

Schreibenlernen durch Referate

Neue Vermittlungsstrategien für wissenschaftliche Schreibkompetenz

ABSTRACT

In humanities seminars, the term paper often constitutes the final assessment. However, there is often little opportunity for students to systematically learn and practice academic writing. To address this issue, a teaching experiment was developed that combines writing with student presentations, allowing students to practice the writing process continuously. Students are responsible for preparing their oral presentations accompanied by a written text that corresponds to the thematic focus of their presentation. During these in-class presentations, they reflect not only on the academic content but also on their writing process. Their peers then provide oral/written comments on the resulting fragments of a term paper. As students critically engage with both their own and their peers' texts, they learn to appreciate the value of revision feedback, and peer-to-peer exchange. Through this new presentation structure, students engage with all phases of the academic writing process – from planning to drafting to revising. By the end of the semester, they should be able to write term papers independently, feel capable of handling this task, and enter into the writing process with motivation. The aim of this paper is to demonstrate how the new presentation structure in proseminars can contribute to fostering academic writing skills, by encouraging students to engage both theoretically and practically with the writing process while receiving continuous feedback from peers and instructors. By deliberately promoting key competencies and aligning teaching and assessment with the principles of *Constructive Alignment*, it is argued that student motivation can also be enhanced in accordance with Deci and Ryan's self-determination theory.

Key words: Writing process – Cognitive Process Theory of Writing – term paper – oral presentation – Constructive Alignment – motivation

ZUSAMMENFASSUNG

In geisteswissenschaftlichen Proseminaren stellt die Hausarbeit häufig die finale Prüfungsleistung dar. Die dicht gefüllten Seminare geben jedoch oft wenig Raum, um das wissenschaftliche Schreiben systematisch zu erlernen und einzuüben. Um diesem Problem zu begegnen, wurde ein Lehrexperiment entwickelt, welches das Schreiben von Textbausteinen mit Referaten verknüpft und den Schreibprozess trotz Zeitmangels systematisch in die Seminare integriert. In dem hier vorgestellten Lehrexperiment bereiten die Studierenden zusätzlich zu ihrer mündlichen Präsentation einen ausformulierten, dem inhaltlichen Thema des Referats entsprechenden Textteil vor. Im Vortrag reflektieren sie anschließend nicht nur die fachwissenschaftlichen Aspekte, sondern auch ihren Schreibprozess. Die entstandenen Texte werden mündlich wie schriftlich von den Kommiliton*innen kommentiert. Da hierbei nicht nur eigene, sondern auch fremde Texte kritisch besprochen werden, rücken das Überarbeiten und Korrigieren sowie der Peer-to-Peer-Austausch in den Vordergrund. Im

Experiment durchlaufen die Studierenden alle Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses – von der Planung über die Umsetzung bis zur Überarbeitung. So sollen sie am Ende des Semesters in der Lage sein, eigenständig Hausarbeiten zu verfassen. Ziel dieses Beitrags ist es, darzulegen, inwiefern die neue Referatsstruktur in Proseminaren dazu beitragen kann, wissenschaftliche Schreibkompetenzen zu fördern, indem sich Studierende sowohl theoretisch als auch praktisch mit dem Schreibprozess auseinandersetzen und Feedback von Peers und Dozierenden erhalten. Durch die gezielte Förderung von Kompetenzen und die Abstimmung von Lehr- und Prüfungsinhalten im Sinne des *Constructive Alignment* – so die These – lässt sich zudem die studentische Motivation gemäß der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan steigern.

Schlagwörter: Schreibprozess – Cognitive Process Theory of Writing – Hausarbeit – Referat – Constructive Alignment – Motivation

Einleitung

Am Ende des geisteswissenschaftlichen Proseminars steht meist die Hausarbeit, mit der Wissensstände sowie deren Vermittlung in Textform geprüft werden sollen. Die Hausarbeit und das wissenschaftliche Schreiben sind damit nicht nur Medium, sondern auch Bestandteil der Prüfungsleistung. Doch zeigt sich im Seminaralltag häufig eine Diskrepanz zwischen den im Unterricht vermittelten Kompetenzen und den tatsächlichen Anforderungen in der Prüfung. Das Schreibenlernen wird im Lehrplan oftmals übersprungen; stattdessen wird angenommen, dass die Studierenden in der Lage seien, mehrseitige wissenschaftliche Hausarbeiten eigenständig zu verfassen und sich im Schreibprozess sicher zu bewegen. Dass dies jedoch eher Illusion als Realität ist (vgl. DOERRY 2021), zeigt sich sowohl für Studierende als auch für Lehrende und führt häufig zu Frustration auf beiden Seiten. Daher stellt sich die Frage, wie die Förderung von Schreibkompetenzen gewinnbringend in die Struktur eines Proseminars integriert werden kann, sodass im Sinne des *Constructive Alignment* Lernziele, Lehrmethoden und Prüfungsformen bestmöglich aufeinander abgestimmt sind (vgl. BIGGS 1996: 360–361; ZIMMERMANN 2024: 199).

Eine besondere Herausforderung ist, dass Proseminare in vielen Fächern die Grundlagen für das erfolgreiche Absolvieren der folgenden Lehrveranstaltungen schaffen sollen. Daher sind sie häufig dicht mit Inhalten gefüllt. In Proseminaren der Neueren und Neuesten Geschichte der Universität Heidelberg sollen beispielsweise neben der Literatur- und Quellenrecherche, dem Bibliographieren, den Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens, dem Entwickeln von Fragestellungen, der Quellenarbeit und dem wissenschaftlichen Schreiben auch mündliche Präsentationsformen erlernt und überprüft werden (vgl. UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2015: 11). Für das Proseminar bedeutet dies, dass innerhalb von nur 15 Wochen zahlreiche Fähigkeiten geschult werden sollen – und dass bei Teilnehmer*innen, die zum Teil sehr unterschiedliche Vorkenntnisse mitbringen.

In Bezug auf das Schreibenlernen müssen daher geeignete Vermittlungsmethoden entwickelt werden, um ressourcenschonend möglichst intensiv arbeiten und das wissenschaftliche Schreiben bereits während des Semesters sinnvoll in die Seminarstruktur einzuflechten zu können. Im Wintersemester 2023/24 wurde daher im geschichtswissenschaftlichen Proseminar „‘Britannia rule the Waves!‘ Die Royal Navy im ‚langen 19. Jahrhundert‘“ an der Universität Heidelberg ein Lehrexperiment durchgeführt, das wissenschaftliches Schreiben mit Gruppenreferaten verband, um den Schreibprozess strukturell in mehrere Seminarsitzungen zu integrieren.

Die Referatsgruppen reichten statt eines Handouts eine gemeinsam verfasste Abhandlung von ein bis zwei Seiten ein. Diese stellte einen vorgegebenen Bestandteil der Hausarbeit – die Leitfrage, Gliederung, Einleitung, einen Abschnitt des Hauptteils oder das Fazit – dar. Im Referat präsentierten die Studierenden geschichtswissenschaftliche Inhalte und reflektierten ferner den Schreibprozess *ihres* Textteils. Sie erörterten beispielsweise, was eine gute Einleitung kennzeichnet. Im Plenum wurde der Text anschließend besprochen, sodass eine Feedbackkultur implementiert wurde, die sich für jedes Referat über einen schriftlichen Kommentar bis zu einer mindestens dreißigminütigen Diskussion in der folgenden Sitzung erstreckte. Schließlich lag am Ende des Seminars – akkumuliert aus den Texten der Referatsgruppen – eine Hausarbeit vor, die alle Bestandteile – von der Gliederung bis zum Fazit – umfasste. Thematisch war das finale Beispiel allerdings ein Flickenteppich, da jede Referatsgruppe ihren Part zum eigenen inhaltlichen Schwerpunkt ausformulierte.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, das Lehrexperiment zu beschreiben, zu reflektieren und zu diskutieren, inwiefern die Methode, Referat und wissenschaftlichen Schreibprozess in geisteswissenschaftlichen Proseminaren zu verknüpfen, geeignet ist, um im Sinne des *Constructive Alignment* Unterrichtsinhalte und Prüfungsformen optimal miteinander zu kombinieren (vgl. BIGGS 1996: 360). Inwiefern dies auch der studentischen Motivation zu tragen sein könnte, wird durch Bezüge zur Selbstbestimmungstheorie der Psychologen Edward Deci und Richard Ryan erläutert (vgl. DECI & RYAN 1993: 235–236).

Das Lehrexperiment sowie der Aufbau dieses Aufsatzes orientieren sich am Schreibprozessmodell des Psychologen John Hayes und der Schreibwissenschaftlerin Linda Flower (vgl. HAYES & FLOWER 1980). Für Hayes und Flower bietet das Aufgabenumfeld, das beispielsweise das Thema und die Textart definiert, den Handlungskontext. Den Schreibprozess teilen die Forschenden in drei Phasen: die Planungsphase, die Formulierungsphase und die Überarbeitungsphase. Die Einteilung des wissenschaftlichen Schreibens in drei Phasen basiert auf dem Beobachten von Schreibenden und dem anschließenden Clustern von Tätigkeiten (vgl. ebd.: 10). Auch im Lehrexperiment wird auf diese empirischen Daten zurückgegriffen. Das Vorgehen, das daraus entwickelt wurde, wird im ersten Abschnitt dargelegt. Darauf folgend wird die Umsetzung der neuen Referatsstruktur erläutert, ehe im letzten Abschnitt Optimierungsansätze des Experiments vorgestellt werden.

