



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Wissenschaftliches Schreiben als Herausforderung im Studienalltag

Ein integriertes Schreibprojekt im Fachbereich Amerikanistik

Jasmina Gherairi & Nicole Hirschfelder
Band 11/1 · Tübingen 2015

ZENTRALE VERWALTUNG II – STUDIUM UND LEHRE
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Wissenschaftliches Schreiben als Herausforderung im Studienalltag

Ein integriertes Schreibprojekt im Fachbereich Amerikanistik

Jasmina Gherairi & Nicole Hirschfelder

Herausgegeben von Christine Baatz, Andrea Fausel und Regine Richter

Band 11/1
Tübingen 2015



Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

<http://hdl.handle.net/10900/63020>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-630206>

ISSN: 1861-213X

Redaktion und Satz dieses Bandes:

Andrea Fausel und Isabelle Villegas

Layout: Isabelle Villegas und Christine Baatz

© Universität Tübingen

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung II – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel.: +49 (0) 7071 29-78385
Fax: +49 (0) 7071 29-5615
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Titelbild:

© Magnus – Fotolia.com

© stocksolutions – Fotolia.com

Inka Paas © Universität Tübingen

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen
Universitätsbibliothek
Hochschulpublikationen/Dissertationen
Wilhelmstr. 32
72074 Tübingen
Tel.: +49 (0) 7071 29-76999
Fax: +49 (0) 7071 29-3123
edl-publ@ub.uni-tuebingen.de
<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de>

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	5
2	Wie kann Schreiben gelehrt werden? Theoretische Grundlagen	9
3	Von der Idee zum Plan: Eine erste Bestandsaufnahme und (Selbst-)Einschätzung	13
4	Der Metaplan und die Umsetzung des Schreibexperiments	17
4.1	Bausteine Seminar <i>Introduction to Literary Studies</i> (Studienanfänger)	17
4.1.1	Baustein 1: Wissenschaftliches Schreiben als relevante Kompetenz im Studium	17
4.1.2	Baustein 2: Schreibtypen	19
4.1.3	Baustein 3: Lesen und Schreibkompetenz	21
4.1.4	Baustein 4: Thema und Fragestellung	23
4.1.5	Baustein 5: Kohärenz und Kohäsion	25
4.2	Bausteine Seminar <i>Cold War</i> (Studienfortgeschrittene)	26
4.2.1	Baustein 1: Erfahrungen mit dem akademischen Schreiben	26
4.2.2	Baustein 2: Textproduktion, Kritik und Überarbeitung	27
4.2.3	Baustein 3: 5-Satz-Übung	28
4.2.4	Baustein 4: Verschriftlichung als Ergebnissicherung	30
4.2.5	Baustein 5: Prüfungsvorbereitung	31
5	Reflexion und Fazit	33
	Anhang	45
	Abbildungsverzeichnis	49
	Literatur	50
	Anschrift der Autorinnen und der Herausgeberinnen	
	Bisher erschienene Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik	

Editorial

Mit den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik möchten wir den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und zugleich öffentlich machen. Die Zeitschrift ist ein Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, begleitet aber auch bewusst den interdisziplinären Dialog.

Die Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik bieten dabei zum einen ein Forum für Abschlussarbeiten, die in der Qualifizierung für Lehrende im Rahmen des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg entstehen. Die hohe Qualität dieser Arbeiten und das Ziel, diese einer hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit bekannt zu machen, führte 2005 zur Gründung der Zeitschrift. Zum zweiten werden in der Zeitschrift in einem weiteren Rahmen aktuelle hochschuldidaktische Fragestellungen, Projekte aus der Praxis und innovative Lehrformate aufgegriffen. Entsprechend vielfältig sind die Themen: von der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, über Evaluation, Feedback und Bewertung, Prüfungsformen, Struktur- und Curriculumsentwicklung bis hin zur beruflichen Weiterentwicklung etc.

Die Beiträge sollen Lehrenden, die didaktischen Herausforderungen begegnen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen können auch erfahrene Lehrende neue Anregungen finden.

Wir hoffen, dass aus der Lektüre dieser Zeitschrift wichtige Hinweise und anregende Impulse für die eigene Lehre gewonnen werden können.

Christine Baatz, Andrea Fausel, Regine Richter

Tübingen, im April 2015

Wissenschaftliches Schreiben als Herausforderung im Studienalltag

Ein integriertes Schreibprojekt im Fachbereich Amerikanistik

Jasmina Gherairi & Nicole Hirschfelder

Wissenschaftliches Schreiben ist eine der großen Herausforderungen für Studierende und zugleich diejenige Kompetenz, die maßgeblich für einen erfolgreichen Studienabschluss ist. Dieser Beitrag beleuchtet sowohl die theoretischen Grundlagen zur Lehre wissenschaftlichen Schreibens als auch einen Baukasten verschiedener Übungen, die in zwei Seminaren durchgeführt und evaluiert wurden. Ziel des Beitrags ist es, Methoden und Übungen aufzuzeigen, die sich dazu anbieten, die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in den fachlichen Lehralltag zu integrieren.

1 Einleitung

Während in den 1960er Jahren das Abitur die Schülerinnen und Schüler zielgerichtet auf die Universität vorbereiten sollte, ist das Gymnasium heute zur Massenschule geworden. Während es vor der Bologna-Reform eine annähernd überschaubare Zahl an Studienrichtungen gab, existiert heute ein Konvolut an Studiengängen mit stark divergierenden Anforderungen. Die Schule ist nicht mehr im Stande, Schüler auf alle erwarteten Leistungen an Universitäten vorzubereiten – zu groß ist die Vielfalt der Hochschulformen und zu unterschiedlich sind die Anforderungen der verschiedenen Fachrichtungen. Der Föderalismus tut dazu ein Übriges.

Mit der Umstrukturierung der schulischen Lehrpläne geht auch eine größere Verantwortung der Universitäten einher, die jungen Studierenden auf die fachspezifischen sowie beruflichen Herausforderungen vorzubereiten. In einigen Studiengängen ist das bereits gang und gäbe: Vorkurse in Mathematik, in Latein oder Chemie sind seit Jahren im Angebot der Hochschulen. Sogar im Bereich der so genannten *Soft Skills* gibt es an den meisten Universitäten ein breites Angebot an Kursen, die mittlerweile in vielen Studiengängen verpflichtend sind.

Doch manche Kompetenzen werden von Studierenden vorausgesetzt, ohne überhaupt als solche thematisiert zu werden: Die Fähigkeit, wissenschaftliche Texte zu verfassen ist eine davon. Wer eine Weile als Dozent/in Seminare hielt, die mit einer wissenschaftlichen Arbeit abgeschlossen werden müssen, ist mit der Problematik vertraut, dass es einer wachsenden Zahl von Studierenden Probleme bereitet, ihre Hausarbeiten fristgerecht abzugeben und die Ergebnisse ihrer Recherchearbeit klar strukturiert zu Papier zu bringen. Oftmals ist eine Diskrepanz zwischen den im Kurs gezeigten mündlichen Leistungen (oder weniger komplexen Schreibleistungen) und der Hausarbeit zu beobachten.

Zurückzuführen ist dies im Regelfall nicht auf die fehlende fachliche Kompetenz der Studierenden, sondern auf eine Zusammensetzung von Überforderung, zu hohen Ansprüchen und Unwissenheit über die Spezifika wissenschaftlichen Schreibens.

Diesem Problem, welches sich nicht zuletzt in einer noch immer hohen Studienabbrecherquote manifestiert, wird spätestens seit Mitte der 2000er Jahre begegnet, indem das Konzept der *Writing Centers* aus dem anglo-amerikanischen Raum zunehmend Eingang in die deutsche Hochschullandschaft findet. Dieser Trend lässt sich an der Universität Tübingen gut beobachten: Vom fachspezifischen *Writing Center* des Englischen Seminars und der Abteilung für Amerikanistik bis hin zum semesterbegleitenden E-Learning-Kurs „Schreibkompetenz“ des Seminars für Allgemeine Rhetorik, von wissenschaftlichen Schreibseminaren des *Career Service* bis hin zu der Veranstaltungsreihe „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“. Das Angebot an Hilfestellung ist groß und professionell. Wie die 2 Millionen (!) registrierter Klicks des „Bremer Schreibcoaches“¹ und die gut besuchten Schreibkurse zeigen, ist der Bedarf an Leitung und Coaching der Studierenden in diesem Segment enorm hoch.

Doch trotz oder vielleicht sogar wegen der Vielzahl der oben genannten Hilfsangebote ist wissenschaftliches Schreiben noch kein fester Bestandteil in der fachspezifischen Lehre. Die Spezialisierung und damit Trennung von Schreibpraxis und -technik und fachlichen Inhalten scheint dies zu rechtfertigen.

Und doch haben diese separaten Konzepte zwei unübersehbare Nachteile: Erstens handelt es sich lediglich um ein weitgehend freiwilliges Angebot, d. h. nur jene Studierende, die bereits sensibilisiert sind und den Mut haben, sich ihrem Problem zu stellen oder einen hohen Verbesserungswillen zeigen, nutzen solche Angebote. Damit machen all jene Studierende von diesen Möglichkeiten keinen Gebrauch, die zwar deutliche Defizite beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten haben, sich dessen aber entweder nicht bewusst sind oder sich ihrem Problem nicht stellen. Insbesondere junge Studierende erkennen häufig nicht, dass schlechte Ergebnisse weniger mit dem niedergeschriebenen Inhalt als mit der Form und Herangehensweise an die Materie zu tun haben. Besonders für Studierende in frühen Semestern erachten wir es daher als enorm sinnvoll, das Schreiben von Beginn an mit den Inhalten des jeweiligen Fachs zu verknüpfen.

Zweitens können die Hilfestellungen und Empfehlungen der Schreibzentren über allgemeine Hinweise zu Vorgehen und Strukturierung nicht hinausgehen. Wer einen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben unterrichtet, bemerkt oftmals, dass die fortgeschrittenen Studierenden durchaus ein Bewusstsein für die theoretischen Herausforderungen einer wissenschaftlichen Arbeit haben, diese jedoch nicht selbstständig fachbezogen sicher umsetzen. So wissen die meisten Studierenden, dass sie ein Thema und eine Fragestellung benötigen, dass sie Literatur einarbeiten und ihre Arbeit gut strukturieren müssen – oftmals kennen sie sogar zahlreiche Methoden. Doch sobald dieses Wissen auf ihr konkretes Schreibprojekt übertragen werden soll, kommen viele nicht weiter, lesen zu lange und zu viel, verzetteln sich in Thesen und Entwürfen. In diesen Situationen hilft oftmals nur die direkte Hilfestellung der Leitung, die auch inhaltlich abschätzen kann, welches Thema bzw. welche Fragestellung als Leistungsnachweis genügt und durchführbar ist.

¹ Krings, Hans Peter, Peter Holz und Anne Siekmeyer: Der Bremer Schreibcoach. URL: www.bremer-schreibcoach.uni-bremen.de, 2007.

Diese Beobachtungen bildeten die Ausgangslage für das im Wintersemester 2011/2012 durchgeführte Lehrexperiment eines integrativen Schreibprojekts im Rahmen des Erwerbs des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik. Die Grundidee bestand darin, verschiedene Theorieeinheiten sowie Schreibübungen von vornherein in zwei Seminare (in ein Seminar für Studierende im ersten Studienjahr, Proseminar 1 (PS 1): *Introduction to Literary Studies*, und in ein Seminar für Studierende ab dem 3. Fachsemester, Landeskundliches Proseminar (LPS): *Cold War*, einzuflechten, um die vermittelten Inhalte systematisch und organisch mit der Lehre wissenschaftlichen Schreibens zu verbinden. Oder anders gesagt: Die Studierenden sollten sich während des Semesters schreibend mit den vermittelten Inhalten auseinandersetzen, die eigene Kompetenz und Aufgaben reflektieren und durch regelmäßige Theorieinputs sowie angeleitete Übungen die Hemmschwelle vor dem Verfassen einer wissenschaftlichen Hausarbeit, aber auch vor der Inanspruchnahme von Hilfestellung zum Thema „wissenschaftliches Schreiben“ insgesamt minimieren. Dies sollte mit regelmäßigem Feedback der Dozentin zu den, jeweils eng an die Seminarinhalte gekoppelten, von den Studierenden verfassten Texten kombiniert werden. Durch formale, anonyme Evaluationen zu Beginn und zum Ende des Semesters sowie durch regelmäßige Gelegenheiten für offenes Feedback während des Semesters wurden zum einen eine zusätzliche Möglichkeit der Reflexion gegeben und zum anderen die Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfasst.

Im vorliegenden Beitrag werden nun die Vorgehensweise und die Ergebnisse dieses didaktischen Experiments präsentiert und ausgewertet. Dafür ist es zunächst notwendig, einige wichtige theoretische Aspekte zur Praxis und Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens zu erläutern, da auf diese Weise zum einen deutlich wird, wie die einzelnen Grundübungen später für den Seminarkontext modifiziert wurden und zum anderen durch die Klärung der Fachtermini ersichtlich wird, auf welche Aspekte sich die spätere Evaluation des Experiments bezieht.

Daraufhin werden die Ausgangslage insgesamt sowie die spezifische Situation beider Seminare zu Beginn des Experiments dargelegt. Hier wird auch die Selbsteinschätzung der Studierenden miteinbezogen. Es folgen eine detaillierte Beschreibung und pro Sequenz jeweils eine kurze Reflexion der insgesamt fünf „Blöcke“ pro Seminar, in denen gezielt schreibdidaktisch gearbeitet wurde. Abschließend erfolgen eine Reflexion über das Experiment, bei der ebenfalls wieder die Einschätzung der Studierenden – diesmal am Ende des Semesters – Berücksichtigung findet sowie eine kurze Erläuterung zu möglichen Potenzialen für die Hochschullehre und schreibdidaktische Zentren.

2 Wie kann Schreiben gelehrt werden? Theoretische Grundlagen

Wissenschaftliches Schreiben ist eine lernbare Kompetenz, mit der Wissen generiert und Erkenntnisse nachvollziehbar festgehalten werden. Bislang wird das Verfassen von Texten jedoch häufig entweder als Talent aufgefasst oder als erlernte motorische Aktivität der Textproduktion, anstatt als beeinflussbare und lehrbare Fähigkeit, einen hochkomplexen Prozess zu gestalten. So ist die Vorstellung weit verbreitet, dass Schreiben einfach, klar und linear verläuft: Auf das Lesen und Forschen folgt eine mehr oder minder lange Zeit des Nachdenkens oder Wartens auf die zündende Idee bzw. auf treffende Argumente, daraufhin entsteht eine genaue Vorstellung der gesamten Arbeit im Kopf und am Ende wird das produzierte Wissen „kurz“ aufgeschrieben. Mit einer solch vagen Vorstellung kann wissenschaftliches Schreiben nicht gelernt werden und es marginalisiert die tatsächliche Leistung, die beim Verfassen von Texten erbracht werden muss.

Mit dem Aufschwung der kognitiven Psychologie wurde die Textproduktion theoriegeleitet erforscht, mit dem Ziel, die Lehre des Schreibens sowie die individuelle Fähigkeit des Schreibens zu verbessern. Am bekanntesten ist die Untersuchung von Flower/Hayes, die 1981 das Schreibverhalten professioneller sowie ungeübter Autorinnen und Autoren mittels Notizen und Gedächtnisprotokollen analysierten. Die geschilderte Vorstellung eines linearen Denk- und Schreibprozesses ist mit ihrem Studienergebnis widerlegt worden. Stattdessen muss das Schreiben eher als Prozess aufgefasst werden, der grob in drei Phasen eingeteilt werden kann: Die Planung (*Planning*), in welcher der Schreibgegenstand durchdacht wird, die Übersetzungsphase (*Translating*), in dieser werden die gesammelten Gedanken in Worte gefasst, um sie dann in der Überarbeitungsphase (*Reviewing*) immer wieder zu korrigieren und umzuformulieren. Im Gesamten sind diese Phasen beeinflusst vom so genannten *Monitoring*, worunter die Autoren beispielsweise das Langzeitgedächtnis, das bestehende Wissen und den eigenen Bewertungsprozess subsumieren.²

Die Erkenntnis, dass Schreiben in verschiedene Phasen gegliedert werden kann und auf diese Weise von Schülern und Professionellen leichter sowie zielgerichteter umgesetzt werden kann, ist jedoch schon mehr als 2000 Jahre alt. Mit Blick auf die antike Rhetoriklehre findet sich dort schnell ein passendes Äquivalent, welches die Prozesshaftigkeit der Textproduktion offenbart. Die Produktionsstadien aus der Rhetorik waren einst dazu gedacht, den Prozess zur Erstellung einer überzeugenden Rede lehrbar und handhabbar zu machen. Diese sind auf die Textproduktion ohne Aufwand zu übertragen, da die ersten drei Stadien lediglich das Verfassen des Redetextes zum Ziel haben und nur die letzten beiden redespezifisch sind. Zunächst kennen die antiken Theoretiker eine Vorphase, die *intellectio*, in welcher sich der Redner allgemein Gedanken macht zur Situation, zum Anlass, zum Zielpublikum, zur Textsorte und zum Thema. Im ersten Produktionsstadium, der *inventio*, soll sich der Redner auf die Suche nach einer konkreten Fragestellung und passenden Argumenten machen. Dazu bietet die antike Rhetoriktheorie mehrere Konzepte zur Findung von Argumenten, an dieser Stelle ist es jedoch ausreichend, darauf hinzuweisen, dass in der *inventio* die Inhalte des

² Vgl. zu dem Versuchsaufbau und dem genauen Modell von Flower/Hayes: Flower, Linda und John R. Hayes: A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication* 23,4 (1981), S. 370.

Textes gesucht werden. Im Stadium der *dispositio* sollen diese Argumente und Ideen strukturiert werden, indem sich der Redner für ein Ordnungssystem entscheidet. Wenn bei der Ordnung der Argumente bereits auffällt, dass manche nicht tragfähig sind, geht der Redner nochmals in die Phase der *inventio*. Steht die Gliederung, die Gesamtstruktur und der Aufbau des Textes folgt die *elocutio*. In dieser Formulierungsphase werden die Argumente ausformuliert und umformuliert, die Sprache auf den Adressaten zugeschnitten, stilistische Elemente in den Text eingewoben, mit Blick auf das strategische Ziel des Autors. Die beiden darauffolgenden Produktionsstadien, *memoria* und *actio/pronuntatio*, sind außerhalb der Textproduktion und erläutern den Prozess des Einprägens und die Performanz des Redetextes. In diesem Textproduktionssystem aus dem 1. Jahrhundert v. Chr. ist offensichtlich eine logische Implikatur enthalten, doch wird bereits von Quintilian eindeutig darauf hingewiesen, dass es sich nicht um ein starres lineares Vorgehen handelt.

