

## Kann man gutes Schreiben lehren?

### Reflexion zu einer Übung über das Schreiben in der Geschichtswissenschaft

#### ABSTRACT

This essay deals with the integration of learning to write into university-level history teaching. Occasioned by a reflection on a semester-long course, it explores how didactic interventions on writing can be implemented into the curriculum. The course in question was a standalone course dedicated exclusively to the subject of academic writing in history, attended by both BA and MA students. The article explains the conceptual foundations of the writing process model and writing knowledge model, presents the developed semester plan, and describes sample sessions. It demonstrates that such accompanying, standalone courses represent valuable additions to the curriculum and support students in acquiring the necessary competencies to successfully complete term papers as well as BA and MA theses. It also highlights that a stronger curricular embedding of writing tasks and questions of learning to write in regular seminars and lectures is of essential importance.

Keywords: history – writing pedagogy – university teaching – academic writing – curriculum development

#### ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Aufsatz setzt sich mit der Schreibdidaktik in der geschichtswissenschaftlichen Hochschullehre auseinander. Anhand der Reflexion einer geschichtswissenschaftlichen Lehrveranstaltung wird die Frage untersucht, wie schreibdidaktische Interventionen in die Lehre integriert werden können. Die hier diskutierte Lehrveranstaltung war eine eigenständige Übung, die sich ganz dem Thema „Schreiben in der Geschichtswissenschaft“ widmete und von Studierenden des BA- und MA-Studiums besucht wurde. In dem Beitrag werden die konzeptuellen Grundlagen des Schreibprozessmodells und des Schreibwissens erläutert, der entwickelte Semesterplan erklärt und Beispielsitzungen beschrieben. Es wird gezeigt, dass solche begleitenden eigenständigen Veranstaltungen wertvolle Ergänzungen zum Curriculum darstellen und die Studierenden beim Erwerb notwendiger Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung von Seminar- und BA-Arbeiten unterstützen. Es wird ebenfalls verdeutlicht, dass eine stärkere curriculare Verankerung von schreibdidaktischen Inhalten in regulären Seminaren und Vorlesungen von wesentlicher Bedeutung ist.

Schlagwörter: Geschichtswissenschaft – Schreibdidaktik – Hochschullehre – wissenschaftliches Schreiben – Curriculum-Entwicklung

## Einleitung

In den letzten Jahren hat die Schreibdidaktik in der Hochschullehre und allgemein an deutschen Universitäten deutlich an Bedeutung gewonnen und neues Interesse erfahren. Neben zahlreichen Handbuch-Publikationen für Studierende wie für Lehrende, ist auch die bildungswissenschaftliche Forschung zu diesem Thema gewachsen und hat den Anschluss an US-Amerikanische Arbeiten gesucht. Auch institutionell ist die Schreibdidaktik heute deutlich breiter und diversifizierter verankert (UNIVERSITÄT ZÜRICH, HOCHSCHULDIDAKTIK 2007). An zahlreichen Universitäten bestehen Angebote in Schreibzentren, die sich sowohl an einzelne Studierende richten als auch an Lehrende, die hier Fortbildungen oder Unterstützung für Lehrveranstaltungen finden können.<sup>1</sup> In den letzten Jahren wurden insbesondere Writing-Fellow Programme entwickelt, deren didaktische Angebote in Lehrveranstaltungen integriert werden können, so dass die Schreibdidaktik enger mit dem fachspezifischen Curriculum verbunden ist (BRÄUER 2020; 2003; LIEBETANZ et al. 2018). Zugleich wird deutlich, dass während auf Universitätsebene viel Bewegung herrscht und Angebote entwickelt werden, die fachspezifische Auseinandersetzung häufig unterbelichtet bleibt. Obwohl zum Beispiel die Geschichtswissenschaft eine erzählende, in schriftlichen Langformen kommunizierende geisteswissenschaftliche Disziplin ist, kann kaum von einem großen Interesse an einer fachspezifischen Schreibdidaktik gesprochen werden. Dies ist umso bemerkenswerter, da bildungswissenschaftliche Forschung den Bedarf und die Wirksamkeit schreibdidaktischer Interventionen betont. Folgendes Zitat verdeutlicht beide Aspekte am Beispiel einer entsprechenden Weiterbildungsveranstaltung für Lehrende:

Erfahrbar wurde bei diesem Workshop, dass auch schon kleine schreibdidaktische Interventionen in die Lehre integriert werden können und dass diese einen Effekt haben; dass es sinnvoll ist, Schreiben in die genuine geschichtswissenschaftliche Lehre einzubinden und so das Schreibenlernen zu einem Teil des Fachstudiums zu machen (NETZER 2018).