Um Aussagen über den Effekt der neu erarbeiteten Referatsstruktur treffen zu können, wird das Proseminar „‘Britannia rule the Waves!‘“, in dem das Lehrexperiment durchgeführt wurde,

mit dem im Sommersemester 2023 abgehaltenen Proseminar „Why look at animals?“ Mensch-Tier Beziehungen seit dem 19. Jahrhundert“ verglichen.

Maßnahmen zur Verbesserung der Schreibkompetenz

Das Konzept des *Constructive Alignment* des Psychologen John Biggs zielt darauf ab, dass Inhalte und Maßnahmen von Lehrveranstaltungen mit den Lernzielen und Prüfungsformen übereinstimmen (vgl. BIGGS 1996: 360–361). Für geisteswissenschaftliche Proseminare bedeutet dies, dass sich die Studierenden nicht nur in ein bestimmtes Thema einarbeiten sollen, sondern ebenfalls in der Lage sein müssen, ihre Ergebnisse nachvollziehbar darzulegen. Im Modulhandbuch des B.A. Geschichte an der Universität Heidelberg heißt es:

„mit dem erfolgreichen Abschluss des Moduls sind die Studierenden in der Lage, [...] unterschiedliche Ideen und Argumentationen [zu] identifizieren und kritisch [zu] diskutieren. Die Ergebnisse dieses Arbeitsprozesses stellen sie nachvollziehbar und argumentativ schlüssig in [...] schriftlicher Form dar“ (UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2015: 11).

In großen Linien beschreiben bleiben die Einzelschritte, die es für die Studierenden zu meistern gilt, jedoch vage, obgleich es sich um essenzielle Lernziele handelt.

Daher ist es für Dozierende wichtig, die Bestandteile einer Hausarbeit zu extrahieren, um sich bewusst zu werden, dass alle Schritte von den Studierenden erlernt werden müssen – als mittlere Lernziele, um das finale Lernziel erreichen zu können. Die Studierenden müssen in der Lage sein, mit Schreibprogrammen wie Word umzugehen, um die Arbeit zu formatieren. Sie müssen sich sicher in der Wissenschaftssprache ausdrücken können, was die korrekte Verwendung des Tempus inkludiert. Sie müssen ihre Argumentation kohärent aufbauen und ihre Gedanken intersubjektiv nachvollziehbar ausdrücken; dafür müssen sie Literatur und Quellen finden und kritisch auswerten. Sie müssen die Einzelbestandteile einer Hausarbeit, von der Fragestellung bis zum Fazit, kennen und sich bewusst sein, worauf es beim Schreiben dieser Abschnitte ankommt. All das sind Fähigkeiten, die nicht vorausgesetzt werden dürfen, sondern eingeübt werden müssen.

Dies soll mit der neuen Referatsstruktur, die das große Lernziel zunächst in kleine, für die Studierenden niederschwelliger zu erreichenden Lernziele aufschlüsselt, geschehen. Die Maßnahmen zum Verbessern der Schreibkompetenz durch die Referatsstruktur orientieren sich an den Schreibphasen, die Hayes und Flower durch das Beobachten von Schreibenden identifizieren (vgl. HAYES & FLOWER 1980: 12). Gepaart mit den Erfahrungen der Dozierenden aus dem vorherigen Seminar wurde deutlich, dass es den Studierenden möglich sein muss, die diversen Bestandteile, die eine gelungene Hausarbeit kennzeichnen, zu üben und Feedback zu erhalten. Auf diese Weise können auch die Studierenden prüfen, ob sie der Aufgabe gewachsen sind; fühlen sie sich gut vorbereitet, kann das laut Deci und Ryan auch Motivation fördern (vgl. DECI & RYAN 1993: 229). Der erste Schritt für eine Arbeit ist demnach, zu

verstehen, was der Kern der Aufgabe ist und was dies einschließt. Hayes und Flower nennen dies das Aufgabenumfeld (vgl. HAYES & FLOWER 1980: 12).

Das Aufgabenumfeld

Das Aufgabenumfeld umfasst nach Hayes und Flower „everything outside the writer’s skin that influences the performance of the task“ (HAYES & FLOWER 1980: 12). Darunter fallen „topic, audience [and] motivating cues“ (ebd.: 11). Für studentische Arbeiten stellen demnach zunächst die Modulhandbücher und Studienordnungen grundsätzliche Rahmenbedingungen des Schreibprozesses dar. Darin sind beispielsweise der Umfang der Hausarbeit festgelegt und die Bearbeitungszeit definiert. Spezifische Kriterien wie Zitationsstile oder Fachsprache werden darüber hinaus im Unterricht oder im begleitenden Tutorium vermittelt.

Für den Erfolg des Schreibprozesses ist es wichtig, dass Lehrende das Aufgabenumfeld transparent machen. Da Proseminare meist von Studierenden im ersten bis dritten Fachsemester belegt werden (vgl. UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2015: 12), kann nicht erwartet werden, dass sie mit den Prüfungsmodalitäten vertraut sind und die Inhalte der Modulhandbücher verstehen. Daher ist es unumgänglich, die Lernziele und den Erwartungshorizont genau zu erklären beziehungsweise transparent zu machen.

Im Lehrexperiment erwies es sich zusätzlich als hilfreich, den Studierenden eine schriftliche Zusammenfassung der Seminarrichtlinien sowie den Bewertungsbogen für die Hausarbeit zur Verfügung zu stellen (vgl. Anhang A). Dadurch wird die Beurteilung strukturiert und für die Studierenden nachvollziehbar, sodass aus potenziellen Fehlern gelernt werden kann. Des Weiteren können der Bewertungsbogen sowie die schriftlich festgehaltenen Kriterien zum Bestehen des Seminars als ein Vertrag zwischen Lehrenden und Studierenden gesehen werden, der auch als Checkliste dienen kann, weil die große Prüfungsleistung darin in mehrere kleine Bearbeitungsschritte aufgeteilt wird.

Das Offenlegen der Bewertungskriterien ist zudem wichtig, da trotz Modulhandbüchern die Erwartungen und Prioritäten der Bewertenden variieren können. Obwohl studentische Arbeiten grundsätzlich eine Leserschaft über die bewertende Person hinaus adressieren sollten, sind in der Praxis meist die Dozierenden im Kontext der Aufgabenstellung die zentrale „audience“ (HAYES & FLOWER 1980: 11). Daher gibt es vielen Studierenden Sicherheit zu wissen, nach welchen Maßstäben ihre Lehrenden sie bewerten, um sich entsprechend vorbereiten zu können.

Aus diesem Grund ist es gewinnbringend, das Schreiben bereits vor der finalen Hausarbeit im Seminar zu implementieren. Durch den so verankerten Fokus auf der Hausarbeit können die Studierenden ein frühzeitiges Feedback zu ihren Texten erhalten. So kann abermals geprüft werden, ob Studierende die fachlichen Anforderungen verstehen. Außerdem werden im Sinne des *Constructive Alignment* Kompetenzen, die in der Prüfung abgefragt werden, bereits in der Lehrveranstaltung angemessen geübt (vgl. BIGGS 1996: 360–361).

Im Lehrexperiment verschriftlichen die Studierenden daher in ihren Referatsgruppen ihre inhaltlichen Ausführungen. Damit der Arbeitsaufwand nicht zu umfangreich ausfällt, muss jedoch keine vollständige Hausarbeit verfasst werden, sondern lediglich ein Teil, beispielsweise die Einleitung. Da es für eine gelungene Einleitung jedoch wichtig ist, zu reflektieren, wie sich Hauptteil und Fazit gestalten, müssen alle Bestandteile einer Hausarbeit überdacht und innerhalb der Referatsgruppe diskutiert werden – zumal die mündliche Präsentation alle Komponenten einer wissenschaftlichen Abhandlung, von der Einleitung bis zum Fazit, beinhaltet. Der verschriftlichte Teil des Referats unterliegt somit allen Kriterien der späteren Hausarbeit.

Zu welchem Thema die Studierenden ihre Prüfungsleistung erbringen, ergibt sich zunächst aus dem inhaltlichen Schwerpunkt des Seminars. Hayes und Flower bezeichnen diesen Aspekt des Aufgabenumfelds als „topic“ (HAYES & FLOWER 1980: 11). Laut der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) kann ein möglichst großer Freiraum bei der Themenwahl die studentische Motivation fördern: ein Grundbedürfnis von Studierenden ist dabei das Autonomieerleben, das durch die Wahlfreiheit des Themas gegeben wird. Daraus entwickelt sich eine Korrelation zwischen dem Interesse an einem Thema und dem Lernerfolg (vgl. DECI & RYAN 1993: 233). Daher bietet es sich an, dass die Studierenden ihre Referate und später auch ihre Hausarbeiten zu einem selbstgewählten Thema – jedoch zum Überthema des Seminars passend – erarbeiten.

