu für sie war und sich von dem Stil unterschied, an den sie bisher gewöhnt waren (3,85 Punkte), und
- dass sie für ein junges Publikum schreiben sollten (3,9 Punkte).

Ich schätze den Effekt des Schreibens in einer Fremd- bzw. Zweitsprache auf die Schreibschwierigkeiten und die Textqualität höher ein als die Studierenden selbst. Vielleicht war die Aufgabe insgesamt zu komplex und überlastete dadurch ihren mentalen Arbeitsspeicher.

In Gesprächen mit den Studierenden wurde deutlich, dass die Aussicht auf Veröffentlichung der Texte sie auf der einen Seite motivierte, auf der anderen Seite aber auch zu einem gewissen Druck führte. Sie würden sich bzw. ihre Texte exponieren; ihre Leistungen würden von Menschen beurteilt und kommentiert werden können, die sie nicht kannten. Dadurch stand für sie beim Schreiben mehr auf dem Spiel als sonst beispielsweise bei Hausarbeiten. Das Gleiche galt letztlich auch für mich bzw. unseren Lehrstuhl, in dessen Namen der Blog der Öffentlichkeit präsentiert wurde – eine Tatsache, die ich zu Projektbeginn nicht bedacht hatte (Außenwirkung). In engem Zusammenhang damit steht der Rollenkonflikt, den ich erlebt habe: Wollte ich ursprünglich als begleitende Schreibberaterin agieren, war ich am Ende qualitätssichernde Redakteurin und Lektorin und gleichzeitig auch immer Dozentin, die am Semesterende die Klausur benoten würde.

Größter Kritikpunkt bei dem LaMa-Projekt war der große Arbeits- und Zeitaufwand (z. T. auf Kosten des fachlichen Inhalts), der aufgrund des Pilotcharakters über das sonst übliche Maß für einen solchen Kurs hinausging. Dass das Projekt dennoch funktionierte, führe ich vor allem auf die hohe intrinsische Motivation und Begeisterungsfähigkeit der Gruppe zurück.

### **„Good alternative to academic writing“ – Erfolgsfaktoren**

Auf der Basis dieser Erfahrungen mit LaMa und mit einem früheren, weniger erfolgreichen Versuch, Blogschreiben in einen Kurs zu integrieren, konnte ich folgende Gelingensbedingungen für ein Projekt zum Schreiben in digitalen Umgebungen identifizieren:

## Schreibaufgabe

- Die Aufgabe ist eindeutig formuliert; die einzelnen Arbeitsschritte sind transparent und werden wiederholt kommuniziert.
- Die Aufgabe ist kontextuell eingebettet (situiert), d. h. direkt mit den Kursinhalten verknüpft.
- Die Lernziele sind so formuliert, dass die Studierenden den Nutzen des Projektes erkennen und motiviert mitmachen. Die Aufgabe weist einen hohen Gebrauchswert auf.
- Die Autor\*innen haben ein echtes kommunikatives Ziel vor Augen; die Leserschaft ist real. Die Schreibaufgabe ist somit für die Studierenden relevant und bedeutsam.
- Die Autor\*innen kennen die Zielgruppe und können während des Schreibens idealerweise mit ihnen interagieren und Rückmeldungen zu Textentwürfen einholen.
- Die Studierenden erhalten im Sinne eines formativen Assessments im Laufe des Semesters von unterschiedlichen Personen Rückmeldungen auf die Teilaufgaben (z. B. das Finden und Eingrenzen des Themas, das Schreiben und wiederholte Überarbeiten des Textes und das Geben von Feedback zu Texten anderer Studierender, vgl. „Qualitätssicherung“ unten), sodass sie die Gelegenheit haben, während des Textproduktionsprozesses kontinuierlich hinzuzulernen und sich so ihrem Zieltext schrittweise anzunähern. Das Erbringen dieser Teilleistungen und das Veröffentlichen des fertigen Textprodukts werden „belohnt“, indem sie in die Note für das Modul einfließen.
- Die Textproduktion wird im Sinne eines Schreibarrangements mit Hilfs- und Transfer-texten (vgl. Bräuer/Schindler 2011) so weit entzerrt, wie es die Komplexität der Aufgabe erfordert.
- Die Erarbeitung genretypischer sprachlicher Merkmale und rhetorischer Strategien erfolgt gemeinsam im Kurs oder in ausgelagerten Workshops. Dazu zählt auch eine Diskussion darüber, dass manche der Merkmale von Blogs (oder anderen digitalen Textsorten) – in viel stärkerem Maße als bei Textsorten mit längerer Tradition – in ständigem Wandel begriffen sind und es keine einheitlichen Vorgaben für ihre Gestaltung gibt (z. B. hinsichtlich Textlänge, Sprachstil, Art der Quellenreferenzierung). Für das Projekt einigt sich die Gruppe auf bestimmte Vorgehensweisen.
- Die Studierenden lesen begleitend Beispiele für die jeweilige digitale Textsorte und versetzen sich so in die Rolle der Lesenden hinein.

## Qualitätssicherung

- Bei der Vorbereitung kann das Konzept mit Kolleg\*innen durchgesprochen werden, die bereits eigene Erfahrungen mit ähnlichen Projekten gemacht haben. Idealerweise stehen diese Personen auch für einen begleitenden Austausch zur Verfügung. Falls es an der Institution Expert\*innen für eLearning und Schreibdidaktik gibt, sollten diese ebenfalls mit einbezogen werden.
- Die Schreibenden werden während des Schreibprozesses nach dem Prinzip des *Scaffolding* (vgl. Wood/Bruner/Ross 1976) begleitet, d. h. die Lernenden erhalten von den Lehrenden Unterstützung (*Scaffolding* = Gerüst), aber nur in einem solchen Maße,

dass sie in der Lage sind, die Aufgabe eigenständig zu bewältigen (vgl. Benson 1997: 126).

- Sie erhalten ab dem ersten Textentwurf mehrstufiges Feedback durch unterschiedliche Personen. Möglich sind Peer-, Lehrenden- und Leser\*innenfeedback. Ein Teil der Feedbackprozesse findet gemeinsam vor Ort im Kurs statt.
- Die Studierenden lernen effektive Peerfeedback- und Überarbeitungsstrategien kennen und wenden diese an.
- Es wird ausreichend Zeit für die Textfeedbackrunden eingeplant.
- Das Projekt wird evaluiert (Zwischen- und Abschlussevaluation).

## Digitale Tools

- Die Auswahl der eingesetzten Tools orientiert sich streng an den didaktischen Zielen der Schreibaufgabe.
- Die Tools weisen eine hohe Usability und Nützlichkeit für die Studierenden bei der Erreichung der Projektziele auf. Für das kollaborative Arbeiten an Texten empfehle ich derzeit Google Docs (aus Mangel eines äquivalenten Tools auf den Lernplattformen oder einer Open Source-Variante) und für das Bloggen in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern die Blogplattform Hypotheses.
- Werden digitale Tools außerhalb der hochschuleigenen Lernplattform eingesetzt, benötigen die Lehrenden aus Datenschutzgründen das schriftliche Einverständnis der Studierenden.

## Rolle und Aufgaben der Lehrenden

- Die Lehrenden beginnen frühzeitig mit den Vorüberlegungen zu einem solchen Projekt (siehe Abb. 4) und treffen Entscheidungen, die zu den institutionellen Rahmenbedingungen und in ihr persönliches Zeitkontingent passen (s. Abb. 4).
- Die Lehrenden bauen nach Möglichkeit auf bereits existierendes Arbeitsmaterial auf.
- Die Lehrenden haben eigene Erfahrungen mit der Anwendung der Tools. Sie können die Studierenden in der Handhabung der Tools anleiten und ihnen Wege zum eigenen Lernen aufzeigen (z. B. Online-Tutorials).
- Sie haben grundlegende Kenntnisse in Urheberrecht und Datenschutz oder kennen jemanden, der sie entsprechend beraten kann.
- Sie kommunizieren ihre unterschiedlichen Rollen (Schreibberater\*in vs. Redakteur\*in/ Lektor\*in vs. Bewerter\*in) bzw. den Wechsel von einer Rolle zur anderen wiederholt sehr deutlich.
- Sie können, zumindest bei der ersten Durchführung des Projekts, etwas mehr Zeit als sonst für die Kursvorbereitung aufwenden.
- Sie sind bereit, Neues auszuprobieren und können damit leben, dass manche Dinge anfangs auch misslingen können.
- Sie sind in der Lage, den Spaß an einem solchen Projekt den Kursteilnehmer\*innen zu vermitteln.



**Abbildung 4**

Wichtige Aspekte, die Lehrende beim Einsatz von Blogs in der Lehre vor Projektbeginn überdenken sollten. Schaubild: Stefanie Pohle

**Fazit: „A great experience!“**

Mit einem Jahr Abstand zum Projektbeginn kann ich sagen: Das Projekt war bzw. ist ein Erfolg. Der Blog besteht weiterhin: Im Wintersemester 2017/18 haben wieder MA-Erstsemester gebloggt, und immer häufiger fragen Absolvent\*innen und Kolleg\*innen an, ob sie einen Gastbeitrag schreiben dürfen.

Die Nachhaltigkeit des Projekts war im Sommersemester 2017 direkt erfahrbar, als ich – was leider selten genug passiert – einen Teil der gleichen Studierendengruppe in einem anderen Modul unterrichten konnte. Es entstanden, sicherlich auf Grundlage des gewachsenen Vertrauensverhältnisses zwischen den Studierenden und mir, gemeinsame Vorhaben, die aus dem LaMa-Projekt erwuchsen: weitere Blogartikel für LaMa sowie ge-

meinsame Vorträge beim Dies Academicus und bei der SPTK 2017 in Köln (siehe <https://lama.hypotheses.org/lama-in-the-media-on-tour>). Eine Veröffentlichung ist in Planung. Es ergaben sich damit Gelegenheiten, Studierende aktiv in die reale wissenschaftliche Welt einzubeziehen und sie auf Augenhöhe in ein Team einzubinden.

Auf das Lehr- und Lernsetting in den Kursen hatte LaMa insgesamt einen sehr positiven Einfluss. Ich habe sehr viel gelernt über Möglichkeiten, eine dynamische, motivierende Atmosphäre in der Gruppe zu schaffen. Öfter als in anderen Kursen erlebte ich so in den Unterrichtsstunden Momente des „Flows“: Diskussionen waren plötzlich kontroverser, Gruppenarbeiten produktiver, ich erhielt häufiger ehrliches, konstruktives und wertschätzendes Feedback auf die Kursgestaltung. Gruppendynamik und Mitarbeit waren sehr gut. Ich kann nicht empirisch nachweisen, ob diese Momente ausschließlich auf das Blogprojekt zurückzuführen sind, bin aber überzeugt davon, dass es einen maßgeblichen Anteil hatte. Ich führe es darauf zurück, dass den Studierenden bewusst war, dass dieses Projekt nur in gemeinschaftlicher Anstrengung Erfolg haben würde. Sie selbst trugen den wichtigsten Teil dazu bei, erkannten aber auch an, dass ich viel Engagement und Energie in LaMa investierte. Dass sie den Nutzen des Blogschreibens für sich persönlich und ihr Studium erkannten, wird in ihren persönlichen Rückmeldungen, in den Evaluationen, den Synthesen der Lernjournale und in den Portfolios (die ein Teil der Gruppe im Sommersemester in dem oben erwähnten zweiten Kurs schrieb) deutlich. Im Sinne eines Praxisforschungsansatzes werde ich das Lehr-/Lernkonzept unter Einbeziehung der Kursteilnehmer\*innen weiterentwickeln und testen.

Für mich bedeutete das Projekt mit dieser Gruppe, meine Rolle als Lehrende so leben zu können, wie ich es mir idealerweise vorstelle: Ich bin nicht ausschließlich die Wissen übertragende Vortragende, sondern bin Teil einer Schreib-, Lern- und Forschungsgemeinschaft, in der ich Input gebe, zur aktiven Mitarbeit anrege, Impulse setze, Prozesse anleite. Nicht zuletzt deshalb hat das anwendungsbezogene digitale Schreiben in einer Lehrveranstaltung transformatives Potenzial bewiesen. Ich möchte allen raten, die überlegen, ein ähnliches Schreibprojekt in einem Kurs auszuprobieren, es einfach zu tun, Aufgabenstellungen zu testen, zu überarbeiten, zu evaluieren, dann erneut auszuprobieren – oder um es mit den Worten von Larsen-Freeman (2011: 163) auszudrücken: zu experimentieren und Risiken einzugehen. Zu verlieren gibt es dabei nichts, zu gewinnen aber sehr viel.

## Literatur

Akbari, Mostafa/Schmidt, Tim/Spannagel, Christian (2008): Ein Planungsraster zum Einsatz von Weblogs in der Lehre. In: Lucke, Ulrike/Kindsmüller, Martin C./Fischer, Stefan/Herczeg, Michael/Seehusen, Silke (Hrsg.): *Workshop Proceedings der Tagungen Mensch & Computer 2008, DeLFI 2008 und Cognitive Design 2008, Lübeck, Germany, September 7–10, 2008*. Berlin: Logos. 305–310. Online im WWW. URL: [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2e-imix-t-01/user\\_files/personal/spannagel/publikationen/Akbari\\_et\\_al-Planungsraster\\_Weblogeinsatz.tif](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2e-imix-t-01/user_files/personal/spannagel/publikationen/Akbari_et_al-Planungsraster_Weblogeinsatz.tif) (Zugriff: 27.10.2017).