Auch an der Ruprecht-Karls Universität Heidelberg gibt es universitätsweite Angebote und Fortbildungen für Dozierende, aber eine fachdidaktische Reflexion zum Schreiben in der Geschichte und curriculare Integration des Schreiben-Lernen steckt noch in den Anfängen. Studierende denken daher häufig, wissenschaftliches Schreiben zeichne sich wesentlich durch korrekte bibliographische Angaben in Fußnoten aus. Die vorliegende Untersuchung widmet sich diesem fachdidaktischen Aspekt der geschichtswissenschaftlichen Lehre und konzentriert sich dabei auf die Herausforderungen und Probleme von Studierenden. Das

<sup>1</sup> Zum Beispiel das Schreibzentrum an der Universität Konstanz, das mit weiteren Schreibzentren in Baden-Württemberg im regionalen Netzwerk „BW-Netzwerk der Schreibzentren“ organisiert ist, vgl. <https://www.uni-konstanz.de/schreibzentrum/das-schreibzentrum-der-uni-konstanz/andere-schreibzentren/>. U. a. an der Universität Frankfurt findet sich in den Geisteswissenschaften ein Fellow Programm, das schreibintensiven Seminaren Schreib Fellows zur Verfügung stellt, die schreibdidaktische Aufgaben übernehmen und die Beratung von Studierenden anbieten, (GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT, o. J.).

Ziel war es ein Lehrformat zu erproben, das nicht in Pflicht-Seminaren oder Vorlesungen integriert ist, aber anhand von geschichtswissenschaftlichen Themen, Texten und Fragen, den Fachstudierenden eine semesterbegleitende Möglichkeit bietet, (geschichts-)wissenschaftliches Schreiben intensiv zu thematisieren. Die Veranstaltung hat im Sommersemester 2023 mit elf Studierenden aus dem Bachelor- und Masterstudium Geschichte stattgefunden.

Neben eigenen Erfahrungen als Studierender und Wissenschaftler verdeutlichten auch schreibdidaktische Forschungen, dass der Bedarf an expliziter Schreibdidaktik innerhalb von Lehrveranstaltungen für BA-Studierende sehr groß ist (EGGENSPERGER 2011; RUHMANN & KRUSE 2014). Sie weisen darauf hin, dass die ergebnisorientierte Aufsatzpädagogik, die lange Zeit sowohl in den Schulen als auch in vielen geisteswissenschaftlichen Seminaren etabliert war/ist, einer Schreibdidaktik im Wege stand, die den Schreibprozess in den Mittelpunkt stellt. Die Aufsatzpädagogik legt den Schwerpunkt der Unterweisungen zum Beispiel auf den formalen Aufbau von Seminararbeiten und die Feinheiten des korrekten Zitierens. In der US-amerikanischen Schreibforschung sind seit den 1990er Jahren zwei zentrale Einsichten für die schreibdidaktische Arbeit und Forschung etabliert, die auch hier zugrunde gelegt werden. Erstens ein Verständnis des Schreibens als rekursivem Prozess mit spezifisch operationalisiertem Wissen, wie es unter anderem Anne Beaufort (2007) hervorgehoben hat und zweitens ein grundsätzlich kompetenzorientiertes Verständnis von Hochschullehre (KRUSE & CHITEZ 2012).

Eine Orientierung an Konzepten wie „Scholarship of Teaching and Learning“, also die systematische und evidenzbasierte Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre und dem Lernen von Studierenden, bildet für die schreibdidaktische Forschung die Grundlage. Klassiker wie Clarks „Concepts in Composition“ (2003), aber auch die vorliegende Arbeit orientieren sich dementsprechend an Impulsen zur forschenden Auseinandersetzung mit dem Schreiben aus der Praxis. Sie fragen danach, wie Studierende wissenschaftlich Schreiben lernen und wie Hochschullehre möglichst lernförderlich und wirksam gestaltet werden kann (MEYHÖFER et al. 2021). Für die deutsche Geschichtswissenschaft bzw. Didaktik liegen in diesem vergleichsweise jungen Forschungsfeld nur vereinzelte Studien vor, zum Beispiel die Arbeiten von Friederike Neumann und Raoul Hippchen in einem Sammelband zu Schreiblernkonzepten (HIPPCHEIN 2021; NEUMANN 2021b). NEUMANN (2021a) hat weitere Publikationen zur Schreibdidaktik, insbesondere im Fach Geschichte vorgelegt. Auch Andreas Frings (2019) ist mit Publikationen im Bereich der Schreiblehre und den damit verknüpften methodischen Herausforderungen der Geschichtsschreibung hervorgetreten.