Um die Autonomie der Studierenden schrittweise aufzubauen, hilft die Vorarbeit mit der neuen Referatsstruktur. Da die Referate zum Thema der einzelnen Sitzung passen müssen, wird die Fülle der Optionen eingeschränkt. Im Proseminar „Britannia rule the Waves!“ waren Unterthemen, zu denen Referate gehalten werden sollten beispielsweise „Boy Seamen“ oder „Schwarze Seemänner“. Die von den Dozierenden zur Verfügung gestellte Pflichtlektüre leistete Anhaltspunkte, zu welchen Themen referiert werden könnte. Auch dass in der Gruppe ein Konsens gefunden werden musste, reduzierte die Verantwortung jeder und jedes einzelnen, ein bearbeitbares Thema auszuwählen.

Neben dem Abstimmen von Aufgaben und Verantwortung bieten Gruppenreferate auch den Vorteil, dass sie in der Sitzung weniger Zeit beanspruchen als Einzelreferate. Im Seminar „Britannia rule the Waves!“ wurden zwanzigminütige Gruppenreferate gehalten. Insgesamt gab es fünf Referate, auf die sich 22 Studierende aufteilten. So wurden die Referate und damit auch die Schreibkultur in ein Drittel der Sitzungen integriert. Da insgesamt die Zahl der Referate durch die Gruppenstruktur verringert wurde, blieb ausführlich Zeit für die Nachbesprechung, was im Rahmen des Lehrexperiments als gewinnbringender angesehen wurde als eine Fülle von Einzelreferaten. Die Gruppengröße orientiert sich auch an nicht von den Dozierenden beeinflussbaren Faktoren wie der Zahl der eingeschrieben Studierenden. So konnten im Proseminar „Why look at animals?“, das nur zehn Studierende besuchten, Einzelreferate gehalten werden, was wiederum trotz traditioneller Referatsstruktur den Vorteil bot, dass die Referate auf inhaltlicher Ebene eine deutliche Vorarbeit für die Hausarbeit waren.

Die Planungsphase

Haben die Studierenden alle Anforderungen verstanden, können sie mit der Konzeption ihrer Arbeit beginnen. Im Schreibprozessmodell von Hayes und Flower entspricht dies dem Eintritt in die Planungsphase, die auf dem Aufgabenumfeld basiert. Nur wenn Grundlegendes wie beispielsweise Textart oder Anforderungen geklärt sind, kann das systematische Arbeiten am Text gelingen.

Laut Hayes und Flower nutzen Schreibende ihr Langzeitgedächtnis, um Informationen zum Thema, zu ihrem Publikum oder zum Schreibprozess zu erinnern (HAYES & FLOWER 1980: 11), um daraus einen Plan für ihr Vorgehen zu entwickeln. Wie erläutert, ist dies jedoch gerade in Proseminaren mit Schwierigkeiten verbunden, da meist noch kein Erfahrungsschatz besteht, auf den zurückgegriffen werden kann. Die neue Referatsstruktur soll den Studierenden helfen, dieses Wissen zu erwerben.

In Bezug auf den Schreibprozess geschieht dies, indem die Studierenden in ihrer mündlichen Präsentation nicht nur ihre geschichtswissenschaftlichen Gedanken teilen, sondern ebenso die Kriterien *ihres* Textteils vorstellen. So beschäftigt sich die Gruppe Einleitung beispielsweise auch mit deren Bestandteilen. Den Kommiliton*innen werden die Inhalte als Teil des Vortrags präsentiert. Wie die Gedanken zum Schreibprozess in das Referat eingebunden werden, steht den Studierenden frei. Wichtig ist dabei, dass sich die Studierenden diesem Part des Referats ebenso sorgfältig widmen, wie der Darstellung des eigentlichen Referatsthemas (beispielsweise „Boy Seamen“). Im Experiment entschieden sich alle Gruppen dazu, das letzte Viertel ihres zwanzigminütigen Referats darauf zu verwenden, zu erklären, worauf es beim Schreiben *ihres* Textabschnittes ankommt. Die Informationen über den Schreibprozess werden vorrangig im Seminar und im Tutorium, aber auch aus der Fachliteratur zur Schreibdidaktik und Propädeutik gewonnen. Die konsultierte Literatur wird in einer Bibliografie zusammengestellt, damit die Kommiliton*innen bei weiterführenden Fragen auf diese zurückgreifen können.

Das Vermitteln von Fachwissen sowie von Möglichkeiten, selbstständig Antworten auf etwaige Fragen zu finden, die beispielsweise in der Planungsphase auftreten, fängt dabei auch die heterogene Zusammensetzung der Studierenden in geisteswissenschaftlichen Proseminaren auf. Zum einen besuchten die Studierenden unterschiedliche Schulen und bringen dementsprechend verschiedene Vorkenntnisse mit. Auch ist zu bedenken, dass die Studierenden, die im betrachteten Zeitraum ihr Studium aufnahmen, unter Corona-Bedingungen zur Schule gingen und gegebenenfalls Lernrückstände haben (vgl. SCHNEIDER 2023: 249). So ist der Bedarf an Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben hoch, wie auch die Vielzahl an Ratgebern und die Unterstützung durch universitäre Einrichtungen wie heiSKILLS belegen (vgl. MOLL 2021 & HEISKILLS). Die Zusatzangebote verdeutlichen außerdem das Dilemma, dass die notwendigen Kenntnisse in den meisten Fällen neben dem eigentlichen Studium erworben werden müssen. Dies stellt vor allem für leistungsschwächere Studierende eine noch größere Herausforderung dar, wenn zusätzlich zu den in den Seminaren besprochenen Inhalten wichtige Voraussetzungen selbstständig nachgearbeitet werden müssen. Daher ist

es wichtig, das Erlernen des Schreibprozesses als Bestandteil des Curriculums und explizites Lernziel in das Proseminar zu verlagern, um alle Studierenden professionell zu begleiten.

Andererseits sind in den Proseminaren nicht nur Studienanfänger*innen, sondern auch Studierende in höheren Semestern eingeschrieben, sodass es für Lehrende herausfordernd sein kann, stets die richtige Balance zwischen Forderung und Überforderung zu finden. Indem jedoch durch die Arbeit in den Referatsgruppen wie auch im Plenum ein Erfahrungsaustausch stattfindet, können die Studierenden ihre Fähigkeiten einbringen und voneinander lernen. Laut Deci und Ryan ist eben dieses Erleben von Kompetenz ein gewichtiger Faktor studentischer Motivation (vgl. DECI & RYAN 1993: 231). Dafür ist es wichtig, dass von den Studierenden keine Kompetenzen erwartet werden, die sie nicht erbringen können. Gleichsam dürfen die gestellten Anforderungen nicht zu simpel sein (vgl. ebd.: 231). Indem Studierende sowohl die Möglichkeit haben, Fragen mit Peers zu besprechen, als auch gegebenenfalls als Expert*in zu fungieren, gewinnen sie an Selbstvertrauen. Neben der deutlichen Zeiter sparnis in den Sitzungen, die Kollektivreferate gegenüber Einzelreferaten aufzeigen, ist das mit- und voneinander Lernen einer der Vorteile von Gruppenvorträgen. Erfahrene Studierende können als Mentor*innen fungieren und besonders in der Planungsphase eruiieren, welche Schritte nötig sind, um ein Referat, beziehungsweise das Textfragment zu erarbeiten.

In der Planungsphase verständigen sich die Studierenden des Weiteren auf ein Thema. Auch hier ist der Rückgriff auf Ressourcen des Langzeitgedächtnisses begrenzt: Zum einen befinden sich die meisten Studierenden am Anfang ihres Studiums, weshalb sich die Wissensressourcen erst im Aufbau befinden. Zum anderen sind die Themen der Seminare teilweise sehr spezifisch. Wie im Lehrexperiment, in dem ein Seminar zur Sozial- und Kulturgeschichte der Royal Navy angeboten wurde, kann oftmals weder Wissen aus der Schulzeit noch aus anderen Lehrveranstaltungen umfassend genutzt werden. Umso wichtiger ist der Transfer. Daher ist es entscheidend, im Seminar auch das Erschließen neuer Themen zu behandeln. Zwar können die Studierenden für ihre Hausarbeit auch auf die bereitgestellte Literatur zurückgreifen und sich an den Seminarinhalten orientieren, doch ist der Fokus auf ein Teilthema, zu dem weitere Materialien recherchiert werden müssen, anspruchsvoll. Die Referatsstruktur hilft den Studierenden, sich schrittweise und arbeitsteilig dieser Aufgabe zu stellen, ohne direkt selbstständig eine komplette Hausarbeit verfassen zu müssen.

Wichtig ist, sowohl für die Referate als auch für die Hausarbeiten, dass das ausgesuchte Thema mit den Zielen der Schreibaufgabe vereinbar ist. Die Ziele werden dabei nicht nur extern durch das Aufgabenumfeld vorgegeben, sondern auch von den Studierenden selbst definiert. Besonders bei der finalen Hausarbeit sind die individuellen Ziele der Studierenden unterschiedlich. Einige streben Bestnoten an, andere möchten mit möglichst wenig Aufwand bestehen. Dies kann zu asymmetrischen Dynamiken und Spannungen führen. Daher ist es wichtig, die Studierenden neben den Seminarsitzungen auch in den Sprechstunden zu unterstützen. Weil für viele Studierende der Besuch von Sprechstunden neu und gegebenenfalls mit Vorbehalten verbunden ist, leistet auch hier die neue Referatsstruktur Abhilfe. Zum einen sollte eine verpflichtende Sprechstunde die Referate, aber auch die spätere Hausarbeit begleiten. So wird die Vorbesprechung strukturell eingebunden. Die Studierenden erhalten einen

Rahmen, in dem sie agieren können. Viele Studierende, vor allem Erststudierende, fürchten, dass in Sprechstunden soziale Normen und Verhaltensweisen beständen, die sie nicht kennen. Dieser Druck wird durch den gemeinsamen Sprechstundenbesuch der Referatsgruppen abgebaut, sodass die Studierenden sich hoffentlich in späteren Einzelsprechstunden wohler und sicherer fühlen.