- Bach, Dorothe J./Alexander, John (2015): Contemplative approaches to reading and writing: Cultivating choice, connectedness, and wholeheartedness in the critical humanities. In: *The Journal of Contemplative Inquiry*. Vol. 2. No. 1. 17–36.
- Beer, Jonathan (CIS\*2050\*DE): Writing process animation (02.06.2011). In: *YouTube*. Online im WWW. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VlpnpL8295E&feature=youtu.be> (Zugriff: 27.10.2017).
- Benson, Beth K. (1997): Coming to Terms: Scaffolding. In: *The English Journal*. Vol. 86. No. 7. 126–127.
- Boehm, Diane C. (1993): Mozartians, Beethovians, and the teaching of writing. In: *The Quarterly*. Vol. 15. No. 2. 15–18.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessentheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 257–282.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart: Klett. 12–63.
- Ducate, Lara C./Lomicka, Lara L. (2008): Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. In: *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 21. No. 1. 9–28.
- Hicks, Troy (2009): *The Digital Writing Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- König, Mareike (2015): Herausforderung für unsere Wissenskulturr: Weblogs in den Geisteswissenschaften. In: Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Digital Humanities: Praktiken der Digitalisierung, der Dissemination und der Selbstreflexivität* (Historische Mitteilungen – Beihefte 91). Stuttgart: Franz Steiner. 57–74. Online im WWW. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01264402/document> (Zugriff: 7.6.2017).
- Larsen-Freeman, Diane (2011): Key concepts in language learning and language education. In: Simpson, James (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London/New York: Routledge. 155–170.
- Markert, Michael/Wietschel, Hannes (2017): Sammlungsobjekte in der schreibintensiven Lehre. In: *Journal der Schreibberatung*. Nr. 13. 85–92.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Englisch* (Heft 4704), Düsseldorf. Online im WWW. URL: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/e/GOST\\_Englisch\\_Endfassung4.tif](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/e/GOST_Englisch_Endfassung4.tif) (Zugriff: 10.1.2018).
- Olds, Barbara M./Leydens, Jon A./Miller, Ronald L. (1999): A flexible model for assessing WAC programs. In: *Language and Learning Across the Disciplines*. Vol. 3. No. 2. 123–129.
- Panke, Stefanie/Oestermeier, Uwe: *Weblogs in der Lehre – Drei Fallbeispiele* (19.07.2006). Online im WWW. URL: [https://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/weblog/weblogs\\_25.07.06cr.tif](https://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/weblog/weblogs_25.07.06cr.tif) (Zugriff: 27.10.2017).

Puschmann, Cornelius (2013): Blogging. In: Herring, Susan C./Stein, Dieter/Virtanen, Tuija (Hrsg.): *Pragmatics of Computer-Mediated Communication* (Handbooks of Pragmatics 9). Berlin et al.: De Gruyter Mouton. 83–108.

Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Psychology and Psychiatry*. Vol. 17. 89–100.

## Blog

*Language Matters! Exciting insights into the realm of Applied Linguistics*. Online im WWW. URL: <https://lama.hypotheses.org> (Zugriff: 20.02.2018).

## Angaben zur Person

**Stefanie Pohle**, Dr., ist Wiss. Mitarbeiterin im Bereich Angewandte Englische Sprachwissenschaft an der Universität Bonn. Seit Beginn ihrer Ausbildung zur Schreibberaterin an der PH Freiburg gibt sie Schreibworkshops und entwickelt und testet Konzepte und Lernmaterialien für die schreibintensive Lehre.



# Online-Whiteboards zur Unterstützung kollaborativer Schreibprozesse

*Sabine Schermeier, Nicole Podleschny, Nadine Stahlberg, Carola Schröder & Christin Burkhardt*

In den MINT-Fächern gewinnt das gemeinsame Arbeiten an Projekten zunehmend an Bedeutung. Insbesondere bei Gruppenarbeiten werden komplexe Aufgaben gestellt, bei denen Studierende ihre Ergebnisse dokumentieren und gemeinsam einen Text verfassen, u. a. in Form von Protokollen, Hausarbeiten und Präsentationen. Die Zusammenarbeit erfolgt synchron oder zeitversetzt – mit unterschiedlichen Rollenverteilungen. Solche kollaborativen Schreibprozesse können sich positiv auf die Motivation, Aktivität und Partizipation der Lernenden auswirken und die Teamfähigkeit fördern (vgl. Muuß-Meerholz 2010). Da die Gruppe für das Projektergebnis verantwortlich ist, werden durch Feedbackmechanismen und Überarbeitungsschleifen inhaltliche Tiefe und Verständlichkeit, Argumentationslogik und Stil selbstständig kontrolliert. Lehrende sind gefordert, die Organisation der Gruppen anzuleiten und Beurteilungskriterien zu entwickeln. Vor allem dann, wenn das Team räumlich und zeitlich unabhängig voneinander arbeitet, ist der Einsatz digitaler Ressourcen sinnvoll, da diese erlauben, den kollaborativen Schreibprozess besser zu organisieren (vgl. Stahlberg 2017: 32).

Online-Kollaborationswerkzeuge wie Wikis, Blogs oder Online-Whiteboards fördern durch ihren offenen und prozessorientierten Charakter das gemeinsame und aktive Konstruieren von Wissen (vgl. Notari/Döbeli Honegger 2013: 31). Wikis und Blogs sind mittlerweile hinreichend für den Einsatz in der Hochschullehre untersucht (vgl. Bremer 2012: 81–120; vgl. Grell/Rau 2011: 1–23) und Bestandteil der meisten Lernmanagementsysteme. Während sich diese für die Entwicklung kollaborativer Textprodukte anbieten, zielt der Einsatz von Online-Whiteboards vor allem auf eine kreative Form der Zusammenarbeit unter Einbindung verschiedener Medienformate ab.

## Online-Whiteboards: eine Beschreibung

Online-Whiteboards (auch virtuelle Whiteboards genannt) sind browserbasierte Plattformen. Sie bieten eine Web-Oberfläche, auf der sich unterschiedliche Medienformate, bspw. Grafiken, Videos, Bilder und Texte, gestalterisch kombinieren lassen. Nutzer\*innen greifen synchron oder asynchron auf diese Oberfläche zu. Dies erfolgt in einem geschützten Raum, sodass die Arbeiten nicht für die Öffentlichkeit sichtbar sind. Dem Prinzip „What you see is what you get“ (WYSIWYG) folgend benötigen Anwender\*innen keinerlei Programmierkenntnisse, sondern fügen über eine Menüfunktion Textfelder und Abbildungen ein, erstellen eigene Skizzen und gestalten die Oberfläche nach eigenen Vorstellungen.

**Sabine Schermeier, Nicole Podleschny, Nadine Stahlberg, Carola Schröder & Christin Burkhardt**



lungen. Einige Whiteboards verfügen überdies über eine Chat-Funktion, die es den Anwender\*innen ermöglicht, in Echtzeit zu kommunizieren. Des Weiteren ist es in einigen Whiteboards möglich, die Arbeitsergebnisse als animierte Präsentation anderen Gruppen online zur Verfügung zu stellen oder sie herunterzuladen (vgl. Podleschny/Schermeier 2017: 30).

Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus einem Online-Whiteboard, das Lernende in einem Mikrobiologie-Projekt zur Entwicklung eines Prozessplans nutzen:

### Abbildung 1

Screenshot aus dem bearbeiteten Online-Whiteboard eines virtuellen Teams (Illustration: Christin Burkhardt 2017)



Die Einsatzmöglichkeiten von Online-Whiteboards im Lehr- bzw. Lernkontext sind dementsprechend vielfältig. Weniger geeignet für die Erstellung komplexer, zitierfähiger Texte decken sie die einzelnen Stadien des Schreibprozesses ab: vom Sammeln erster Ideen über das Entwerfen einer Gliederung bzw. einer Textstruktur, das Einfügen und Teilen von Materialien und das Diskutieren im Chat bis hin zum Produzieren von Textbausteinen und zur visuellen Präsentation von (Zwischen-)Ergebnissen. Vorstellbar ist weiterhin die Nutzung des Boards als Pinnwand für Lehrveranstaltungen, auf der Fragen, Literaturhinweise und Links von Lernenden zusammengetragen werden. Überdies bieten Online-Whiteboards einen großen Mehrwert, wenn ein Textprodukt unter Einbindung verschiedener Medienformate geschaffen werden soll.

### Das transformative Potenzial von Online-Whiteboards in der Praxis

Im Rahmen eines Online-Lernprojektes wurde untersucht, welche Chancen und Hürden sich bei der Arbeit mit Online-Whiteboards feststellen und welche Empfehlungen sich für ihren Einsatz ableiten lassen. Des Weiteren wurde analysiert, ob Whiteboards in Bezug auf Schreibprozesse ein transformatives Potenzial aufzeigen. Im Zentrum steht hierbei die

Frage, auf welche Weise Lernprozesse bei Individuen eine Transformation ihrer bisherigen Einstellungen, (Vor-)Urteile und Meinungen hervorrufen und sie damit zu autonomem und kritischem Denken sowie zu Urteils- und Reflexionsfähigkeit geführt werden (vgl. Singer-Brodowski 2016: 14–15). Die Idee des transformativen Lernens baut entwicklungspsychologisch auf dem Konzept der Bedeutungsperspektiven auf (vgl. Mezirow 1978), die als Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen zu verstehen sind. Sie steuern die Interpretation der Wirklichkeit, geben Orientierung für das individuelle Handeln und prägen die Identität von Individuen. Im Rahmen eines transformativen Lernprozesses werden diese Bedeutungsperspektiven durch krisenhafte Erlebnisse verunsichert, infrage gestellt und gemeinsam mit anderen reflektiert, sodass im Idealfall neue Bedeutungsperspektiven und Kompetenzen aufgebaut und in das Leben integriert werden.

Im nachfolgend beschriebenen Praxisprojekt „MikiE – Mikroben im Einsatz“ lässt sich erkennen, dass Online-Whiteboards in Schreibprozessen ein transformatives Potenzial aufzeigen. „MikiE“ ist ein tutoriell begleitetes Online-Lernangebot des Instituts für Technische Mikrobiologie der Technischen Universität Hamburg (TUHH), das im Rahmen der Hamburg Open Online University (HOOU) entwickelt wurde. Eine der Grundideen der HOOU ist es, universitäre Lernangebote für neue Zielgruppen zu schaffen. Das Institut für Mikrobiologie hat daher ein Lernangebot konzipiert, an dem Oberstufenschüler\*innen teilnehmen können, die ein Interesse an mikrobiologischen Inhalten mitbringen.

In dem Lernarrangement eignen sich die Teilnehmenden anfangs mikrobiologische Kenntnisse an. Zur Anwendung bringen sie diese dann in einem vierwöchigen Planspiel: In virtuellen Teams entwickeln sie ein Verfahren, um industrielle Anwendungen durch den Einsatz extremophiler Mikroorganismen zu optimieren. Pro Woche sind von den Teams verschiedene Aufgabenstellungen zu bearbeiten, die teilweise unterschiedliche Lösungswege zulassen und so zur Diskussion unter den Teilnehmenden anregen. Zunächst tragen die Teams Informationen zum herkömmlichen industriellen Prozess und zu dessen Schwierigkeiten zusammen. Dann stellen die Lernenden Schritt für Schritt einen Plan zur Optimierung dieses Prozesses mithilfe von Extremophilen auf. Ihre Ergebnisse bereiten sie in einer animierten Online-Präsentation auf. Das Whiteboard dient in dem Kurs zum einen dem schriftlichen Zusammentragen der (Zwischen-)Ergebnisse, zum anderen der strukturierten Vorbereitung der abschließenden Online-Präsentation.

Die Lernendengruppe bestand aus 20 Oberstufenschüler\*innen eines Gymnasiums. Die Teilnahme an dem unbenoteten Online-Kurs erfolgte freiwillig. Für die organisatorische und inhaltliche Begleitung während des Kurses standen drei Online-Tutorinnen der TUHH zur Verfügung.

Aufbauend auf dem Verständnis transformativer Lernprozesse lässt sich im vorliegenden Lehr-Lern-Setting ein transformatives Potenzial hinsichtlich des Schreibprozesses erkennen. Die Teilnehmenden sind aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen beim Verfassen schriftlicher Arbeiten häufig daran gewöhnt, diese selbstständig zu bewältigen. In „MikiE“ werden sie an einen Schreibprozess herangeführt, in dem die Beteiligten verteilte Rollen einnehmen. Die Teammitglieder treten im Schreibprozess in Interaktion: Sie geben Im-

pulse, formulieren Textentwürfe und kommentieren und korrigieren die Beiträge ihrer Peers. Lehrende wiederum können Feedback im Entstehungsprozess der Textteile geben und beratend unterstützen. Ein solch neues, partizipatorisches Schreibverfahren erfordert unter den Beteiligten ein Umdenken in Richtung eines von Offenheit und Transparenz geprägten Schreibprozesses, in dem Zuständigkeiten zu verteilen und Regeln für die Zusammenarbeit aufzustellen sind.