Die vorliegende Studie widmet sich pragmatischen Fragen und überprüft, inwieweit eine dezidiert schreibdidaktische Lehrveranstaltung in der Geschichtswissenschaft Mehrwert für die Studierenden schafft und wie der Mehraufwand durch Synergien mit anderen Veranstaltungen geringgehalten werden kann. Den Ausgangspunkt bilden die Schreibprobleme der Studierenden, die jedoch nicht zwingend als Schreibblockaden zu verstehen sind. Doch was sind häufige oder typische Schreibprobleme in der Geschichtswissenschaft? Im Rahmen eigener Lehrveranstaltungen und hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote habe ich in Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen folgende Schreibprobleme identifiziert:

1. In Seminararbeiten zeigt sich immer wieder, dass die Studierenden zwar in der Lage sind, sich das Thema einer Seminararbeit mit der Forschungsliteratur zu erschließen, aber nicht, eine daran anschließende historische Fragestellung zu entwickeln bzw. tendieren sie dazu, Fragestellungen zu entwickeln, die über den disziplinären Rahmen hinausgehen.
2. Den Seminararbeiten und Texten mangelt es häufig an argumentativer und logischer Struktur. Die Studierenden konzentrieren sich ganz auf ihr Thema oder ihre Quellen und verlieren mögliche Leserinnen völlig aus dem Blick, die sich dann in der Lektüre verlieren.
3. Studierende haben offenbar Schwierigkeiten, sich in Seminararbeiten innerhalb des Forschungskontextes zu verorten.
4. Als letztes großes Schreibproblem lässt sich anhand von Seminararbeiten identifizieren, dass es Studierenden schwerfällt, stilistisch ansprechende wissenschaftliche Prosa zu verfassen. Der Stil ist häufig gespreizt oder unangemessen. Neben überlangen und komplexen Satzstrukturen treten häufig informelle oder umgangssprachliche Formulierungen auf.

Weitere Probleme, die die Studierenden oft selbst benennen, sind Probleme bei der Steuerung des eigenen Schreibprozesses wie „ins Schreiben kommen“, zu umfangreiche Recherche und Probleme bei der Wiedergabe der Forschungsliteratur. Diese Probleme sollten nicht als Ergebnisse von kognitiven Defiziten der Studierenden, sondern vielmehr als Resultat unzureichender Anleitung und unvollständiger Kompetenzerwerbung betrachtet werden (UNIVERSITÄT ZÜRICH, HOCHSCHULDIDAKTIK 2007: 10–11).

Zusammengefasst erleben Studierende Schreiben häufig als Überforderung oder bestimmte Aspekte des Schreibens als besonders unangenehm und lästig, statt die kreativen und produktiven Potentiale des Schreibens ausschöpfen zu können. Die Noten der Studierenden leiden besonders bei Defiziten in der Struktur und Fragestellung oder der mangelhaften sprachlichen Qualität der Seminararbeiten. Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit einer dezidierten und an den Anforderungen der Geschichtswissenschaft orientierten Schreibdidaktik gerade für Studienanfänger\*innen deutlich, die auf die in der Geschichtswissenschaft als typisch identifizierten Schreibprobleme konkret eingeht. Für das Sommersemester 2023 habe ich deshalb eine Übung konzipiert, die von diesem Problemfund ausgeht und BA-Studierenden das Schreiben in der Geschichtswissenschaft theoretisch und praktisch vermitteln sollte. Ziel der Veranstaltung war es, die Studierenden dazu zu befähigen, ihre eigenen Schreibprobleme zu identifizieren und mit Hilfe von theoretischen Impulsen und praktischen Übungen Strategien zu entwickeln, um mit diesen Herausforderungen produktiv umzugehen. Zum anderen sollten die Studierenden das Schreiben als wesentliche

Kommunikationstechnik ihrer geisteswissenschaftlichen Disziplin kennenlernen und dieses Wissen in die Analyse wissenschaftlicher Texte integrieren können.

