

Wissenschaftliches Schreiben im Dienst des Online-Unterrichts: Ein Erfahrungsbericht und methodische Vorschläge

Pavlina Kulagina (Berlin)

Wissenschaftliches Schreiben ist einer der problematischen und oft vernachlässigten Bereiche der Hochschulbildung, dessen didaktisches Potenzial sich gerade im Wechsel zur digitalen Lehre entfalten kann. Während dem Schreiben im akademischen Betrieb eine Schlüsselrolle zukommt, wurde einer aktiven Vermittlung der Schreibkompetenzen an den deutschen Universitäten lange keine gebührende Aufmerksamkeit geschenkt.¹ Zwar ändert sich dies unter dem Einfluss der anglo-amerikanischen prozessorientierten Schreibdidaktik aktuell auch in Deutschland, dennoch hat das akademische Schreiben an vielen Hochschulen immer noch keinen festen Platz in der Propädeutik, was wiederum zu Frustration sowohl bei Studierenden als auch Lehrenden führt.² In den Kursen, die eine Seminararbeit als Prüfungsleistung erfordern, stellt sich folgende Frage für die Lehrenden besonders akut: Wie lassen sich vielfältige Schreibübungen in das Kursprogramm sinnvoll und effizient integrieren, die gleichzeitig als Werkzeuge des Denkens bei der Vermittlung der Seminarinhalte helfen und den Lernprozess insgesamt fördern? Unter den aktuellen Umständen lässt sich die Frage ergänzen: Wie kann die Umstellung auf den digitalen Fernunterricht von der Einführung prozessorientierter Schreibaufgaben profitieren? In meinem Vortrag werde ich einige methodische Vorschläge zum Umgang mit diesen Herausforderungen machen. Dabei werde ich mich auf meine Lehrerfahrungen allgemein sowie speziell auf studentische Rückmeldungen im Rahmen des von mir im SoSe 2020 an der Humboldt-Universität gehaltenen Seminars 'Bild und Körper in der religiösen Literatur des deutschen Mittelalters' im BA Studiengang Deutsche Literatur stützen.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik, deren Prinzipien bei der Konzipierung der seminarbegleitenden schriftlichen Aufgaben als methodische Grundlage dienen, setzt sich der produktorientierten Herangehensweise entgegen. Letztere versteht den Schreibprozess vor allem als Imitation der Modelltexte:

¹ Zur Übersicht über die Entwicklung der Schreibdidaktik in der deutschen Hochschulbildung vgl. Pany, Doris: Hochschullehre und akademische Schreibkultur. Entwicklungen und Perspektiven. In: Christian Hofer / Barbara Schröttner / Daniela Unger-Ullmann (Hg.): Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs: Theorie und Praxis. Münster, New York: Waxmann 2013, S. 38–50.

² Vgl. u. a. Römmer-Nossek, Brigitte et. al.: Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In: Sabine Schmölzer-Eibinger / Bora Bushati / Christopher Ebner / Lisa Niederdorfer (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York: Waxmann 2018, S. 219–241.

Von den Studierenden wird erwartet, dass sie ihre Texte ganz alleine und in einem Zuge verfassen, indem sie Muster der Textorganisation reproduzieren und wissenschaftlichen Schreibstil nachahmen.³ Die Aufgabe der Lehrenden ist dabei auf die Korrektur des fertigen Aufsatzes reduziert. Die prozessorientierte Methode hingegen, die sich in vielerlei Hinsicht auf die Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie der 60er Jahre stützt, verschiebt den Fokus vom Text als solchen auf die schreibende Person und vom Schreibergebnis auf den individualisierten Schreibprozess.⁴ Der Schreibprozess wird in einzelne Schritte zerlegt wie Vorbereitung, Strukturierung, Ausarbeitung eines Entwurfes und Redaktion, die jeweils wiederholt werden können. Die Studierenden werden dazu motiviert, ihre Schreibpraxis und die dabei entstehenden Probleme zu reflektieren.⁵ Zentrale Aspekte des prozessorientierten Schreibens sind die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Peer-Review-Verfahren, wobei einerseits kritisches Denken gefördert wird und andererseits eine neue Perspektive auf eigenen Text entwickelt werden kann.⁶ In der prozessorientierten Methode wird Schreiben also nicht nur als ein Mittel, Wissen wiederzugeben aufgefasst, sondern vielmehr als ein Instrument verstanden, mit dem sich Wissen aneignen und neues Wissen produzieren lässt.⁷