Um die Chancen und Hürden beim Einsatz der Whiteboards zu identifizieren, wurden verschiedene Arten der Datenerhebung realisiert. So nahmen die Teilnehmenden an mehreren Online-Befragungen teil. Bestandteil waren geschlossene und offene Fragen zur Motivation der Teilnehmenden, zur Beurteilung ihrer Zusammenarbeit, zur Analyse technischer Schwierigkeiten sowie zur Unterstützung durch Lehrende. Darüber hinaus wurde eine Dokumentenanalyse der Arbeitsergebnisse durchgeführt, die die drei Teams in den Whiteboards zusammengetragen hatten. Maßgeblich waren bei der Dokumentenanalyse die Aspekte Struktur/Übersichtlichkeit, Grad der Interaktion und Kollaboration, inhaltliche Korrektheit sowie das Bearbeitungstempo. Nach Abschluss des Kurses fanden zudem Interviews mit den Online-Tutorinnen statt, die vor allem die Betreuung und technische Anforderungen der Whiteboards thematisierten (vgl. Schermeier et al. 2017).

## Forschungserkenntnisse zum Einsatz von Online-Whiteboards

In der Eingangsbefragung gaben die Schüler\*innen an, aus Interesse an der Mikrobiologie teilzunehmen. Sie verfügten über keine Vorkenntnisse mit Online-Lernangeboten. In den wöchentlichen Befragungen sowie in der Abschlussevaluation wird deutlich, dass die Gruppenarbeit die größte Hürde für die Lernenden bedeutete: Zehn von zwölf Teilnehmenden gaben in der ersten Woche an, dass die Zusammenarbeit „nicht so gut“ funktionierte. Diese Einschätzung änderte sich nicht wesentlich über den Verlauf des Lernangebotes. Gründe waren vor allem, dass die Arbeitsbelastung ungleich verteilt ist, einige nicht aktiv sind und sich innerhalb der Gruppen Kernteams bilden. Neben den generellen Schwierigkeiten von Gruppenarbeiten in Online-Lernangeboten rücken aus den Befragungen drei Punkte in den Fokus, die unmittelbar auf das Werkzeug Online-Whiteboard abzielen: die „Angst vor dem leeren Blatt“, der Grad der Interaktion sowie der Umgang mit technischen Hürden.

### Die Angst vor dem leeren Blatt

Das Online-Lernangebot setzte wöchentliche Meilensteine, die bearbeitet werden mussten. Das Whiteboard war bereits von den Lehrenden vorstrukturiert worden; ein Tutorial erklärte den Umgang mit dem Whiteboard und dessen Funktionen. Zudem wurden Leitfragen, Übersichtsdiagramme und Tipps zur Bearbeitung bereitgestellt. Ziel war es, den Teilnehmenden die „Angst vor dem leeren Blatt“ zu nehmen und die Erwartungen transparent zu machen und Hilfestellungen zu leisten.

Der dem Online-Whiteboard zugeschriebene Mehrwert, den Teilnehmenden die Angst vor dem leeren Blatt zu nehmen, konnte in diesem ersten Durchlauf kaum beobachtet werden. Trotz der Vorstrukturierung des Boards zeigten Lernende eine gewisse Scheu, ihre Ideen mit der Gruppe zu teilen. Dies bestätigt, dass Lehrende diese Art des Lern- und Arbeitsprozesses zumindest bei der Erstnutzung didaktisch begleiten und anleiten müssen, bevor die Kollaboration mithilfe von Online-Tools gelingt.

### **Kollaboration, Interaktion und Partizipation im Online-Whiteboard**

Hinsichtlich der Interaktion und Partizipation sind kollaborative Schreibprozesse in Online-Whiteboards mit Schüler\*innen kein Selbstläufer. Neben einer ungleichen Verteilung bei der schriftlichen Bearbeitung der Aufgaben im Team war zu beobachten, dass das Verändern von Beiträgen anderer für Lernende nicht selbstverständlich ist. Sie tendierten dazu, ihre Ideen in separaten Textfeldern zusammenzutragen, anstatt ein echtes Gemeinschaftswerk zu produzieren. Obwohl in diesem Erstdurchlauf nur wenige Teilnehmende durch das Ändern von Beiträgen anderer im Prozess echtes kollaboratives Arbeiten umsetzten, zeigten sie dennoch eine hohe Akzeptanz für das gemeinschaftliche Schreiben und Verändern ihrer eigenen Beiträge durch andere. So gaben in der Evaluation 13 von 17 Teilnehmenden bei der Aussage „Für mich war es kein Problem, wenn meine Beiträge von meinen Mitlernern verändert wurden“ an: „trifft zu“ bzw. „trifft eher zu“.

Die Möglichkeit, eigene Ideen und Gedanken zu teilen, ist zunächst ein Mehrwert. Nicht jeder kann jedoch ad hoc die Bereitschaft zu einer solchen Offenheit und Transparenz aufbringen. Gerade in formalen Lernkontexten, wie im Schul- und Hochschulbereich, scheinen Lernende oftmals den Anspruch zu haben, eigenständig „vorzeigbare“ Ergebnisse zu erarbeiten, bevor diese innerhalb der Gruppe geteilt werden. Schüler\*innen müssen möglicherweise zunächst einen längeren Prozess durchlaufen, um sich auf eine von Transparenz und Offenheit geprägte Zusammenarbeit einzulassen. Das Konzept des transformativen Lernens, Gewohnheiten und Denkmuster infrage zu stellen, zu überprüfen und umzugestalten, geht demnach nicht automatisch durch die Bereitstellung eines neuen Tools auf. Dies zeigt sich auch in den vielfältigen medialen Gestaltungsmöglichkeiten, die kaum ausgeschöpft werden. Ein denkbarer Grund ist die Tatsache, dass die Teilnehmenden es bei Aufgaben dieser Art gewohnt sind, vorrangig eigene Textbeiträge zu produzieren.

### **Unzufriedenheit aufgrund unzureichender Funktionen in Online-Whiteboards**

Die benutzerfreundliche Oberfläche von Online-Whiteboards ermöglicht einen technisch relativ einfachen Zugang. Allerdings sind die Funktionalitäten reduziert. So traten beim Editieren von Texten zuweilen technische Schwierigkeiten auf: Probleme mit der Darstellung bestimmter Funktionen sowie die fehlende Funktion zum Rückgängigmachen von Änderungen waren Hauptkritikpunkte. Einige Lernende wünschten sich zudem eine Versionskontrolle, die verdeutlicht, wer welche Änderungen eingefügt hat. Die Whiteboard-Funktionalitäten variieren hier stark je nach Anbieter.

**Sabine Schermeier, Nicole Podleschny, Nadine Stahlberg, Carola Schröder & Christin Burkhardt**

## Empfehlungen für das kollaborative Schreiben in Online-Whiteboards

### Tutorielle Begleitung

Damit kollaborative Schreibprozesse gelingen und ihr transformatives Potenzial entfalten, bedarf es einer angemessenen Begleitung. Gerade bei einer Zielgruppe, die wenig an freie Lernszenarien gewöhnt ist, sollten die Schreibaufgaben so vorstrukturiert sein, dass das Gedankensammeln und Losschreiben im Board ermöglicht wird. Dies kann geschehen, indem nach und nach unterschiedliche Schreibaufgaben und Teilschritte freigeschaltet werden. Ebenso sollten den Lernenden Methoden vermittelt werden, um verschiedene Rollen und Zuständigkeiten im Team aufzuteilen.

Ein wichtiger Aspekt im Schreibprozess ist kontinuierliches Feedback. Das Whiteboard bietet hier niedrigschwellige Möglichkeiten: In einem Textfeld können Hinweise oder Fragen zu den Beiträgen eingestellt werden. Tipps und Tricks zur Nutzung bzw. Strategien für die Zusammenarbeit können in einem Tutorial erläutert werden, wie es nachfolgend abgebildet ist.

### Abbildung 2

Screenshot aus dem Online-Tutorial zur Erläuterung der Board-Funktionalitäten



## **Gestalterische Möglichkeiten**

Schon bei der Vorstrukturierung des Whiteboards sollten Lehrende darauf achten, diverse Medienformate (Bilder, Videos, Scribbles etc.) einzubinden, um die Lernenden mit diesen Features vertraut zu machen und dazu anzuregen, neben Text auch andere Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen. Gerade in der Möglichkeit, Texte mit anderen Medienformaten zu kombinieren, besteht ein weiterer Vorteil des Whiteboards. Statt großer, elaborierter Textbeiträge können in einem ersten Schritt kurze Beiträge in Textfeldern gesammelt oder auch nur ein Bild hochgeladen und kommentiert werden.

## **Verzahnung mit Präsenzeinheiten**

Schreibprozesse, die komplett zeit- und ortsunabhängig ablaufen, können zu einer Überforderung der Lernenden führen. Zur Abstimmung von Bedarfen und Wünschen, zur Klärung offener Fragen und zur Beschreibung von technischen Problemen empfiehlt es sich daher, die Online-Phasen, in denen im Board geschrieben wird, mit Präsenzeinheiten zu verzahnen. Gerade für Lernendengruppen mit wenig Erfahrung im Umgang mit Online-Tools sind solche Treffen wichtig, da sie motivieren und das Vertrauen untereinander stärken. Ebenso schaffen Präsenzeinheiten meist eine höhere Verbindlichkeit im Schreibprozess.

## **Größe der Lernendengruppe**

Darüber hinaus ist die Größe der Gruppe, die am kollaborativen Schreibprozess beteiligt ist, ein wichtiger Aspekt. Um multiple Perspektiven zu gewährleisten, zugleich indes für Verbindlichkeit und Motivation zu sorgen, ist je nach Aufgabenstellung und Vorerfahrung der Lernenden sorgfältig abzuwägen, welche Gruppengröße passend ist. Im „MikiE“-Projekt hat sich eine Gruppenstärke von vier bis sechs Lernenden bewährt.

## **Fazit**

Online-Whiteboards können kollaborativen Schreib- und Lernprozessen neue Impulse geben und zu einer von Offenheit, Spontaneität, Transparenz und Kreativität geprägten Zusammenarbeit anregen. Das transformative Potenzial von Online-Whiteboards entfaltet sich jedoch nicht automatisch durch die bloße Bereitstellung des Tools. Unerlässlich bei ihrem Einsatz ist es, sie didaktisch sinnvoll in das gesamte Lernarrangement einzubinden und dieses adäquat zu begleiten. Ebenso sollte sorgfältig geplant werden, in welchem Maße die Online-Arbeitsphasen im Whiteboard mit Präsenzphasen verzahnt werden. Ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung eines stimmigen didaktischen Konzeptes ist gewiss die Frage nach der grundsätzlichen Eignung des Tools Online-Whiteboard für das gegebene Lernsetting. Zu berücksichtigen sind ferner die Erfahrungen, die die Lernenden mit kollaborativem Schreiben und mit Online-Tools haben, um eine möglichst optimale tutorielle Begleitung der Nutzer\*innen zu gewährleisten. Die Feinabstimmung dieser Punkte kann zu einem Gelingen kollaborativer Schreibprozesse mit Online-Whiteboards beitragen.

**Sabine Schermeier, Nicole Podleschny, Nadine Stahlberg, Carola Schröder & Christin Burkhardt**



## Literatur

- Bremer, Claudia (2012): Wikis in der Hochschullehre. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Wikis in Schule und Hochschule*. Boizenburg: Werner Hülsbusch Verlag. 81–120.
- Grell, Petra/Rau, Franco (2011): Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Jg. 2011. Heft 2. 1–23. Online im WWW. URL: <http://www.medienpaed.com/article/view/144> (Zugriff 10.10.2017).
- Mezirow, Jack (1978): *Education for Perspective Transformation. Women's Reentry Programs in Community Colleges*. Center for Adult Education, Teachers College. New York: Columbia University.
- Muuß-Merholz, Jöran (2010): #PB21: Web 2.0 in der politischen Bildung. Kollaboratives Schreiben I: Überblick. Online im WWW. URL: <http://pb21.de/2010/11/kollaboratives-schreiben-i-ueberblick> (29.01.2018).
- Notari, Michele/Döbeli Honegger, Beat (2013): Das Wiki-Prinzip. In: Notari, Michele/Döbeli Honegger, Beat (Hrsg.): *Der Wiki-Weg des Lernens – Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen mit digitalen Kollaborationswerkzeugen*. Bern: hep-Verlag. 31.
- Podleschny, Nicole/Schermeier, Sabine (2017): Online-Whiteboards. In: Zentrum für Lehre und Lernen (Hrsg.): *Die gesamte Bandbreite nutzen. Mit digitalen Medien in MINT-Fächern lernen. Schriften zur Didaktik in den Ingenieurwissenschaften*. Nr. 5. Hamburg: Technische Universität Hamburg. 30.
- Schermeier, Sabine/Podleschny, Nicole/Stahlberg, Nadine/Schröder, Carola/Burkhardt, Christin (2017): Online-Whiteboards zur Unterstützung von kollaborativem Lernen und Arbeiten in einem Mikrobiologie-Projekt. In: *Tagungsband zur Ingenieurpädagogischen Regionaltagung 2017* (im Erscheinen).
- Singer-Brodowsky, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neueren Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. Jg. 2016. Heft 1. Münster: Waxmann. 13–17.
- Stahlberg, Nadine (2017): Kollaboratives Schreiben. In: Zentrum für Lehre und Lernen (Hrsg.): *Die gesamte Bandbreite nutzen. Mit digitalen Medien in MINT-Fächern lernen. Schriften zur Didaktik in den Ingenieurwissenschaften*. Nr. 5. Hamburg: Technische Universität Hamburg. 32.