Die vorliegende Auseinandersetzung mit dieser Lehrveranstaltung gliedert sich in drei Abschnitte. Zunächst werden die konzeptuellen und praktischen Grundlagen der Veranstaltungsplanung dargelegt und erläutert. Im zweiten Abschnitt stelle ich den Verlauf anhand von zwei Beispielsitzungen im Detail dar und diskutiere den Ablauf. Im dritten Abschnitt wird die Planung, der Verlauf und die beobachteten Ergebnisse zusammenfassend diskutiert und eingeordnet.

## Konzept des Semesterplans

Die oben skizzierten Probleme von Studierenden bei der Bewältigung von Schreibaufgaben habe ich zum Anlass genommen, eine fachspezifische Lehrveranstaltung mit schreibdidaktischem Schwerpunkt zu konzipieren, da zumindest bei einem Teil der Studierenden Hindernisse beim Kompetenzerwerb für erfolgreiches wissenschaftliches Schreiben bestehen. Welche Hindernisse dies im Einzelnen sind, konnte im Vorfeld nicht empirisch erhoben werden. Vielmehr wurde von eigenen Erfahrungen als Studierender und Lehrender ausgegangen und eine Ursache in der mangelnden Vermittlung von Schreibwissen und zu geringer Schreibübung identifiziert, ein Eindruck, der auch durch die bildungswissenschaftliche Forschung für die Hochschule bestätigt wird (EGGENSPERGER 2011: 104). Erfahrungen mit Schreibtechniken und schreibdidaktischen Formaten habe ich sowohl in hochschuldidaktischen Fortbildungen als auch in eigenen Lehrveranstaltungen gesammelt. Aufgrund der fehlenden Plenumsgelegenheit wurden in den Lehrveranstaltungen während der Covid-Pandemie in größerem Umfang schriftliche Einreichungen von den Studierenden verlangt. Damit übten sie regelmäßig schriftlich Textanalysen, Rechercheübungen und vergleichbare Arbeitsaufträge. Da das Videokonferenzformat das Seminarsgespräch nicht adäquat abbilden konnte, sollte auf diese Weise die kritisch-argumentative Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten bzw. Quellen geübt werden. Dabei zeigte sich, dass die Texte auch ohne explizite Schreibdidaktik im Laufe des Semesters an Qualität gewannen, das heißt das bereits Routine das Schreiben sichtlich verbesserte.<sup>2</sup> Auch in Präsenzveranstaltungen war zu beobachten, dass regelmäßige schriftliche Kurzzusammenfassungen von vorzubereitender Literatur mit der Zeit lesbarer und klarer strukturiert waren. Der Stil entsprach zudem eher den Erwartungen an einen wissenschaftlichen Text und die Fehlerquote war deutlich geringer. Die Studierenden berichteten ebenfalls, dass sie schriftliche Arbeitsaufträge zügiger bearbeiten konnten. Aufgrund dieser Erfahrungen habe ich das Übungskonzept auf drei Säulen gestellt: Erstens sollten die Studierenden durch wöchentliche Schreibaufgaben Schreibroutine

<sup>2</sup> Dies erhöhte deutlich die individuelle Arbeitslast der Studierenden, die die Schreibaufgaben als besonders mühevoll beschrieben. Eine Erfahrung, die auch andere Lehrende in schreibdidaktischen Fortbildungen äußerten. Dies verdeutlicht andererseits, dass selbst in den Geisteswissenschaften Schreiben kaum in den Studienalltag integriert ist.

erwerben. Zweitens sollte sich die Übung am Schreibprozess- sowie am Kompetenzmodell orientieren. Drittens sollte die spezifische Schreib- und Textkultur des Faches Geschichte den Hintergrund der Veranstaltung bilden, aus dem die Beispiele stammen würden und die den stilistischen Rahmen setzte.

Ein letzter Punkt, der die Konzeption der Veranstaltung anleitete, war der Versuch, die Studierenden dazu anzuregen, das Schreiben nicht nur als ein Niederschreiben von Gewusstem und Gedachtem wahrzunehmen. Sie sollten Schreiben als eine Technik oder Praxis erfahren, die es ihnen ermöglicht, Gedanken zu entwickeln, kritisch zu argumentieren und ein Thema zu erforschen. Das heißt, das Schreiben sollte nicht nur als Werkzeug zur Herstellung des erwünschten Endprodukts verstanden werden, sondern als fortlaufender Prozess des Lernens (u. a. SCHEUERMANN 2016). Diese zunächst aus praktischen Erwägungen und Erfahrungen entwickelten Vorstellungen zur Gestaltung einer schreibdidaktischen Lehrveranstaltung sollen im Folgenden abstrahiert werden. Hierbei kann John Biggs Konzept des *Constructive Alignment* genutzt werden, um die Defizite des Ist-Zustands zu diagnostizieren und zu erklären (BIGGS 2014).

