

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

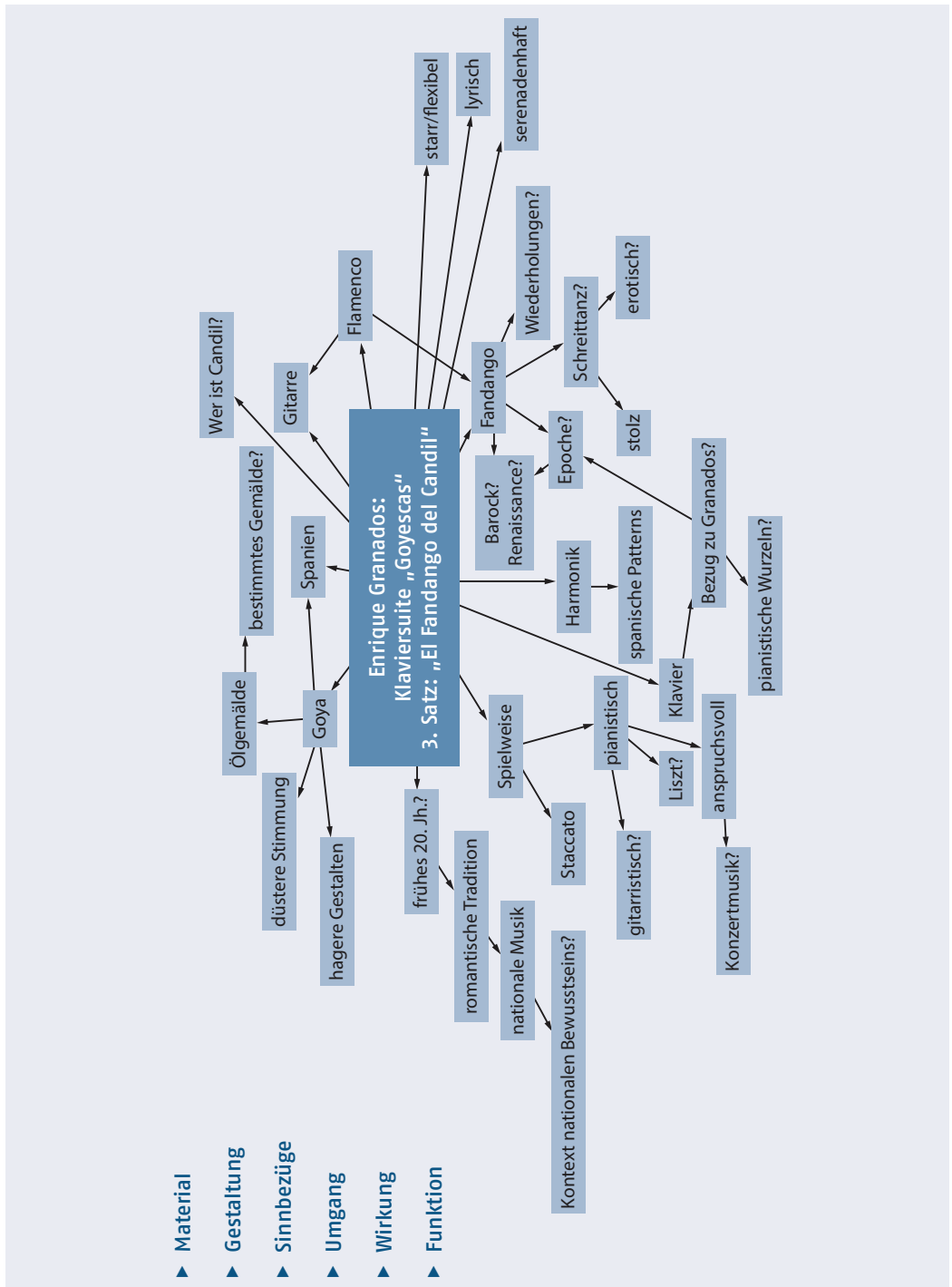
Eine Übersicht über die 13 produzierten Lernmodule ist auf der Website des Projekts zu finden. Drei von ihnen werden im Folgenden beispielhaft dargestellt.