Was einst als Hilfestellung für professionelle Redner und Redeschüler gedacht war, enthält – übertragen auf die Moderne – bereits viele der Aufgaben des wissenschaftlichen Schreibens und bereits den Gedanken der Prozesshaftigkeit. Jener ist eine elementare Erkenntnis aus der modernen Schreibprozessforschung der letzten 30 Jahre. Vornehmlich Gerd Antos und Hans Peter Krings haben in ihren zahlreichen Publikationen den Gedanken etabliert, dass Schreiben mehr ist als ein „Hinschreiben“ der Gedanken, sondern ein Prozess, der von zahlreichen Faktoren beeinflusst ist. Oder um es mit den Worten Gerd Antos' zu sagen: „Schreiben ist eine Form des sukzessiven Problemlösens.“ Mit der weiteren Forschung entstand seit den 1980er Jahren, meist mit Bezug auf das Flower/Hayes-Modell, eine Reihe von Modellen. Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Modellen die Betonung von drei Aspekten:

1. Schreiben ist ein komplexer Prozess
2. die Überarbeitungsphase ist von großer Bedeutung
3. Schreiben ist sehr individuell.

Demzufolge muss in der Schreiblehre ein Wechsel vom normativen Produktwissen hin zu einem Vermittlungskonzept der schrittweisen Textproduktion stattfinden. Im Studium sowie in der Aufsatzlehre im Studium steht die Wissensgenerierung im Vordergrund, so dass bisher lediglich vermittelt wird, welche Formalia die Texte erfüllen müssen. Das führt dazu, dass viele Studierende keinerlei Wissen über ihren Schreibprozess oder ihr individuelles Schreibverhalten haben, die bestehenden Probleme in der Schule leicht ausgeglichen werden konnten aufgrund der geringeren Komplexität der Inhalte und die Studierenden so erst beim Verfassen der ersten Hausarbeit, nach dem Ende des ersten Semesters, an ihre Grenzen stoßen. Aus dem Projektbericht zum „Bremer Schreibcoach“ ergibt sich, dass von 269 Studierenden jeder zweite angibt, Probleme zu haben, mit dem Schreiben anzufangen.³

Um Schreiben als Kompetenz systematisch lernbar und aktiv lehrbar zu machen, ist es demnach von großer Bedeutung, die Aufgaben und Herausforderungen des Schreibprozesses zu isolieren und somit in einzelne Phasen und Einzelschritte zerlegen zu können. Diese sind

³ Vgl. dazu. Krings, Hans Peter: Auswertung der Ergebnisse des Bremer Schreibcoaches, Unveröffentlichter Vortrag, 2007.

dann auch für ungeübte Schreiber, die zu Beginn des Studiums möglicherweise vor allem mit den Inhalten überfordert sind, zu bewältigen. Die wichtigsten Aufgaben beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit sind neben der Erarbeitung der Inhalte, worunter auch die Lesekompetenz und das Verständnis der Texte zu zählen ist, die Entwicklung einer konkreten und lösbaren Fragestellung, die sich sowohl am kommunikativen Ziel als auch an den fachspezifischen Anforderungen ausrichtet, die Entwicklung einer klugen und schlüssigen Argumentation sowie die Produktion von Erkenntnissen. Das Ergebnis muss dann zahlreichen Regeln und einer, zu Beginn ungewohnten, sprachlichen Norm entsprechend aufbereitet werden.

Diese Aufgaben lassen sich noch in weitere Einzelschritte zerlegen, was in individuellen Schreibberatungen, Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben oder den elektronischen Schreibratgebern auch gemacht wird. Diese gehen auch auf zahlreiche periphere Probleme beim Schreiben ein und geben diverse Hilfestellungen (konkrete Planungstipps, Recherche, Ideengeneration, Ordnungsmöglichkeiten, Verbesserung der Lesekompetenz, Materialstrukturierung, Zeitmanagement u. v. m.).

Jedoch ist für das durchgeführte Lehrexperiment die Einteilung des Schreibprozesses in die genannten vier Phasen ausreichend. Die Zielstellung bestand schließlich darin, den Studierenden zu vermitteln, dass die Entwicklung der Fragestellung sowie die Überarbeitungsphasen der Rohfassung von besonderer Bedeutung sind. Gerade dabei handelt es sich um Meilensteine einer wissenschaftlichen Arbeit, bei denen es u. E. bedeutsam ist, fachspezifisches Feedback zu erhalten und dieses Wissen themenbezogen regelmäßig zu üben. Außerdem wurde in der Konzeption intendiert, Momente zur notwendigen Selbstreflexion und auch für angeleitetes Peer-Group-Feedback zu schaffen, sodass die Studierenden sowohl ihre Schreibdefizite erkennen als auch ihre Revisionskompetenz verbessern können.

Diese von uns gewählten didaktischen Elemente, um die Schreibkompetenz zu fördern, sind demnach kein Ersatz zu den anderen Möglichkeiten zur Vermittlung der Schreibkompetenz, aber eine anzustrebende Ergänzung der Fachbereiche.

3 Von der Idee zum Plan: Eine erste Bestandsaufnahme und (Selbst-)Einschätzung

Im Wintersemester 2010/2011 wurden in zwei Proseminaren der Amerikanistik an der Eberhard Karls Universität Tübingen Schreibimpulse bzw. zielgerichtet Übungen integriert, um die Schreibkompetenz der Studierenden zu verbessern. Diese angestrebte Verbesserung sollte nicht allein dem subjektiven Empfinden der Lehrperson überlassen werden, sondern zugleich messbar gemacht werden. Zu diesem Zweck wurden Evaluationsbögen (s. Anhang 3) eingesetzt.

Bei den beiden ausgewählten Seminaren handelte es sich zum einen um ein verpflichtendes Grundlagenseminar *Introduction to Literary Studies*. In diesem waren vor allem Studienanfänger, die inhaltlich kaum Wissen über das Studienfach oder die Fachkultur haben, aber auch kaum Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben. Diese Annahme verdeutlicht auch die Grafik „Altersverteilung in beiden Kursen“ (vgl. Abb. 1): Im Seminar *Introduction to Literary Studies* sind die Studierenden zwischen 19 und 23 Jahren. Zum anderen handelte es sich um das Seminar *Cold War*, bei dem die Altersverteilung disparat war. Die Mehrheit (48%) ist 21-23 Jahre alt (am Ende des Semesters waren es 57%) und 35% zwischen 24-26 Jahre, 7% (bzw. 10%) waren sogar älter als 27 Jahre. Dies spiegelt auch die Einordnung im Studienplan wider, nachdem sich die so genannten Landeskundlichen Proseminare an fortgeschrittene Studierende richten, die kurz vor der Zwischenprüfung stehen.

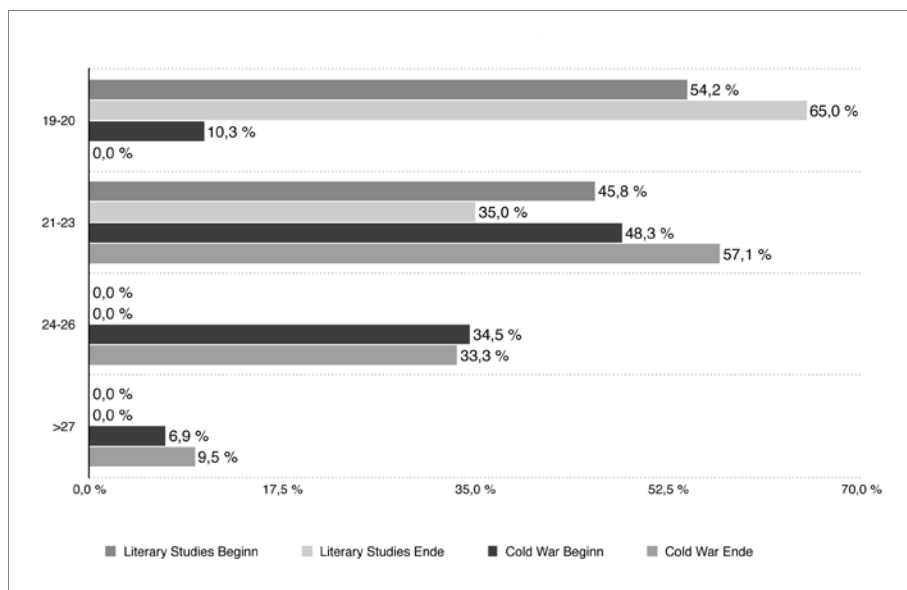


Abb. 1: Altersverteilung Semesteranfang zu Semesterende in beiden Kursen

Da das Alter nicht zwingend mit der Einordnung „ungeübt/geübt“ im wissenschaftlichen Schreiben korreliert, wurde ebenfalls ermittelt, wie viele wissenschaftliche Arbeiten bereits verfasst wurden. Die Angaben decken sich mit der antizipierten Zielgruppe der Seminare: In *Introduction to Literary Studies* gaben 62,5% der Studierenden an, „keine oder eine Hausarbeit“ verfasst zu haben, während in *Cold War* 72,4% (80% am Semesterende) der Teilnehmer mehr als drei Hausarbeiten geschrieben hatten (vgl. Abb. 2).

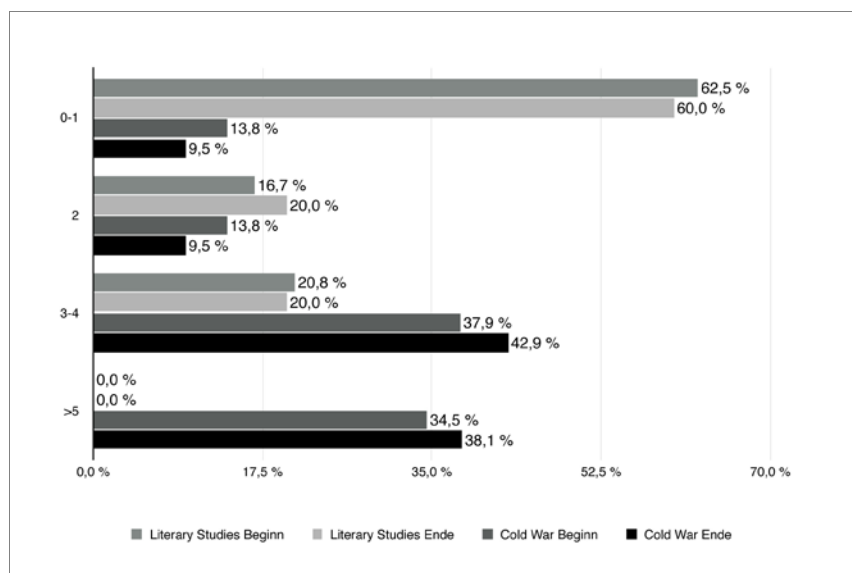


Abb. 2: Anzahl der verfassten Hausarbeiten im Vergleich

Nicht untypisch hat sich im Verlauf des Semesters die Seminargröße verändert, zu Beginn waren es in *Introduction to Literary Studies* 24 Studierende, am Ende 21, d. h. eine Reduktion um 12,5%. In *Cold War* war die Reduktion mehr als doppelt so hoch und lag bei 27,6% (29 Studierende zu Beginn, 21 am Semesterende). Zurückzuführen ist dies insbesondere darauf, dass das Proseminar obligatorisch für alle Studierenden ist, die Landeskundlichen Proseminare zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten angeboten werden und nicht zwingend in einem festgelegten Semester belegt werden müssen.

Im Rahmen der Vorüberlegungen wurde geplant, dass es sowohl für *Introduction to Literary Studies* (Studienanfänger) als auch für das Seminar *Cold War* (Studienfortgeschrittene) fünf Bausteine im Semester mit Schreibübungen bzw. kurzen Erläuterungen zur Schreibprozessstheorie bzw. Schreibtypen gibt, die in den Seminarinhalt integriert werden bzw. anhand dessen von den Studierenden umgesetzt werden.

Dementsprechend wurden die Übungen bzw. Theorie-Inputs der zuvor antizipierten Zielgruppe entsprechend ausgewählt und mit den fachlichen Inhalten verknüpft. Die Bearbeitung der Übung bzw. die Feedbackphase wurde teilweise auf die E-Learning-Plattform *Moodle* ausgelagert. Das bot u. a. den Vorteil, dass (a) die Stoffreduktion während des Semesters gering blieb, (b) die Studierenden auch zwischen den Sitzungen sich mit den Inhalten und ihren Texten auseinandersetzen konnten und mussten, (c) die Vorbereitung für das Feedback außerhalb des Seminars stattfand und im Kurs zielgerichtet war.

Eine Erfolgskontrolle ist bei der Lehre wissenschaftlichen Schreibens nur schwer umzusetzen. Oftmals bemerken Studierende selbst ihren eigenen Fortschritt erst zeitlich stark verzögert, Noten sind lediglich eine relationale Momentaufnahme, anhand derer sich eine Qualitätssteigerung der Schreibkompetenz kaum festmachen lässt.

Um die Sinnhaftigkeit eines integrierten Schreibprojekts jedoch zu belegen, sollte es ein gewisses Maß an Messbarkeit geben – ergänzend zur subjektiven Einschätzung der Lehrperson. Dies bietet die Möglichkeit, eine Veränderung festzustellen, aber auch in künftigen Veranstaltungen die Schreibkompetenz ausbildenden Lehrinhalte anzupassen. In einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltung zum Thema „Evaluation und Feedbackverfahren in der Lehre“ (Modul II) wurden das Evaluationskonzept sowie die zwei Evaluationsbögen von Dr. Jasmina Gherairi entwickelt und der Leiterin, Dr. Katrin Thumser-Dauth, vorgelegt. Auf diese Weise wurde versucht sicherzustellen, dass die Evaluation den gängigen Qualitätsstandards genügt. Beide Fragebögen wurden hinsichtlich des Reliabilitäts-Koeffizienten, des Trennschärfe-Koeffizienten, der Validität, der Bias-Variablen und der Faktorenanalyse geprüft.

Daraus ergab sich, dass zwei leicht voneinander abweichende Evaluationsbögen zu Semesterbeginn und Semesterende in beiden Kursen ausgeteilt wurden (vgl. Anhang 3). Hervorzuheben ist, dass diese völlig unabhängig vom Bewertungsbogen zur wissenschaftlichen Hausarbeit sind. Ein solcher wurde ebenfalls in beiden Kursen ausgegeben, jedoch dabei explizit vermittelt, dass die Evaluation keinerlei Einfluss auf die Note der wissenschaftlichen Arbeit habe.

Stattdessen sollten die Bögen zwei Funktionen erfüllen: Einerseits eine Kontrollmöglichkeit für das integrierte Schreibprojekt darstellen, andererseits aber auch eine Möglichkeit zur Selbstreflexion der Studierenden sein. Letzteres wurde bei der Konzeption des Lehrperiments als entscheidend wahrgenommen, da Studierende insbesondere zu Beginn des Studiums sich allein auf die neuen Inhalte an der Universität konzentrieren und die vorausgesetzte Kompetenz des wissenschaftlichen Schreibens meist aus Unwissenheit übergangen oder als weniger relevant eingeschätzt wird.

Aus diesem Grund gibt es im Evaluationsbogen einen großen Fragenblock zur subjektiven Kompetenzeinschätzung sowie zu den Voraussetzungen, d. h. ob den Studierenden die Kriterien für gutes wissenschaftliches Schreiben bewusst sind, wie sie bisher das Schreiben empfunden haben, ob sie regelmäßig Rückmeldungen zu ihren Arbeiten erhalten oder wie sie ihren Schreibstil einschätzen. Außerdem sind Fragen zur Bewertung des bisherigen Wissensstands bzw. der Lehrveranstaltung enthalten, d. h. ob ihnen die Anforderungen einer Hausarbeit klar sind, ob sie meinen, im Kurs Hilfestellungen zum wissenschaftlichen Schreiben erhalten zu haben usw. Bewusst verzichtet wurde auf Fragen zum Inhalt oder zur Struktur der Lehrveranstaltung, da der Fokus lediglich auf der Schreibkompetenz und der studentischen Wahrnehmung lag.

Da sich die zwei Lehrveranstaltungen an unterschiedliche Zielgruppen richteten (Studienanfänger/fortgeschrittenes Semester), wurden noch Informationen zum Alter, dem Geschlecht sowie der Anzahl bisher verfasster Hausarbeiten abgefragt, da eine Korrelation zur Schreibkompetenz und Selbsteinschätzung erwartet wurde.

Um einen guten Rücklauf der ausgeteilten Evaluationsbögen zu erhalten, wurde entschieden, den ersten Bogen nach einer kurzen Erläuterung des Lehrperiments in der ersten Sitzung auszuteilen und direkt einzusammeln. Der zweite Evaluationsbogen wurde in der letzten Sitzung des Semesters ausgeteilt. Dennoch gibt es eine Diskrepanz in der Anzahl der

ausgewerteten Bögen, was zum einen – wie bereits dargelegt – darin begründet ist, dass einige Studierende den Kurs abgebrochen haben, zum anderen darin, dass Studierende erkrankt waren.

Zielgruppenspezifisch und dem eigenen Lehrstil entsprechend wurde in der bestehenden Literatur nach passenden Übungen gesucht und diese angepasst. Die einzelnen Bausteine unserer Planung sowie unsere Lernerwartung sollen nun im Folgenden erläutert werden.

4 Der Metaplan und die Umsetzung des integrierten Schreibprojekts

Eines der Ziele des seminarintegrierten Schreibexperiments war es, Schreibkompetenz möglichst „organisch“ in die jeweiligen Seminarsitzungen einfließen zu lassen und den Studierenden auch ausreichend Zeit und Raum für das Vertiefen der Inhalte zu geben. Aus diesem Grund wurden pro Seminar jeweils fünf Bausteine konzipiert, deren Übungen jeweils in Seminarsitzung 1, 2, 5, 8 und 12 der Kurse durchgeführt wurden. Dem vorangestellt waren je nach Einheit kurze theoretische Informationen bzw. Hinweise zur Umsetzung.

Darüber hinaus wurde von der Dozentin Dr. Nicole Hirschfelder auch außerhalb des Kurses (Sprechstunden, Moodle, per E-Mail) ausdrücklich Raum für Fragen und Kommentare eingeräumt. Dieses Angebot wurde zwar nur selten, etwa fünf Mal pro Kurs, von einigen Studierenden in Anspruch genommen, jedoch wurde diese Möglichkeit ausdrücklich von den Studierenden gelobt und begrüßt.