Als Lehrende*r gilt zu berücksichtigen, dass Sprechstunden viel Betreuungsaufwand bedeuten, besonders gepaart mit der freien Wahl der Hausarbeitsthemen, die die Frequentation der Sprechstunden erhöht. Während der Vorlesungszeit reduziert die Betreuung gleich mehrerer Studierender in den Gruppensprechstunden für die gemeinsamen Referate den Aufwand, durch verpflichtende Hausarbeitssprechstunden steigt er jedoch gegen Ende des Semesters und in der vorlesungsfreien Zeit an, wenn die Studierenden in die Planungsphasen ihrer Hausarbeiten einsteigen. Besonders bei großen Kursen mit über 20 Studierenden kann dies für die Lehrenden dazu führen, dass Sprechstunden einen großen Teil der Arbeitszeit einnehmen.

Die Formulierungsphase

Ist das Aufgabenumfeld geklärt und ist die Planungsphase abgeschlossen, beginnt für die Studierenden die Formulierungsphase. Hier werden Gedanken in Schriftsprache übersetzt, basierend auf dem zuvor gefassten Schreibplan (vgl. HAYES & FLOWER 1980: 12). Die Schreibphase ist häufig mit besonderen Hemmnissen verbunden, auch weil die wenigsten Studierenden in Proseminaren bereits eine mehrseitige wissenschaftliche Arbeit verfassten. Umso wichtiger ist, dass in der Planungsphase mit der Argumentationskette der Grundstein der Arbeit gelegt wird, auf dem die Formulierungsphase aufbauen kann (vgl. ebd.: 14–15).

Auch an dieser Stelle gibt es Ähnlichkeiten mit der neuen Referatsstruktur. Zwar wird beim Referat nur ein Abschnitt schriftlich ausformuliert und den Kommiliton*innen präsentiert, doch gliedert sich das Referat wie eine Hausarbeit. In diesem Sinne wird in der Referatsgruppe der Plan für eine komplette Arbeit erstellt.

Indem zunächst mit Notizen für den Vortrag anstelle von vollständig ausformulierten Texten gearbeitet wird, erhalten die Studierenden die Gelegenheit, ein erstes Gerüst für ihre spätere wissenschaftliche Arbeit zu entwerfen. Diese Vorgehensweise erleichtert den Zugang zum Schreibprozess, da sie eine schrittweise Annäherung an die Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens ermöglicht, ohne unmittelbar durch formale Konventionen zu überfordern. Zugleich wird durch das Rekonstruieren aus dem Gedächtnis die kognitive Auseinandersetzung mit den Themen intensiviert. Inhalte werden nicht bloß reproduziert, sondern aktiv erinnert, bewertet und in eine erste sprachliche Form gebracht.

Dies ist auch für das Anfertigen der Hausarbeit wichtig. Indem die Studierenden im mündlichen Vortrag erleben, dass sie in der Lage sind, Quellen und Literatur zu sammeln, eine Fragestellung zu diskutieren, stringent zu argumentieren und Inhalte gebündelt zu vermitteln und dies ferner auch in ihrem Textteil in eine erste schriftliche Fassung zu bringen, soll in ihnen das Selbstvertrauen heranreifen, eine zehnseitige Hausarbeit ausarbeiten zu können.

Ziel der Formulierungsphase ist darüber hinaus, den Studierenden das schrittweise Erlernen wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu ermöglichen. Sie sollen nicht lediglich Inhalte verschriftlichen, sondern lernen, diese in präziser, kohärenter und fachlich angemessener Weise zu artikulieren. In diesem Kontext stellt die Auseinandersetzung mit der Wissenschaftssprache ein zentrales Lernmoment dar. Die Arbeit in der Referatsgruppe unterstützt diesen Lernprozess, indem sprachliche Formulierungen gemeinschaftlich erarbeitet, diskutiert und reflektiert werden. Auf diese Weise entsteht ein kollaboratives Lernumfeld, das Unsicherheiten im Umgang mit wissenschaftlicher Sprache nicht nur zulässt, sondern produktiv bearbeitet.

Durch die gemeinsame Arbeit an *ihrem* Text erleben die Studierenden, dass der Schreibprozess als solcher nicht linear und statisch ist. Besonders durch den Austausch in der Gruppe muss eruiert werden, wie der Text bestmöglich aufgebaut werden kann, weshalb auch Umstrukturierungen und Adaptionen des Schreibplans während des Schreibens erfolgen.

Besonders beim gemeinschaftlichen Schreiben ist, dass sich die Studierenden im Austausch befinden und den Kommiliton*innen ihre Gedanken mitteilen müssen. Dies entspricht Hayes' und Flowers Gedanken zur Protokoll-Analyse (vgl. HAYES & FLOWER 1980: 9). Obgleich innerhalb der Referatsgruppen keine Protokolle angelegt werden, sondern nur ein mündlicher Austausch besteht, vollzieht sich dennoch eine Reflexion, in der die Studierenden den anderen Studierenden gegenüber ihre Denkschritte transparent machen und sich durch die Artikulation auch ihres eigenen Schreibprozesses bewusstwerden. Hayes und Flower merken an, dass „many processes occur during the performance of a task that the subject can't or does not report.“ (ebd.: 9) Entscheidend ist hierbei, dass es die Referatsstruktur erlaubt, den Schreibprozess real zu erleben und, indem er gemeinsam reflektiert wird, auch unterschiedliche Facetten sichtbar werden. So soll bezweckt werden, dass die Gruppe während des Referats ihren Schreibprozess so nachvollziehbar und transparent wie möglich darstellen kann. Damit die Kommiliton*innen davon profitieren können, ist es wichtig, dass alle Gruppen einen Textteil formulieren, um für sich den performativen Charakter des Schreibprozesses zu erleben und eigene Erfahrungen sowie das Wissen der anderen zusammenzunehmen. Schreiben ist nämlich trotz seiner als Modell darstellbaren Prozesshaftigkeit ein individueller Vorgang, der durch persönliche Vorlieben und Arbeitsstile, aber auch durch Erfahrung geprägt wird. Obgleich es bestimmte Techniken und Schritte gibt, die jedem wissenschaftlichen Schreibprozess innewohnen, gibt es keine universelle Herangehensweise, die für alle funktioniert (vgl. SCHLICHT 2022: 147). Aus diesem Grund ist es ratsam, die theoretischen Überlegungen zum wissenschaftlichen Schreiben direkt mit praktischen Übungen zu verbinden, damit die Studierenden für sich erproben können, was ihr Schreibtyp¹ ist (vgl. ebd.: 148–152).

¹Sven Arnold, Rosaria Chirico und Daniela Liebscher identifizieren vier Schreibtypen: den Strukturschaffenden-Typ (Abenteurer*in), den Sammler*innen-Typ (Eichhörnchen), den Planungs-Typ (Goldgräber*in) und den Mehrversionenschreibenden-Typ (Mehrkämpfer*in). Je nach Schreibtyp, beispielsweise ob man erst eine Struktur benötigt, ehe man startet oder ob man die Struktur beim Schreiben findet, gibt es unterschiedliche Vorlieben, Hemmnisse und Stärken (vgl.: ARNOLD, CHIRICO, LIEBSCHER 2012: 83).

Dass diese Erfahrungen ebenfalls in der Gruppe gesammelt werden, kann nach Deci und Ryan auch studentische Motivation fördern (vgl. DECI & RYAN 1993: 229). Zwar stellt das Erarbeiten eines Gruppenreferats auch Herausforderungen dar – vor allem in Bezug auf Kommunikation, Entscheidungsfindung und Organisation – doch kann durch die Zusammenarbeit nicht nur voneinander gelernt werden, demnach Kompetenz demonstriert (vgl. ebd.: 231), sondern auch soziale Eingebundenheit erlebt werden (vgl. ebd.: 229). Dies ist vor allem in Proseminaren der Neuzeit wichtig, da sie für den Großteil der Studierenden die erste universitäre Lehrveranstaltung darstellen. Dies bedeutet, dass neben der akademischen Arbeitsweise auch das universitäre Umfeld neu ist und oftmals noch keine oder nur oberflächliche Kontakte zu Kommiliton*innen bestehen. Auf diese Weise kann das Proseminar dazu beitragen, dass sich die Studierenden in ihrem neuen Umfeld wohlfühlen und vernetzen.