Ein wesentliches Problem sehe ich in der bei Lehrenden und Curriculumsverantwortlichen weiterhin oft vorhandenen Vorstellung, dass die Bearbeitung der anfallenden Schreibaufgaben in Form von Seminararbeiten, Essays und Klausuren ausreicht, um wissenschaftliches Schreiben zu erlernen, obwohl die Schreibenlässe mit den Bologna-Reformen tatsächlich abgenommen haben (UNIVERSITÄT ZÜRICH, HOCHSCHULDIDAKTIK 2007: 6). Dagegen stellt sich der Befund gerade für erste Hausarbeiten so dar, dass von einer bisher nicht gelungenen Ausrichtung des Curriculums im Bachelor-Studiengang auf die erforderlichen Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens auszugehen ist (HIPPCHEN 2021). Diese Aussage kann sowohl auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung als auch auf der Ebene des Curriculums bestätigt werden, insofern in den Seminararbeiten und in den Bachelorarbeiten Schreibprobleme zu beobachten sind oder von den Studierenden in Sprechstunden berichtet werden. Biggs fordert die Lehrenden auf, Lernziele zu formulieren, diese auf ihre Passung mit den bestehenden Prüfungsverfahren zu überprüfen und dann Lehr-Lern-Aktivitäten zu entwickeln, in denen die Studierenden die notwendigen Kompetenzen erwerben können, bzw. die Prüfungsverfahren an die Lernziele anzupassen. Für die hier diskutierte Lehrveranstaltung wurden die Lernziele und Prüfungsformate zugrunde gelegt, die im Modulhandbuch Geschichte des Historischen Seminars der Universität Heidelberg festgehalten sind. So sollen die Lehr-/Lernaktivitäten an den wesentlichen Prüfungsleistungen „Seminararbeit“ und „BA-Abschlussarbeit“ und an den bereits genannten drei Säulen ausgerichtet werden.

Mit der Abfassung der Bachelorarbeit in Neuerer Geschichte weisen die Studierenden nach, dass sie in diesem Teilbereich der Geschichte über grundlegende und hinreichend spezialisierte Fachkenntnisse verfügen und die Fähigkeit besitzen, ein abgegrenztes Thema nach wissenschaftlichen Methoden selbständig und innerhalb einer vorgegebenen Frist zu bearbeiten. Sie organisieren ihren Arbeitsprozess zeitlich eigenständig, führen insbesondere die folgenden grundlegenden Arbeitstechniken und Methoden des Faches zusammen und wenden sie an: themenbezogene Quellen- und Literaturrecherche; Quellenkritik; Entwicklung

einer historischen Fragestellung; methodenorientierte Analyse, Interpretation, Diskussion von Quellen und Forschungsliteratur; gedankliche Ordnung der Interpretations- und Analyseergebnisse zu einer schlüssigen Argumentation; strukturierte Präsentation derselben in adäquater schriftlicher Form unter Einhaltung der Standards wissenschaftlichen Arbeitens. (UNIVERSITÄT HEIDELBERG, HISTORISCHES SEMINAR 2015)

Mit der Abschlussarbeit gemäß Modulhandbuch ist ein erstes Bündel von Lernzielen verbunden, wenn auch die schriftliche Form der Arbeit offenbar nur eine nachgeordnete Rolle spielt:

1. die Fähigkeit zur eigenständigen Entwicklung historischer Fragestellungen
2. die Kompetenz zur kritischen Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur
3. die Studierenden sollen ihre Analyseergebnisse strukturieren können
4. die Studierenden können den Text in einer wissenschaftlich adäquaten Form verfassen

Weitere Lernziele ergeben sich aus den Schreibproblemen und der allgemeinen Reflexion:

5. die Studierenden sollen Schreibroutine entwickeln
6. sie können Schreibtechniken anwenden, um neue Ideen und Themen zu entwickeln
7. sie können ihre Analysen und Interpretationen schriftlich formulieren