4.1 Bausteine Seminar *Introduction to Literary Studies* (Studienanfänger)

4.1.1 Baustein 1: Wissenschaftliches Schreiben als relevante Kompetenz im Studium

Der erste Baustein soll den Studierenden wissenschaftliches Schreiben als relevante Kompetenz im Studium sowie als berufliche Qualifikation vermitteln. Zur ersten Sensibilisierung war geplant, im Rahmen der Vorstellung des Lehrexperiments auf die wichtigsten Grundlagen der Schreibprozess Theorie einzugehen, d. h. Zerlegung der Aufgaben in planbare und lösbare Einzelschritte, Planung der Schreibphase, Trennung zwischen Rohfassung und dem Revisionsprozess.

Um ein Bewusstsein für diese notwendig zu erlernende Fähigkeit zu schaffen, aber auch die Eigengesetzlichkeit und sprachlichen Normen des wissenschaftlichen Schreibens herauszuarbeiten, sollten die Studierenden die Eigenheiten dieses Sprachdukts in dieser Seminareinheit analysieren. Als passende Übung erschien dazu die allgemeine Schreibübung „Schreiben in zwei Sprachen“.⁴

Aufgrund der knappen Seminarzeit wurde darauf verzichtet, zahlreiche Sprichwörter oder simple Sätze zu verteilen und die Studierenden um die „Übersetzung in Wissenschaftssprache“ zu bitten. Stattdessen wurde für den gesamten Kurs nur ein englisches Sprichwort vorbereitet und den Studierenden zunächst in „Wissenschaftssprache“ präsentiert („The daily intake of a particular type of fruit high in vitamins can minimize the risk of catching colds.“),

⁴ Vgl. zur Übung Schreiben in zwei Sprachen: Regina Klein, Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen, Teil 2, Abschnitt G. 4.2. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Loseblatt-Sammlung (2002-2009); Kruse, Otto: Keine Angst vorm leeren Blatt, Ohne Schreibblockaden durchs Studium, 2000, S. 72 sowie Pyerin, Brigitte: Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden, 2007, S. 55.

kurz darauf in der Alltagssprache („An apple a day keeps the doctor away.“). Anstelle einer eigenständigen Umsetzung wurden die zwei Sprachen also vor Augen geführt, jedoch gemeinsam die Unterschiede analysiert und Vor- und Nachteile der zwei Versionen herausgearbeitet. Folgende Leitfragen waren dabei maßgeblich:

- Welche Merkmale lassen sich zwischen der Alltagssprache und der vermeintlich fremden „Wissenschaftssprache“ feststellen?
- Welchen Mehrwert hat die Komplexität und die etwaige Verschachtelung, die i. d. R. mit der semantischen Präzision einhergeht?
- Welche Konventionen bringt Wissenschaftssprache mit sich?

Falls Studierende sich zu schwer tun, wird die Diskussion auf Fachtermini, präzise/differenzierte Beschreibungen, Klarheit/Eindeutigkeit, Sachlichkeit, Formulierung komplexer Beziehungen/Verhältnisse, Abstraktion etc. gelenkt. Ziel der Übung ist es, die negative Assoziation mit Wissenschaftssprache aufzubrechen und ihren Mehrwert zu erkennen, zugleich jedoch auch der falsch verstandenen Nutzung, im Sinne von „je mehr Fremdwörter und je komplexer die Satzstruktur, desto besser“, vorzubeugen.

Die Studierenden besprachen zunächst kurz die Vor- und Nachteile beider Ausdrucksweisen im Partnergespräch. Anschließend wurden im Plenum kurz die Ergebnisse gesammelt. Der Kurs kam zu dem Schluss, dass beide Ausdrucksformen ihre Berechtigung haben, jedoch wurde von den meisten die erste (akademische) Variante als am klarsten und verständlichsten empfunden.

Neben dieser Sensibilisierung war es Ziel, die Produktion einer solchen Genauigkeit in Wissenschaftssprache zu erläutern. Unter Hilfestellung bzw. Anleitung der Dozentin wurde herausgearbeitet, auf welche Weise eine solche Genauigkeit im Detail erzielt wird. Hier wurden zahlreiche Komponenten von den Studierenden zusammengetragen und von der Dozentin in die jeweiligen Fachtermini wie Thema, These, Editieren, Adjektive etc. übertragen und strukturiert. Das bildete den Ausgangspunkt, um die Relevanz des Fachvokabulars herauszuheben, welches eine gemeinsame Kommunikation über spezifische Inhalte vereinfacht. Diese Beobachtung wurde auch auf Seminarinhalte übertragen und bildete hier eine Synergie beider Bereiche.

Das Ende der Sitzung wurde genutzt, um den Studierenden einen kurzen Ausblick auf den nächsten Baustein zur Schreibkompetenz in der folgenden Sitzung (2) zu geben. Angekündigt wurde die Thematik der Existenz unterschiedlicher Schreibtypen und Herangehensweisen an das Thema Schreibkompetenz. Diese Information wurde mit dem Arbeitsauftrag, darüber nachzudenken, was sie sich darunter vorstellten, verbunden. Damit sollte den Studierenden zum einen Zeit zur Auseinandersetzung mit diesem Thema gegeben werden zum anderen aber auch deutlich gemacht werden, dass „Schreibkompetenz“ – ebenso wie die Seminarinhalte – Raum im Rahmen der Seminarvorbereitung der Studierenden einnehmen sollte.

Kurzreflexion von Baustein 1:

Zu Beginn des Gesprächs mit den Studierenden schätzten nahezu alle wissenschaftliches Schreiben als „sehr kompliziert“ oder sogar als „schwer verständlich“ ein. Die Wortmeldungen waren zwar insgesamt von großer Ehrfurcht gegenüber wissenschaftlicher Sprache geprägt, jedoch gingen die Studierenden zugleich auch sehr motiviert und unbedarft an die erste Übung heran. Der spielerische erste Kontakt mit Wissenschaftssprache und das Herausarbeiten der jeweiligen Stärken und Schwächen von Alltags- und Wissenschaftssprache in Partnerarbeit und im Plenum wurden als positiv empfunden.

Das angestrebte Lernziel war, dass die Studierenden den Sinn wissenschaftlicher Ausdrucksweise so objektiv wie möglich reflektieren und nicht versuchen, jeden Satz mit komplizierten und verschachtelten Passivkonstruktionen aufzublähen oder ihre Arbeit mit einem Fremdwörterbuch zu überarbeiten. Durch das Offenlegen der Vor- und Nachteile beider Schreibstile konnte diese Einsicht bzw. das Problembewusstsein geschaffen werden. Hervorzuheben sind die positiven Synergieeffekte zwischen Form (wissenschaftlichem Schreiben) und Inhalt (Seminarinhalten).

4.1.2 Baustein 2: Schreibtypen

Das eigene Schreibverhalten zu rationalisieren oder detailliert das Vorgehen zu beschreiben fällt nicht nur den meisten Studierenden zunächst schwer. Doch es ist der erste Schritt, um diesen Prozess zu optimieren. Eine Unterteilung in sogenannte „Schreibtypen“ kann daher helfen, die individuelle Schreibkompetenz zu erhöhen, indem das eigene Vorgehen nicht intuitiv und kontingent, sondern reflektiert erfolgt. Nach dieser Sichtweise existieren oftmals erwähnte „Schreibblockaden“ daher nicht im herkömmlichen Sinne. Vielmehr gibt es *unterschiedliche Wege*, mit denen Schreibende zum Ziel kommen. Um die Reflexion und die eigene Einschätzung zu erleichtern, ist es hilfreich, sich auf einer Skala die zwei Extrema zu vergegenwärtigen. Beim Schreiben wären das auf der einen Seite die sogenannten „Bottom-up“-Schreibenden, also jene Personen, die sich keinen genauen Plan machen, sondern sich dem Gegenstand schreibend nähern. Kennzeichen dieses Schreibtyps ist, dass zahlreiche Textversatzstücke über die Beschäftigung mit einem Gegenstand entstehen, Argumentationsabschnitte, Titel und Ideen, ohne dass eine kohärente Vorstellung vom Gesamttext oder Aufbau vorhanden ist.

Das Vorgehen der „Top-down“-Schreiber ist jenes, das in der klassischen Aufsatzlehre gern als ideale Vorgehensweise gelehrt wird: Der Schreibgegenstand wird vergegenwärtigt, eine Struktur wird erstellt, die sehr tiefgehend und konkret ist, oftmals so kleinschrittig, dass das gesamte Textskelett entsteht, anhand dessen der Gesamttext in kurzer Zeit entstehen kann. Die beiden skizzierten Schreibtypen gibt es in Reinform nur selten, doch zeigt die Erfahrung, dass sich die Studierenden sehr schnell einem Schreibtypen zuordnen und davon ausgehend ihr Schreibverhalten gut reflektieren und beschreiben können. Das hilft, eigene Probleme zu erkennen und gezielt dagegen wirken zu können.

Wer Studierende – oftmals auch professionelle Schreiber – fragt, wo sie ihr Problem sehen, so erwähnen die meisten den Anfang. Den Anfang der Arbeit, des Kapitels, der Einleitung usw. Diese Anfangsproblematik spiegelt sich auch in Buchtiteln wie *Keine Angst vorm leeren Blatt* wider. Eine bewährte Übung, um die Hemmschwelle beim Schreiben niedriger werden zu lassen und um erste Strukturen zu bilden, sind das Clustern, das Mindmapping

und die Unterscheidung zwischen These und Fragestellung. Das Clustern ist ursprünglich eine Lernmethode, die im Schreibprozess hinsichtlich der Ideenfindung und Visualisierung des eigenen Wissens und Interesses hilfreich ist: Auf einem leeren Blatt wird das Thema oder ein Schlüsselbegriff in die Mitte geschrieben und eingekreist. Davon ausgehend sollen alle Assoziationen notiert, eingekreist und mit dem Schlüsselbegriff oder dem passenden Kreis verbunden werden. Auf diese Weise entsteht eine Assoziationskette bzw. eine große Anzahl an Kreisen. Insbesondere zur Themeneingrenzung ist diese Methode dienlich. Viele Studierende können sich hinsichtlich der Fragestellung oder des Themas nicht entscheiden – führen sie die Cluster-Übung aus, zeigt sich aufgrund des anderen Zugangs, dass ihr Interesse an einem Aspekt stärker ist als an den anderen.⁵

Das Clustern ist nicht zu verwechseln mit dem Mindmapping, denn dabei geht es nicht mehr um Assoziationsketten oder freie Gedanken, sondern um die Organisation und Hierarchisierung der bestehenden Gedanken und Argumente. Beim Mindmapping wird die Fragestellung bzw. der Ausgangspunkt in die Mitte geschrieben, davon gehen Äste ab. Auf der oberen Ebene sind die Hauptargumente oder Kapitel, auf den Unterästen stehen die darunter zu subsumierenden Stichworte. Die Basis für das Mindmapping ist, dass Ideen und Struktur bereits erfasst sein sollten. Beim Visualisieren wird dann der Metaplan niedergeschrieben, die Verbindungen werden offensichtlich und manche Argumente bzw. Kapitel umgestellt. Eine saubere und solide Mindmap funktioniert wie eine Wegbeschreibung, da dem Betrachter klar wird, an welcher Stelle wohin abzubiegen ist.

Um die ersten Hürden des Schreibprozesses zu überwinden, ist es – insbesondere bei Schreibanfängern – wichtig, den Unterschied zwischen Thema, Fragestellung und Thesen zu erläutern. Häufig verschwimmen diese Bereiche und können dann auch nicht klar strukturiert werden. Während das Thema den groben Rahmen umreißt, vergleichbar mit dem Genre eines Films, ist die Fragestellung sehr konkret auf die eigene wissenschaftliche Arbeit gemünzt und erläutert, was genau untersucht wird. Dabei handelt es sich nicht immer zwangsläufig um eine tatsächliche Frage, sondern eher um eine Problemskizze, die am Ende der Arbeit beantwortet bzw. gelöst wird. Eine These oder Hypothese hingegen ist, vereinfacht ausgedrückt, jede Aussage oder Behauptung, die unterschiedlich beurteilt werden kann und zu belegen ist. Diese vereinfachte Darstellung hilft bereits, den Studierenden die Unterschiede zu vermitteln und ist mit einem Treppengeländer an der Wendeltreppe zur gut strukturierten und handhabbaren wissenschaftlichen Arbeit zu vergleichen.

Zahlreiche Möglichkeiten gibt es, die Übung des Clusters und Mindmappings sowie die Unterscheidung zwischen Thema, Fragestellung und These zu vermitteln. Im vorliegenden Seminar haben wir uns dazu entschieden, den Studierenden zu Beginn der 2. Sitzung ca. 5 Minuten die Gelegenheit zu geben, ihre Gedanken zu Schreibtypen und Schreibprozessen zu äußern. Anschließend wurden die verschiedenen Schreibtypen (top down/bottom up) kurz von der Dozentin erläutert. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit, den eigenen Schreibtyp zu kennen, Panik bei sogenannten „Schreibblockaden“ mindern könnte, da so leichter akzeptiert werden kann, dass es sprichwörtlich viele Wege nach Rom gibt, jedoch keinen „einzig richtigen“ oder auch „völlig falschen“.

⁵ Vgl. dazu Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung, 1984.

Zur Wiederholung der Seminarinhalte (Literaturwissenschaft und Gedichtanalyse) wurde für ca. 10-15 Minuten folgende Übung durchgeführt: Die Studierenden wurden zu einem Brainstorming aufgefordert. Sie sollten alle (Fach-)begriffe/Schlagworte, die ihnen aus der ersten Seminarsitzung noch im Gedächtnis waren, aufschreiben. Anschließend sollten die Studierenden jeweils Sätze um die einzelnen Schlagworte bilden, sodass schließlich vollständige Sätze auf ihrem Blatt standen. Falls die Studierenden die Möglichkeit sahen, sogar einige dieser Sätze zu verbinden, da es sich inhaltlich anbot, sollten sie dies ebenfalls tun. Danach sollten die Sätze des/der anderen in Partnerarbeit besprochen und auf diese Weise das Erlernte aktiviert werden. Anhand dieses Inhalts sollte vor allem darauf geachtet werden, ob die Sätze klar verständlich waren und welche Optimierungen vorgenommen werden könnten bzw. ob Nachfragen (inhaltlich oder formal) für den/die jeweilige/n Partner/in auftraten.

Abschließend folgte ein kurzer Infoblock der Dozentin, in welchem noch einmal – anhand der Beispiele der Studierenden – genauer auf die Themen Brainstorming, Mindmapping und ihre jeweilige Bedeutung und Rolle im Schreibprozess eingegangen wurde. Anhand einiger Beispielsätze wurde den Studierenden davon ausgehend die Unterscheidung zwischen „These“, „Fragestellung“ und „Beispiel“ erklärt.

Den Studierenden gelang es nach kurzer Anleitung sehr schnell, die einzelnen Satztypen und ihre Funktion zu unterscheiden und zu benennen. Anschließend wendeten die Studierenden die erarbeiteten Satztypen mit Blick auf die nach dem Semester zu erstellende Hausarbeit an.

Kurzreflexion zur Anwendung von Baustein 2

Zu Beginn der Seminarsitzung unterschieden die Studierenden hauptsächlich zwischen „guten“ und „schlechten“ Schreibern, was sie so begründeten, dass es manchen Menschen besonders leicht falle zu schreiben, während es anderen sehr viel mehr Mühe abverlange. Die Differenzierung erfolgte somit hauptsächlich im Hinblick auf Talent denn auf Technik. Die Studierenden schätzten im offenen Gespräch ihre eigene Schreibfähigkeit (zuma in der Fremdsprache) größtenteils als niedrig ein. Das angestrebte Lernziel dieser Sitzung war es, ihnen zu vermitteln, dass es systematische Möglichkeiten gibt, den eigenen Schreibprozess zu erfassen und zu optimieren und dass eine Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Schreibenden weniger sinnvoll ist als die Frage nach der Kenntnis des jeweils eigenen Schreibtyps und dem bestmöglichen Umgang damit. Zudem sollte die „Angst vor dem leeren Blatt“ mithilfe praktischer Tipps abgebaut werden.

Danach gefragt, empfanden die Studierenden vor allem die Übung zum Clustern als enorm hilfreich und zeigten sich erstaunt über die entstandene Klarheit und den Wert der so erreichten Wiederholung und Strukturierung der Inhalte. Hervorzuheben ist besonders der positive Effekt auf die Vertiefung und Ergebnissicherung der Seminarinhalte aus Sitzung 1, die auf diese Weise zwar vereinfacht und niederschwellig, aber auch effizient (strukturiert, zeitsparend, problematisierend) wiederholt wurden.

4.1.3 Baustein 3: Lesen und Schreibkompetenz

Zur Vorbereitung von wissenschaftlichen Arbeiten lesen Studierende zahlreiche Aufsätze und Monografien. Beim gewissenhaften Lesen kann die eigene Schreibkompetenz geschult werden, da diese mit der Lesekompetenz korreliert. Doch zugleich geht damit der Effekt

einher, dass viele Studierende Ansprüche entwickeln, die sie zu einem solchen frühen Zeitpunkt selbst nicht erfüllen können. Wer publizierte Aufsätze von Experten liest, ist diesen offensichtlich, was das Fachwissen anbelangt, nicht ebenbürtig. Übersehen wird in diesem Prozess jedoch gern, wie viele Iterationen zwischen dem ersten Entwurf und der vermeintlich perfekten Publikation liegen. Um den Druck auf Studierende zu verringern und sie auch an den Schritt zu gewöhnen, ihre Rohfassungen sowie vorläufige Endfassungen Korrektur lesen zu lassen, wurde bewusst eine Übungseinheit geplant, in welcher verschiedene Aspekte vereint wurden: Zunächst sollten die Studierenden auch Texte von anderen Studierenden lesen, um das eigene Niveau einzuschätzen und die eigenen Ansprüche in Relation setzen zu können. Damit sollte ferner der Lerneffekt erzielt werden, die Hemmschwelle zu senken, die viele dabei verspüren, ihre noch unfertigen Entwürfe aus der Hand zu geben (also im Schreibprozess offen für Anregungen zu sein). Auf einer anderen Ebene sollten die Studierenden lernen, aus der Rolle des Schreibenden hervorzutreten und stattdessen die Rolle des Korrigierenden einzunehmen. Der Rollenwechsel hilft in vielerlei Hinsicht: Das fundierte Rückmeldung-Geben wird geübt, Kriterien werden erlernt, die einen „guten“ Text ausmachen und es wird aktiv an einem fremden Text überlegt, wie dieser verbessert werden kann. Diese Aspekte schärfen die Fähigkeit, auch den eigenen Text kritisch zu überarbeiten und zu verbessern.