Überarbeitungsphase

Insgesamt trägt die neue Referatsstruktur früh dazu bei, dass sich gemeinsam mit Texten auseinandergesetzt wird. Durch das analytische Lesen und gemeinschaftliche Besprechen von Manuskripten der Referatsgruppen im Plenum entwickeln Studierende ein Bewusstsein für argumentative Strukturen, rhetorische Strategien und stilistische Eigenheiten wissenschaftlicher Texte. Da dies multilateral geschieht, soll erlernt werden, dass Korrekturschleifen ein normaler Bestandteil des wissenschaftlichen Schreibens sind. Es ist anzunehmen, dass der durchaus vulnerable Schritt, Texte zu besprechen, niederschwelliger ist, wenn Lernumgebung und Gruppendynamik als sicherer Ort erlebt werden. Daher ist das gemeinsame Erstellen eines Lernkontrakts, in dem auch die Feedbackkultur geregelt wird, empfehlenswert, sowie das Fördern der sozialen Eingebundenheit als Motivationsfaktor nach Deci und Ryan (vgl. DECI & RYAN 1993: 229).

Im Zentrum der neuen Referatsstruktur steht die These, dass die erste Fassung eines Textes nicht die Endfassung ist, sondern als Rohfassung verstanden werden muss (FRANCK 2019: 162). Gerade diese Einsicht scheint Studierenden häufig zu fehlen. So wurden vor allem im Proseminar „Why look at animals?“ einige Arbeiten eingereicht, die durch eine Korrekturschleife und externe Leser*innen signifikant an Qualität gewonnen hätten. Umso wichtiger ist es, Hayes‘ und Flowers Überarbeitungsphase in die Seminarstruktur einzubetten. Nachdem die Referatsgruppen ihr Thema sowie ihren Schreibprozess vorstellen, lesen die Kommiliton*innen den von der Gruppe vorgelegten Textteil als Hausaufgabe. Die Abfolge ergibt sich aus der Annahme, dass das ausgearbeitete Fragment der Arbeit besser verstanden werden kann, wenn der gesamte Inhalt des Referats präsent ist. Die Kommiliton*innen schreiben zu den Textteilen kurze Anmerkungen (Was ist gut gegückt?; Was kann noch verbessert werden?) und stellen sie auf der Online-Plattform Moodle bereit. In der anschließenden Sitzung werden die Anregungen von der Dozentin in anonymisierter, geordneter Form vorgestellt, sodass darauf aufbauend im Plenum diskutiert werden kann. So erfolgt das Feedback schrittweise,

zunächst in der Referatsgruppe, dann teilen die Kommiliton*innen ihre Anregungen schriftlich mit, danach erfolgt eine Diskussion im Seminar und anschließend reflektiert auch die Dozentin den Text.

Die Feedbackschleifen sollen das Peer-Feedback als gewinnbringend offenbaren und illustrieren, dass dieses auch für die Hausarbeiten eingeholt werden sollte. Zum anderen wird durch die Auseinandersetzung mit den Texten als Hausaufgabe wiederum die schriftliche Ausdrucksfähigkeit geschult, Kompetenzerleben nach Deci und Ryan ermöglicht (vgl. DECI & RYAN 1993: 231) sowie vermittelt, dass auch durch das Lesen fremder Texte und die Reflexion über Stärken und Schwächen entscheidendes Wissen für das Verfassen eigener Texte generiert werden kann. Indem alle ihr Feedback schriftlich einreichen müssen, können die Studierenden nicht passiv sein, sondern müssen nachdenken und Inhalte verarbeiten; auch das schult das wissenschaftliche Schreiben im Kleinen und bindet es strukturell in mehrere Sitzungen ein.

Da sich jeder Referatsgruppe mit gleicher Aufmerksamkeit gewidmet wird, die Studierenden aber auch innerhalb des Semesters eine Entwicklung durchlaufen, treten einige Fehler vielleicht nur in der Abhandlung der ersten Gruppe auf, während sich andere Herausforderungen als konstanter darstellen. Indem jedoch auch diese wiederholt besprochen werden, haben die Studierenden die Chance, aus den Fehlern zu lernen, um eine bestmögliche Hausarbeit zu schreiben. Auch dieses Vorgehen steht im Sinne des *Constructive Alignment* (vgl. BIGGS 1996: 360–361), fördert Transparenz und demnach auch die Motivation nach Deci und Ryan, weil sich die Studierenden den Anforderungen bewusster werden (vgl. DECI & RYAN 1993: 235–236).

Umsetzung der Maßnahmen im Lehrexperiment

Zunächst fiel auf, dass die neue Referatsstruktur die Studierenden teilweise überforderte. In der abschließenden Evaluation des Seminars merkte eine Person kritisch an: „Aufgabenstellung manchmal noch etwas unklar“ (HEIQUALITY 2024). Da die Studierenden aus der Schule und gegebenenfalls anderen universitären Seminaren lediglich Referate kannten, bei denen die mündliche Reflexion eines Themas durch ein klassisches Handout unterstützt wurde, gab es viele Rückfragen. Im Proseminar des vorherigen Semesters „Why look at animals?“ schien das Aufgabenumfeld klarer, weil sich die Studierenden in der Gestaltung ihrer Referate an ihren bisherigen Erfahrungen orientieren konnten. Dass Studierende Referaten generell einen hohen Stellenwert beimesen und daher viel Rücksprache halten, um ihre Arbeit abzusichern, liegt wohl unter anderem darin begründet, dass Proseminare meist mit vielen Leistungspunkten bedacht werden, teils gar die gesamte Modulnote darstellen, sodass der Druck für die Studierenden, insgesamt eine gute Note zu erhalten, groß ist. Damit gehören Noten zu den „motivating cues“ (HAYES & FLOWER 1980: 11), die Hayes und Flower benennen. Im Lehrexperiment wurde aufgrund der Gruppenreferate und dem potenziellen Ungleichgewicht innerhalb der Teams auf eine klassische Benotung verzichtet. Das Referat wurde mit

bestanden/nicht bestanden bewertet, wobei je nach Leistung die Gesamtnote auf- oder abgerundet wurde.

Besonders häufig wurde gefragt, inwiefern der Schreibprozess innerhalb des Referats diskutiert werden sollte, an welcher Stelle dies geschehen sollte und wie umfangreich die Abhandlung ausfallen sollte. Dass diese Kriterien bereits in der ersten Seminarsitzung präsentiert wurden und auch schriftlich zur Verfügung standen, sie aber dennoch von den Studierenden erneut erfragt wurden, bekräftigt die Beobachtung, dass Lehrende, besonders beim Unterrichten in Proseminaren oder bei modifizierten Prüfungsleistungen, Vorgaben transparent machen und diese mehrmals besprechen sollten.

Dies ist wichtig, da laut Deci und Ryan die Motivation steigt, wenn sich die Studierenden der Prüfungsleistung gewachsen fühlen (vgl. DECI & RYAN 1993: 235–236). Dazu gehört auch, die entsprechenden Anforderungen zu verstehen und sich bewusst zu sein, was die Lernziele sind und wie Lehr-/Lernformen und Prüfungsleistung miteinander in Verbindung stehen (vgl. BIGGS 1996: 361), konkret: Inwiefern die neue Referatsstruktur ihnen beim Schreiben ihrer Hausarbeit hilft. Indem den Studierenden viel Raum gegeben wird, Fragen zu stellen und sich die Dozierende Zeit nimmt, zu erklären, wie die Referatsstruktur aufgebaut ist und welche Gedanken dahinterstehen, sollen die Studierenden verstehen, welche Chancen die neue Struktur bietet und wie sie sie für sich gewinnbringend nutzen können. Eine Person notierte im Evaluationsbogen, dass ihr die Vorbereitung auf die Hausarbeit besonders gut gefallen habe (vgl. HEIQUALITY 2024). Ein Mehrwert ist beispielsweise, dass den Studierenden durch Integration des Schreibprozesses in die Referatsstruktur Unklarheiten hinsichtlich der Hausarbeit frühzeitig sichtbar werden und gelöst werden können – auch weil sich die Studierenden nicht nur abstrakt mit dem Schreiben auseinandersetzen, sondern die Theorie auch in die Praxis umsetzen.

Sehr deutlich wurde dies in den Belegen und Fußnoten. In den Abschlussarbeiten des Proseminars „Why look at animals?“ fiel auf, dass die Anzahl der Verweise insgesamt deutlich zu gering war. In den finalen Hausarbeiten im Seminar „Britannia rule the Waves!“ fehlten nur noch vereinzelt Belege. Es ist wahrscheinlich, dass die Studierenden durch das Diskutieren der Texte, durch das Aufzeigen und Erklären, wo Belege fehlten, für ihre Hausarbeit die Kompetenz erwarben, Fußnoten adäquat zu setzen.