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

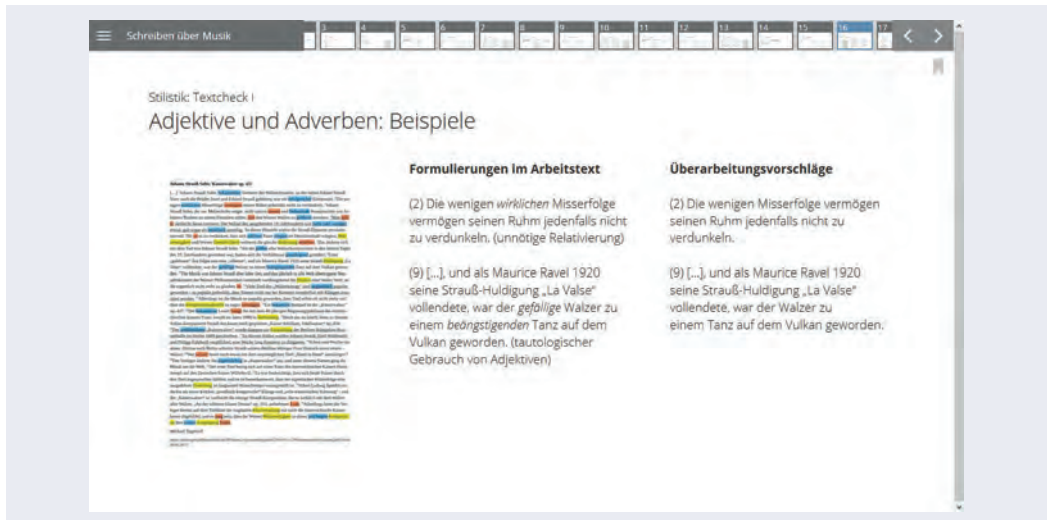
In der Lerneinheit mit dem Titel „Textcheck“ (vgl. Abb. 2) lernen die Nutzer*innen Kriterien des Sprachstils kennen und üben deren Anwendung. Kern der Einheit ist ein Web-based-Training (WBT) auf der Basis des Autorentools „Lernbar“ (Autorensystem Lernbar 2017). Behandelt werden Substantivierungen, unpersönliche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

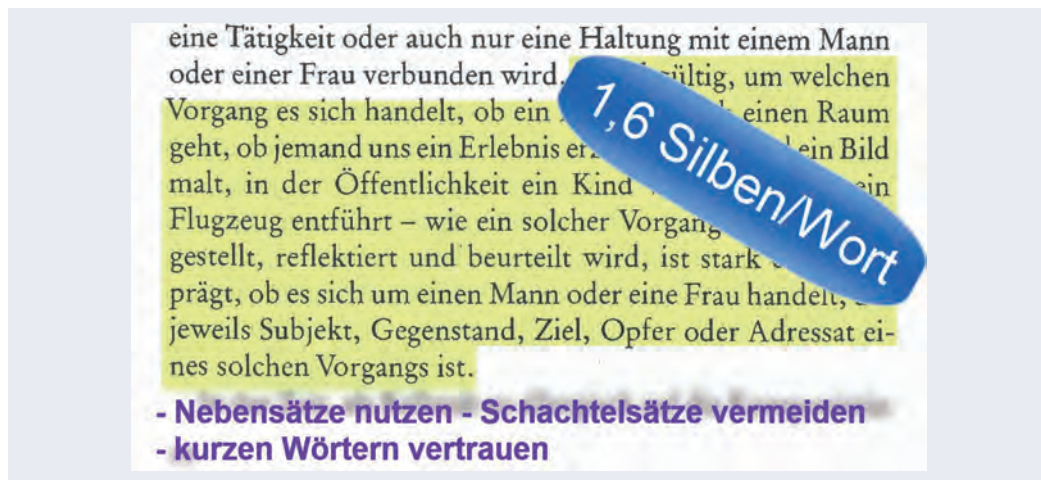
In fünf Videos werden Texte vorgestellt, die den Studierenden in jeweils unterschiedlicher Hinsicht als Modelle für eigenes Schreiben dienen können. Zwei der vorgestellten Texte repräsentieren das allgemeinverständlich-journalistische Schreiben über Musik. Von ihnen ausgehend wird in den Videos etwa 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 herangezoomt 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/Sennewald 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, schien 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 Schreiberefahrung 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.