In diesem Sinne wurden von mir verschiedene Schreibaufgaben in das eingangs erwähnte Seminar integriert. Der Grad der Selbständigkeit und Reflexion, der für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben von den Studierenden erwartet wurde, hat sich stufenweise erhöht. Die Aufgaben waren so konzipiert, dass sie wenig Zeitaufwand erforderten und über das ganze Semester gleichmäßig verteilt waren. Für die Einreichung der Texte wurde auf Moodle ein Forum angelegt und die Studierenden wurden dazu eingeladen, die Einträge der anderen TeilnehmerInnen einzusehen. In den Sitzungen hatten die Studierenden dann die Möglichkeit, sich miteinander über die Schreiberfahrungen auszutauschen und einander Feedback zu geben.

Als ersten Schritt haben die Studierenden knappe Zusammenfassungen der Sekundärtexte erstellt, wobei vor allem die Thesen und die zentralen Argumente des Autors definiert werden sollten. Zwei Modifikationen dieser Aufgabe haben sich im weiteren Verlauf des Seminars als produktiv erwiesen. Die eine hatte zum Ziel, die Studierenden zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zu ermutigen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, konstruktives Feedback-Geben zu üben. Die Studierenden

³ Vgl. dazu Breeze, Ruth: *Rethinking Academic Writing Pedagogy for the European University*. Amsterdam, New York: Brill 2012, S. 41f.

⁴ Ebd., S. 43.

⁵ Ebd., S. 43f.; Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela: *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In: Otto Kruse / Katja Berger / Marianne Ulmi (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2006, S. 13–38, hier S. 14f.

⁶ Coffin, Caroline et al.: *Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. London, New York: Routledge 2003, S. 40.

⁷ Kruse 2006, S. 14.

wurden gebeten, über die Argumentationsstruktur, Stil und allgemeine Verständlichkeit der Sekundärtexte nachzudenken und, falls als notwendig empfunden, Verbesserungsvorschläge zu machen. Die zweite Modifikation der Aufgabe sollte das kommunikative Moment des Schreibens verdeutlichen, den Publikumsbezug stärker ins Bewusstsein rücken und so dazu beitragen, auch den Perspektivenwechsel in Bezug auf eigenen Text zu üben.⁸ Die SeminarteilnehmerInnen konnten einen von zwei Sekundärtexten auswählen; eine kritische Zusammenfassung sollte zunächst so verfasst werden, dass die Studierenden, die sich für einen anderen Artikel entschieden hatten, sich aus diesem Überblick eine möglichst klare Vorstellung über den Inhalt des entsprechenden Textes verschaffen konnten.

In einem zweiten Schritt wurden die Studierenden gebeten, die zentralen Thesen der Sitzung bzw. eigene Überlegungen zu einer der in der Sitzung diskutierten Fragen direkt im Seminar aufzuschreiben (die sogenannte „stop and write“-Technik⁹). Das Ziel dieser Aufgabe war, unabhängiges und individuelles Denken von allen SeminarteilnehmerInnen zu stimulieren und sie zu motivieren, ihre Erkenntnisse und Gedanken spontan und in aller Kürze zu externalisieren. Die Studierenden hatten maximal 10 Minuten zur Verfügung, um ihre Antworten zu formulieren. Danach setzte sich die Diskussion fort. Der Zeitdruck regte die Studierenden dazu an, sich besser zu fokussieren und zu versuchen, in ihren Antworten nur das Wichtigste hervorzuheben. Außerdem wurde den Studierenden nach jedem Seminarblock vorgeschlagen, in Form einer kurzen schriftlichen Stellungnahme auf das Gelernte zurückzublicken; dabei wurden die Studierenden ebenfalls gebeten, sich zu Hause ein Zeitlimit zu setzen.

Das Seminar wurde mit einem Schreibworkshop abgeschlossen. In diesem hatten die KursteilnehmerInnen einerseits die Möglichkeit gemeinsam über den Aufbau und Stil einer anonymisierten Seminararbeit aus einem anderen Kurs zu diskutieren und im Zuge von „close editing“ einen Textabschnitt zu überarbeiten. Andererseits bot der Workshop den Studierenden den Raum, sich über die geplanten Hausarbeiten auszutauschen, einen Einblick in den Denkprozess der KommilitonInnen zu erhalten und einander Feedback zu geben.