Ferner wurde im Proseminar „Why look at animals?“ beim Blick in die Fußnoten deutlich, dass viele Studierende den Umgang mit Schreibprogrammen wie Microsoft Word nicht beherrschen. Auch wenn dies nicht dezidiert als Lernziel in den Prüfungsordnungen genannt wird, setzt die Prüfungsform der Hausarbeit grundlegende Kenntnisse im Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen voraus. Die Lehrpraxis zeigt, dass viele Studierende diese Kenntnisse nicht besitzen, was eine zusätzliche Herausforderung im Rahmen des Proseminars beziehungsweise des Tutoriums darstellt, da sich ein neues im Unterricht abzudeckendes Lernziel auftut. Basierend auf den Erfahrungen im Proseminar „Why look at animals?“ reagierten Dozentin und Tutorin im folgenden Semester auf die Schwierigkeiten der Studierenden und integrierten eine Einführung in Microsoft-Programme in das Seminar. So wurde für die Studierenden sichtbar, dass auch das Reflektieren über das Werkzeug und dessen

Bedienung Teil der Planungsphase ist. Dennoch fiel auch im Proseminar „*Britannia rule the Waves!*“ auf, dass weiter Schwierigkeiten bestanden. Indem das Problem jedoch bereits während der Vorlesungszeit und nicht erst, wie im vorherigen Semester, beim Schreiben der Hausarbeit deutlich wurde, konnte ihm begegnet werden. Dies war aber nur möglich, weil die Studierenden durch die Schreibaufgabe mit allen Ebenen des Schreibprozesses konfrontiert wurden. Ohne die praktische Erfahrung können viele Studierende nicht abschätzen, wie herausfordernd auch die Umsetzung formaler Kriterien sein kann. Auch das Zeitmanagement, das für das erfolgreiche Bestehen eines (geisteswissenschaftlichen) Studiums essenziell ist und gar im Modulhandbuch als Lernziel genannt wird (vgl. UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2015: 11), wird durch die neue Referatsstruktur trainiert.

Dabei hilft auch die Gruppenarbeit, in der Studierende voneinander lernen können. Vor allem fortgeschrittene Studierende können innerhalb der Teams eine Mentor*innen-Funktion einnehmen. Dies bietet eine doppelte Chance, mit der die heterogene Zusammensetzung der Seminarteilnehmer*innen abgedeckt werden kann: Unerfahrenere Studierende können von den anderen lernen, diese wiederum können eine anspruchsvollere Rolle innerhalb der Gruppe einnehmen und Redundanzen und Langeweile, die gegebenenfalls durch ihre Erfahrung entstehen, können durch ihre neue Verantwortung abgeschwächt werden.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass Rollen- und Aufgabenverteilungen innerhalb der Gruppen häufig bedingen, dass sich Studierende unterschiedlich engagieren und verantwortlich fühlen. Auch für das Schreiben hat dies Konsequenzen, da es dazu führen kann, dass nur ein Teil der Studierenden aktiv schreibt. Wenngleich aus arbeitsökonomischen Gründen nachvollziehbar, so trifft diese Arbeitsteilung die Absicht des Experiments nicht völlig. Dies wurde auch in der Reflexion deutlich, als die Dozentin die Studierenden bat, aufzuschlüsseln, wer welche Zuständigkeit im Referat übernommen hatte: Meist waren es nur zwei Personen, die innerhalb der vier- bis fünfköpfigen Teams für das Schreiben des Textteils verantwortlich waren.

Generell schien sich die Gruppenarbeit aber positiv auf die Studienreden auszuwirken. Vergleicht man die Gruppendynamik der Proseminare „*Britannia rule the Waves!*“ und „*Why look at animals?*“, fällt auf, dass – betrachtet aus der Außenperspektive der Dozentin – der Zusammenhalt in der Veranstaltung „*Britannia rule the Waves!*“ stärker schien. So wurden auch für die Hausarbeiten aus Eigeninitiative der Studierenden Reflexionsgruppen zum Korrekturlesen der Arbeiten geformt. Dies könnte zahlreiche Gründe haben, unter anderem die enge Zusammenarbeit in den Referatsgruppen aber auch die Erfahrung, dass Peer-Feedback für das wissenschaftliche Schreiben gewinnbringend ist, wie es die neue Referatsstruktur vermitteln möchte.

Jedoch unterschieden sich nicht nur die sozialen Dynamiken innerhalb der Seminare, sondern auch die erbrachten Leistungen. Im Proseminar „*Britannia rule the Waves!*“ lag der Notendurchschnitt der Hausarbeiten bei 2,08. Da in der finalen Note im Falle dieses Proseminars auf Entscheidung der Dozentin auch Mitarbeit, Exposé und Referate berücksichtigt wurden, fielen die finalen Modulnoten noch besser aus. Der Schnitt lag bei 1,9 (vgl. Anhang B). Im Proseminar „*Why look at animals?*“ lag der Durchschnitt der Hausarbeitsnoten bei 2,42.

Abgeschlossen wurde das Modul durchschnittlich mit einer 2,0 (vgl. Anhang B), was auch einer großzügigen Notenvergabe der Dozierenden geschuldet war, die unter anderem an mangelnden Vorkenntnissen² und persönlichen Vergleichswerten lag.

Beim Gegenüberstellen der beiden Gruppen muss jedoch bedacht werden, dass die Kohorten sehr unterschiedlich waren und die Gruppe des Wintersemesters, in der das Lehrexperiment stattfand, generell leistungsstärker war – besonders was die Schreibkompetenz anging (vgl. Anhang C und D). So fiel im Sommersemester auf, dass drei von zehn Studierenden nicht richtig schreiben konnten und Arbeiten gravierende Mängel in Rechtschreibung und Grammatik zeigten. Obgleich im Wintersemester 22 studentische Arbeiten betreut wurden, wies keine einzige Arbeit diese Mängel auf. Diese Diskrepanz lässt sich nicht allein mit dem Erfolg des Lehrperiments erklären. Ausgehend von der Beobachtung, dass die meisten Studierenden im Wintersemester ein Neuzeitproseminar belegen und auch in dem betrachteten Kurs des Sommersemesters prozentual deutlich mehr Studierende in bereits fortgeschrittenen Semestern studierten, kann vermutet werden, dass im Sommersemester eventuell einige Studierende Proseminare der Neuzeit besuchten, weil sie im Vorfeld durch ein Proseminar durchgefallen waren. Dies bedeutet für Lehrende, dass Schlussfolgerungen in Bezug auf den Effekt von Lehrmethoden, die auf Grundlage der Leistungen der Studierenden getroffen werden, nicht immer alleinig tragbar sind.

Umso wichtiger ist, das Schreibenlernen in die Seminarstruktur einzubinden, um die Chancen, dass die Studierenden die Prüfungsleistung und somit das Seminar bestehen, zu erhöhen. Besonders Studierende, die zuvor vielleicht schlechte Erfahrungen machen oder von außen oder intrinsisch einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt sind, kann es helfen, Schritt für Schritt an den finalen Leistungsnachweis herangeführt zu werden und durchgängig Feedback zu erhalten. Eine Studentin aus dem Proseminar „Britannia rule the Waves!“ bestätigte: „Auch den Aufbau der Referate und wie du uns an die Hausarbeit herangeführt und uns darauf vorbereitet hast, war wirklich sehr gelungen und hat, zumindest mir persönlich, viel Angst vor dem Schreiben genommen.“

Im Experiment fiel auf, dass viele Studierende auch aus den Sprechstunden Sicherheit zogen. Die meisten Teilnehmer*innen des Proseminars „Britannia rule the Waves!“ nahmen jeweils mehr als eine Individualsprechstunde wahr. Dies könnte jedoch auch gruppenabhängig sein: generell wirkte der Kurs sehr aufgeweckt und kommunikativ, was ein Nebeneffekt der Referatsstruktur, der Gruppenarbeit sowie der vorausgegangenen Gruppensprechstunden zum Abbauen der Hemmnisse in Sprechstunden sein könnte.

Obschon die Betreuung der Studierenden in den Sprechstunden für die Dozentin in der Fülle aufwändig war, so überwogen jedoch positive Erfahrungen, auch weil Studierende in der Evaluation des Seminars anmerkten, dass Ihnen „die Betreuung durch die Dozentin“ (HEIQUALITY 2024) am Seminar besonders gefiel. Des Weiteren wurde in den Sprechstunden häufig deutlich, dass die Studierenden sehr begeistert zu ihren Themen forschten und Engagement zeigten – beispielsweise in der Quellenrecherche oder dem Umfang

² Das Proseminar „Why look at animals?“ war das erste, das die Dozentin unterrichtete.

der Bibliographie – das weit über das Erwartbare hinausging, was sich auch in einigen sehr guten Leistungen niederschlug (vgl. Anhang C). Es ist möglich, dass die Studierenden auch ihre spätere Hausarbeit zum Referatsthema verfassen, doch zeigte sich im Lehrexperiment, dass die Studierenden lieber eigene Projekte realisierten. Dies könnte aus Rücksichtnahme auf Kommiliton*innen geschehen sein (obgleich es möglich gewesen wäre, dass mehrere Personen zum gleichen Thema schreiben), doch scheint es vielmehr so, als seien die Studierenden motiviert gewesen, persönlichen Interessen nachzugehen, was wiederum Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie bekräftigen würde (vgl. DECI & RYAN 1993: 233).

Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Referatsstruktur

Die Durchführung des Lehrexperiments illustriert, dass das Konzept mit seinem Versuch, durch das Verbinden von Referatsstruktur und Schreibprozess dem *Constructive Alignment* gerecht zu werden und dadurch studentische Motivation zu fördern zwar aufwändig ist, sich der Einsatz jedoch lohnt. Dies illustrieren die Leistungen der Studierenden ebenso, wie auch das Feedback im Evaluationsbogen, in dem Studierende betonen, dass die Rückmeldungen zu den vorbereitenden Übungen zur Hausarbeit hilfreich waren (vgl. HEIQUALITY 2024). Jedoch stellt sich für Lehrende gegebenenfalls die Frage, ob die intensive Betreuung, beispielsweise in mehreren Einzelsprechstunden, zum eigenen Rollenverständnis passt. Wenn das Ziel ist, als Lernbegleitung zu agieren, könnte die Betreuung möglicherweise zu umfangreich sein, da „ein Lernbegleiter den Erfolg des Lernprozesses in die Hand der Lerner legt“ (SAMMET & WOLF 2019: 110). Auch wenn es sich im Lehrexperiment als gewinnbringend erwies, die Studierenden eng zu betreuen – vor allem, weil sie sich noch in der Anfangsphase ihres Studiums befinden – könnte das Lehrexperiment so weiterentwickelt werden, dass die Studierenden mehr Selbstverantwortung übernehmen müssen. Denkbar wäre, die bereits implementierte Hilfe zur Selbsthilfe, sei es durch das Recherchieren didaktischer Literatur oder den peer-to-peer Austausch in den Referatsgruppen, weiter zu vertiefen. Möglich wäre, dass die Studierenden auch für die Besprechung der Hausarbeiten in den Referatsgruppen in die Sprechstunden kommen und sie ihre Ideen als Pitch vorstellen und sich zunächst gegenseitig Feedback geben, ehe die Dozentin Rückmeldungen gibt. So könnte auch gewährleistet werden, dass sich die Studierenden adäquat auf die Sprechstunden vorbereiten. Ferner könnte sich die Dozentin dank der kleineren Gruppengröße intensiv mit allen Projekten auseinandersetzen und das Peer-Feedback ergänzen.

Generell könnte das Lehrexperiment dahingehend weiterentwickelt werden, dass noch mehr Feedbackkultur ins Plenum verlagert wird – um die Sprechstunden zu entlasten, aber auch damit die Studierenden von den Hilfestellungen, die anderen Studierenden gegeben werden, profitieren können. Für das folgende Semester passte die Dozentin die Struktur daher so an, dass die Referate zu den Themen „Leitfrage“ und „Gliederung“ wegfallen, dafür zu den Themen „Einleitung“, „Hauptteil“ und „Fazit“ jeweils zwei Referate gehalten werden. Die gestrichenen Themen werden in die Referate zur Einleitung eingegliedert. Vorteil

der neuen Struktur ist, dass die Referatsgruppen innerhalb ihres Themas Schwerpunkte setzen, (z.B. das Thema „Leitfrage“ innerhalb des Referats zur „Einleitung“). So können Aspekte tiefer besprochen werden, während sich die Studierenden mit noch mehr Texten ihrer Kommiliton*innen auseinandersetzen, mehr Feedback erhalten und wahrscheinlich noch mehr Schwierigkeiten sichtbar werden, sodass möglichst viele potenzielle Fehler diskutiert und in der Hausarbeit vermieden werden können.

Um zu gewährleisten, dass sich alle Gruppenmitglieder am Schreibprozess beteiligen, wäre es möglich, in zukünftigen Seminaren die Gruppen dazu anzuregen, dass jedes Mitglied einen eigenen Text verfasst, der anschließend in der Gruppe zu einem gemeinsamen Manuskript zusammengeführt wird. Dafür könnte im Seminar eine feste Gruppenarbeitszeit eingeplant werden, um die extrinsische Motivation zu erhöhen, einen Text mitzubringen, ihn mit der Referatsgruppe zu diskutieren und gemeinsam weiterzuentwickeln, ehe das finale während des Referats vorgestellt wird.

Auch die Überarbeitungsphase der Texte könnte künftig noch enger in die Sitzungen integriert werden. Die Referatsgruppen könnten aufgefordert werden, auf der Basis des Feedbacks ihren Textteil anzupassen und erneut vorzustellen. Dies wurde bisher aus Gründen der Zeitplanung sowie der Arbeitsbelastung der Studierenden nicht umgesetzt. Es ist zu überlegen, ob in künftigen Seminaren dieser Schritt eingebunden werden sollte, da auch in Hayes‘ und Flowers Schreibprozessmodell deutlich wird, dass das konkrete Überarbeiten des Textes Teil des Schreibprozesses ist. Bisher geschieht die Überarbeitung innerhalb der Gruppe vor dem Referat, doch wäre es hilfreich, die Hinweise aus dem Plenum einzuarbeiten und nach dem Referat eine Finalfassung zu verfassen. So könnten die Studierenden das Überarbeiten üben und den Zeitaufwand dafür erüieren. Dieser Mehraufwand sollte jedoch auch potenziell extrinsisch belohnt werden, beispielsweise durch eine adäquate Berücksichtigung der Leistung in der Endnote.

Unter Umständen ließe sich an dieser Stelle auch die Nutzung von künstlicher Intelligenz (KI) als Rückmeldungs- und Überarbeitungstool einbinden. Die Studierenden könnten angeleitet werden, das Feedback mittels KI umsetzen zu lassen. Möglich wäre auch, dass ein Teil der Gruppe eine eigenständige Verbesserung erstellt und der andere Part der Gruppe mit KI arbeitet und die beiden Vorschläge im Plenum diskutiert werden. Jedoch könnte dies zu einer Überfrachtung der ohnehin bereits komplexen Referatsstruktur führen. Ferner könnte es sinnvoll sein, zunächst das eigenständige, konservative Arbeiten, demnach auch viele Feedback-Schleifen und Reflexionsphasen, zu fördern, wie es die aktuelle Struktur vorsieht, da eine Voraussetzung für den gewinnbringenden Umgang mit KI das Beherrschende des eigentlichen Schreibprozesses ist – nicht nur um entsprechende Prompts zu formulieren, sondern auch, um das von Chat GPT und Co. produzierte Ergebnis bewerten zu können. Hier schließt sich demnach der Kreis, der zeigt, dass wissenschaftliches Schreiben eine Kernkompetenz darstellt, die demnach nicht nur als Endprodukt, sondern als beständiger Inhalt das Curriculum formen sollte.

Fazit

Die Einführung der neuen Referatsstruktur im Proseminar illustriert, dass die Verknüpfung der Referate mit dem wissenschaftlichen Schreibprozess sowohl die Qualität der schriftlichen Arbeiten als auch das Verständnis für wissenschaftliche Methoden verbessert, weil Unterrichtsinhalte und Prüfungsform im Sinne des *Constructive Alignment* zusammenpassen. Der strukturierte Ansatz ermöglicht es den Studierenden, ihre Kenntnisse im wissenschaftlichen Schreiben parallel zur inhaltlichen Erarbeitung des Themas aufzubauen. Dieses Konzept stärkt die Kompetenzen der Studierenden, indem es sie gezielt auf die Anforderungen der Abschlussprüfung sowie der Erweiterungsmodule vorbereitet und ihnen eine solide Grundlage für das wissenschaftliche Arbeiten bietet. Der Bezug auf das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower verdeutlicht, dass die von den beiden Forschenden identifizierten Schritte des wissenschaftlichen Schreibens durch die neue Referatsstruktur ebenso abgedeckt werden, wie die Möglichkeit, durch performative Elemente die individuellen Vorlieben im eigenen wissenschaftlichen Schreiben zu erkennen.

Indem die Studierenden während des gesamten Semesters in den Schreibprozess eingebunden werden, sammeln sie wertvolle theoretische wie praktische Kenntnisse und gewinnen im Schreibprozess an Sicherheit. Darauf hinaus fördert die neue Struktur die soziale Eingebundenheit der Studierenden, da sie durch Diskussionen und Feedbackprozesse im Seminar aktiv in das Gruppengeschehen einbezogen werden. Dies stärkt das Gemeinschaftsgefühl und ermöglicht den Austausch von Erfahrungen, was besonders für Erstsemester*innen von Vorteil ist, die noch wenig akademische Erfahrung haben. Auch die Autonomie der Studierenden wird gefördert, indem sie im Seminar schrittweise angeleitet werden, ihre Arbeiten eigenständig zu erstellen.

Trotz dieser Vorteile sind auch Schwächen erkennbar. Ein zentraler Nachteil ist der hohe Betreuungsaufwand, den die Umsetzung dieses Ansatzes für die Lehrenden bedeutet. Die detaillierte Begleitung und das häufige Feedback erfordern erhebliche Zeitressourcen, was besonders für Lehrende in frühen Qualifikationsstufen eine große Belastung darstellt. Hinzu kommt, dass die Möglichkeit, langfristige Erkenntnisse aus dem Experiment zu ziehen, begrenzt ist. So wird der Erfolg der Referatsstruktur auch durch die Leistungsfähigkeit und Vorkenntnisse der jeweiligen Studierendengruppe beeinflusst, was im vorliegenden Fall durch die sehr unterschiedliche Kompetenzverteilung zwischen den verglichenen Gruppen deutlich wurde (vgl. Anhang C und D).

Auch stellt sich die Frage, inwiefern in zukünftigen Seminaren auch das Verwenden von KI für den Schreibprozess thematisiert werden muss. Es ist zu überlegen, ob die Studierenden beim Erstellen ihrer Textabschnitte gezielt zum Verwenden von KI ermutigt werden sollten, um den Umgang damit zu lernen, oder ob es sich gegebenenfalls anbietet, die angefertigten Texte zu einem späteren Zeitpunkt mit Hilfe von KI zu überarbeiten. An dieser Stelle erscheint das grundlegende Problem der Proseminare, dass zu viele Inhalte in einer zu geringen Zeit vermittelt werden müssen, weshalb fraglich ist, ob das gezielte Einbinden von KI die ohnehin schon dichte Referatsstruktur sprengen würde.