## Angaben zu den Personen

**Sabine Schermeier** ist Fachreferentin für mediengestütztes Lehren und Lernen am Zentrum für Lehre und Lernen der Technischen Universität Hamburg.

**Nicole Podleschny**, Dr., ist Lehrkoordinatorin für das Studiendekanat „Management-Wissenschaft und Technologie“ am Zentrum für Lehre und Lernen der Technischen Universität Hamburg.

**Nadine Stahlberg**, Dr., ist Fachreferentin für Schreiben in der Lehre am Zentrum für Lehre und Lernen der Technischen Universität Hamburg.

**Carola Schröder**, Dr., ist Dozentin und Projektleiterin am Institut für Technische Mikrobiologie an der Technischen Universität Hamburg.

**Christin Burkhardt** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Technische Mikrobiologie an der Technischen Universität Hamburg.



# Die Historische Methode als Möglichkeit zum kompetenten Umgang mit Internetquellen

*Tobias Seidl*

## Einleitung

Der kompetente Umgang mit Quellen und Fachliteratur ist für Studierende im Schreibprozess eine große Herausforderung. Angelehnt an die Konzeption des Bandes von Brink (2007) kann der Prozess der Literatuarbeit beim wissenschaftlichen Arbeiten in fünf Schritte unterteilt werden:

1. Recherche
2. Beschaffung
3. Relevanz-/Qualitätsbeurteilung
4. Auswertung
5. Einarbeitung

Während alle Arbeitsschritte spezifische Herausforderungen mit sich bringen, gibt es (aus der Erfahrung mit meinen Studierenden) insbesondere bei Schritt drei schreibdidaktischen Handlungsbedarf – speziell dann, wenn es um die Arbeit mit grauer Literatur (= Sammelbezeichnung für nicht verlagsgebundene Veröffentlichungen) und nicht genuin wissenschaftlichen Quellen geht. Im Beitrag wird vorgestellt, wie die Historische Methode der Quellenarbeit von Studierenden eingesetzt werden kann, um diese Art Quellen für das wissenschaftliche Arbeiten nutzbar zu machen (vgl. auch Pfanzer 2010: 39 f.). Die Historische Methode ist ein in den Geschichtswissenschaften entwickeltes Verfahren, um historische Zeugnisse (Quellen) für die Beantwortung wissenschaftlicher Fragen nutzbar zu machen. Zunächst wird jedoch aufgezeigt, welche Unterstützung gängige Ratgeberliteratur zu dieser Frage bietet. Darauf aufbauend wird deutlich gemacht, welchen Mehrwert der Einsatz der Historischen Methode bietet. Der Aufsatz richtet sich insbesondere an Leser\*innen, die sich (etwa aufgrund des eigenen fachlichen Hintergrundes) nicht bereits intensiv mit Quellenarbeit auseinandergesetzt haben.

## Die Perspektive der Ratgeberliteratur

Meine Studierenden an der Hochschule der Medien Stuttgart rekrutieren sich vornehmlich aus informationstechnischen und medienaffinen Studiengängen. Sie beschäftigen sich häufig mit Fragestellungen, zu denen noch keine wissenschaftliche Literatur existiert oder zu denen die Fachdebatte nicht ausschließlich im wissenschaftlichen Kontext bzw.

traditionellen wissenschaftlichen Publikationen geführt wird (z. B. aktuelle Entwicklungen in Bereich Virtual Reality). Aufgrund dessen werden als Quellen zur Bearbeitung von aktuellen Fragestellungen häufig digitale Artefakte, z. B. Beiträge aus Blogs und von Webseiten wie Twitter oder YouTube, herangezogen. Das bedeutet, dass der Umgang mit diesen digitalen Quellen für die Studierenden eine wichtige Kompetenz im Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens ist. Da diese Quellenarten auch wichtiger Teil der Alltagskultur der Studierenden sind, ist es für sie eine besondere Herausforderung, kritische/wissenschaftliche Distanz zu diesen digitalen Artefakten aufzubauen, da der Alltagsumgang sich stark vom wissenschaftlichen Umgang unterscheidet (vgl. Seidl 2017: 106 f.). In Zeiten, in denen sich die öffentliche Debatte intensiv mit „Fake News“ und „Postfaktizität“ beschäftigt, kann mit der Fähigkeit zur kritischen Einordnung von Artefakten der digitalen Kultur durch die Studierenden nicht nur eine Schreib(teil)kompetenz, sondern auch eine wichtige Alltagskompetenz erworben werden.

Die Frage, wie mit solchen Quellen umgegangen werden soll, wird den Studierenden in gängiger Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben unterschiedlich beantwortet (ohne hier einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen):

- Kornmeier (2011) empfiehlt besonders auf die Qualität der verwendeten Quellen zu achten. Daher würden sich Internetquellen nur für folgende Verwendungsmöglichkeiten eignen: „(Theoretische) Aussagen durch Daten, Fallstudien/Praxisbeispiele und sonstige Informationen ergänzen.“ (Kornmaier 2011: 75)
- Franck und Stry (2011) beschäftigen sich in ihrem Ratgeber ausschließlich mit wissenschaftlicher Literatur. Sie führen jedoch anhand von Leitfragen aus, wie sich der\*die Leser\*in kritisch mit Texten auseinandersetzen kann: Werden wissenschaftliche Standards eingehalten? Welche ideologischen Aspekte sind enthalten? Welchen Geltungsanspruch haben die Aussagen? Welche Argumentationstypen werden benutzt? Welche Sprachfiguren werden verwendet? (Frank/Stry 2011: 92–96) Diese Leitfragen könnten gegebenenfalls auch gewinnbringend auf nicht genuin wissenschaftliche Quellen übertragen werden.
- Frank et al. (2007) empfehlen bei der Literatursauswahl den „Status des Textes“ (S.33) zu prüfen: „Ist der Text aktuell? Wer ist der[\*die] Autor[\*in]? Was hat er[\*sie] sonst noch geschrieben? Gehört er[\*sie] erkennbar einer ‚Schule‘, einer Konfession oder weltanschaulichen Richtung an? Aus welcher disziplinären Perspektive ist der Text geschrieben? Welche Fragen stellt der Text? Was verspricht er den Lesern[\*innen]? Welche Art von Text ist es: Eine Dissertation? Ein Lehrbuch? Ein Zeitschriftenartikel? Eine Monographie [alternative Quellen/Textarten werden nicht aufgeführt]?“ (Frank et al. 2007: 33). Auch hier findet eine Fokussierung auf in engerem Sinn wissenschaftliche Texte als alleinige Ausgangsbasis für die Produktion studentischer Arbeiten statt.

Diese Beispiele machen deutlich, dass zumindest große Teile der Literatur zum wissenschaftlichen Arbeiten die Studierenden für die Unterscheidung von im traditionellen Sinn wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Quellen sensibilisiert, jedoch keine um-

fassende Hilfestellung zum produktiven Umgang mit „grauer Literatur“/nicht genuin wissenschaftlichen Quellen – wie etwa Blogposts, Wikibeiträgen oder auch Pressemitteilungen – liefert. Dies ist jedoch notwendig, wenn der (Fach-)Diskurs eben gerade auch in diesen Quellenarten geführt wird.

Eine Spezialisierung ihrer Ratgeber und damit auch Schwerpunktsetzung nehmen Prexl (2016) und Frank et al. (2014) vor. Während Prexel konkrete Hilfestellung zum korrekten Zitieren von Online-Quellen gibt, sich jedoch nicht zum Umgang mit den Inhalten der Quellen äußert, widmen sich Frank et al. (2014) explizit dem Thema Recherche. Sie formulieren Fragen für die Qualitätsprüfung von Internetquellen:

- „Ist auf der Internetseite klar erkennbar, welche Person oder Institution sie verfasst hat? Gibt es auf der Seite weitere Informationen über sie? Kennen Sie die Person oder Institution aus anderen Zusammenhängen als vertrauenswürdig und verlässlich? Sind Kontaktadressen angegeben?
- Welche Interessen stehen hinter der Internetseite? Soll durch die Veröffentlichung von Informationen ein bestimmtes Ziel erreicht, eventuell daraus sogar ein wirtschaftlicher Gewinn gezogen werden, oder dient die Publikation rein der wissenschaftlichen Information?
- Wird zwischen Fakten und Interpretation oder Meinung klar getrennt?
- Ist auf der Internetseite angegeben, wann sie erstellt oder aktualisiert wurde? Bezieht sich das Erstellungs- oder Aktualisierungsdatum tatsächlich auf die in ihr enthaltenen Daten oder wurden eventuell nur das Aussehen oder unwesentliche Teile geändert?
- Wie ausführlich und detailliert behandelt die Internetseite das für Sie relevante Thema?
- Sind der sprachliche Stil und die Rechtschreibung korrekt?“ (Frank et al. 2014: 83)

Diese Fragen sind aus meiner Sicht sehr hilfreich für den Umgang mit nicht als im engeren Sinn als wissenschaftlich zu bewertenden Quellen (keine Paper, Artikel oder Buchbeiträge), jedoch wirken sie wenig systematisch. Damit stellt sich für mich die Frage, welche Systematik Studierenden an die Hand gegeben werden kann, um kritisch und zielführend mit nicht genuin wissenschaftlichen Quellen, insbesondere Online-Quellen, umgehen zu können. Eine Antwort auf diese Frage findet sich beim Blick über die fachspezifischen Grenzen hinweg in den Geschichtswissenschaften.

## Die Historische Methode als Möglichkeit zur Nutzbarmachung digitaler Quellen

Der kompetente Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und Quellen ist Ziel einer jeden Hochschulausbildung, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Für den\*die Historiker\*in gehört er zu den fachlichen Kernkompetenzen. Deshalb verwundert es nicht, dass sich in den Geschichtswissenschaften seit dem 19. Jahrhundert ein elaborierter und systematischer Zugang zur Quellenarbeit entwickelt hat. Der Quellenbegriff wird dabei sehr weit



gefasst: „Quellen nennen wir alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann“ (Kirn 1947, zitiert nach Arnold 2007: 49). Aufbauend auf den Überlegungen Gustav Droysens (1838–1908) und Ernst Bernheims (1850–1942) hat sich mit der Historischen Methode eine maßgebliche Herangehensweise an Quellen entwickelt, die die gegenwärtige Forschungspraxis der Geschichtswissenschaft noch immer prägt. Dabei wird in drei Schritten vorgegangen (siehe z. B. Goetz 2006: 228–277):

1. Heuristik: Die Fragestellung wird entwickelt und die zu ihrer Beantwortung geeigneten Quellen ausgewählt.
2. Quellenkritik: Die Quellen werden systematisch untersucht und erschlossen (innere und äußere Quellenkritik).
3. Interpretation: Die vorliegenden Fakten werden gedeutet und in eine wissenschaftliche Argumentation überführt.

Die wissenschaftliche Nutzung von *born-digital-Quellen* (siehe Keitel 2009) wie Tweets, Wikis, Blogs, aber auch Animationen, virtuellen Kontakten oder Quellcode und Computerviren steht in den Geschichtswissenschaften noch am Anfang. Die bisherige Zurückhaltung erklärt sich zum Teil durch das Fehlen einer spezifischen Quellentheorie für Internetquellen (vgl. Schreiber 2012: 6). Auch in fachspezifischen Ratgebern wird – ähnlich wie bei den Schreibratgebern oben aufgezeigt wurde – primär die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Quellen angeleitet (siehe z. B. Pfanzer 2010). Dabei wird ein grundlegendes Misstrauen gegenüber dem Wahrheitsgehalt von Internetquellen artikuliert (vgl. Pfanzer 2010: 46). Jedoch sind Studierende häufig auf Quellen aus dem Graubereich angewiesen und müssen lernen, die Chancen aber auch Risiken von Quellen zu erkennen, die nicht aus dem traditionellen Fachdiskurs stammen.

Eine Quellentheorie für Internetquellen könnte auf den Kanon der klassischen Quellenkritik aufbauen, sollte jedoch auch die Potenziale digitaler Quellen in den Blick nehmen. Im Hinblick auf die Kritik und Interpretation der Quellen ist hier vor allem die Multidimensionalität der Internetquellen zu nennen. Internetquellen bilden oftmals (Kommunikations-)Prozesse ab. So können Quellen Ergebnis einer Interaktion verschiedener Autoren sein, ohne dass die Interaktivität vom ursprünglichen Ersteller geplant war (z. B. Wiki-Artikel, Retweets etc.): „Durch die Zugänglichkeit der Quellen losgelöst von zeitlichen und räumlichen Schranken entstehen so [unter Umständen] Änderungen an der Quelle in diversen historischen Kontexten, von widerstreitenden Verfassern, mit komplexen und vielfältigen Adressatenkreisen.“ (Schreiber 2012: 8). In den Geschichtswissenschaften im deutschsprachigen Raum geriet die Diskussion zu einer Quellentheorie für Internetquellen in den letzten Jahren ins Stocken. Aus diesem Grund muss bei der Arbeit mit solchen Quellen (noch) auf das bewährte Methodenset der Historischen Methode zurückgegriffen werden.