Die skizzierte Vorgehensweise hat sich für beiden Seiten, sowohl für die Studierenden als auch für mich als Lehrende, als durchaus vorteilhaft erwiesen. So hatte ich als Lehrende ständig einen klareren Überblick darüber, was die Studierenden sich bereits einprägen konnten und auch darüber, welche Schwachstellen und Lücken es mitunter noch gab. Die KursteilnehmerInnen ihrerseits wurden zur aktiven Teilnahme am Seminar angeregt, konnten ihre Angst vor dem Schreiben überwinden und fühlten

⁸ Vgl. dazu ebd., S. 17–19.

⁹ Vgl. die Beschreibung der Vorgehensweise auf der Internet-Ressource ‘Thinking Writing’ von Queen Mary University of London: <http://www.thinkingwriting.qmul.ac.uk/ideas/writingthinking/stopandwrite>. (Zugriffsdatum: 5.2.2021).

sich auf die Hausarbeit besser vorbereitet. In den Rückmeldungen der Studierenden wurden zwei weitere Auswirkungen der gewählten Methode hervorgehoben, welche vor allem vor dem Hintergrund eines abrupten Wechsels zum Digitalunterricht als besonders positiv empfunden wurden. Einerseits konnte im Schreiben, welches traditionell eher als eine Einzelarbeit verstanden wird, ein großes sozialisierendes Potenzial entdeckt werden. Die schriftlichen Aufgaben wurden zum Anlass, mehr miteinander zu diskutieren, gemeinsam zu brainstormen und am Ende Team-Produkte zu erstellen. Dadurch konnten die Studierenden näheren Kontakt zueinander aufbauen und fühlten sich weniger isoliert. Den Studierenden, die anfänglich durch das Format einer Video-Sitzung gehemmt waren, gab vor allem die "stop and write"-Technik den Impuls, sich zu beteiligen. Auch diejenigen KursteilnehmerInnen, die nicht an allen Zoom-Meetings teilnehmen konnten, hatten dank der Veröffentlichung der Texte im Forum die Möglichkeit mit ihren KommilitonInnen trotzdem mitzuhalten und Einblick in deren gedankliche Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten zu gewinnen. Andererseits trugen die regelmäßigen schriftlichen Aufgaben dazu bei, dass sich die Studierenden in den Seminarinhalten besser zurechtfinden konnten. Beim Schreiben fiel es ihnen viel leichter, die eigenen Gedanken und Erkenntnisse zu strukturieren sowie Verständnisschwierigkeiten bei der Lektüre eines Sekundärtextes Problembereiche festzustellen und zu benennen. Außerdem wurden dadurch große Informationsmengen in kompakter Form dargestellt und ließen sich so schneller durchsuchen und wiederholen. Die Studierenden, welche die Umstellung auf ein neues Lernformat oft als stressig und chaotisch empfunden haben und die von den vielen Veränderungen im Studienprozess überfordert waren, fanden die im Seminar eingesetzte Vorgehensweise sehr hilfreich.

Die hier behandelte Methode stellte meinen ersten Versuch dar, Schreibaufgaben konsequent in ein Online-Seminar zu integrieren. Dieser Versuch erwies sich als durchaus produktiv sowohl für eine effizientere Vermittlung der Seminarinhalte, als auch für die Überwindung von Herausforderungen des Fernunterrichts wie Isoliertheit oder Informationschaos. Die prozessorientierte Schreibdidaktik bietet einen großen Spielraum für Kreativität und den Lehrenden ist es überlassen, weitere vielfältige Aufgaben auf dieser Basis zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Breeze, Ruth: *Rethinking Academic Writing Pedagogy for the European University*. Amsterdam, New York: Brill 2012.
- Coffin, Caroline et al.: *Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. London, New York: Routledge 2003.
- Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela: *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In: Otto Kruse / Katja Berger / Marianne Ulmi (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2006, S. 13–38.

Pany, Doris: Hochschullehre und akademische Schreibkultur. Entwicklungen und Perspektiven. In: Christian Hofer / Barbara Schröttner / Daniela Unger-Ullmann (Hg.): Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs: Theorie und Praxis. Münster, New York: Waxmann 2013, S. 38–50.

Römmer-Nosseck, Brigitte et. al.: Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In: Sabine Schmölder-Eibinger / Bora Bushati / Christopher Ebner / Lisa Niederdorfer (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York: Waxmann 2018, S. 219–241.