Neben den Lernzielen orientierte sich die Entwicklung des Kurses an zwei theoretischen Modellen des wissenschaftlichen Schreibens: das Schreibprozessmodell von John Hayes und Linda Flower, dass die Iterität, Rekursivität und Orchestrierung von Teilprozessen im Schreibprozess hervorhebt (FLOWER & HAYES 1981). Mit den Elementen „Planning“, „Translation“ und „Revision“ verbindet es Aspekte der Bearbeitung von Schreibaufgaben in einer prozessualen, sich wiederholenden Ordnung. Dieser Schreibprozess wird von äußeren Faktoren (Schreibaufgabe, Vorgaben, etc.) und dem Wissensbestand der Schreibenden (Sachwissen, Publikumswissen, Schreibwissen) bestimmt. Diese Wissensformen können anhand des Kompetenzmodells von Anne Beaufort näher definiert werden, welches die zweite theoretische Grundlage der Veranstaltungsplanung bildete. Beaufort (2007: 19) unterscheidet fünf Kompetenzfelder: das Wissen über den Schreibprozess, das fachspezifische Wissen, das rhetorische Wissen, das Gattungswissen sowie das Diskurswissen. Das prozedurale Wissen beschreibt dabei ein Bewusstsein über die verschiedenen Phasen der Bewältigung von Schreibaufgaben. Mit dem fachspezifischen Wissen erfasst Beaufort zweitens sowohl inhaltliche Aspekte, wie die bestehende Forschung zu einem Themenfeld als auch die bestehenden Grenzen und etablierten Konzepte, so dass beispielsweise valide Fragestellungen entwickelt werden können. Rhetorisches Wissen beschreibt drittens die Fähigkeiten, den zu verfassenden Text an das Zielpublikum und den Zweck anzupassen, ihn also der sozialen Situation entsprechend zu gestalten. Mit dem Gattungswissen erfasst Beaufort viertens die Textsorten, die die Schreibaufgaben bestimmen – im Bereich der deutschen Hochschullandschaft zum Beispiel Seminararbeiten, Rezensionen, forschungsbibliografische

Essays, Dissertationen oder Forschungsanträge. Schließlich umfasst es fünftens das Wissen über die Diskursgemeinschaft, das die geteilten Werte, Normen und Ziele jener vorgestellten Fachgruppe umfasst, innerhalb derer der Text entsteht und an die er sich richtet. Beaufort versteht dieses Wissen über die Diskursgemeinschaft als kontextuelle Determinante der anderen vier Wissensarten (OLLINGER 2020, 67).

Die folgende Tabelle listet noch einmal die wesentlichen Lernziele des Modulhandbuchs, Beauforts Wissensformen und die Elemente des Schreibprozesses nach Hayes und Flower auf und verdeutlicht die drei Säulen der Lehrveranstaltung. In der Zusammenschau ist zu erkennen, dass Elemente wie „Analyseergebnisse strukturieren“ und „Planung“ bzw. „Genrewissen“ miteinander korrelieren. Zugleich wird beim Betrachten der Tabelle deutlich, dass eine so starre Strukturierung von Querverbindungen und Überschreitungen durchkreuzt wird, da zum Beispiel in der Revision prinzipiell alle Wissensformen von Beaufort mobilisiert werden müssen. Die Planung erfolgte so, dass Lernziele mit theoretischen Einsichten von Hayes und Flower sowie Beaufort verbunden wurden.

Tabelle 1: Theoretische Modelle - Elemente

Modulhandbuch	Hayes / Flower	Beaufort
<ul style="list-style-type: none"><li>— eine historische Fragestellung entwickeln</li><li>— Analyseergebnisse strukturiert präsentieren</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>— Planung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>— Disziplinspezifisches Wissen</li><li>— Wissen über Diskursgemeinschaft</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>— Forschungsliteratur kritisch diskutieren</li><li>— den Text in adäquater wissenschaftlicher Form verfassen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>— Übersetzung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>— Rhetorisches Wissen</li><li>— Schreibprozesswissen</li><li>— Genrewissen</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>— den Text in adäquater wissenschaftlicher Form verfassen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>— Revision</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>— Genrewissen</li><li>— Rhetorisches Wissen</li><li>— Schreibprozesswissen</li><li>— Disziplinspezifisches Wissen</li><li>— Wissen über Diskursgemeinschaft</li></ul>