Im Vorfeld von Sitzung 5 wurde daher von den Studierenden das sogenannte *mid term essay* in Form eines *Take Home Essays*, also ein Hausaufsatz, erstellt. Es handelte sich dabei um eine Gedichtinterpretation, die innerhalb von einer Woche zu verfassen war und in zweifacher Ausführung mit in den Kurs gebracht werden musste. Die erste Version wurde klassisch bei der Dozentin abgegeben, die zweite Version im Seminar jeweils mit dem/der Partnerin getauscht. Die Studierenden erhielten dazu eine von der Dozentin erstellte, „offene“ Checkliste (siehe Anhang 1), die zunächst kurz erläutert wurde. Anschließend bekamen die Studierenden 15 Minuten Zeit, um mithilfe der auf der „offenen“ Checkliste aufgeführten Rubriken den Aufsatz ihres Partners zu korrigieren. Danach wurde jeweils der wichtigste Aspekt aus Sicht des/der jeweiligen Korrektors/in mit dem Gegenüber diskutiert. Abschließend wurde die Erfahrung mit dieser Übung kurz im Plenum besprochen und dazu angeregt, vor dem Hintergrund des Korrekturprozesses nun auch über die eigene Schreiberfahrung zu reflektieren. Die Studierenden waren hier einhellig der Meinung, dass sich die Übung positiv auf ihr Schreiben und ihren Schreiblernprozess ausgewirkt habe.

Die Dozentin regte dann in einem weiteren Schritt dazu an, die „offene“ Checkliste um individuelle Aspekte zu ergänzen. „Sprachstil“ wurde zum Beispiel spezifiziert, indem Studierende „Nutzung präziser Verben“ hinzufügten. Es wurde darauf hingewiesen, diese Checkliste im Laufe des Semesters weiterzuführen und als Hilfe, d. h. nicht als Druckmittel, zu verstehen.

Kurzreflexion von Baustein 3

Viele Studierende betrachten ihren Schreibprozess mit der Abgabe als „abgeschlossen“. Oftmals erfolgt keine weitere Auseinandersetzung mit einem als fertig angesehenen Projekt. Durch das *peer reviewing* im Kurs konnte diese Haltung bewusst gemacht, hinterfragt und durch diesen Prozess nutzbar gemacht werden. Das angestrebte Lernziel dieser Sitzung war es, die Eigenverantwortung von Studierenden beim und nach dem Schreiben zu stärken. Durch das „Gesehen-werden“ von anderen Studierenden (nicht von Dozierenden) konnten Texte niederschwellig kritisiert und der eigene Prozess im Abgleich mit anderen beleuchtet

werden. Zudem sollten praktische Tipps vermittelt werden, wie Studierende ihr eigenes Schreiben stetig und nachhaltig optimieren können. Dabei wurde wiederum deutlich, dass es sich bei gutem Schreiben um einen „immerwährenden“ Prozess handelt.

Da eigene Texte mithilfe dieser Checkliste systematisch geprüft werden können, wurde sie von den Studierenden als praktisch und hilfreich eingestuft. Vor allem der Hinweis, sich auf diese Weise individuelle Schwachstellen bewusst machen zu können wurde als positiv empfunden. Die Studierenden bewerteten jedoch auch die Richtlinien der „offenen“ Checkliste als positiv, da die gegebene Orientierung als hilfreich eingestuft wurde. Für Dozierende hat die individuelle Checkliste den Vorteil, besonders bei großen Kursen, sich sehr schnell und mit einem Blick die jeweilige Selbsteinschätzung persönlicher Schwachstellen, vor allem aber auch die Fortschritte der einzelnen Studierenden zu vergegenwärtigen. Da die derzeitige Studierendengeneration häufig individuelles Feedback einfordert, erweist sich die Checkliste zudem als praktikable und sinnvolle Möglichkeit, diesem Bedürfnis zu entsprechen.

4.1.4 Baustein 4: Thema und Fragestellung

Wie bereits erläutert wurde, erschien es in der Vorplanung – basierend auf den bisherigen Lehrerfahrungen – relevant, den Studierenden den Unterschied zwischen Thema und Fragestellung zu erläutern. Insbesondere die Idee einer Fragestellung bleibt für die meisten sehr abstrakt, obgleich anhand einer gelungenen Fragestellung nicht nur geübte Schreiber ein prägnantes Bild von Umfang und Ausrichtung der Arbeit unmittelbar erhalten. Um also nicht erneut theoretisch abstrakt zu erläutern, von welcher Relevanz eine Fragestellung ist und was sie besagen sollte, wurde entschieden, die Fragestellungen einem Praxistest zu unterziehen. Die Idee war, dass jeder Studierende sich in kurzer Zeit für ein Thema und eine Fragestellung entscheiden sollte.

Einen ersten Ansatz zu finden, fällt den wenigsten schwer, ein zweites potentielles Thema mit Fragestellung oder einen anderen Zugang zu wählen dagegen umso mehr. Doch oftmals erweist sich in der Praxis der erste Gedanke für eine Fragestellung eben nicht als der Beste, weil sich beispielsweise bei der Literaturrecherche zeigt, dass dieser Aspekt bereits abgearbeitet ist o. ä. Um diesen Prozess zu üben, gefühlte Sicherheit darin zu erlangen und unterschiedliche Fragestellungen bearbeiten zu können, sollten die Studierenden bei diesem Baustein ihr Thema und ihre Fragestellung mit dem Sitznachbarn tauschen und ad hoc eine Gliederung erstellen. Dies beweist zugleich die Bedeutung einer Fragestellung: Ist sie zu weit, wird die Gliederung viel zu allgemein – der wohl häufigste Fall zu Beginn des Studiums; ist sie zu eng, können nur wenige sinnvolle Seiten gefüllt werden. In diesem Baustein sollte jedoch auch vermittelt werden, welche Aspekte in einer wissenschaftlichen Arbeit enthalten sein sollten.

Zwar wird in vielen Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben empfohlen, die Einleitung erst zum Schluss zu schreiben, unsere Überzeugung weicht in diesem Fall (im Hinblick auf die Zielgruppe und in Bezug auf die didaktische Vermittlung) jedoch von der Ratgeberliteratur ab: Nach der tiefgehenden Lese phase sollte zuerst eine Rohfassung der Einleitung verfasst werden, schließlich werden hier die Fragestellung, die Ausrichtung der Arbeit und der Fahrplan formuliert. Wer das zu Beginn zu Papier bringt, umgeht die Gefahr, im Hauptteil jeden spannenden Aspekt aufzunehmen, der in der weitgefächerten Fachliteratur erwähnt wird und das Interesse weckt. Eine wissenschaftliche Einleitung sollte zum Lesen einladen und Interesse beim Leser wecken, das Thema einführen und dieses im Rahmen des Fachbe-

reichs kontextualisieren. Darüber hinaus sollte sie Hinweise zur Forschungslage enthalten und damit die Relevanz der Arbeit erläutern – insbesondere dieser Teil ist für Studierende hilfreich zu Beginn zu verfassen, da bei unerfahrenen Schreibern die Sinnhaftigkeit und Aussagefähigkeit der eigenen wissenschaftlichen Leistung stark in Frage gestellt wird. Zwingend muss die Einleitung die Fragestellung erörtern und die Zielsetzung bzw. das Erkenntnisinteresse erläutern, sodass die Erwartungen des Lesers klar eingegrenzt werden. Ferner sollte die Vorgehensweise bzw. die Methode beschrieben werden und am Ende ein Wegweiser durch die Arbeit formuliert sein.

In Sitzung 8 sollte ausgehend von diesen Überlegungen zunächst das Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass das Ende des Semesters und somit auch die Konzeption der Hausarbeit näher rückte. Da die letzte Sitzung zum Roman in Sitzung 7 stattfand und die Studierenden daher mit verschiedenen Genres (Gedicht, Kurzgeschichte, Theaterstück und Roman) vertraut waren, wurden sie nun aufgefordert, vor dem Hintergrund der jeweils erworbenen Textkenntnis, innerhalb von 5 Minuten ein mögliches Thema und eine Fragestellung zu formulieren.

Die Dozentin regte daher die jeweiligen Partner an, basierend auf der Fragestellung des Gegenübers, eine kurze Gliederung zu verfassen und anschließend die Entwürfe miteinander zu besprechen. Die Studierenden meldeten im anschließenden Feedback-Gespräch zurück, dass auf Basis der Fragestellung oft keine genaue Vorstellung darüber entstanden war, wofür es in der Arbeit tatsächlich gehen sollte. Die Dozentin forderte daher dazu auf, die Fragestellung zu präzisieren, um das Thema weiter einzugrenzen. Aufgrund von Zeitmangel erhielten nur drei freiwillige Studierende exemplarisch Feedback zu ihrer Gliederung von der Dozentin.

Der Findungsprozess der exakten Fragestellung und Gliederung hängt eng mit der Einleitung der Hausarbeit zusammen. Der kurze Infoblock („was muss in der Einleitung stehen“) der Dozentin schloss daher direkt an diese Sequenz an. Da die Studierenden im Vorfeld der Sitzung einen kurzen Text dazu gelesen hatten und dementsprechend direkt Fragen dazu stellen konnten, konnte dieser Teil sehr knapp gehalten werden (ca. 5 Minuten).

Zum Ende der Sitzung erhielten die Studierenden die „Hausaufgabe“, den ersten Abschnitt der Einleitung für ihr(e) in der Sitzung ausgedachtes Thema/Fragestellung zu formulieren und ihre Entwürfe mit in die nächste Sitzung zu bringen. Die Qualität dieser Entwürfe war ausnahmslos zufriedenstellend oder gar besser.

Kurzreflexion von Baustein 4

Oftmals sind unzureichende Planung und Zeitmangel der Grund für auftretende Panik oder Blockaden beim Schreiben von Hausarbeiten. Indem der Schreibprozess nicht nur auf das bloße Verfassen reduziert, sondern auch um die Begriffe „Konzeption“ und „Vorbereitung“ erweitert wird, sollte bei den Studierenden das Bewusstsein für die verschiedenen Aufgaben im Zuge einer Hausarbeit geschaffen bzw. geschärft werden. Durch das Verfassen von Gliederungen für die Fragestellung ihres jeweiligen Partners konnten die Studierenden Schwachstellen entdecken und beheben.

Das angestrebte Lernziel dieser Sitzung war es, die Erkenntnis „guter“ Fragestellungen und Gliederungen bei den Studierenden zu stärken bzw. entstehen zu lassen. Auch das Erstellen einer eigenen Einleitung sollte dazu führen, den eigenen Schreibprozess in unterschiedliche Phasen aufzuteilen und dabei kritisch zu hinterfragen, ob jeweils (und später

dann auch insgesamt) alle wichtigen Faktoren enthalten waren. Zudem sollte durch eine individuelle Vorbereitungsphase (Lesen des Theorietextes zur Einleitung) dazu motiviert werden, Teile des Schreibprozesses auch zunächst theoretisch zu begreifen, um dann daraus gewonnene Erkenntnisse praktisch umzusetzen. Die Studierenden selbst empfanden das Erstellen der Einleitung als „schwierig“ und – da sie u. U. später ein anderes Thema als tatsächliches Hausarbeitsthema verwenden wollten – als nur eingeschränkt hilfreich. Die „Mehrarbeit“ wurde hier von den meisten nicht als positiv oder besonders nützlich empfunden. Von Seiten der Dozentin ist jedoch – besonders im Hinblick auf die später eingereichten Hausarbeiten – anzumerken, dass sich diese zusätzliche Übung von Einleitungen eindeutig ausgezahlt hat.

4.1.5 Baustein 5: Kohärenz und Kohäsion

Im letzten Block des Schreibexperiments in Sitzung 12 ging es noch einmal gesondert um „Organization & Structure“ bzw. Kohärenz und Kohäsion. Studierende haben oftmals Probleme, die Inhalte ihrer Texte zielführend zu organisieren und zu strukturieren, also die Argumente zu hierarchisieren und von einem Gedanken zum anderen verständlich überzuleiten. Häufige Fehlerquellen bestehen darin, das Wissen ohne jegliche Ordnung „aufzulisten“ und damit zwar durch Information zu punkten, aber die Kontextualisierung und Evaluierung der jeweiligen Fakten nahezu außer Acht zu lassen, so dass kaum ein Leser – ein fachfremder noch weniger – die Bedeutung oder die Aussagekraft des Arguments nachvollziehen kann. Das markiert jedoch den entscheidenden Aspekt im Hinblick auf wissenschaftliche Arbeiten.

Zu Beginn der Sitzung erhielten die Studierenden also noch einmal ihre *mid term essay* mit dem Arbeitsauftrag, die Struktur bzw. den Aufbau zu überprüfen. Da es sich bei diesem Aufsatz nur um einen kurzen Text handelte, war es nicht wirklich möglich, die Struktur des Papers wie bei einem Projekt größeren Umfangs zu analysieren. Die Studierenden nannten mehrere Fehlerquellen, wie z. B. das Fehlen oder „wenig sinnvolle“ Verwenden von Konjunktionen. Zudem wurde die Wichtigkeit des „Liegenlassens“ der eigenen Arbeit zurückgemeldet – ein Ratschlag, den Schreibratgeber sowie Dozenten ab dem ersten Semester erteilen, der jedoch nur selten befolgt wird. Die Studierenden erkannten anhand dieser Übung jedoch den Zweck dieses Ratschlags, da sie selbst einen anderen, klareren Blick auf ihre eigenen Texte hatten, und spürbar ihre eigene Weiterentwicklung sehen konnten.

Anschließend erhielten die Studierenden ein Thema mit einer Fragestellung und kurz darauf eine Gliederung, die von der Dozentin vorab vorbereitet wurde. Dieses Mal sollten sie jeweils einen Übergangssatz von Gliederungspunkt zu Gliederungspunkt formulieren. Da diese Aufgabe ansonsten sehr zeitraubend wäre und insgesamt nur 15 Minuten für diese Sequenz eingeräumt werden konnten, arbeitete der gesamte Kurs in kleinen Gruppen an jeweils einem Gliederungspunkt, sodass immer 2-3 Vorschläge pro Übergang entstehen konnten. Die Studierenden präsentierten ihren favorisierten Satz im Plenum und begründeten kurz, warum sie diesen Satz für besonders gelungen erachteten.

Abschließend hob die Dozentin noch einmal zwei besonders präzise Überleitungen hervor und begründete ihre Wahl. Danach sollte die Übung mit der bevorstehenden Hausarbeit verknüpft werden, um das Bewusstsein für Kohärenz und Kohäsion – und wie diese erzeugt werden – nachhaltig zu vermitteln.

Kurzreflexion von Baustein 5

Oftmals unterschätzen Studierende die adäquate Organisation und Strukturierung der Inhalte ihrer Hausarbeiten. Diese Schritte müssen jedoch in die Konzeption miteinbezogen werden. Indem die Verknüpfung und Anordnung von Informationen isoliert betrachtet werden, soll bei den Studierenden das Bewusstsein für die Relevanz dieser scheinbar weniger wichtigen „Überleitungen“ geschaffen werden.

Durch das Verfassen von Überleitungen im Team wird die Klarheit und Verständlichkeit der jeweiligen Formulierung geübt. Das angestrebte Lernziel dieser Sitzung war es, Organisation und Struktur einer Hausarbeit/einer Gliederung zu analysieren und somit Klarheit darüber zu erlangen, welche Aspekte besonders relevant sind. Darüber hinaus sollte jedoch auch durch das erneute Lesen und Analysieren der eigenen Arbeit (die zu diesem Zeitpunkt einige Wochen zurücklag) der zeitliche Aspekt im Schreibprozess hervorgehoben werden. In der Tat meldeten die meisten Studierenden zurück, dass dieses „Liegenlassen“ ihnen neue Einsichten bescherte.

4.2 Bausteine Seminar *Cold War* (Studienfortgeschrittene)

4.2.1 Baustein 1: Erfahrungen mit dem akademischen Schreiben

In der ersten Sitzung wurden zunächst sehr knapp die Gründe für die Anfangsevaluation und das Schreibprojekt erläutert. Aufgrund von extremer Zeitknappheit konnte nur für ca. 5 Minuten nach Erfahrungen und Problemen beim akademischen Schreiben gefragt werden. Um den Studierenden die Vorstellung zu nehmen, dass es sich bei wissenschaftlichem Schreiben lediglich um das Aufschreiben im Vorfeld elaborierter Gedanken handle und es somit als lernbare Kompetenz und zentralen Aspekt wissenschaftlicher Forschungsarbeit zu vermitteln, ist es selbst bei bereits geübten Schreibern notwendig, einen Reflexionsprozess anzustoßen. Mittels einer kurzen Diskussion und Erfahrungsaustausch sollte dies zu Beginn des Semesters erreicht werden. In diesem Seminar sagten die meisten Studierenden, Schreiben sei reine Übungssache und benötige viel Zeit. Überraschend war, dass sich einige der Studierenden bereits in der ersten Sitzung skeptisch zeigten, ob sie in der Klausur am Ende des Kurses tatsächlich die geforderte Qualität in der Kürze der Zeit produzieren könnten.

Es folgte ein kurzer Verweis auf die nachfolgenden Sitzungen im Laufe des Semesters, in denen die Kompetenzen wie beispielsweise richtiges Strukturieren usw. eingeübt und besprochen werden sollten.