Bei der klassischen Quellenkritik wird zwischen der äußeren und der inneren Kritik unterschieden (Goetz 2006: 253 f.):

- Äußere (formale) Kritik: Inwieweit ist die Quelle glaubwürdig?
  - (1) Provenienz (Herkunft): Wann, wo und wie wurde die Quelle verfasst/erstellt/ veröffentlicht? Wer hat sie erstellt/verfasst?
  - (2) Echtheit: Ist die Autorschaft belegt? Ist die Überlieferung der Quelle, der Weg von der Erstellung bis zur Auffindung bei der Recherche, nachvollziehbar?
  - (3) Originalität: Woher stammen die Informationen des Autors bzw. der Autorin (Beobachtung, andere Quellen etc.)?
- Innere (inhaltliche) Kritik: Inwieweit ist die Quellenaussage glaubwürdig?
  - (1) Horizont/Standort des Autors bzw. der Autorin: zeitlich, räumlich, Stellung, Bildung, fachliche Qualifikation.
  - (2) Tendenz/Standpunkt des Autors bzw. der Autorin: Verfälschung, Akzentuierung, Idealisierung, Verschweigen, Belehrung, Informieren etc.

Auf die Quellenkritik folgt dann die Interpretation. Borowsky, Vogel und Wunder (1989: 160–176) schlagen drei aufeinander aufbauende Schritte der Quelleninterpretation vor:

1. Kurze Inhaltsangabe.
2. Interpretation (Eingrenzung des Aussagebereichs): Kontrolle durch andere Quellen und Fachliteratur; Einordnung in den fachlichen Kontext (etwa biografisch, sozial, wirtschaftlich, rechtlich, politisch, ideologisch, kulturell, technisch) mithilfe der vorhandenen Fachliteratur und/oder ergänzender Quellen.
3. Bestimmung des Erkenntniswertes für die eigene Fragestellung.

## Beispiel I

Als erstes Beispiel für das Vorgehen soll die Quellenkritik eines Blogposts (König 2012, siehe Abb. 1) auf der Plattform [hypotheses.org](https://hypotheses.org) dienen. Mithilfe des Blogposts soll die Frage beantwortet werden, wie Historiker\*innen von der Nutzung von Twitter als Kommunikationsmedium profitieren können. Diese Frage wird durch traditionelle wissenschaftliche Fachliteratur nicht beantwortet.

Quellenkritik: Der Post ist auf dem Blog Digital Humanities des Deutschen Historischen Institut Paris (DHIP) veröffentlicht. Er wurde im August 2012 veröffentlicht und im April 2014 überarbeitet. Ziel des Blogs ist die mediale Begleitung der Veranstaltungen und Projekte des DHPI sowie die Diskussion aktueller Themen im Bereich der Digital Humanities. Der Post wurde von der Chefredakteurin des Blogs, Mareike König, verfasst. König ist promovierte Historikerin und seit 2015 Abteilungsleiterin Digital Humanities am DHIP. 2015 war sie als Gastprofessorin für Digital Humanities an der Universität Wien tätig. Seit September 2016 ist sie Sprecherin der Arbeitsgruppe „Digitale Geschichtswissenschaft“ im Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands. Im Post beschreibt sie ihre eigenen Beobachtungen und bezieht weitere On- wie Offlinequellen ein. Ziel des Beitrages ist es, Historiker\*innen für die Nutzung von Twitter zu motivieren und ihnen eine ein-

fache Anleitung zur Nutzung an die Hand zu geben. Aus diesem Grund wird eine kritische Betrachtung von Twitter nicht vorgenommen. König hat bereits mehrere Posts zum Thema verfasst.

### Abbildung 1

Screenshot Blogpost „Twitter in der Wissenschaft: Ein Leitfaden für Historiker/innen“



Quelleninterpretation: Im Blogpost zeigt König zunächst die Vorteile der Twitternutzung für Historiker auf. Anschließend beschreibt sie in einer ausführlichen Schritt-für-Schritt-Anleitung, wie die Twitternutzung funktioniert und welche Nutzungsmöglichkeiten bestehen. Seit 2014 haben sich jedoch die Funktionen von Twitter weiterentwickelt (etwa unlängst die Verlängerung der zulässigen Zeichenzahl), weshalb der Post in technischen Fragen nicht mehr auf dem neuesten Stand ist. In folgenden Bereichen können Historiker\*innen aus Königs Sicht von der Twitternutzung profitieren:

- Informationssuche
- auf dem Laufenden bleiben (thematisches Monitoring)
- Verbreitung von Nachrichten
- Austausch über einen wissenschaftlichen Gegenstand
- interne und externe wissenschaftliche Kommunikation
- Vernetzung mit Fachkollegen\*innen
- universitäre Lehre
- wissenschaftliche Tagungen
- Doktorandenchats
- Kollaboratives Arbeiten, z. B. zur Identifizierung eines alten Manuskripts
- Wissenschaftsmarketing und PR (auch von Instituten und Universitäten...).

Auch wenn diese Einschätzung der Autorin nicht auf empirischen Untersuchungen beruht, kann sie als Urteil einer ausgewiesenen Expertin im Feld Digital Humanities durchaus zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden.

## Beispiel II

Im Mittelpunkt des zweiten Beispiels steht ein Beitrag des Onlinemagazins „3D-Grenzenlos“ (Heinze-Wallmeyer 2016), den eine Studierende im Studiengang Online-Medien-Management an der Hochschule der Medien im ersten Semester in einer Hausarbeit nutzte. Ihr Ziel war es aufzuzeigen, welche Vorteile der 3D-Druck für die Fertigung von Prothesen mit sich bringt.

**Quellenkritik:** Der Beitrag „Student des Ithaca Colleges stellt mit 3D-Drucker funktionelle Handprothese für 15 US-Dollar her“ ist im Dezember 2015 im Onlinemagazin „3D-Grenzenlos“ erschienen. Das Onlinemagazin ist aus einem privaten Blog hervorgegangen und wird heute von einer Werbeagentur betrieben. Die Themen und Artikel basieren auf der praktischen Beschäftigung der Autoren mit 3D-Druck und aktuellen Entwicklungen auf diesem Gebiet. Die Finanzierung erfolgt über auf der Seite eingebettete Affiliate Links. Die Autorin des Beitrags Susann Heinze-Wallmeyer arbeitet als freiberufliche Autorin und Texterin. Im Text sind die Quellen ihrer Detailinformationen nicht kenntlich gemacht. Jedoch verweist sie mit Hyperlinks auf interne Artikel des Magazins und externe Organisationen (hier: Ithaca College). Zwar verfügt Heinze-Wallmeyer nicht über ausgewiesene fachliche Expertise im Feld 3D-Druck, jedoch scheint sie aktuelle Neuigkeiten aus der 3D-Community zu rezipieren. Die von der Autorin genutzte Ausgangsquelle konnte nicht ausfindig gemacht werden.

**Quelleninterpretation:** Der Artikel beschreibt, wie ein Studierender des Ithaca Colleges in New York eine funktionale Handprothese entwickelte und diese mithilfe eines gängigen 3D-Druckers herstellte. Aufgrund des Herstellungsverfahrens kann die Prothese einfach individuell angepasst und zu einem sehr günstigen Preis produziert werden. Zudem erlaubt die Arbeit mit Kunststoff als Konstruktionsmaterial ein kostengünstiges Experimentieren mit neuen Designs. Besonders Kinder können aus Sicht der Autorin von dieser neuen Art der Prothesenherstellung profitieren, da sie – aufgrund ihres Wachstums – regelmäßig neue Prothesen benötigen. Die zentralen Aussagen des Beitrags werden von Beiträgen auf anderen Fach-Blogs unterstützt. Damit wird deutlich, welche neuen Perspektiven der 3D-Druck für die Prothesenherstellung eröffnet.

## Fazit

Wie die Beispiele zeigen, ermöglicht das Arbeiten mit der Historischen Methode einen umfassenden und systematischen Blick auf den Entstehungszusammenhang, die Überlieferung und die Aussagekraft von Quellen. Durch diesen systematischen und umfassenden Ansatz (innere Quellenkritik, äußere Quellenkritik, Interpretation) liefert sie aus meiner

Sicht (wie oben beispielhaft gezeigt wurde) einen Mehrwert gegenüber den Handlungsempfehlungen gängiger Ratgeber, die vor allem auf eine traditionelle Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Quellen fokussieren. Dies ist aber nicht ausreichend für Themengebiete, in denen die Fachdiskussion nicht in den klassischen Formen des wissenschaftlichen Fachdiskurses stattfindet.

Die strukturierte Vorgehensweise der Historischen Methode ist für Studierende nachvollziehbar und einfach vermittelbar. Ich selbst gebe die Methode oft bei der Betreuung von BA-Kandidat\*innen weiter. Die Rückmeldungen sind positiv und ermutigend: Die Leitfragen ermöglichen es Studierenden mediale Quellen einzuordnen, zu bewerten und für die Beantwortung der individuellen Fragestellung nutzbar zu machen. Insbesondere Studierende, in deren Studienfächern intensive Quellenarbeit nicht zum Fachkanon gehört, können aus meiner Sicht von der Beschäftigung mit diesem Vorgehen bei der Quellenarbeit profitieren. Die Leitfragen könnten Studierenden auch, etwa in Form einer (auf den Kontext angepassten) Checkliste, in Angeboten zum wissenschaftlichen Schreiben als Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden. Als Anregung für die Erstellung einer fachspezifischen Checkliste kann die Liste von Büttner (2012) dienen, die speziell für die Arbeit mit Quellen des Mittelalters entwickelt wurde.

## Literatur

- Arnold, Klaus (2007): Der wissenschaftliche Umgang mit den Quellen. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Geschichte. Ein Grundkurs*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt. 48–56.
- Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide (1989): *Einführung in die Geschichtswissenschaft I*. Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brink, Alfred (2007): *Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten*. Ein prozessorientierter Leitfaden zur Erstellung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten in acht Lerneinheiten. 3., überarbeitete Auflage. München/Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Büttner, Sabine: *Tutorium Arbeiten mit Quellen: Quellenkritik und -interpretation* (22.5.2015). In: *historicum-estudies.net*. Online im WWW. URL: <http://www.historicum-estudies.net/etutorials/tutorium-quellenarbeit/quellenkritik/> (Zugriff: 20.3.2017).
- Franck, Norbert/Stary, Joachim (2011): *Die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens*. 16. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.
- Franke, Fabian/Kempe, Hannah/Klein, Annette/Rumpf, Louise/Schüller-Zwierlein, André (2014): *Schlüsselkompetenzen: Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Goetz, Hans-Werner (2006): *Proseminar Geschichte. Mittelalter*. 3. Aufl. Stuttgart: UTB.

- Heinze-Wallmeyer, Susann: *Student des Ithaca Colleges stellt mit 3D-Drucker funktionelle Handprothese für 15 US-Dollar her* (15.12.2016). Online im WWW. URL: <https://www.3d-grenzenlos.de/magazin/3d-objekte/handprothese-fuer-15-dollar-27211813/> (Zugriff: 22.5.2017).
- Keitel, Christian: *Über den Zusammenhang zwischen Quellenkritik und Informationserhalt. Ergebnisse der Anfrage „Forschen mit ‚digitalen Quellen‘“* (24.09.2009). Online im WWW. URL: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/id=1173&type=diskussionen> (Zugriff: 20.3.2017).
- König, Mareike: *Twitter in der Wissenschaft: Ein Leitfaden für Historiker/innen* (21.8.2012). In: Digital Humanities am DHIP. Online im WWW. URL: <http://dhdhi.hypotheses.org/1072>. (Zugriff: 20.3.2017).
- Kornmeier, Martin (2011): *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht für Bachelor, Master und Dissertation*. 4. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Pfanzelter, Eva (2010): Von der Quellenkritik zum kritischen Umgang mit digitalen Ressourcen. In: Gasteiner, Martin/Haber, Peter (Hrsg.): *Digitale Arbeitstechniken für die Geistes- und Kulturwissenschaften*. Stuttgart: UTB. 39–49.
- Prexl, Lydia (2016): *Mit digitalen Quellen arbeiten*. Richtig zitieren aus Datenbanken, E-Books, YouTube und Co. Stuttgart: UTB.
- Schreiber, Catharina (2012): Genuine Internetdaten als historische Quellen – Entwurf einer korrealistischen Quellentheorie. In: *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften*. Nr. 1. Online im WWW. URL: <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/292> (Zugriff: 20.3.2017).
- Seidl, Tobias (2016): Zitieren in Zeiten der Remix-Kultur – Ein Beitrag zum Nach- und Weiterdenken. In: *Josch* 13. 105–108.

## Angaben zur Person

**Tobias Seidl**, Prof. Dr., Professor für Schlüssel- und Selbstkompetenzen an der Hochschule der Medien in Stuttgart, Promotion in den Geschichtswissenschaften, führt verschiedene Lehrveranstaltungen im Bereich Schlüsselkompetenzen durch und berät Lehrende zur Thematik.