Zusammenfassend hat die neue Referatsstruktur gezeigt, dass sie das Potenzial hat, die Fähigkeiten der Studierenden in Bezug auf die Schreibkompetenz zu stärken und sie besser auf die weiteren Anforderungen des Studiums vorzubereiten. Gleichzeitig erfordert sie von den Lehrenden ein hohes Maß an Flexibilität, Engagement und Zeit, um den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden.

Bibliographie

- ARNOLD, S., CHIRICO, R., LIEBSCHER, D. 2012. „Goldgräber oder Eichhörnchen – Welcher Schreibtyp sind Sie? Über 350 Interessierte entdecken ihren Schreibtyp und nutzen die „Speed-Beratung“ bei der Langen Nacht der Wissenschaft 2011 in Berlin“. *Journal der Schreibberatung* 4: 82–97.
- BIGGS, J. 1996. „Enhancing Teaching through Constructive Alignment“. *Higher Education* 32 (3): 347–364.
- DECI, E., RYAN, R. 1993. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2): 223–238.
- DOERRY, M. 2021. „Deutschland verlernt das Schreiben. Deutlich mehr Fehler in Abiklausuren“. *Spiegel Plus* 2021:1, 12.03.2021. <https://www.spiegel.de/kultur/rechtschreibung-mehr-fehler-in-abi-klausuren-deutschland-verlernt-das-schreiben-a-a2de9786-0002-0001-0000-000176230950>. Letzter Zugriff: 04.10.2024.
- FRANCK, N. 2019. *Handbuch Wissenschaftliches Schreiben. Eine Anleitung von A bis Z. 2.* überarbeitete und aktualisierte Auflage, Paderborn: Brill Schöningh.
- HAYES, J., FLOWER, L. 1980. „Identifying the Organization of Writing Processes“. In: GREGG, L., STEINBERG, E. (Hg.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.
- HEISKILLS. o.J. „Wissenschaftliches Schreiben für Geistes-/Kulturwissenschaften“. *Universität Heidelberg: heiSKILLS*, o.J. <https://www.heiskills.uni-heidelberg.de/de/ueber-uns/lehren-und-lernen/fuer-studierende/online-angebote-fuer-studierende/schreiben/wissenschaftliches-schreiben-fuer-geisteskulturwissenschaften>. Letzter Zugriff: 04.10.2024.
- HEIQUALITY. 2024. „Auswertungsbericht Lehrveranstaltungsbefragung für „Britannia rule the Waves!“ Die Royal Navy im ,langen 19. Jahrhundert“.
- HISTORISCHES SEMINAR. 2023. „Vorläufige Lehrplanung Geschichte SoSe 2024“.
- HISTORISCHES SEMINAR. 2024. „Vorläufige Lehrplanung Geschichte WiSe 2024/25“.

- KRUSE, O. 2018. *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK Verlag.
- MOLL, M. 2022. *Wissenschaftliches Deutsch: wie es geht und worauf es dabei ankommt*. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. München: UVK Verlag.
- SAMMET, J., WOLF, J. 2019. *Vom Trainer zum agilen Lernbegleiter. So funktioniert Lehren und Lernen in digitalen Zeiten*. Berlin: Springer.
- SCHLICHT, L. 2022. *Wie geht Wissenschaft? Eine schnelle Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*. Paderborn: Brill Schöningh.
- SCHNEIDER, K. 2023. „Was wir über Lernrückstände wissen (müssten)!“. *Wirtschaftsdienst* 103 (4): 249–252.
- UNIVERSITÄT HEIDELBERG. 2015. „Modulhandbuch. Bachelorstudiengang Geschichte“. Universität Heidelberg – Historisches Seminar, 19.01.2015. „https://www.uni-heidelberg.de/md/zegk/histsem/lehre/moha_ba_gesch_50_20152.pdf“. Letzter Zugriff: 04.10.2024.
- ZIMMERMANN, T. 2024. *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten. Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen*. Opladen: Barbara Budrich.

Michelle Watzig ist Wirtschafts- und Sozialhistorikerin am Historischen Seminar der Universität Heidelberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, vor allem in der (maritimen) Arbeitsgeschichte im British Empire. Dabei untersucht sie vor allem die Vernetzung und das Zusammenwirken politischer, wirtschaftlicher und sozialer Strukturen. Auch in der Lehre ist es ihr wichtig, soziale Differenzkategorien mitzudenken – nicht nur, um ein tiefes historisches Verständnis zu generieren, sondern auch um die Erfahrungshorizonte, individuellen Lebensläufe sowie Vorkenntnisse der Studierenden zu berücksichtigen, sodass diese ihre persönlichen Talente und ihr Wissen einbringen können.

Michelle Watzig
michelle.watzig@zegk.uni-heidelberg.de

Anhang

A. Bewertungskriterien für die Hausarbeit

	Kriterium		Erreichbare Punkte	Erreichte Punkte
Formalia	▪ Äußere Gestaltung: Deckblatt, Zeilenabstände, Seitenlayout, Ränder		4	
	▪ Inhaltsverzeichnis: identisch mit den Überschriften im Textteil		1	
	▪ Formatierungen Textteil übersichtlich		3	
	▪ Quellen- und Literaturverzeichnis einheitlich aufgebaut		4	
	▪ Umfang (ca. 10 Seiten)		2	
	▪ Fristgerechte Abgabe		1	
	▪ Fristgerechte und angemessene Vorbesprechung in der Sprechstunde		2	
	gesamt		17	
Sprachliche Gestaltung und Struktur	▪ Orthographie: richtige Rechtschreibung und Zeichensetzung		4	
	▪ Grammatik: richtiger Satzbau, Formen, Kasus, korrektes Verwenden der Zeitformen!		4	
	▪ Ausdruck: wissenschaftlich, mit ausreichender Distanz		2	
	▪ Prägnanz: Formulierungen sind auf den Punkt gebracht, ohne überflüssige Füll- oder Fremdwörter		1	
	▪ Klare Gliederung und „roter Faden“: Argumentation orientiert sich durchgehend an der Fragestellung		6	
	gesamt		17	

Gute wissenschaftliche Praxis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zitierweise: Zitate sind kenntlich gemacht und sinnvoll eingesetzt 		6	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fußnotenapparat: vollständig und korrekt formatiert 		6	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigenleistung: Optische und sprachliche Trennung zwischen eigenen Ideen/eigener Arbeit und den Ideen anderer 		4	
	gesamt		16	
Inhaltliches	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragestellung: Formulierung eigener Überlegungen, eigener Beobachtungen an den Quellen oder der Forschungsdebatte 		8	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche: wichtige Forschungsliteratur wurde erfasst, Quellen gefunden 		8	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurze, prägnante Darstellung der wichtigsten Ideen und Argumente aus der vorhandenen Forschung 		6	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quellenarbeit: Beschreibung, Einordnung, Auswertung, Interpretation hinsichtlich der gewählten Frage 		8	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thesenbildung: Reflexion der Funde, Einordnung hinsichtlich der Fragestellung 		8	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse: Rückführung und Beantwortung der Fragestellung 		8	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenfassung: Fragestellung wird nochmal referiert und zusammenfassend beantwortet 		4	
	gesamt		50	
				100

Punkte	100- 98	97- 92	91- 87	86- 81	80- 75	74- 70	69- 64	63- 59	58- 53	52- 50
Note	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0

B. Übersicht Durchschnittsnoten – Hausarbeit und Gesamtnote

Seminar	Durchschnitt der Hausarbeitsnote	Standardabweichung Hausarbeit	Durchschnitt der Gesamtnote	Standardabweichung Gesamtnote
SoSe 2023 „Why look at animals?” Mensch-Tier Beziehungen seit dem 19. Jahrhundert 10 Teilnehmer*innen	2,42	0,89	2,0	0,83
WiSe 2023/24 „Britannia rule the Waves!” Die Royal Navy im „langen 19. Jahrhundert“ 22 Teilnehmer*innen	2,08	0,81	1,9	0,76

C. Notenspiegel Hausarbeit

	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	ø
SoSe 2023 „Why look at animals?” Mensch-Tier Beziehungen seit dem 19. Jahrhundert	-	2	3	-	-	-	-	5	-	-	2,42

	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	Ø
WiSe 2023/24 „ <i>Britannia rule the Waves!</i> “ <i>Die Royal Navy im „langen 19. Jahr- hundert“</i>	1	6	3	3	4	1	1	1	1	1	2,08

D. Notenspiegel Gesamtnote

	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	Ø
SoSe 2023 „ <i>Why look at animals?</i> “ <i>Mensch-Tier Beziehun- gen seit dem 19. Jahrhun- dert</i>	2	3		-	-	3	2		-	-	2,0
WiSe 2023/24 „ <i>Britannia rule the Waves!</i> “ <i>Die Royal Navy im „langen 19. Jahrhun- dert“</i>	6	1	5	2	3	2	2	-	1	-	1,9