Kurzreflexion von Baustein 1

Vor allem Studierende in höheren Semestern unterschätzen oftmals die Relevanz und/oder die Möglichkeit, akademisches Schreiben zu erlernen. Daher war es in diesem Kurs sehr viel stärker notwendig, das Thema zunächst sehr behutsam und weniger didaktisch ins Bewusstsein zu rufen. Der Reflexionsgrad ist bei Studierenden in fortgeschrittenen Semestern auch meist tatsächlich höher als bei Erstsemestlern. Jedoch betrifft dieser nicht unbedingt das Thema Schreibkompetenz oder das System „Uni“ als solches. Vielmehr ist bei dieser Gruppe verstärkt eine Art der „Betriebsblindheit“ festzustellen, die teilweise fast an Resignation

oder Fatalismus grenzt. Die Studierenden glauben, die Regeln und Anforderungen, aber auch die Grenzen des Systems verstanden zu haben und stehen dem Thema daher wesentlich weniger aufgeschlossen gegenüber als Studierende der ersten Semester. Die Studierenden zeigten sich gegenüber dem Thema Schreibkompetenz bzw. akademisches Schreiben insgesamt eher selbstsicher bzw. teilweise indifferent. Einige machten mangelnde Disziplin für Probleme beim Schreiben verantwortlich. Die Dozentin verwies hier darauf, dass es in den folgenden Sitzungen vor allem darum gehe, „Disziplinlosigkeit“ nicht schlichtweg als Symptom und Ursache gleichermaßen hinzunehmen, sondern vielmehr den genauen Gründen für diese „Disziplinlosigkeit“ nachzugehen, um die eigene Leistung zu optimieren. Da ein Mangel an Disziplin in engem Zusammenhang mit den zu gehenden Schritten stehe, müsse der Schreibprozess somit in mehrere Teilschritte aufgebrochen werden, um Problemstellen benennen und beheben zu können.

4.2.2 Baustein 2: Textproduktion, Kritik und Überarbeitung

Im Vorfeld von Sitzung 2 wurde einigen Studierenden auf freiwilliger Basis auf der Online-Plattform *Moodle* ein kurzer Text (*reading response*) zu den für die Sitzung zu lesenden Texten gepostet. Dieser wurde – zunächst ebenfalls online – von einigen Studierenden kommentiert bzw. teilweise sogar auch diskutiert. Auch mit dieser Übung sollte – wie bereits im Einführungskurs – erzielt werden, dass Studierende mehr ihre eigenen Ideen austauschen und Texte lesen. In die Rolle des Korrektors zu schlüpfen, kritisch und gewissenhaft zu lesen, um seine Meinung fundiert kundzutun, sollte das eigene Schreibverhalten verbessern. Um den Überarbeitungsprozess, der in der Schreibprozessstheorie elementar ist, zu fördern, sollten nicht nur die Texte von Mitstudierenden kritisiert und verbessert werden. Vielmehr ging es darum, den eigenen Text auf Basis der verbesserten Stellen und der Alternativvorschläge zu reflektieren und zu überarbeiten. Dieses Ziel basierte auf dem Eindruck der Autorinnen, dass Studierende oftmals ein ausführliches Feedback zu ihren Texten einfordern, jedoch den eigenen Text auf dieser Basis nicht nochmals umschreiben bzw. dass zu viel Zeit bis zur nächsten wissenschaftlichen Arbeit vergeht.

Zu diesem Zweck wurden im Kurs einzelne Texte der Studierenden gezielt besprochen. Zunächst rein inhaltlich, jedoch stellte sich im Verlauf der Diskussion zügig heraus, dass vornehmlich sprachliche und strukturelle Ungenauigkeiten zu Unklarheiten oder gar Missverständnissen geführt hatten.

Um diesen Impuls aufzunehmen, wurde in der Sitzung Zeit für ein *peer review* geschaffen, d. h. die Studierenden berieten sich gegenseitig. Sie versuchten zunächst zu eruieren, wo das Verständnisproblem lag, und erarbeiteten auf dieser Basis gemeinsam Vorschläge, wie Teile des Textes besser formuliert oder der gesamte Text besser strukturiert werden könnte.

Die Dozentin regte zudem dazu an, die „Flughöhe“ zu steigern und in den eigenen besprochenen Texten nach Fehlermustern zu suchen. Es sollte danach gesucht werden, ob sich die Unklarheiten in bestimmte Kategorien (zu ungenaue Verben, zu lange Sätze, zu wenige Beispiele etc.) einordnen lassen. Diese Punkte wurden sodann in eine „persönliche Checkliste“ (siehe Anhang 2) aufgenommen, die von den Studierenden im Laufe des gesamten Semesters ergänzt werden konnte.

Die Studierenden zeigten sich zunächst etwas zögerlich ob der formalen Liste. Es entstand bei der Dozentin der Eindruck, dass das bloße Führen einer solchen Liste bereits als stigmati-

sierend empfunden wurde. Die Partnerarbeit, bei der auf sehr plausible Weise der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt deutlich wurde, empfanden die Studierenden als positiv.

Kurzreflexion Baustein 2

Obleich das Leistungsniveau dieser Gruppe – vor allem im Hinblick auf die Selbsteinschätzung – deutlich höher war als bei Gruppe 1, galt es dennoch, überhaupt erst ein neues, konstruktives Problembewusstsein und eine realistische Selbsteinschätzung zum Thema „wissenschaftliches Schreiben“ herbeizuführen. Die Studierenden zeigten sich in der Partnerarbeit, wohl auch aufgrund des leicht kompetitiven Zugangs, zunehmend motiviert und engagiert. Sie begannen recht schnell, vor allem im Partnergespräch, den Schreibprozess in einzelne Teile aufzuspalten.

Das angestrebte Lernziel dieser Sitzung war es, die Studierenden zu motivieren, eigene und bewusste Schritte in Richtung der Schreibanalyse zu gehen. Das Führen der Checkliste müsste in der Praxis wohl zunächst immer wieder gezielt „überprüft“ werden, um den Studierenden auch weiterhin den Eindruck zu vermitteln, von der Dozentin gesehen zu werden. Das Bedürfnis nach Feedback und Anerkennung dieser Gruppe ist deutlich höher als die zunächst fälschlich vorausgesetzte, intrinsische Motivation für dieses Thema.

4.2.3 Baustein 3: 5-Satz-Übung

Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich besonders durch seine klare Struktur aus. Diese analytisch zu durchdringen und selbst anzuwenden erweist sich für Studierende jedoch häufig als große Herausforderung, insbesondere dann, wenn es sich um komplexe Zusammenhänge handelt. Lernziel dieses Bausteins in Sitzung 5 war es, Kausalzusammenhänge kurz und prägnant trotz eines komplexen Sachverhalts zu formulieren. Eine klare Satzstruktur, die satzübergreifend kohärent ist, markiert einen guten wissenschaftlichen Stil, der auch von fachfremden Lesern verstanden wird.

Diese Fähigkeit korreliert nicht immer mit dem Maß an Verständnis für den erarbeiteten Gegenstand. Aus diesem Grund ist es u. E. von hoher Wichtigkeit, dass Studierende lernen, ihre Gedanken präzise zu formulieren, ohne sie derart zu vereinfachen, dass sie ihre gedankliche Tiefe verlieren.

Als dienlich erschien es daher nicht nur zu vermitteln, dass die Verständlichkeit eines Textes nicht von der Oberflächenstruktur abhängt, sondern von der leserbezogenen Vermittlung der Theorien und Konzepte und den verdeutlichten Argumentationszusammenhängen. Eine Möglichkeit, diese beiden Fähigkeiten schnell und effektiv einzuüben, ist die so genannte 5-Satz-Übung. Bei dieser Übung sollen die Studierenden einen kurzen Absatz zu ihrem Thema bzw. ein Argument verfassen: Im ersten Satz wird die Behauptung oder Feststellung niedergeschrieben, der Zwecksatz (*thesis statement*). Im zweiten bis vierten Satz wird der Sachverhalt dargestellt, indem kurz, prägnant und aussagekräftig der zentrale Kern der Aussage formuliert wird (*elaboration, explanation, example*). Der fünfte Satz stellt die Schlussfolgerung, die zugespitzte These oder Zusammenfassung (*conclusion*) dar.

Diese 5-Satz-Übung sollten die Studierenden in der 5. Sitzung in Zweierteams umsetzen, jedoch aufgrund der knappen Zeit in einer verkürzten, abgewandelten Form. Nach einer kurzen Erläuterung der Satztypen anhand von Beispielen aus den für diese Sitzung zu lesenden Texten erteilte die Dozentin einem/r den Auftrag, entweder einen Thesensatz (T), einen

Erläuterungssatz (E) oder einen Beispielsatz (B) zu formulieren. Dies erforderte von den Studierenden zum einen die analytische Fähigkeit, die verschiedenen Bestandteile eines Absatzes zu (er)kennen und diese auch selbst formulieren zu können. Zur Lösung dieser Aufgabe erhielten die Studierenden jeweils 3 Minuten Zeit. Selbstverständlich wurde sichergestellt, dass die unterschiedlichen Satztypen gleichmäßig verteilt waren, indem die Karten (T, E oder B) verdeckt an einen der Partner ausgeteilt wurden, diese Person sollte Sätze formulieren. Im Anschluss bekamen die Studierenden den Satz ihres Partners mit dem Arbeitsauftrag:

1. Zu benennen, um welchen Satztyp es sich handelt.
2. Den Satz/die Sätze davor und/oder danach zu formulieren.
3. Etwaige Probleme/Schwachstellen zu benennen.

Diese Übung sorgte für Spaß bei den Studierenden. Eine Art Wettkampf entwickelte sich. Die Studierenden benannten in der ca. 10-minütigen Rückmeldephase sehr genau, warum der vorgegebene Satz „gut“ oder „weniger einfach“ zu erkennen war. Die „darum-gebauten“ Sätze waren fast ausnahmslos von hoher Qualität.

In einer Murmelphase wurde den Studierenden erneut Gelegenheit gegeben, ihre Erkenntnisse zu besprechen und zu reflektieren. Insgesamt war diese Übung sehr ertragreich. Da vor allem im akademischen Englisch sehr klare Richtlinien existieren, wie ein Satz innerhalb eines wissenschaftlichen Aufsatzes auszusehen hat, wurde der Erkenntnisgewinn von den Studierenden als „hoch“ eingestuft. Allerdings stellt der verhältnismäßig hohe Zeitaufwand einen Nachteil dar.

Kurzreflexion Baustein 3

Besonders im anglophonen Raum gibt es klare Techniken und Richtlinien, wie ein Absatz eines wissenschaftlichen Textes auszusehen hat. Zwar wird die dadurch entstehende Klarheit von den Studierenden meist geschätzt, wenn sie englische Aufsätze aus Fachzeitschriften lesen, diese Struktur jedoch auch selbst beim Schreiben eigener Texte einzuhalten, wird von einigen als wenig kreativ, einengend oder als zutiefst verwirrend empfunden, weil sie die Grundstruktur wissenschaftlicher Aufsätze noch nicht wirklich durchschaut haben. Hier schafft diese Übung auf recht spielerische Weise einen Zugang zu beiden Problemstellungen. Den Studierenden wird durch die „Lückenaufgabe“ das kreative Potenzial und die Notwendigkeit der einzelnen Satztypen bewusst. Außerdem entsteht ein sehr sicherer Umgang mit dem Konstruieren von Argumenten. Nachteilig ist bei dieser Übung, wie bereits angemerkt, der Zeitaufwand. Da sich jedoch einige Nachfragen ergaben, ist es nicht zu empfehlen, diese Übung auf *Moodle* auszulagern. Eventuell wäre darüber nachzudenken, wie diese Übung zeitlich noch effizienter gestaltet oder noch stärker inhaltlich angebunden werden könnte.

4.2.4 Baustein 4: Verschriftlichung als Ergebnissicherung

Wie bereits bei Baustein 2 des Einführungskurses erläutert, sollten auch die geübten Schreiber Feedback der Dozentin erhalten. Im Vorfeld der 8. Sitzung verfassten alle Studierenden verpflichtend eigene Texte (*reading responses*) zu den für diese Sitzung zu lesenden Texten und reichten diese via *Moodle* ein. Zu Beginn der Sitzung erhielten die Studierenden in einer kurzen Einheit (5–7 Minuten) exemplarisch Feedback zu ihren Texten. Hierbei wurde darauf geachtet, jene Texte zu besprechen, die eine hohe Fehlerschnittmenge mit allen eingereichten Texten aufwiesen. Die wichtigsten Fehlerquellen wurden erläutert und stichpunktartig an einem seitlichen Bereich der Tafel als Ergebnissicherung festgehalten. Nach dieser schreibspezifischen Einheit wurde übergangslos mit der inhaltlichen Diskussion des Seminars begonnen.

Knapp 10 Minuten vor Ende der Sitzung wurden die Studierenden dazu aufgefordert, einen kurzen Text zu den 2 bis 3 wichtigsten Aspekten der Sitzung zu schreiben. Im Verlauf wurde nochmals auf die zu Beginn erstellte Ergebnissicherung verwiesen und explizit von der Dozentin angeregt, jene Fehler beim Schreiben zu vermeiden. Auffällig war, dass viele Studierende nach dem Hinweis nochmals Korrekturen vornahmen. Insgesamt ist hervorzuheben, dass die Qualität der produzierten Texte, die exemplarisch zur Ergebnissicherung vorgelesen wurden, sehr zufriedenstellend war.

Die Studierenden empfanden diese Übung als gute Möglichkeit der kurzen Wiederholung am Ende einer Sitzung. Vor allem die Verschriftlichung der zuvor hauptsächlich mündlich besprochenen Aspekte sorgte für eine strukturierte Ergebnissicherung.

Kurzreflexion Baustein 4

Ogleich weite Teile dieses Schreibexperiments darauf abzielten, Studierenden klare Regeln und Richtlinien an die Hand zu geben, um sie effizient und zielgerichtet bei ihrem Schreibprozess zu unterstützen, ist es dennoch wichtig, die „Freiheit“ beim Schreiben nicht aus dem Blick zu verlieren. Zudem soll das Schreiben stets als Vehikel für die Inhalte verstanden werden: Sie sollen bestmöglich transportiert werden.

Um dies zu gewährleisten und um vor allem die Verknüpfung zwischen Form und Inhalt wieder stärker in den Vordergrund zu rücken, eignet sich die oben beschriebene Übung sehr gut. Die Wiederholung am Ende einer Seminarsitzung, welche inhaltlich oftmals zu kurz kommt, kann über diese Schreibübung beispielsweise gut legitimiert werden. Es entstehen also Synergieeffekte, wobei die Schreibübung hier klar dem Inhalt zuträglich ist. Der Reflexionsgrad, der mittlerweile bei den Studierenden entstanden war, erwies sich als erfreulich. Dennoch stellte sich heraus, dass die „Merkliste“ am Rand der Tafel durchaus noch ihre Berechtigung hatte.

Als ein langfristiges Ziel wäre in diesem Zusammenhang sicherlich anzustreben, die Selbstreflexion der Studierenden noch weiter zu stärken und nur noch grundsätzlich dazu anzuregen, den eigenen Text nach den zuvor besprochenen Richtlinien zu überprüfen. Hier würde sich, vor allem bei fortgeschrittenen Studierenden, empfehlen, einen weiteren, etwas kürzeren Block einzufügen, um in einer anderen Sitzung genau diese Kompetenz einzuüben.

Da diese Übung insgesamt als sehr positiv empfunden wurde, wäre zudem zu überlegen, kurze Sequenzen zum Abschluss jeder Sitzung einzuführen. Dies würde zum einen die Routi-

ne beim Schreiben stärken und zum anderen die Relevanz von Ergebnissicherung und verschiedenen Perspektiven im Kurs auf das Besprochene herausstellen.

4.2.5 Baustein 5: Prüfungsvorbereitung

Ein häufiges Problem für Studierende beim akademischen Schreiben ist das der Überforderung. Damit ist nicht nur der Inhalt, sondern u. U. auch die Zeit, in der dieser Inhalt zu Papier gebracht werden soll, gemeint. Viele Studierende scheitern weniger an ihren geistigen Fähigkeiten als an ihren eigenen Ansprüchen. Aus Angst vor dem leeren Blatt oder den Erwartungen des/r Dozenten/in wird die Hemmschwelle im Extremfall so hoch, dass immer mehr gelesen wird bis zu einem Punkt, an dem völlige Unklarheit herrscht oder die Abgabezeit verstrichen ist. Das Material und die eigene Vorgehensweise (dies gilt genauso für Hausarbeiten wie für Klausuren) gut zu strukturieren ist daher ein wichtiger Schritt zu erfolgreichem wissenschaftlichen Schreiben.

Da die Studierenden des LPS in der letzten Seminarsitzung anstelle einer Hausarbeit eine Klausur zu schreiben hatten, dienten weite Teile der Sitzung 12 nochmals der dezidiert inhaltlichen Prüfungsvorbereitung. Dazu wurde eine Karikatur mit einem Arbeitsauftrag ausgegeben, der mit der Aufgabenstellung der Klausur vergleichbar sein würde. Die Studierenden erhielten 5 bis 6 Minuten Zeit, um einen ersten Entwurf ihrer Antwort zu skizzieren. In der Diskussion wurden neben inhaltlichen Aspekten jedoch vornehmlich sprachliche und solche Schwierigkeiten hervorgehoben, die sich auf die Verschriftlichung und den erwarteten wissenschaftlichen Stil bezogen.

Anders als vorab konzipiert, war die vorgesehene Zeit knapper als erwartet, weshalb spontan entschieden wurde, dass die Studierenden handschriftlich eine Antwort verfassen und diese dann außerhalb des Kurses abgeben könnten. Etwa zwei Drittel der Studierenden machten von diesem Angebot Gebrauch. Nicht überraschend waren jedoch gerade diejenigen, denen das Schreiben eher schwer fiel und die von dieser Übung sehr stark hätten profitieren können, leider nicht darunter. Aus diesem Grund sollte – bei einer Wiederholung – diese Übung trotz des u. U. höheren Zeitaufwands mit allen Studierenden im Rahmen des Seminars als verpflichtender Bestandteil durchgeführt werden.

Die Arbeiten wurden von der Dozentin korrigiert und (außerhalb des Kurses über das Sekretariat) zurückgegeben. Insgesamt waren die eingereichten Leistungen positiv zu beurteilen.

Kurzreflexion Baustein 5

Das Format der Abschlussklausur ist sicher deutlich anders zu bewerten als das der Abschluss Hausarbeit. Allerdings gibt es auch Parallelen, die es den Studierenden erleichtern, sich für beide Formate gleichermaßen gut vorzubereiten. Die Schnelligkeit, welche in einer Klausur verlangt wird, mag auf den ersten Blick für eine Hausarbeit weniger relevant sein. Jedoch wird gerade der schleppende Schreibprozess bei einer Hausarbeit oftmals als Qual empfunden, was zuweilen auch zum Abbruch des gesamten Projekts führen kann.

Die Schreibübung in Block 5 eng an die Anforderungen der Prüfung zu koppeln entsprach sicherlich dem Wunsch der Studierenden und es wäre vermutlich wesentlich schwieriger gewesen, diese doch insgesamt, was ihre Schreibkompetenz angeht, sehr selbstsicher wirkende Gruppe davon zu überzeugen, das Schreibexperiment „lediglich“ für die Hausarbeit

durchzuführen. Die Tatsache, dass eine Abschlussklausur und somit für viele ein ungewohntes Prüfungsformat bevorstand, ist demnach hervorzuheben.