Der Aufbau der Lehrveranstaltung orientierte sich an den erarbeiteten Grundlagen des Wissens- und Kompetenzmodells und den im Modulhandbuch formulierten Lernzielen. Zwei Überlegungen strukturierten das Vorgehen. Anlass für die Auseinandersetzung mit bestimmten Kompetenzen und Wissensformen sollten möglichst konkrete Schreibprobleme



der Studierenden sein. Die Planung der einzelnen Lehr-Lern-Einheiten erfolgte daher nach dem Dreischritt: Probleme identifizieren, Probleme erklären und Probleme praktisch bearbeiten. Bei der Planung der einzelnen Sitzungen habe ich auf die Erfahrungen mit Studierenden und ihren Schreibproblemen aus den vergangenen Semestern und auf die Fortbildungen zur Schreibdidaktik im Rahmen des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik zurückgegriffen.<sup>3</sup> Darüber hinaus orientierte sich die Reihenfolge der Abschnitte am Schreibprozess einer Abschlussarbeit bzw. eines Studiensemesters, so dass die Studierenden Herausforderungen aus anderen Lehrveranstaltungen zeitnah in die Übung einbringen bzw. Strategien umsetzen konnten. Bei diesem Vorgehen wurden einzelne Kompetenzen und Wissensformen, die für die erfolgreiche Bearbeitung von Schreibaufgaben notwendig sind, aus didaktischen Gründen aus dem komplexen Gefüge des Schreibprozesses herausgelöst und in den Abschnitten der Lehrveranstaltung einzeln bearbeitet. Die didaktische Zerlegung der komplexen Schreibaufgabe in bearbeitbare Lernziele erleichtert das Verständnis und die Bearbeitung der einzelnen Aufgabenbereiche. Dabei orientierte ich mich an der Lernzieltaxonomie nach Benjamin Bloom (1956). Er geht sowohl für die einzelne Sitzung als auch für die gesamte Lehrveranstaltung von einer zunehmenden Komplexität im Lernprozess aus. Abschnitte wie „Wissen über den eigenen Schreibprozess“ oder „Struktur“ sollten in jeweils zwei Sitzungen bearbeitet werden (vgl. Tabelle 2). In der rechten Spalte ist die Einordnung in die Taxonomie nach Bloom dargestellt.

*Tabelle 2: Lernziele*

Aspekte des Schreibens	Lernzieltaxonomie (Bloom)
— Wissen über eigenen Schreibprozess	— Wissen / Kenntnisse
— Ideen und Gliederung	— Verstehen
— Argumentation und Strukturen	— Anwenden
— Aufbau	— Anwenden & Analyse
— Stil	— Anwenden & Analyse
— Kritisches Schreiben	— Analyse & Synthese
— Redaktion und Kritik	— Evaluation

Die Planung der einzelnen Sitzungen erfolgte unter Berücksichtigung des Sandwich-Prinzips (KADMON et. al. 2008). Mit der Sandwicharchitektur für Lehrveranstaltungen soll die Aufmerksamkeit der einzelnen Studierenden möglichst erhalten bleiben und unterschiedliche Zugänge zum jeweiligen Thema angeboten werden, indem individuelle, paarförmige oder kollektive Lehr-Lern-Aktivitäten kombiniert werden. Wiederholt eingesetzte Elemente waren asynchron erstellte und vom Dozenten bewertete Kurztexte, kurze Schreibaufgaben im

<sup>3</sup> Insbesondere die Veranstaltungen „Schreibend Lernen und Schreiben lernen“ sowie „Haus- und Abschlussarbeiten begleiten und bewerten“ an der Universität Heidelberg.

Rahmen der Sitzungen, Tischgespräche und der Austausch im Seminarplenum. Grundsätzlich sollten die Studierenden keine Lektüre für die Übung vorbereiten müssen, sondern sollten zusammenfassende Essays oder vergleichbare Elemente zu den Lektüren anderer Lehrveranstaltungen erstellen.