# Schreiben über Musik

## Ein E-Learning-Programm zur fachspezifischen Schreibdidaktik

*Jochen Stolla*

### Einleitung

Wie in allen Geisteswissenschaften ist in der Musikwissenschaft das Schreiben eine unverzichtbare Fähigkeit – sowohl im Studium als auch in den meisten Berufsfeldern. Fachspezifisches Schreiben bedeutet hier wie in anderen Fächern zunächst, sich in der Terminologie und im Rahmen der sprachlichen und wissenschaftlichen Konventionen der Disziplin schriftlich mitzuteilen. Im Fach Musikwissenschaft kommt zudem eine besondere Problematik hinzu: nämlich mit einem genuin unbegrifflichen Gegenstand – der Musik – sprachlich umzugehen. Dies erfordert die Fähigkeit, den Sinn musikalischer Sachverhalte zu verstehen und angemessen zu verbalisieren.

Um primär Studienanfänger\*innen der Musikwissenschaft bei der Entwicklung ihrer fachlichen Schreibkompetenz zu unterstützen, wurde 2016 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main ein Förderprogramm entwickelt und über ein Jahr hinweg in Form eines Lehrprojekts durchgeführt. Zentraler Bestandteil in diesem Programm sind E-Learning-Komponenten.

Das Programm „Schreiben über Musik“ setzt seinen Schwerpunkt auf die besonderen Herausforderungen, die sich aus dem Gegenstand „Musik“ ergeben. Zugleich will es aber den Komplex akademischen und beruflichen Schreibens in seiner Breite in den Blick nehmen. Da Studienanfänger\*innen häufig nur wenig Erfahrung mit dem Verfassen von Texten außerhalb der Schule haben, berücksichtigt das Programm auch grundlegende Fragen des Schreibens. Teile des Programms sind daher durchaus auf andere Fächer übertragbar. Mit der Konzeption des Lehrangebots war schließlich auch die Erwartung verbunden, mittels des Schreibens das Verständnis fachlicher Inhalte und musikalischer Zusammenhänge zu fördern (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 60).

„Schreiben über Musik“ wird im Folgenden zunächst als ein Ansatz vorgestellt, Schreibdidaktik im fachlichen Rahmen anzubieten. Darüber hinaus wird die Frage diskutiert, wie E-Learning-gestützte Methoden in der Schreibförderung eingesetzt werden können. Dazu werden mögliche Einsatzszenarien skizziert. Schließlich wird dargestellt, welche Erfahrungen mit dem Projekt in der Praxis gemacht wurden, wie die Lernenden es rezipierten und welche generellen Perspektiven sich für E-Learning-gestützte, fachspezifische Schreibdidaktik ergeben.

## Grundzüge des Projekts

### Didaktisches Konzept

Das Trainingsprogramm umfasst zunächst mediale Angebote in verschiedenen Formaten: Videos, Web-based-Trainings (WBTs), online distribuierte und einzureichende Aufgaben, Arbeitstexte und Hörbeispiele. Zu insgesamt 13 Themen wurden Lerneinheiten produziert, zusätzlich ein Video, das in das Gesamtprogramm einführt. Drei Beispiele für solche Lernmodule werden unten detaillierter beschrieben.

Im Projektzeitraum wurde das Programm als strukturiertes und betreutes Lehrangebot durchgeführt. Das individuelle Lernen mit Medien wurde dabei ergänzt durch insgesamt sechs Präsenzeinheiten. Außerdem verfassten die Teilnehmenden kooperativ Übungstexte.

Die Studierenden hatten die Wahl, in welcher Intensität sie das Angebot nutzen wollten. Ein enger Teilnehmerkreis bearbeitete regelmäßig die Selbstlerneinheiten, verfasste Übungstexte und gab und erhielt individuelles Feedback. Der nächstweitere Adressatenkreis, nämlich alle Teilnehmenden des Seminars „Einführung in die Musikwissenschaft“, befasste sich in drei Präsenzsitzungen mit Fragen des Schreibens – zur Vorbereitung auf die Präsenzsitzungen wurden hier ebenfalls die Medienangebote des Programms genutzt. Schließlich stehen – auch nach dem Projektzeitraum – die produzierten Medienmaterialien allen interessierten Studierenden und Lehrenden zur Verfügung. Ein Teil ist öffentlich abrufbar, ein anderer Teil kann aus urheberrechtlichen Gründen nur innerhalb geschlossener Lerngruppen eingesetzt werden.

Der Anspruch des Programms, vielfältige Aspekte des Schreibprozesses zu berücksichtigen, bringt es mit sich, dass der Musikbezug in den einzelnen Teilen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Auf eine deutlich musikspezifische Problematik etwa geht das Modul „Heuristik des Hörens“ (s. u.) ein. In ihm wird gezielt eine Strategie angeboten, um von musikalischen Strukturen ausgehend Ansätze zum verbalen Ausdruck zu finden. In Best-Practice-Beispielen wird diskutiert, wie angemessenes Sprechen über Musik aussehen kann. Die Inhalte anderer Module sind dagegen grundsätzlich auf andere Fächer übertragbar. Dazu gehören etwa Lerneinheiten zu Themen der Stilistik oder der Orthografie. Die in den Videos und WBTs verwendeten Beispiele stammen indes durchgehend aus der Musikwissenschaft. Für einen starken Fachbezug sorgte schließlich die Arbeit an Übungstexten über musikalische Themen.

### Beispiele für Lernmodule

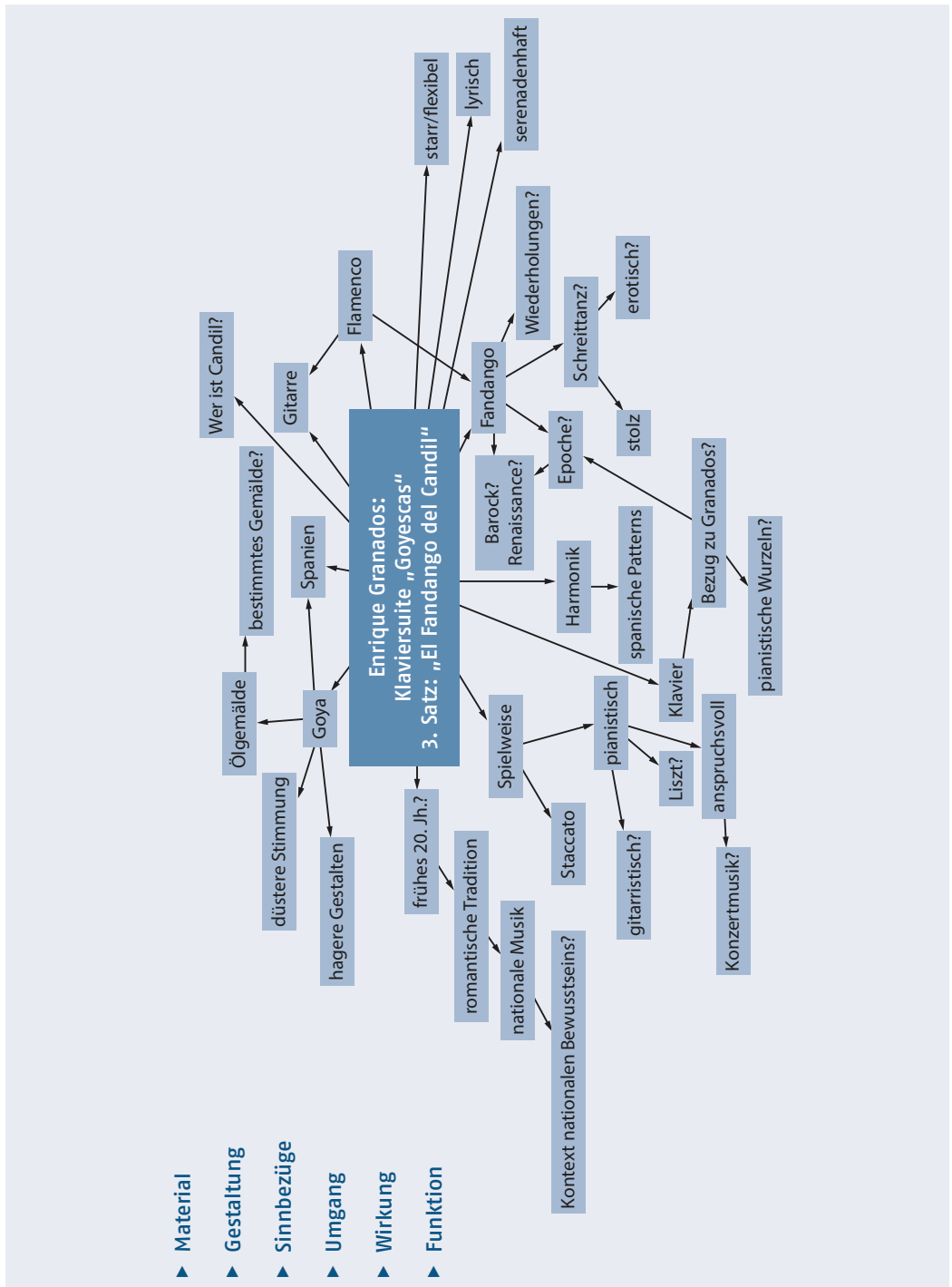
Eine Übersicht über die 13 produzierten Lernmodule ist auf der Website des Projekts zu finden. Drei von ihnen werden im Folgenden beispielhaft dargestellt.

#### Heuristik des Hörens

In der Lerneinheit „Heuristik des Hörens“ (vgl. Abb.1) wird eine erweiterte Clustering-Methode präsentiert, die die Schreiberin oder den Schreiber befähigen soll, gezielt, um-

## Abbildung 1

Standbild aus dem Video „Heuristik des Hörens“ (Abbildung ähnlich; <https://youtu.be/PiTRiYX4GzE>)



fassend und vom Hören ausgehend Ideen zu einem Musikstück zu generieren. Mittels der bekannten Methode des Clustering (nach Rico 1983) werden während des Hörens Eindrücke und Assoziationen festgehalten. Als zusätzliche Hilfestellung dient ein Katalog von möglichen Betrachtungsweisen von Musik nach Meißner (1996: 66 f.). In einem Video wird anhand eines Musikbeispiels demonstriert, wie ein solcher hör- und kategoriengestützter Cluster entstehen kann. Der Begriffcluster kann anschließend als Fundus genutzt werden, um Ansatzpunkte für einen Text oder Fragestellungen für weitere Recherche zu entwickeln.

Ergänzend zum Video steht den Lernenden der vollständige Kriterienkatalog nach Meißner zur Verfügung, außerdem werden Hörbeispiele für eigenes Erproben der Methode bereitgestellt. Die Teilnehmenden am Projekt hatten hier die Aufgabe, selbst einen Cluster zu einem Musikbeispiel zu entwickeln. Auf ein eingereichtes Foto des Clusters erhielten sie Rückmeldung dahingehend, welche Punkte den Betreuenden als besonders interessant erschienen, wo sich aus deren Sicht Anhaltspunkte für weiterführende Recherchen ergeben oder in welchen Regionen sich eine tiefer greifende Reflexion lohnen würde. Da beim Clustering wesentlich mit persönlichen Assoziationen und Höreindrücken gearbeitet wird, wurden die Ergebnisse nicht bewertet.

Aus den Erfahrungen mit dieser Lerneinheit zeigte sich, dass sie ihren Nutzen nicht nur im Hinblick auf zu verfassende Texte hat, sondern auch bei der Erschließung von Musik hilft, das analytische Hören unterstützt und die Reflexion darüber fördert.

## Textcheck

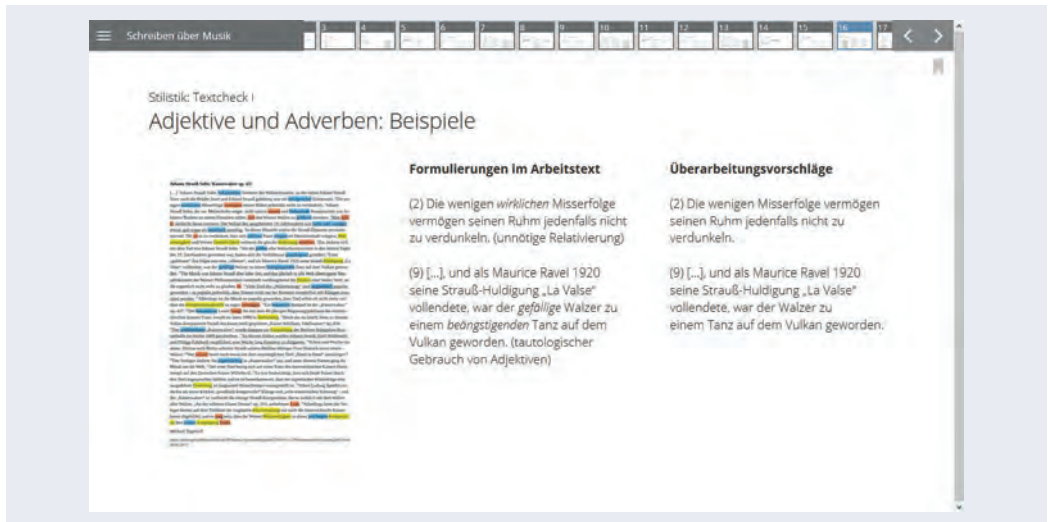
In der Lerneinheit mit dem Titel „Textcheck“ (vgl. Abb. 2) lernen die Nutzer\*innen Kriterien des Sprachstils kennen und üben deren Anwendung. Kern der Einheit ist ein Web-based-Training (WBT) auf der Basis des Autorentools „Lernbar“ (Autorensystem Lernbar 2017). Behandelt werden Substantivierungen, unpersönliche Satzkonstruktionen, aussageschwache Verben sowie der Gebrauch von Adjektiven.