Die Mehrarbeit für Dozierende während des Semesters sollte zudem nicht unterschätzt werden. Der zusätzliche didaktische Aufwand und die zusätzlichen Korrekturarbeiten sind erheblich. Allerdings, so zeigten die Ergebnisse der Abschlussarbeiten, zahlte sich die mehrinvestierte Zeit während des Semesters wieder aus. Hinzu kommt, dass die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs bei der Durchführung des Schreibexperiments über das gesamte Semester hinweg durchaus als höher einzustufen ist.

5 Reflexion und Fazit

Ausgangspunkt dieses integrierten Schreibprojekts war die Annahme, dass das Schreibverhalten lehrbar und lernbar ist, schnelle Erfolge jedoch zunächst meist ausbleiben und es „den“ Ratschlag zum wissenschaftlichen Schreiben nicht gibt. Um diesem Gedanken Rechnung zu tragen, sollte dieses Schreibprojekt schrittweise und kursintegriert, das heißt nicht als isolierte, zusätzliche Aufgabe erfolgen. Fachbezogene Schreibübungen werden in Theorie-seminare eingebaut, da die Vertextlichung in der Wissenschaft zugleich auch die Ergebnis-sicherung markiert.

Die antizipierten Annahmen über die Schreibkompetenz und das fundierte Wissen über wissenschaftliche Arbeiten decken sich im Grunde mit der Selbsteinschätzung der Studierenden (Abb. 3):

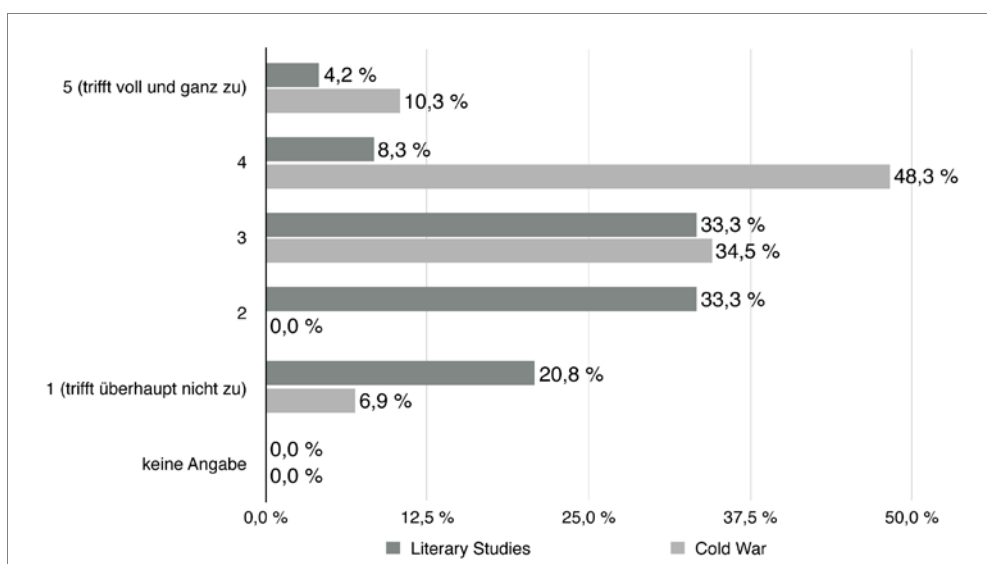


Abb. 3: Die Anforderungen an eine wissenschaftliche Hausarbeit sind mir völlig klar

Im Einführungskurs (PS 1: *Introduction to Literary Studies*) gaben nur 4,2% der Studierenden an, dass ihnen die Anforderungen an eine wissenschaftliche Hausarbeit völlig klar seien, im fortgeschrittenen Kurs waren es 10,3%. Die breite Masse des *Cold War*-Seminars schätzte sich im oberen Mittelfeld ein, während die jungen Studierenden sich tendenziell schlechter beurteilten: Knapp 21% gaben an, die Anforderungen überhaupt nicht zu kennen. Sehr ähnlich war die Verteilung in Abbildung 5, die wiedergibt, ob den Studierenden bereits die Anforderungen an gutes wissenschaftliches Schreiben erläutert wurden.

Weitestgehend decken sich diese Selbsteinschätzungen mit denen der Dozentinnen, tendenziell stufen letztere das Wissen über die Anforderungen an das wissenschaftliche Arbeiten etwas schlechter ein. Eine Begründung hierfür könnte sein, dass Studierende oft überrascht sind, wenn ihnen wissenschaftliches Schreiben erneut erklärt wird. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass es den Studierenden selbst (noch) gar nicht möglich ist, ihre Fähigkeit-

ten und Kenntnisse in Bezug auf dieses Thema realistisch zu beurteilen. Deutlich wird an dieser Stelle, dass Lern-, Entwicklungs-, aber auch Reflexionsprozesse jeglicher Art einerseits Zeit und andererseits Praxis, also stetige (Ein-)übung benötigen, um nachhaltige Lernerfolge zu erzielen.

Diese erfahrungsbasierte Einschätzung der Dozentinnen spiegelt sich auch in den Angaben der Studierenden am Ende des Semesters wider: Signifikant haben sich die Ergebnisse verbessert bei der Einschätzung des Wissens über die Anforderungen und den Erklärungen, was wissenschaftliches Schreiben ausmacht. Diese Verbesserung in der Selbstwahrnehmung zeigt die erhöhte Reflexion über wissenschaftliches Schreiben und belegt einen ersten Erfolg des integrativen Schreibprojekts. Abb. 4 bestätigt diese Ansicht, da sich in beiden Kursen die Angaben darüber, zu wissen was wissenschaftliches Schreiben ist, eindeutig verbessert haben.

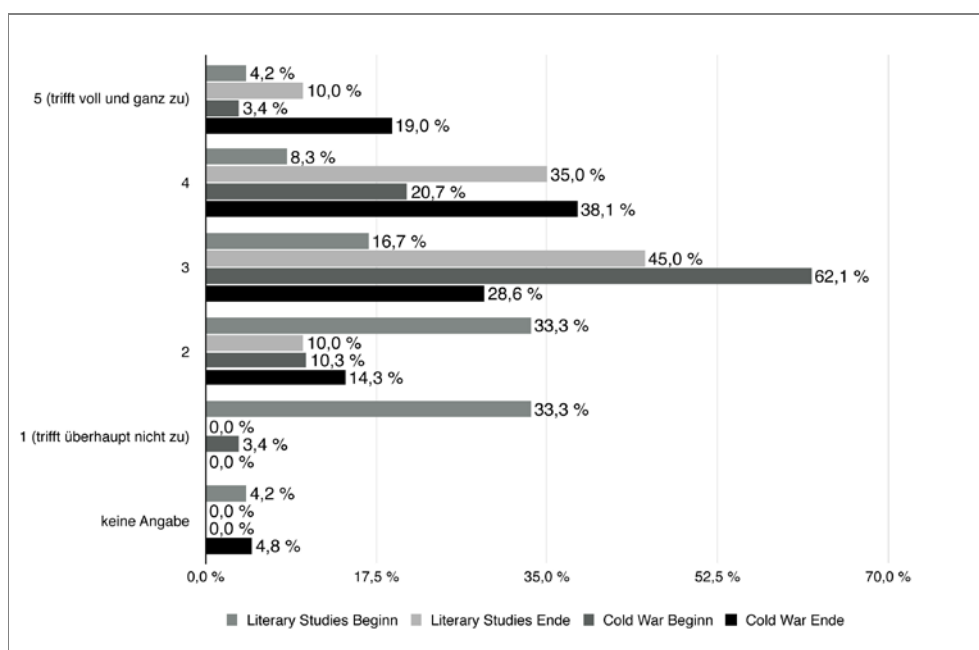


Abb. 4: „Ich weiß exakt, was wissenschaftliches Schreiben ist.“

Nicht nur im Anfängerkurs, sondern besonders auch im fortgeschrittenen Kurs: Gaben noch 62% der Studierenden des *Cold War*-Seminars an, „ungefähr zu wissen“, was wissenschaftliches Schreiben ist, hat sich diese Zahl zum Semesterende auf unter 30% reduziert. Stattdessen ist eine eindeutige Verteilung zu 4 und 5 zu konstatieren. Zu Beginn des Semesters gab noch ein Drittel der Anfänger an, überhaupt nicht zu wissen, was wissenschaftliches Schreiben ist, am Ende des Semesters ordneten sich 45% der Studierenden der Kategorie „sehr genaues Wissen über wissenschaftliches Schreiben“ zu. Daraus ließe sich ein gesteigertes (Selbst-)bewusstsein über die Anforderungen und u. U. im Abgleich dazu auch über die eigene Schreibkompetenz auf Seiten der Studierenden ableiten, was beim Erstellen von Texten eine hilfreiche Basis darstellt.

Der erhöhte kritische Reflexionsgrad manifestiert sich auch in Abb. 5. Ordneten sich 62% der Fortgeschrittenen zu Beginn des Semesters in der Mitte ein (3), ist am Ende des Semesters eine Gleichverteilung festzustellen: 10% glauben, keinerlei Probleme zu haben, 23% stellen nur wenig Probleme fest und ca. 30% ordnen sich nur noch bei 3 und 2 ein. Es lässt sich also feststellen, dass es mehr Studierende gibt, die ihre Probleme beim Verfassen wissenschaftlicher Texte erkannt haben.

Dies mag zunächst nicht durchweg positiv erscheinen, jedoch ist gerade in Bezug auf die Eigenverantwortung der Studierenden die kritische Selbstreflexion nur zu begrüßen und als wichtiger Schritt in Richtung einer (weiteren) Erhöhung der Schreibkompetenz zu sehen.

Ob sich die Schreibkompetenz effektiv verbessert hat, kann damit nicht ausgesagt werden, wohl aber, dass die Studierenden sich mit dem Thema auseinandergesetzt und die Anforderungen reflektiert haben.

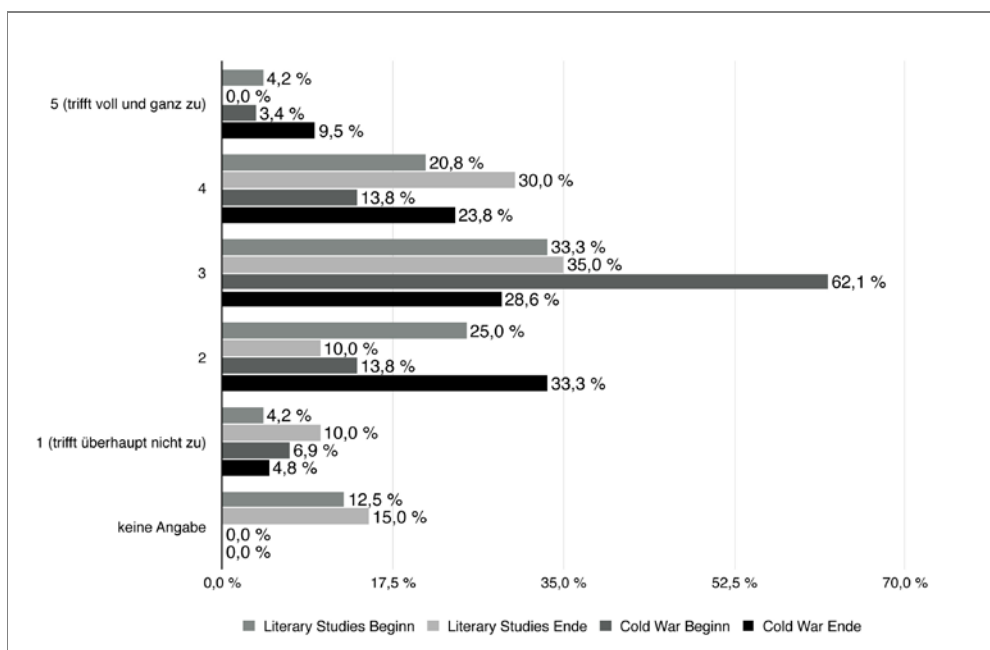


Abb. 5: „Ich habe keinerlei Probleme, sehr gute wissenschaftliche Texte zu verfassen.“

Die Selbsteinschätzung über den eigenen Schreibprozess und Schreibtyp haben sich weitestgehend verbessert, doch zeigt sich hier noch eine starke Verteilung im mittleren Bereich. Dies lässt darauf schließen, dass der Baustein zu den Schreibtypen ausführlicher bzw. eine weitere Übung dazu eingesetzt werden sollte. Schließlich hilft das Wissen um den Schreibprozess und den eigenen Schreibtypus, die potentiellen Schwierigkeiten und Frustrationsmomente beim Schreiben zu minimieren. Unter Umständen lag bei diesem speziellen Aspekt der Schreibdidaktik auch nur wenig bis kein Vorwissen bei den Studierenden vor. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, warum hier die Einschätzung noch ein gewisses Maß an Unsicherheit zu reflektieren scheint. Da mit mehr Erklärung gewöhnlich auch mehr Wissen einhergeht, sei an dieser Stelle selbstkritisch von Seiten der Autorinnen angemerkt, dass mit einem

noch höheren Zeitaufwand für dieses Projekt sicherlich ein noch größerer Zugewinn für beide Seiten hätte erzielt werden können.

Wie die Studierenden das Feedback (Abb. 6) einschätzen, ist schwer zu beurteilen: Während die Studienanfänger deutlich erkennen, dass sie Rückmeldung erhalten haben, ist das Ergebnis in dem Fortgeschrittenen-Kurs ambivalent. Zwar geben dreimal so viele Studierende an, dass sie ausführliche Rückmeldung erhalten haben, zugleich wollten aber auch 23% keine näheren Angaben dazu machen. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass in dem Kurs eine Klausur geschrieben worden ist und die Studierenden die schlussendlichen Ergebnisse dieser Klausur noch abwarten und in ihr Urteil miteinbeziehen wollten.

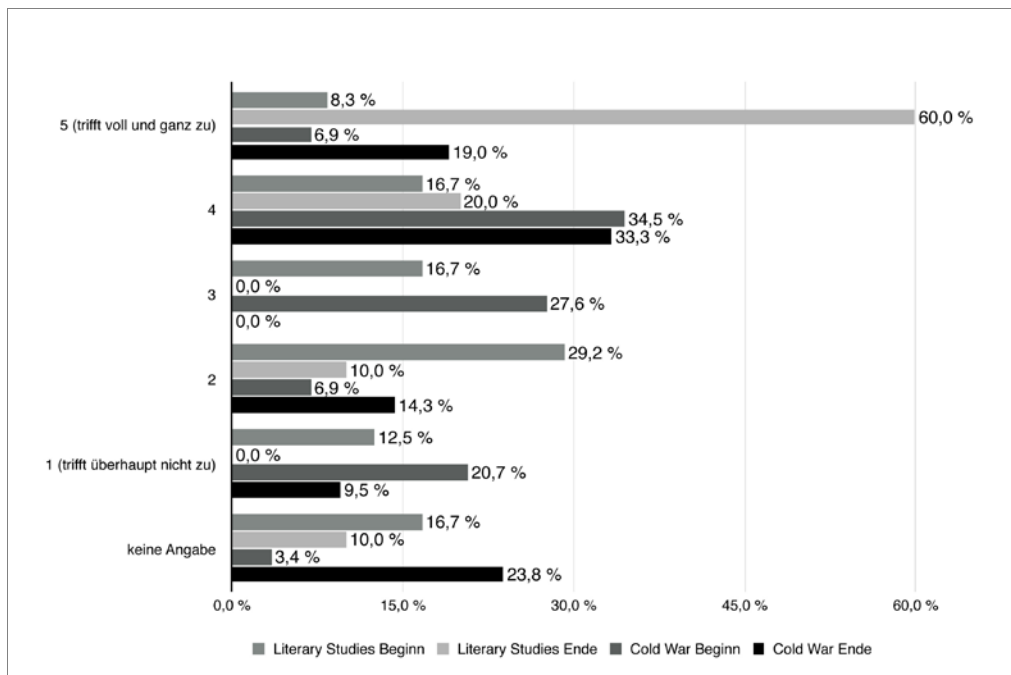


Abb. 6: „Mir wurde bislang immer ausführlich Rückmeldung zu meinen Hausarbeiten gegeben.“

Das Ergebnis zur Abbrecherquote (Abb. 7), d. h. wie viele Studierende die Hausarbeit nicht abgeben, ist weit entfernt von der eigenen Erfahrung der Dozentinnen einzustufen.

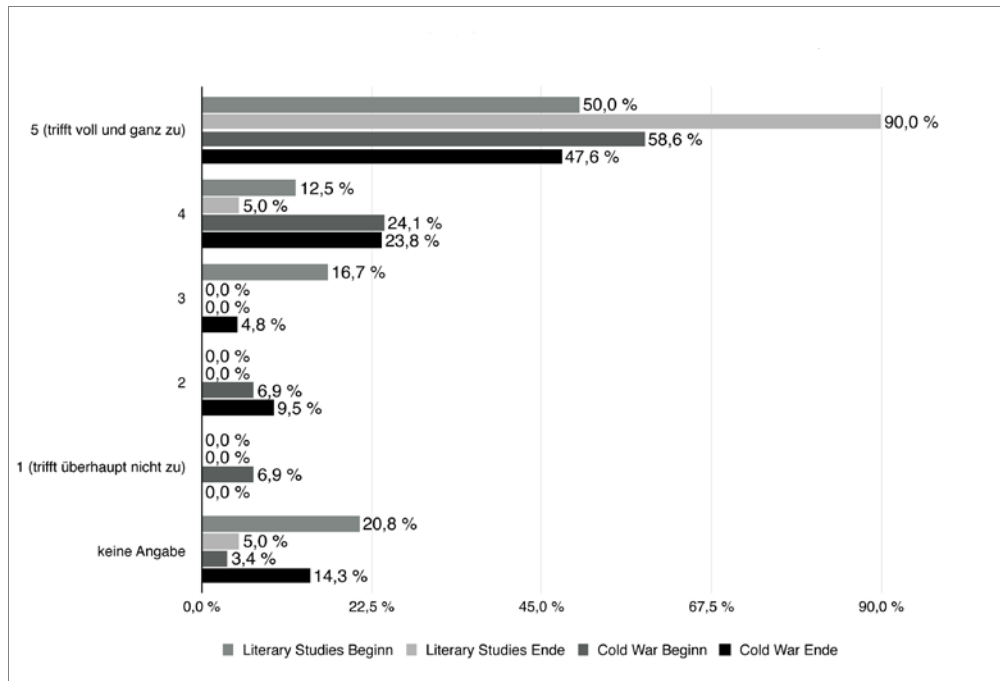


Abb. 7: „Wenn in einem Seminar eine Hausarbeit als Leistungsnachweis verlangt war, habe ich sie stets abgegeben.“

Zu Beginn sowie zum Ende des Semesters gibt mehr als die Hälfte der Studierenden an, die Hausarbeit stets abzugeben – eine Tatsache, die aus der Lehrpraxis nicht bestätigt werden kann.

Wenn die Frage umformuliert ist (Abb. 8) zeigt sich ein Bild, welches der Lehrerfahrung näher kommt: 65% der Anfänger und 38% der Fortgeschrittenen geben am Ende an, die Hausarbeit sicher rechtzeitig abzugeben, zu Beginn des Semesters waren es 40–45%.

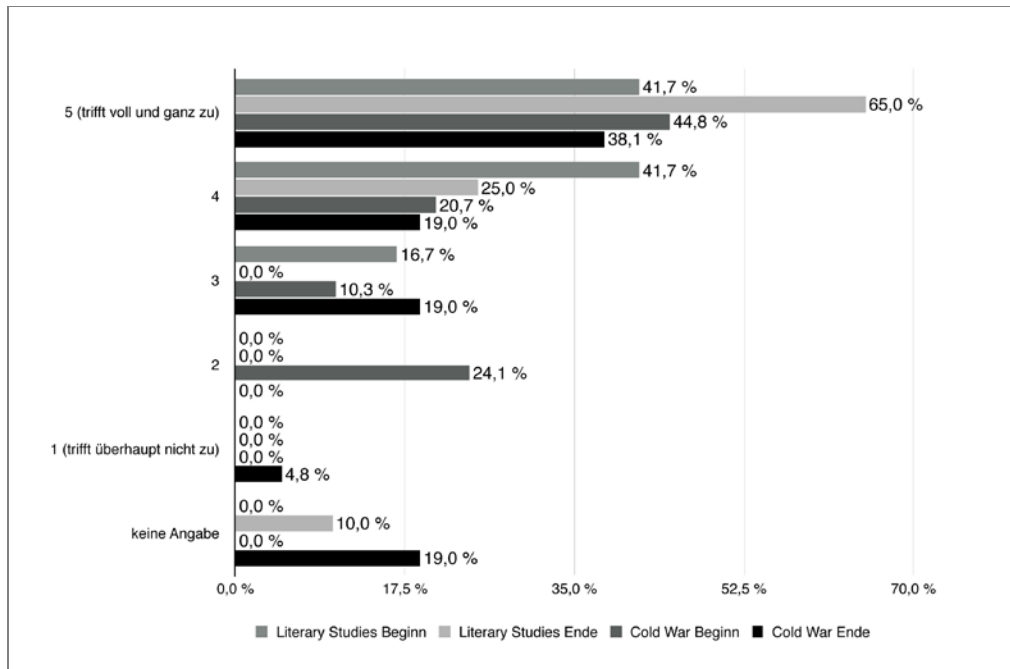


Abb. 8: „Ich werde ganz sicher die Hausarbeit rechtzeitig abgeben.“

Der Rest verteilt sich auf die anderen Zuordnungen, und ein Teil der Studierenden wollte sich am Ende des Semesters dazu nicht äußern. Nach subjektiver Einschätzung sind es in etwa 15–30% der Studierenden, die am Ende des Semesters die Arbeiten nicht rechtzeitig oder gar nicht einreichen.

Abb. 9 belegt, dass Studierenden durchaus bewusst ist, dass die Beherrschung wissenschaftlichen Schreibens eine relevante Kompetenz ist: Kursübergreifend geben bis zu 80% der Studierenden an, dass es eine (sehr) wichtige Kompetenz für sie ist.

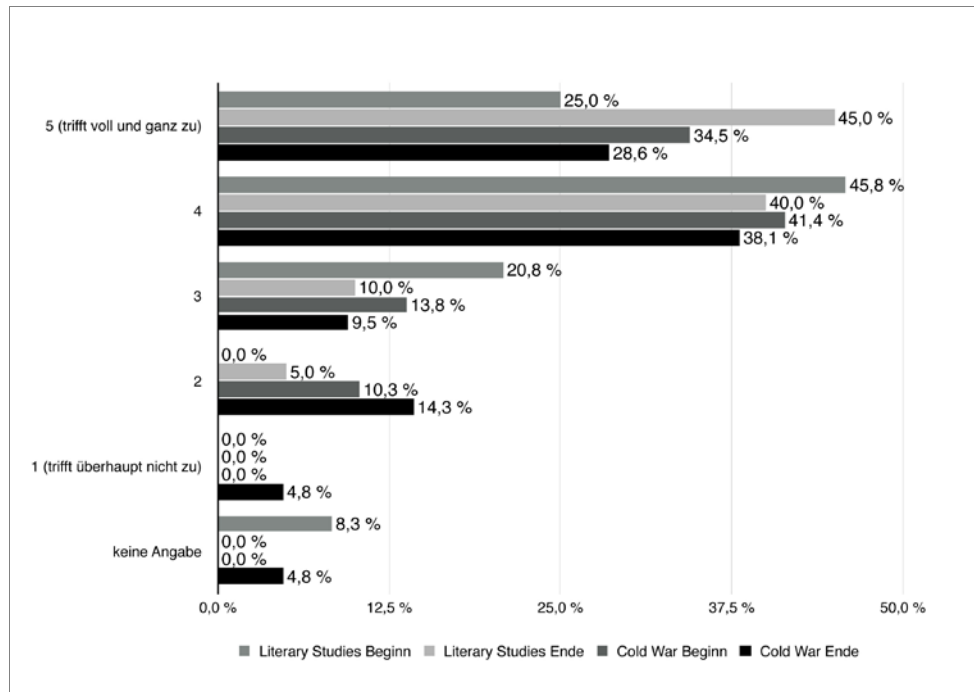


Abb. 9: „Wissenschaftliches Schreiben zu beherrschen, ist eine wichtige Kompetenz für mich.“

Zwar geben die Studierenden – sofern sie direkt und explizit danach gefragt werden – an, genau über die Anforderungen Bescheid zu wissen, doch wenn sie die Qualität ihrer eigenen wissenschaftlichen Arbeiten beurteilen müssen, ordnen sich die meisten (40–50%) im Mittelfeld ein (Abb. 5). Es ist gewiss schwer, sich selbst einzuschätzen, doch lässt dieses Ergebnis auch vermuten, dass den Studierenden nicht ganz klar ist, was eine gute wissenschaftliche Arbeit ausmacht.

Diese Tendenz bestätigt dann auch Abb. 10: Weniger als 20% der Studierenden in beiden Kursen sind sich sicher, die Hausarbeit zufriedenstellend abzugeben, bei den anderen sind durchaus Zweifel festzustellen. Explizit machen sich nur 10% der Anfänger große Sorgen, doch insgesamt geben gerundet 50% der Studierenden in beiden Kursen an, sich tatsächlich Sorgen zu machen (Skala-Einstufung 3 und 2).

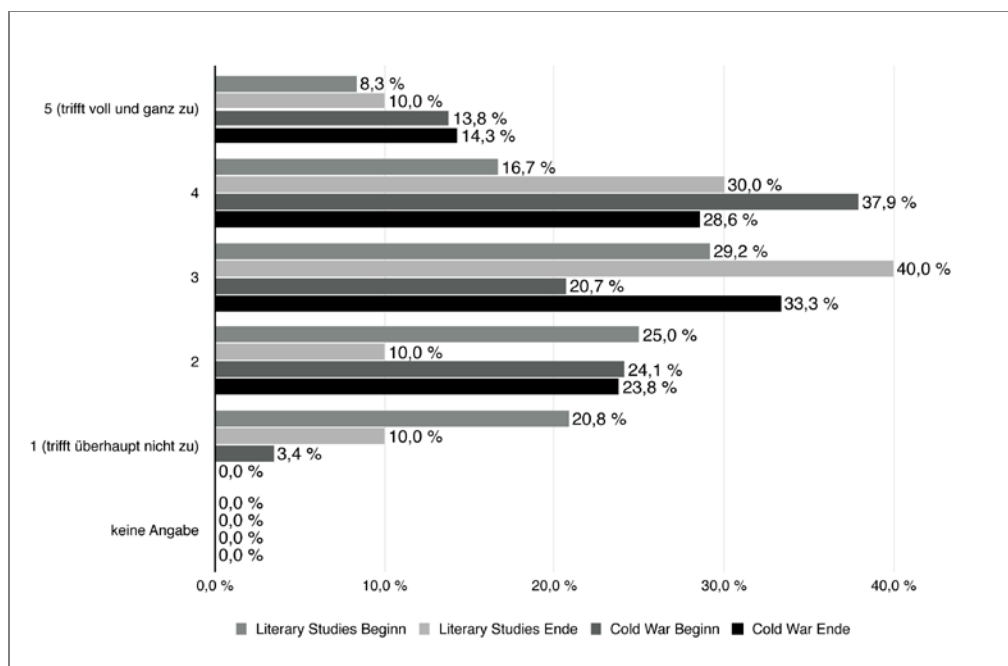


Abb. 10: „Ich habe keine Sorge, die Hausarbeit zufriedenstellend abzugeben.“

Erfreulich ist die Selbsteinschätzung der Studierenden darüber, ob sie wissen, wie sie eine Hausarbeit angehen sollen: In Abb. 10 zeigt sich eine deutliche Verbesserung an den oberen Rand der Skala. Daraus kann ein Erfolg des integrativen Schreibprojekts abgeleitet werden, denn nur wenn Studierende methodisch wissen, wie sie ein Schreibprojekt angehen, können sie sich der Aufgabe auch stellen. Je höher die Unsicherheit, desto größer die Wahrscheinlichkeit von Aufschiebe-Verhalten oder Nicht-Abgabe.

Damit zusammenhängend können auch die Abb. 11 und Abb. 12 gedeutet werden: Signifikant weniger Studierende behaupten, dass sie zu viel Zeit mit dem Lesen, also der Einarbeitung, verbringen, bevor sie mit dem Schreiben anfangen. Ob die Einschätzung mit dem realen Verhalten übereinstimmt, lässt sich damit nicht belegen. Durch die Erläuterungen der Schreibprozessstheorie und des sukzessiven Schreibens, d. h. dass nicht erst nur gelesen werden sollte, sondern von Anfang an mit dem Schreiben zu beginnen ist und es mehrere Überarbeitungsphasen gibt, lässt sich diese Einschätzung jedoch ebenfalls insgesamt positiv deuten.

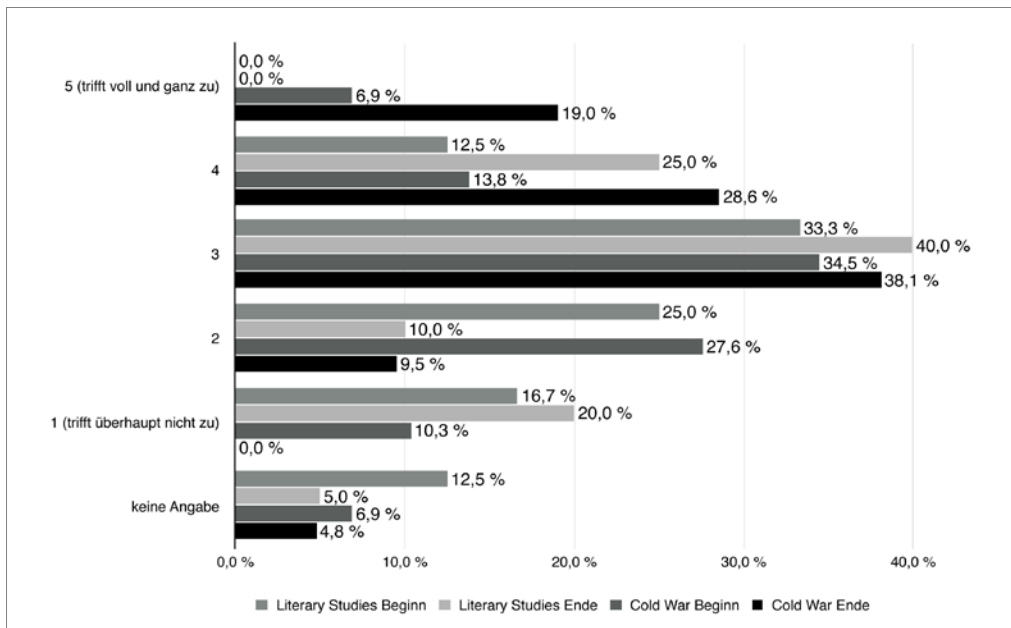


Abb. 11: „Ich lese nie zu lange, bevor ich die Hausarbeit schreibe.“

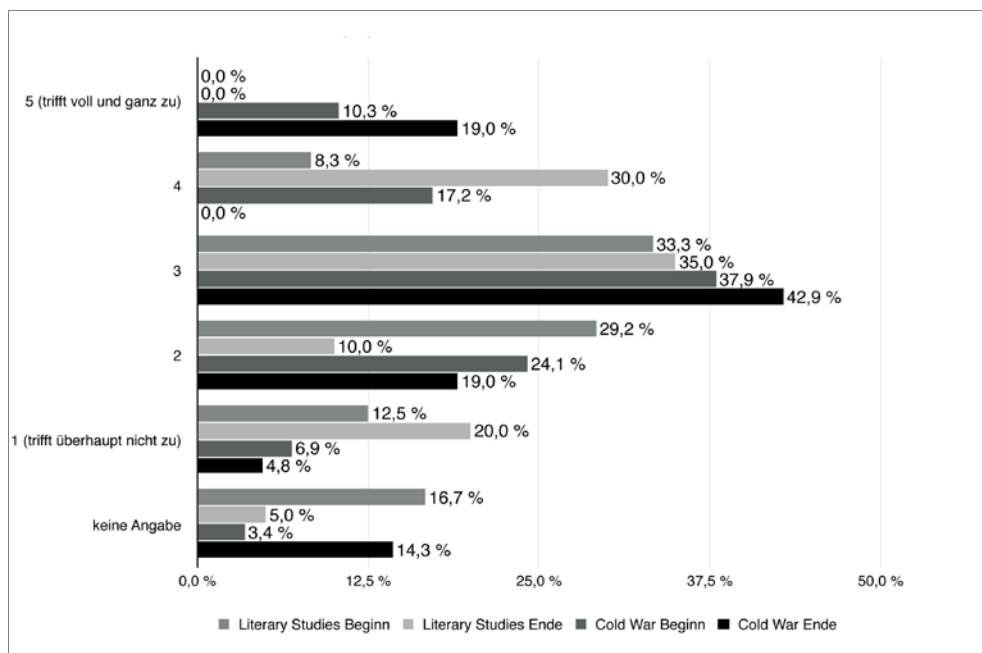


Abb. 12: „Ich lese nie zu viel, bevor ich die Hausarbeit schreibe.“

Wie die Erläuterungen der Bausteine zeigten, wurden einige Übungen zum Aufbau und zur Strukturierung von (Haus-)Arbeiten durchgeführt. Abb. 13 zeigt diesbezüglich eine selbstkritische Einschätzung.

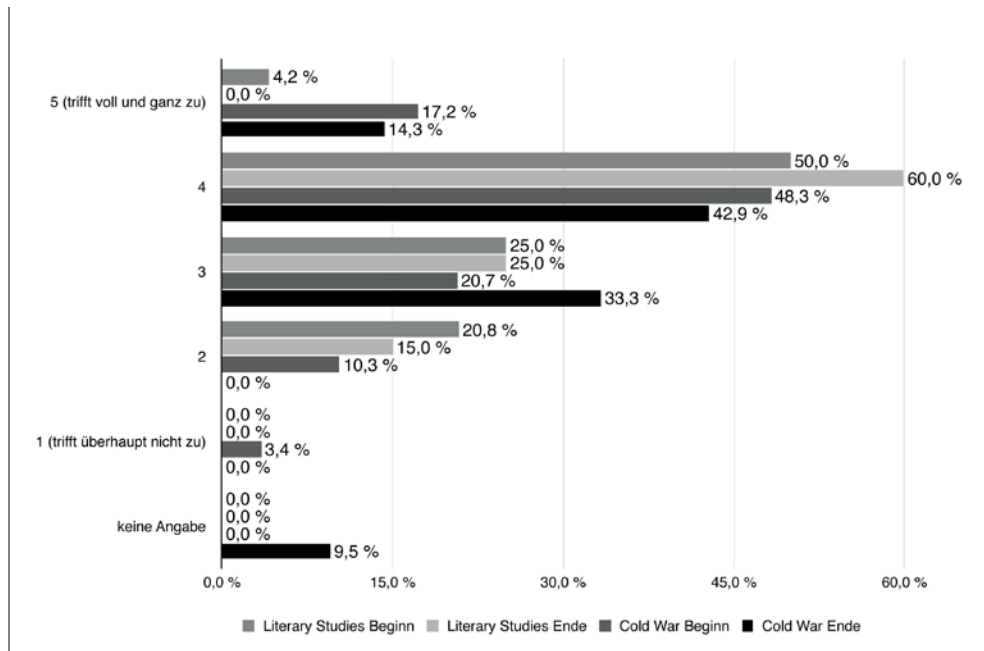


Abb. 13: „Ich denke, dass ich meine Hausarbeiten gut strukturieren kann.“

In Abb. 14 zeigt sich, dass 70% der Anfänger und etwa 50% der Fortgeschrittenen ihre Arbeitszeit für eine Hausarbeit als lang oder zu lang einschätzen. Das deckt sich mit den Erfahrungen der Dozentinnen: Viele Studierende berichten in den Sprechstunden, dass sie zu viel Zeit benötigen – obgleich seitens der Dozentinnen vor allem festzustellen ist, dass die meisten eine unrealistische Vorstellung davon haben, wie viel Zeit für eine Hausarbeit zu veranschlagen ist. Es ist also u. E. notwendig, noch stärker darüber aufzuklären, dass 3 bis 4 Wochen für eine Hausarbeit angemessen und vor allem notwendig sind. Viele Studierende nehmen sich jedoch nach eigener Aussage nur 1 bis 2 Wochen Zeit.