Die Lernenden können sich im WBT zunächst einen Beispieltext herunterladen, auf dem Erklärungen und Übungen aufbauen. Im ersten Schritt wird dann jeweils ein sprachliches Phänomen erklärt und eine stilistische Empfehlung gegeben. Die Nutzerin oder der Nutzer ist dann aufgefordert, den Beispieltext auf dieses Phänomen hin durchzusehen, und kann das eigene Ergebnis anhand einer Multiple-Choice-Aufgabe überprüfen. Am Ende jedes Abschnitts werden zu Beispielsätzen stilistisch bessere Alternativen genannt.

Im Projekt hatten die Teilnehmenden zusätzlich zur Bearbeitung des Lernprogramms einen eigenen Text zu überarbeiten und dabei die stilistischen Kriterien aus dem WBT anzuwenden. Dieser Text sollte Musik zum Thema haben, konnte sonst aber frei gewählt werden und musste nicht im Zusammenhang mit dem Studium stehen. Auf diese Aufgabe erhielten sie vom Dozenten bzw. der studentischen Mitarbeiterin Rückmeldung dazu, ob sie die erlernten stilistischen Kriterien sinnvoll für ihre Überarbeitung angewandt hatten. Gegebenenfalls schlugen die Betreuenden alternative Formulierungen vor.

## Abbildung 2

Seite aus dem WBT „Textcheck“



## Best-Practice-Beispiele

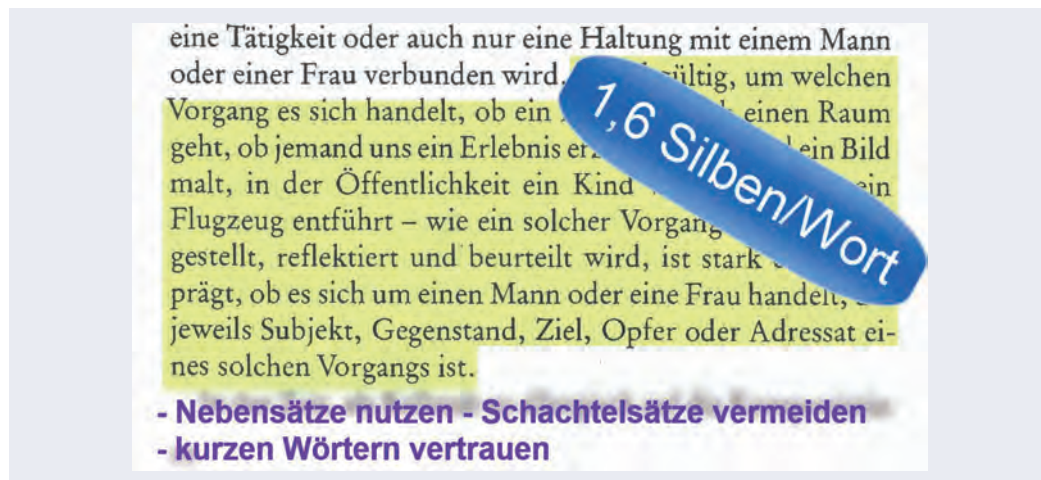
In fünf Videos werden Texte vorgestellt, die den Studierenden in jeweils unterschiedlicher Hinsicht als Modelle für eigenes Schreiben dienen können. Zwei der vorgestellten Texte repräsentieren das allgemeinverständlich-journalistische Schreiben über Musik. Von ihnen ausgehend wird in den Videos etwa diskutiert, wie sich Textintentionen auf die Textgestalt auswirken, wie Musik kontextualisiert werden kann, oder es wird die Notwendigkeit hinterfragt, in Texten über Musik musikalische Verläufe zu beschreiben. Bei den drei anderen Texten handelt es sich um wissenschaftliche Schriften, die ebenfalls unter bestimmten Gesichtspunkten betrachtet werden – nämlich zu Fragen des Textaufbaus, des Sprachstils (vgl. Abb. 3) und der Argumentation.

Die Best-Practice-Videos arbeiten optisch mit Textpassagen, die heranzoomt oder farblich hervorgehoben werden. Im gesprochenen Kommentar werden Passagen diskutiert, gelegentlich werden wichtige Aspekte in schriftlicher Form im Bild eingeblendet. Die Nutzer\*innen werden dazu angehalten, vor dem Betrachten des Videos die besprochenen Aufsätze bzw. Buchkapitel vollständig zu lesen.

In den Arbeitseinheiten des Projekts waren mit den Best-Practice-Videos unterschiedliche Aufgaben verknüpft: Nach dem Betrachten der Videos sollten die Studierenden etwa in einem Onlineforum eigene Gedanken zu den besprochenen Texten formulieren, vorgestellte Kriterien des Sprachstils in eigenen Texten und im Partnerfeedback berücksichtigen, oder sie sollten ausgehend von den präsentierten Beispielen Intentionen und Adressaten von Texten reflektieren.

## Abbildung 3

Standbild aus dem Video „Best Practice: Die Orgelkomponistin Marianne Stecher“



## Einsatzmöglichkeiten

Die Materialien des Programms sind zum einen für das freiwillige Selbststudium geeignet. Die mediale Darbietungsform hat dabei den Vorzug, dass Lernende sich selbstgesteuert, zeitsouverän und im individuellen Lernrhythmus mit den Inhalten auseinandersetzen können. Gegenüber der konventionellen Seminarvorbereitung mittels Literatur haben digitale Angebote den Vorzug höherer Anschaulichkeit, multimedialer Darbietung von Information und das Potenzial zu stärkerer Aktivierung der Lernenden (vgl. Kerres 2013: 112 und 168).

Allerdings zeigt die Erfahrung, dass freiwillige E-Learning-Angebote meist nur wenig genutzt werden. Um zu gewährleisten, dass Lernende sich mit den Inhalten auseinandersetzen, sollten die Materialien gezielt in die Lehre eingebunden werden. Einige mögliche Einsatzszenarien werden im Folgenden skizziert.

- Die Bearbeitung von Lernmodulen wird verbindlich gefordert. Die Studierenden erhalten dazu Aufgaben, etwa in Form von Arbeitsblättern oder Quizfragen, die abzugeben sind. Lehrende können mit den bearbeiteten Aufgaben in verschiedener Intensität weiterarbeiten – sei es, dass nur die Erledigung einer Aufgabe nachgewiesen werden muss, dass die Lernenden auf ihre Arbeiten Rückmeldung erhalten oder dass Arbeitsergebnisse in einer Präsenzphase diskutiert werden.
- Best-Practice-Videos können als Vorlage zum Model-Writing dienen, z. B. wenn im Rahmen eines Seminars Übungstexte verfasst werden.
- In Lehrveranstaltungen mit schreibdidaktischem Schwerpunkt lassen sich Videos und Arbeitstexte im Sinne des Inverted Classroom einsetzen. Studierende erarbeiten sich dabei in individueller Arbeit Grundlagenwissen – etwa über stilistische Kriterien in wissenschaftlichen Texten –, die Präsenzzeit wird dann genutzt, um Beispiele zu erörtern oder Schreibübungen durchzuführen.

- Mediales Material aus „Schreiben über Musik“ kann in die Anforderungen für schriftliche Arbeiten einbezogen werden: Studierende werden etwa angehalten, die in Videos oder WBTs explizierten Maßstäbe für Texte in ihren eigenen Arbeiten zu berücksichtigen.
- Lehrende können Videos oder WBTs in ihre Betreuung schriftlicher Arbeiten integrieren: So lässt sich etwa die Bearbeitung des Moduls „Der Anfang der Wissenschaft“ und das Verfassen eines Kurzexposés (zu dem eine Arbeitsblatt-Vorlage zur Verfügung steht) zum Ausgangspunkt für eine Erstberatung machen.
- Videos oder WBTs können als eine Grundlage für Beratungsgespräche genutzt werden. Abhängig von der Beratungssituation, der Methodik und der Fragestellung können sich etwa beide Seiten darauf verständigen, ein Modul aus dem E-Learning-Programm als Anregung oder Ausgangspunkt für das Gespräch zu verwenden.

## Erfahrungen und Perspektiven

### Einsatz in der Praxis

Im praktischen Einsatz erwiesen sich die produzierten E-Learning-Materialien als sinnvoll verwendbar. Auch außerhalb des universitären Rahmens wurde mit guten Ergebnissen damit gearbeitet, etwa im Rahmen eines Schreibprojekts mit Oberstufenschüler\*innen. Im kollegialen Diskurs war die Relevanz des Themas für die fachliche Ausbildung unstrittig.

Hinter den Erwartungen zurück blieb indes die Zahl jener Studierenden, die am Gesamtprogramm in vollem Umfang teilnahmen, die also über ein Semester hinweg alle Aufgaben durcharbeiteten und dabei individuelle Betreuung und Rückmeldung erhielten. Nur wenige Studierende entschieden sich für diese Form der Mitarbeit bzw. sind bis zum Ende dageblieben. Ein Grund dafür mag sein, dass Studierende gerade in der Eingangsphase aus einer großen Zahl von Angeboten zu wählen haben und deshalb freiwillige Zusatzangebote häufig nicht berücksichtigen. Studienanfänger\*innen mag zudem die Bedeutung von Schreibkompetenz noch nicht in vollem Umfang bewusst sein.

Möglicherweise macht sich daneben ein Effekt bemerkbar, der generell bei E-Learning-Angeboten beobachtet wurde, nämlich eine stärkere Tendenz zum Abbruch der Teilnahme als bei Präsenzveranstaltungen (vgl. Kerres 2013: 91). Auch die Frage der Honorierung als Studienleistung spielt eine Rolle. Nachdem im zweiten Semester des Projektzeitraums die Teilnahme mit einem Leistungspunkt kreditiert wurde, erhöhte sich die Teilnehmerzahl leicht.

### Nutzerbefragung

Erkenntnisse darüber, wie Studierende das Angebot beurteilen und mit ihm umgehen, ergaben sich aus Befragungen der Teilnehmenden.

Zum einen waren die Teilnehmenden aufgefordert, zu den einzelnen Lerneinheiten Online-Fragebögen zu bearbeiten. Zusätzlich wurden vier Leitfadeninterviews mit den je-



nigen Studierenden geführt, die das Programm im zweiten Projektsemester vollständig bearbeitet haben. Die qualitative Auswertung der Interviews orientierte sich zum einen an den im Vorfeld formulierten Erkenntniszielen. Dazu gehörten etwa die Fragen nach dem erlebten Kompetenzzuwachs, nach Schwerpunkten des Interesses, nach Motivationsfaktoren oder nach dem wahrgenommenen Fachbezug. Zum anderen stützte sich die Auswertung auf das Prinzip des theoretisch-induktiven Kodierens, war insofern offen für neue Kategorien, die „erst im Laufe der Analyse aus den Texten [entwickelt]“ werden (Kuckartz 2010: 60). Die Nutzerbefragung eröffnet einerseits mediendidaktische, andererseits schreibdidaktische Perspektiven.

### Mediendidaktische Perspektiven

Aus Fragebogen-Rückläufen ergab sich zunächst, dass das Material in seiner kompakten, anschaulichen Darbietungsform von den Nutzer\*innen als lernunterstützend begrüßt wurde. Die verschiedenen Medien- und Arbeitsformen scheinen den individuell unterschiedlichen Lernstilen entgegenzukommen.

Die Interviews lassen vermuten, dass die Motivation, ein E-Learning-Programm zu bearbeiten, mit der persönlichen Disposition der Nutzer\*innen in Verbindung steht. Die Befragten hatten überwiegend klare Erwartungen an das Studium und an sich selbst und gaben sich als gewissenhaft und leistungsbereit zu erkennen:

*„Ich habe am PC gearbeitet, hatte dann immer einen Block zur Hand, wo ich mir dann wichtige Sachen notiert habe oder wichtige Auffälligkeiten – auch in den Videos –, die ich gerne behalten möchte. Und dann bin ich diese Selbstlernbars Stück für Stück durchgegangen, habe mir dann auch wirklich die Ruhe dazu genommen und auch diese zwei Stunden, die vorgegeben waren [nämlich als voraussichtlicher Arbeitsaufwand, Anm. d. Verf.], wirklich am Stück abgearbeitet, nicht zerstückelt.“*  
(Befragte Person 2)

Möglicherweise ist daneben Introversion ein weiteres Persönlichkeitsmerkmal, das die Bereitschaft begünstigt, sich mit medialen Lernangeboten auseinanderzusetzen.

Die Motivation der Teilnehmenden wurde außerdem durch bereits vorhandenes Interesse am Thema „Schreiben“ gestützt sowie durch die Erwartung, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema eine berufliche Perspektive eröffnet.

Als Vorzüge des Lernens mit digitalen Medien hoben die Befragten die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung hervor sowie die Arbeit in einer individuell gestalteten Umgebung. Ein wichtiges methodisches Element war für sie dennoch auch die Verknüpfung der individuellen Arbeit mit Präsenzsitzungen, weil dort Arbeitsergebnisse diskutiert wurden und die Teilnehmenden Rückmeldung erhielten. Auf Rückmeldung legten die Befragten generell hohen Wert, wobei sie differenzierten zwischen Peer-Feedback und Betreuer-Feedback. Gerade diejenigen Befragten, die im Studium bereits fortgeschritten waren, profitierten nach eigenen Aussagen nur in geringem Maß von Kommentaren durch Stu-

dienanfänger\*innen. Nicht nur die Unterschiede im Kompetenzniveau scheinen dabei eine Rolle zu spielen, sondern auch die Autorität einer Lehrperson: *„Ihre Kritik war ja dann, sage ich mal, am besten, also daran kann ich mich ja halten. [...] Als Maßstab, als Vorgabe.“* (B1)

Und schließlich nannten die Befragten die klaren Arbeitsanleitungen als einen positiven Aspekt des Programms, gerade im Unterschied zum Arbeiten in traditionellen Hochschulseminaren: *„Es ist strukturierter, würde ich sagen. Sonst [d. h. in anderen Lehrveranstaltungen, Anm. d. Verf.] muss man sich immer selbst ein bisschen was suchen. Ich finde, es gab viele Hilfestellungen.“* (B3)

### Schreibdidaktische Perspektiven

Obwohl das Programm den Textproduktionsprozess als Ganzes in den Blick nimmt und auch Fragen der Textplanung und Schreibprozesssteuerung berücksichtigt, standen für die Befragten sogenannte Lower Order Concerns (oder „Later Order Concerns“, vgl. hierzu Girgensohn/Sennwald 2012: 91) im Vordergrund. Auf die Frage nach wichtigen Lernergebnissen nannten sie mehrheitlich Aspekte der Stilistik, der Wortwahl und der Sprachrichtigkeit. Nur eine Person, die bereits über viel Erfahrung in Schreibmethodik verfügte, nannte explizit die Bereicherung des Methodenwissens. Möglicherweise sind Angebote zu Lower Order Concerns gerade weniger erfahrenen Schreiber\*innen willkommen, weil sie leichter als relevant für den Schreibprozess und die Textqualität begriffen werden.

Ein leitender Gedanke bei der Konzeption von „Schreiben über Musik“ war die Erwartung, mit dem Schreiben auch das Verständnis für die Inhalte und Methoden des Fachs zu fördern. In den Interviews direkt danach befragt, schienen den Teilnehmenden eine solche Wechselwirkung zunächst nur wenig bewusst zu sein. Die Interviews erbrachten allerdings Hinweise darauf, dass der Fachbezug durchaus indirekte Effekte hat, die letztlich auch zum tieferen Verständnis des Fachs beitragen.

- Der Fachbezug ist ein Motivationsfaktor: Mit Texten und Aufgaben, die vom eigenen Lieblingsgegenstand handeln, beschäftigt man sich gerne.
- Die Reflexion über verschiedene Textsorten veranlasst dazu, den Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.
- Das Schreibtraining kann – vor jedem heuristischen Nutzen des Schreibens – ein Anlass sein, sich mit Gegenständen des Fachs zu befassen.
- Methoden der Textplanung können hilfreich sein für die Erschließung von fachlichen Gegenständen. Hier wurde mehrfach die Clustering-Methode genannt.

Schreibförderung, so haben die Interviews gezeigt, kann darüber hinaus auch Leseförderung sein. Wer das Schreiben übt, liest auch mit größerer Neugier fremde Texte:

*„[...] weil ich jetzt auch viel mehr gucke, dass ich Literatur lese, wo ich dann mit Musik in Berührung komme, Biografien oder auch, dass ich mir einen Text, der ein Konzert ankündigt, mal genauer ansehe.“* (B2)

Bemerkenswert war schließlich, dass in den spontanen Antworten der Befragten die Best-Practice-Beispiele, die immerhin mehr als ein Drittel der Lernmodule ausmachen, kaum eine Rolle spielten. Dennoch scheinen sie Effekte bewirkt zu haben: Die Präsentation von beispielhaften Texten scheint eine entscheidende Grundlage zu sein für das Nachdenken über verschiedene Textsorten und für die Rezeptionshaltung gegenüber fremden Texten.

## Ausblick

Erfahrungen mit dem Programm „Schreiben über Musik“ erweisen sich als durchaus übertragbar auf die Konzeption schreibdidaktischer Programme in anderen Fächern, wobei sie in mancher Hinsicht allgemeine Auffassungen über Lehr-Lern-Prozesse und das Lernen mit Medien bestätigen.

- Um eine nennenswerte Zahl von Studierenden zu erreichen, sollten E-Learning-Zusatzangebote an das Curriculum und die Präsenzlehre geknüpft sein. Auch aus Sicht der Teilnehmenden ist die Verknüpfung mit Präsenzeinheiten wünschenswert.
- Klare Aufgabenstellungen kommen den Lernenden entgegen.
- Lernende legen Wert auf Rückmeldung, aber auch die Qualität der Rückmeldung ist ihnen wichtig. Auch deshalb scheint es lohnend, das Feedback-Geben gezielt zu lehren.
- In Schreiblehrangeboten werden unter Umständen Lower Order Concerns von Lernenden primär rezipiert. Dies scheint vorrangig für Personen zu gelten, die wenig Schreib-erfahrung haben.
- Schreibdidaktik ist auch Leseförderung: Wer bewusster schreibt, liest auch aufmerksamer.

Fachbezogene schreibdidaktische Angebote, so hat sich gezeigt, können durchaus eine allgemeine Schreibförderung ergänzen, wie sie etwa an vielen Universitäten von Schreibzentren geleistet wird. Fachbezogene Programme können nicht nur enger an die curriculare Lehre angebunden werden. Sie können helfen, den Umgang mit der Fachsprache zu vermitteln, und sie unterstützen mittels des Schreibens die Annäherung an Inhalte des Fachs. Nicht zuletzt stellt der Fachbezug einen Motivationsfaktor dar, der den Lernenden einen Anlass gibt, sich sowohl mit Fragen des Schreibens als auch mit den Inhalten des Fachs intensiv auseinanderzusetzen.

## Verweise und Literatur

### „Schreiben über Musik“ im Netz

Eine Übersicht über das Programm, Links zu öffentlich zugänglichen Videos sowie Informationen für Lehrende, die Materialien in eigenen Veranstaltungen einsetzen wollen, sind auf der Internetseite zu „Schreiben über Musik“ zu finden: <https://schreibenuebermusik.wordpress.com/>.

Ermöglicht wurde das Projekt durch Mittel der E-Learning-Förderung (eLF) der Goethe-Universität Frankfurt (<http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/58534388/Foerderung>).

### Literatur

O. A.: *Autorensystem Lernbar*. Online im WWW. URL: <http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/59593095/LernBar-Autorensystem> (Zugriff: 01.02.2018).

Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Kerres, Michael (2013): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.

Meißner, Ralf (1996): *Musikunterricht als Netzwerk. Reflexionen, Analysen und Modelle zur Struktur von Unterrichtszusammenhängen. Ein Beitrag zur Unterrichtsplanung*. Kassel: Bosse.

Rico, Gabriele L. (1983): *Writing the Natural Way. Using right-brain Techniques to release your expressive Powers*. Los Angeles, CA: J. P. Tarcher.

### Angaben zur Person

**Jochen Stolla**, Dr. phil., Musikwissenschaftler und Redakteur, leitet seit vielen Jahren Schreibprojekte für Studierende der Musikwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

## Call for Papers

### Mehrsprachigkeit – Chance und Herausforderung für Schreibende und Schreibdidaktiker\*innen

#### Aufruf zum Einreichen von Artikeln für JoSch – Journal der Schreibberatung

Die Wissenschaft wird globalisiert; Hochschulen internationalisieren sich und setzen ihre Internationalisierungsstrategien um. So gut wie alle akademisch und wissenschaftlich Schreibenden sind mehrsprachig und schreiben zumeist in mehrsprachigen Kontexten, sei es, weil ihnen im Schreibprozess mehrere Sprachen zur Verfügung stehen, weil sie Literatur in unterschiedlichen Sprachen nutzen oder weil sie für ein mehrsprachiges Publikum schreiben. Auf diese Bedingungen von Mehrsprachigkeit, unter denen Texte produziert werden, reagiert auch die Schreibdidaktik.

Die 17. JoSch-Ausgabe legt den Schwerpunkt auf Schreibdidaktik in mehrsprachigen Kontexten und damit zusammenhängend auf das Schreiben in globalisierten Wissenschaftskulturen. Melanie Brinkschulte und Ella Grieshammer sind die Gastherausgeberinnen dieses Themenheftes. In folgenden Rubriken können Artikel eingereicht werden:

#### Forschungsdiskurs Mehrsprachigkeit und Schreibdidaktik

Welche theoretischen und empirischen Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schreibende haben Auswirkungen auf die Schreibdidaktik im hochschulischen Kontext? Welche Forschungsmethoden bieten sich an, um das Schreiben in der Mehrsprachigkeit zu untersuchen? Wie können Konzepte aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie z. B. Translanguaging (Canagarajah 2013) und des Einbringens der eigenen Stimme („Voice and Identity“, Tardy 2016) didaktisiert werden?

Wie können Schreibende einen diversitätsorientierten Umgang mit Wissenschaftskulturen und den damit verbundenen Textkonventionen erlernen?

#### Methoden und Techniken der Schreibberatung

Wie verändert das Beraten mehrsprachiger Schreibender die Schreibberatung? Wie lässt sich Mehrsprachigkeit produktiv in Schreibberatungen nutzen? Welche bekannten Methoden, Übungen, Techniken müssen für mehrsprachige Schreibende angepasst werden – und wie? Inwiefern lassen sich mehrsprachige Schreibstrategien für die Schreibberatung didaktisieren? Welche Kompetenzen benötigen Schreibberater\*innen und Peer-Schreib-Tutor\*innen, um mehrsprachigen Ratsuchenden gerecht zu werden?

## Erfahrungsberichte und Austausch

Welche konkreten Erfahrungen gibt es z. B. mit Workshops oder Lehrveranstaltungen, die Mehrsprachigkeit bewusst thematisieren? Welche innovativen Umsetzungen gibt es, die Schreibende dazu bringen, Mehrsprachigkeit als Ressource und mehrsprachige Schreibstrategien für das akademische Schreiben zu entdecken und zu nutzen? Welche Schreibarrangements werden bereits eingesetzt, um z. B. Schreiblernbiographien zu nutzen, um akademische Literalisierungen aufzudecken? Inwieweit können Schreibende ihre Stimme in den eigenen Texten in Übereinstimmung mit domänen- und disziplinspezifischen Konventionen umsetzen? Welche Realisierungen von Translanguaging werden bereits in Schreibwerkstätten umgesetzt?

## Rezensionen/Buchempfehlungen

Welche Bücher zum Thema Mehrsprachigkeit sollten Schreibwissenschaftler\*innen kennen? Welche Bücher/Texte können in Peer-Schreib-Tutor\*innen- und Writing-Fellow-Ausbildungen eingesetzt werden, um Mehrsprachigkeit zu thematisieren?

Unter: [journal.der.schreibberatung@gmail.com](mailto:journal.der.schreibberatung@gmail.com) können Sie für die 17. Ausgabe von JoSch **bis zum 01.11.2018** Beiträge einreichen, die zum Schwerpunktthema passen.

Gerne 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:

<http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com> oder <http://www.wbv.de/josch>

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



# Projektarbeit gestalten

Didaktisches Konzept, praktische Umsetzung

In dem Praxisband werden Konzepte und praktische Umsetzung von fachbereichsübergreifenden Studienprojekten dokumentiert. Grundlage ist das Know-how aus über 30 interdisziplinären Projekten für 10.000 Studierende an der TU Darmstadt.



Andrea Dirsch-Weigand, Manfred Hampe

## **Interdisziplinäre Studienprojekte gestalten**

Aus der Praxis für die Praxis

2018, 184 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5917-4

Kostenloser Download: [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) • Website [wbv.de](http://wbv.de)



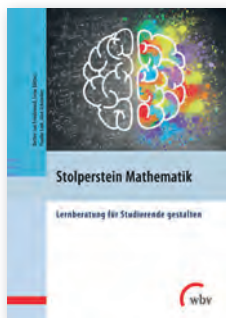




# Leitfaden Studierendenberatung

Probleme mit Mathematik bewältigen

Der Praxisband ist eine Anleitung zur Beratung von Studierenden, die Probleme mit den mathematischen Anforderungen ihres Fachs haben. Für die Beratungsgespräche werden relevante Themen mithilfe von Beratungskarten erfasst und strukturiert.



Detlev Jan Friedewold, Lena Kötter,  
Frauke Link, Jörn Schnieder

## **Stolperstein Mathematik**

**Lernberatung für Studierende gestalten**

2018, 164 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5871-9

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) • Website [wbv.de](http://wbv.de)





# Wissenschaftliche Schreibkompetenzen fördern

Studierende unterstützen Studierende

➔ [wbv.de/schreibwissenschaft](http://wbv.de/schreibwissenschaft)

Das „Writing Fellow-Programm“ wurde in den USA zur Schreibkompetenzförderung entwickelt und inzwischen auch an mehreren deutschen Universitäten implementiert. Das Buch enthält eine Anleitung zur Einführung und didaktisch aufbereitete Materialien.



Stephanie Dreyfürst, Franziska Liebetanz, Anja Voigt

## Das Writing Fellow-Programm

**Ein Praxishandbuch zum Schreiben  
in der Lehre**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 3

2018, 213 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5806-1

Als E-Book bei [wbv.de](http://wbv.de)