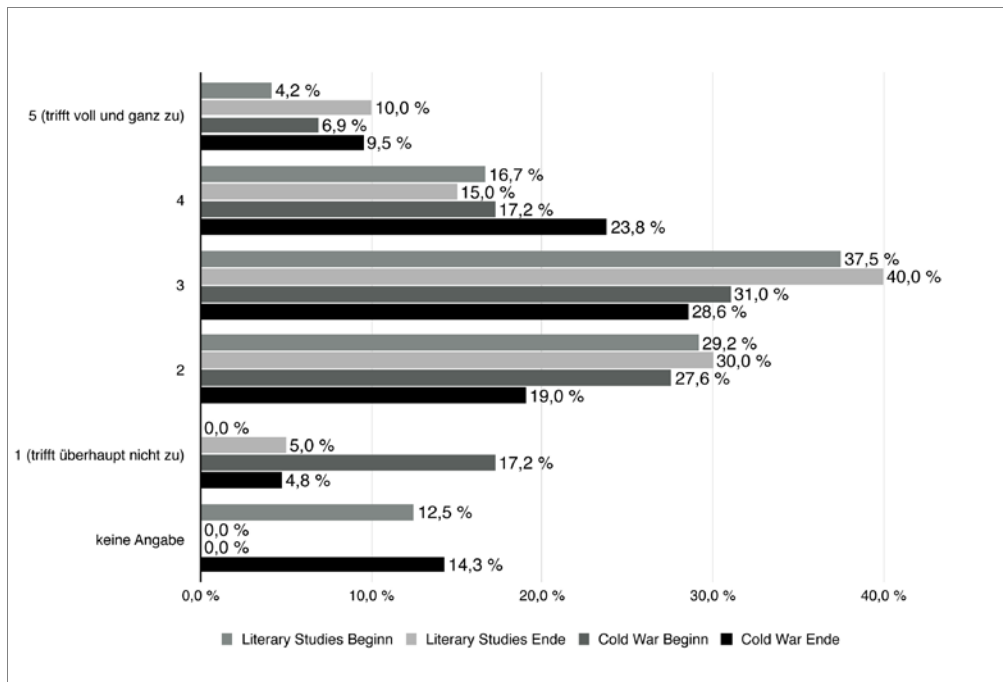


Abb. 14: „Ich brauche nicht zu lang für eine Hausarbeit.“

Die positiven Ergebnisse der Evaluationsbögen belegen den Mehrwert von Schreibübungen in der fachlichen Lehre. Zudem ist der Mehraufwand seitens der Lehrenden in Anbetracht des generierten Mehrwerts nicht allzu hoch. Die Korrekturarbeit ist zunächst zwar beträchtlich, insgesamt jedoch sind die Übungen leicht anzupassen und das erlernte Wissen kann mit den Schreibübungen verknüpft werden. So entsteht sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden eine Win-Win-Situation: Die Schreibkompetenz verbessert sich, die Studierenden erfassen und begreifen die Inhalte besser; die Dozenten erhalten bessere wissenschaftliche Arbeiten und kommen ihrem Auftrag der Ausbildung besser nach ohne einen signifikanten Mehraufwand zu haben.

Der Vorteil besteht vor allem darin, dass mit einem seminarintegrierten Schreibprojekt *fachspezifisch* auf Besonderheiten im wissenschaftlichen Schreiben und Stil eingegangen werden kann. Bisher wird die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens entweder jungen Studierenden, die als Tutoren eingestellt werden überlassen, oder zunehmend an externe Einrichtungen (Career Service oder Schreibzentren) ausgelagert. Einrichtungen letzterer Art sind äußerst nützlich und bieten eine umfassende Beratung, doch fachspezifische Impulse und Erläuterungen dürfen nicht zu kurz kommen. Da Form und Inhalt idealerweise eine Einheit bilden sollten, ist es dringend notwendig, beide Teile ernst zu nehmen und die jeweilige Arbeit daran wertzuschätzen. Um dies in letzter Konsequenz zu leisten, erachten wir eine integrierte Arbeitsweise für notwendig. Dies soll und muss ausdrücklich nicht heißen, dass bereits existierende Angebote wie *Writing Centers* unnötig oder nicht zielführend seien. Vielmehr sollte durch kursintegrierte Blöcke, wie in diesem Schreibprojekt angeregt, eine stärkere Verzahnung mit diesen Institutionen erfolgen und gleichzeitig in den Blick genom-

men werden, was auch bei einer gelungenen wissenschaftlichen Arbeit das Ziel ist: Eine Einheit von Form und Inhalten.

Da nicht nur das Thema „Schreibkompetenz“, sondern auch das Thema „integrierte Schreibprojekte“ noch relativ neu ist und Erfahrungswerte daher relativ rar sind, regen die Autorinnen den Erfahrungsaustausch an. Dieser könnte z. B. über *Ilias* oder *Moodle* erfolgen, wo Ideen für integrative Schreibübungen oder Materialien zur Verfügung gestellt werden könnten. Dies würde auch die Kommunikation und den Austausch zwischen verschiedenen Fachdisziplinen, aber auch zwischen Schreibzentren und den jeweiligen Kursen möglich machen und als praktisches Werkzeug für den weiteren Ausbau des Themas „Schreibkompetenz“ dienen. Auch Projektwochen oder Workshops während oder kurz vor der Vorlesungszeit erscheinen als vielversprechende Möglichkeiten, um „kursintegrierte Schreibkompetenz“ zunächst in diesen isolierten Kompaktphasen bekanntzumachen und zu erläutern und dann in diversen Blöcken in die jeweiligen Kurse zu integrieren.

Der entstehende Mehraufwand für Dozierende ließe sich rechtfertigen, indem Supervision und Feedback noch stärker miteinander verbunden werden würden. Hier eröffnet sich ein großes Spektrum an Möglichkeiten, welches im Rahmen dieses Projekts jedoch noch nicht ausgeschöpft werden konnte. So wären z. B. „Schreibtandems“ denkbar, in denen Studierende während des Semesters zusammen arbeiten und dann zu bestimmten Terminen im Semester ihre jeweiligen Lernfortschritte mit der Kursleitung besprechen. Dies würde zum einen der Individualisierung des Schreibprozesses Rechnung tragen und zum anderen durch die Stärkung der Eigenverantwortung der Studierenden auch die Arbeit für die Kursleitung in Grenzen halten. Das Geben von Feedback könnte aber auch mit den bereits bestehenden *Writing Centers* verbunden werden. Der erste Schritt wäre hier sicherlich, zunächst die Zusammenarbeit zwischen „regulären“ Seminaren und Schreib- oder Sprachkursen auszubauen. Die Integration von Schreibkompetenz sollte langfristig, nachhaltig und umfassend erfolgen.

Abschließend sei noch einmal auf die Relevanz von Schreibkompetenz verwiesen: Schreibkompetenz ist nicht nur im Hinblick auf eine akademische Karriere wichtig, sondern erweist sich in Bezug auf jedes angestrebte Berufsfeld (*Employability*) als zentrale Fähigkeit. Gedanken strukturiert, konzise und klar zu äußern ist nicht nur eine wichtige Kompetenz, um Inhalte zu kommunizieren, sondern ermöglicht auch die kritische Auseinandersetzung und Reflexion. Dies macht einmal mehr deutlich, wie wichtig die Integration von Form und Inhalten ist und dass mit der gezielten Einübung dieser Fähigkeiten auf universitärem Niveau nicht früh genug begonnen werden kann.

Anhang

Checkliste

PS 1 Introduction to Literary Studies

Academic writing: (peer) reviewing an essay

Checklist

1. Overall impression:

- Paragraphs? Indented?
- Formal requirements?
- Statement on Plagiarism?

2. Read the text:

- Redundant forms of 'to be' or 'to have'?
- Repetitions?
- Conjunctions?
- Punctuation?
- Adequate terminology?
- Citation?/ Quotes?

3. After having read the text:

- Valid/ Plausible claims/ theses?
- Careful analysis?
- Proof for interpretation? (Examples?)
- Demonstrated knowledge of research?
- Missed/ Flawed aspects?
- Other observations.
.....

Checkliste 2

Reviewing an essay

Check list

1. Overall impression:

- Paragraphs? Indented?
- Formal requirements? (Length)

2. Read the text:

- Redundant forms of 'to be' or 'to have'?
- Repetitions?
- Conjunctions?
- Punctuation?
- Adequate terminology
- Overuse of present progressive?
- Complete paragraph? (components):
- Thesis, Supportive/Explanatory Clause, Example
- Contractions? ("Do not" not: "don't")

3. After having read the text:

- Valid/ Plausible claims/ theses?
- Organisation and Structure of arguments?
- Careful analysis?
- Proof for interpretation? (Examples?)
- Demonstrated knowledge of field?
- Missed/ Flawed aspects?
- Other observations
.....

Anhang 3

Darstellung der eingesetzten Evaluationsbögen

In beiden Seminaren wurden dieselben Bögen eingesetzt, sie unterscheiden sich lediglich leicht hinsichtlich der Fragen zu Semesterbeginn und Semesterende.

EVALUATIONSBOGEN 1: PERSÖNLICHE SCHREIBKOMPETENZ							
Cold War, Wintersemester 2011/12		Nicole Hirschfelder, M.A.					
		Trifft voll und ganz zu			Trifft überhaupt nicht zu		Keine Angabe
1)	Die Anforderungen an eine wissenschaftliche Hausarbeit sind mir völlig klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Mir wurde bereits erklärt, was gutes wissenschaftliches Schreiben ausmacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Ich weiß über meinen Schreibprozess und Schreibtyp gut Bescheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Ich weiß exakt, was wissenschaftliches Schreiben ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Mir wurde bislang immer ausführlich Rückmeldung zu meinen Hausarbeiten gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Wenn in einem Seminar eine Hausarbeit als Leistungsnachweis verlangt war, habe ich sie stets abgegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Ich habe keinerlei Probleme, sehr gute wissenschaftliche Texte zu verfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Wissenschaftliches Schreiben zu beherrschen, ist eine wichtige Kompetenz für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Ich habe einen guten wissenschaftlichen Schreibstil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Ich habe keine Sorge, die Hausarbeit zufriedenstellend abzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	Ich werde ganz sicher die Hausarbeit rechtzeitig abgeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	Ich weiß genau, wie/wo ich bei einer Hausarbeit anfangen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)	Ich lese nie zu lange, bevor ich die Hausarbeit schreibe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)	Ich lese nie zu viel, bevor ich die Hausarbeit schreibe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15)	Ich denke, dass ich meine Hausarbeiten gut strukturieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16)	Ich brauche nicht zu lang für eine Hausarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin männlich / weiblich.							
Wie viele wissenschaftliche Hausarbeiten haben Sie bereits geschrieben?		<input type="checkbox"/>	0-1 Hausarbeit				
		<input type="checkbox"/>	2 Hausarbeiten				
		<input type="checkbox"/>	3-4 Hausarbeiten				
		<input type="checkbox"/>	>5 Hausarbeiten				
Wie alt sind Sie?		<input type="checkbox"/>	19-20 Jahre				
		<input type="checkbox"/>	21-23 Jahre				
		<input type="checkbox"/>	24-26 Jahre				
		<input type="checkbox"/>	>27 Jahre				

EVALUATIONSBOGEN 2: PERSÖNLICHE SCHREIBKOMPETENZ

Cold War, Wintersemester 2011/12

Nicole Hirschfelder, M.A.

	Trifft voll und genau zu	Trifft überhaupt nicht zu	Keine Angabe
1) Die Anforderungen an eine wissenschaftliche Hausarbeit sind mir völlig klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Mir wurde bereits erklärt, was gutes wissenschaftliches Schreiben ausmacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Ich weiß über meinen Schreibprozess und Schreibtyp gut Bescheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Ich weiß exakt, was wissenschaftliches Schreiben ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Ich habe in diesem Kurs häufig Texte verfasst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Die Merkmale von wissenschaftlichem Schreiben sind mir nach diesem Kurs klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Mir wurde bislang immer ausführlich Rückmeldung zu meinen Hausarbeiten gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Wenn in einem Seminar eine Hausarbeit als Leistungsnachweis verlangt war, habe ich sie stets abgegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Ich habe keinerlei Probleme, sehr gute wissenschaftliche Texte zu verfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Wissenschaftliches Schreiben können ist eine wichtige Kompetenz für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Ich habe einen guten wissenschaftlichen Schreibstil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Ich habe keine Sorge, die Hausarbeit zufriedenstellend abzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Ich werde ganz sicher die Hausarbeit rechtzeitig abgeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Ich weiß genau, wie/wo ich bei einer Hausarbeit anfangen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Ich lese nie zu lange, bevor ich die Hausarbeit schreibe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Ich lese nie zuviel, bevor ich die Hausarbeit schreibe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Ich denke, dass ich meine Hausarbeiten gut strukturieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Ich brauche nicht zu lang für eine Hausarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Ich habe meinen Schreibstil im Laufe des Semesters eindeutig verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) Durch das häufige Schreiben im Kurs fühle ich mich gut für mein weiteres Studium vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin männlich / weiblich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie viele wissenschaftliche Hausarbeiten haben Sie bereits geschrieben?	<input type="checkbox"/> 0-1 Hausarbeit	<input type="checkbox"/> 2 Hausarbeiten	<input type="checkbox"/> 3-4 Hausarbeiten
	<input type="checkbox"/> >5 Hausarbeiten		
Wie alt sind Sie?	<input type="checkbox"/> 19-20 Jahre	<input type="checkbox"/> 21-23 Jahre	<input type="checkbox"/> 24-26 Jahre
	<input type="checkbox"/> >27 Jahre		

Die Auswertung aller Fragebögen inklusive der grafischen Aufbereitung ist auf Anfrage bei der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik Tübingen zugänglich.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Altersverteilung Semesteranfang zu Semesterende in beiden Kursen	13
Abb. 2	Anzahl der verfassten Hausarbeiten im Vergleich	14
Abb. 3	„Die Anforderungen an eine wissenschaftliche Hausarbeit sind mir völlig klar.“	33
Abb. 4	„Ich weiß exakt, was wissenschaftliches Schreiben ist.“	34
Abb. 5	„Ich habe keinerlei Probleme, sehr gute wissenschaftliche Texte zu verfassen.“	35
Abb. 6	„Mir wurde bislang immer ausführlich Rückmeldung zu meinen Hausarbeiten gegeben.“	36
Abb. 7	„Wenn in einem Seminar eine Hausarbeit als Leistungsnachweis verlangt war, habe ich sie stets abgegeben.“	37
Abb. 8	„Ich werde ganz sicher die Hausarbeit rechtzeitig abgeben.“	38
Abb. 9	„Wissenschaftliches Schreiben zu beherrschen, ist eine wichtige Kompetenz für mich“	39
Abb. 10	„Ich habe keine Sorge, die Hausarbeit zufriedenstellend abzugeben.“	40
Abb. 11	„Ich lese nie zu lange, bevor ich die Hausarbeit schreibe.“	41
Abb. 12	„Ich lese nie zu viel, bevor ich die Hausarbeit schreibe.“	41
Abb. 13	„Ich denke, dass ich meine Hausarbeiten gut strukturieren kann.“	42
Abb. 14	„Ich brauche nicht zu lang für eine Hausarbeit.“	43

Literatur

- Flower, Linda und John R. Hayes: A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication 23,4 (1981), insbesondere S. 365-387.
- Klein, Regina: Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen, Teile 1 – 3. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Loseblatt-Sammlung (2002-2009), Abschnitte G 4.1, G 4.2 und G 4.3.
- Krings, Hans Peter: Auswertung der Ergebnisse des Bremer Schreibcoaches, Unveröffentlichter Vortrag, 2007.
- Krings, Hans Peter, Peter Holz und Anne Siekmeyer: Der Bremer Schreibcoach. URL: www.bremer-schreibcoach.uni-bremen.de, 2007.
- Kruse, Otto: Keine Angst vorm leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/M: 2000.
- Pyerin, Brigitte: Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim/München: 2007.
- Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbeck bei Hamburg: 1984

Anschrift der Autorinnen

Dr. Jasmina Gherairi

Ölmühlenweg 7
72072 Tübingen

Dr. Nicole Hirschfelder

Wilhelmstraße 50
72074 Tübingen

Herausgeberinnen

Dr. Christine Baatz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Andrea Fausel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Anschrift der Redaktion

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung II – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel. +49 (0) 7071 29-78385
Fax +49 (0) 7071 29-5615
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgeberinnen: Christine Baatz, Andrea Fausel, Regine Richter

Die Beiträge sind abrufbar unter: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/portal/tbhd/>

- **(2014) 10,2**
Lehrveranstaltungen lernförderlich gestalten
Ulrike Hanke & Samantha Winandy
- **(2014) 10,1**
Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten
Simon Meisch
- **(2013) 9,3**
Kritische Übergänge. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierbarkeit
Rolf Frankenberger
- **(2013) 9,2**
Vielfalt gestalten. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. 2. Auflage.
Regine Richter
- **(2013) 9,1**
Portfolio »International Studieren«. Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz und Integration
Katharina Kilian-Yasin
- **(2012) 8,1**
Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge. Eine theoretische Grundlegung
Karin Reiber
- **(2011) 7,1**
Konflikte in der Hochschullehre. Die Moderationsmethode als Möglichkeit der Bearbeitung
Martina Wanner
- **(2010) 6,1**
Projektarbeit mit Symposium als neue Lehrform im Fach »Medizinische Psychologie und Soziologie«
Andrea Kübler; Ute Strehl
- **(2009) 5,2**
Integration der Kategorie Gender in die Hochschuldidaktik
Patricia Graf
- **(2009) 5,1**
Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen
Miriam Noël Haidle
- **(2008) 4,3**
Lernerzentrierte und aktivierende Lehre: Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars »Multimediale Landeskunde«
Birke Dockhorn
- **(2008) 4,2**
Strengthening Cooperation and Enhancing Activation in Problem-Based Learning through Concrete External Representations
Manfred Künzel; Daniel Inderbitzin
- **(2008) 4,1**
»Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen
Rolf Frankenberger
- **(2007) 3,2**
Aktive Studierende – kompetenzorientierte Ausbildung: Fallbeispiele lernender Lehrender
Manfred Künzel; Silvana Rizzi; Heike Zinsmeister; Andreas Oelze; Thomas D'Souza; Patricia Graf

- **(2007) 3,1**
Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele
Karin Reiber
- **(2006) 2,1**
Wissen – Können – Handeln: ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren
Karin Reiber
- **(2005) 1,2**
Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen
Regine Richter
- **(2005) 1,1**
Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlussarbeiten: ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie
Ulrike Treusch