## Semesterverlauf und Beispielsitzungen

Im Folgenden wird anhand von zwei Beispielsitzungen der Ablauf des Semesters dargestellt und Überlegungen zu erfolgreichen und weniger erfolgreichen Elementen angestellt. Das Semesterprogramm umfasste 13 Sitzungen à 90 Minuten. Nach einem Einstieg, in dem individuelle Schreiberfahrungen und -probleme sowie Erwartungen an den Semesterverlauf expliziert werden sollten, wurden zunächst die theoretischen Grundlagen der Begriffe Schreibkompetenz und Schreibprozess geklärt. Anschließend wurden die oben formulierten Lernziele blockweise in ein bis zwei Sitzungen bearbeitet. Der Reihe nach waren dies zunächst die Entwicklung und Strukturierung von Ideen. Die Studierenden lernten Strategien zur Entwicklung von Fragestellungen, ihrer Beurteilung und ihrer Eingrenzung kennen, wie zum Beispiel das spielerische Umformulieren durch Austausch von Fragewörtern, um andere Aspekte eines Erkenntnisinteresses auszuloten. Der zweite Teil widmete sich der Entwicklung von Argumentationen und Strukturen auf Textebene bzw. Essay-Ebene, indem relevante Begriffe und Kategorien in MindMaps geordnet wurden. Darauf aufbauend wurde im folgenden Teil die Strukturierung auf Abschnittsebene diskutiert und auf die Ebene des einzelnen Satzes wurde im fünften Abschnitt eingegangen, indem die stilistische Arbeit und die sprachliche Gestaltung näher betrachtet wurde. Dazu verglichen und untersuchten die Studierenden Beispieltex-te aus der Geschichtswissenschaft hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung und der damit erzielten Effekte. In den folgenden drei Einheiten des Semesterverlaufs wurden inhaltliche Fragen diskutiert, die das Verfassen und Überarbeiten von Texten betrafen. Dies waren das kritische Schreiben und Argumentieren, das Redigieren eigener und fremder Texte im *Peer Review*-Verfahren und drittens die Arbeit mit LLM-Modellen wie ChatGPT. In Kleingruppen nutzten die Studierenden LLMs bei der Bearbeitung von Teilaufgaben des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses wie Recherche, Strukturieren, Fragestellung entwickeln, Textkorrektur und beurteilten die Ergebnisse im Plenum. (Semesterplan: Anhang 2) Als Beispiele dienen im Folgenden die Sitzungen zur Ideenfindung und zum kritischen Schreiben.

### *Ideen entwickeln und strukturieren.*

Aufgrund spontaner Terminkonflikte begann der Kurs für die ersten zwei Wochen mit Arbeitsaufträgen, die die Studierenden in Kleingruppen bearbeiteten und die ihnen das Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower und die Kompetenzfelder des

wissenschaftlichen Schreibens nach Beaufort erschließen sollten.<sup>4</sup> Nachdem sie Merkmale guter wissenschaftlicher Texte in der Geschichtswissenschaft auf der Grundlage von Erfahrungen aus dem Proseminar gesammelt hatten, sollten sie diese mit verschiedenen Phasen des Schreibprozesses verbinden. Im Zentrum ihrer Überlegungen standen dabei eine sachliche Sprache, eine schlüssige und logische Argumentation, die Faktizität des Dargestellten sowie die Objektivität. In einem zweiten Schritt sollten die Studierenden die Kompetenzfelder anhand unterschiedlicher Textformen ihres Faches konkretisieren, um abstrakte Konzepte wie Genrewissen mit Beispielen aus ihrem Studiumsalltag zu versehen und zu vertiefen. In individuellen Arbeitsaufträgen absolvierten die Studierenden zur Vorbereitung der folgenden Sitzung eine sogenannte Schreibstaffel, die es den Schreibenden gestattet sich in strukturierter Weise mehrmals neu oder aufeinander aufbauend mit einem spezifischen Aspekt eines Themas bzw. einer Idee auseinanderzusetzen.<sup>5</sup>

Ausgehend von ihrer vorbereiteten Reflexion über die Schreibstaffel sollten die Studierenden in einem „Think-Pair-Share“ die Funktionen von „in die Breite schreiben“ und „in die Tiefe schreiben“ hinsichtlich der Entwicklung von Ideen und Fragestellungen diskutieren.<sup>6</sup> Sie betonten in ihren Beiträgen, dass diese Formen schneller kurzer Schreibtechniken ungewohnt sei, sie aber als Möglichkeit Ideen oder Gedanken weiterzuentwickeln ungeahntes Potential aufwiesen. Auf diese Weise in das Thema eingestiegen, wurden im Folgenden Formen von Fragestellungen und Qualitätsmerkmale besprochen. Hierzu wurden zunächst im Plenum Fragestellungen wie „Was waren die Gründe des Ersten Weltkriegs?“ oder „Wurde Sexualität im 20. Jahrhundert immer freizügiger?“ genannt und auf Moderationskarten an einer Pinnwand gesammelt. Anschließend variierten die Studierenden für sich mithilfe von Fragewörtern die Fragestellungen und stellten besonders interessante Varianten im Plenum vor. Diese bildeten die Grundlage der weiteren Arbeit zur inhaltlichen Gliederung von Beiträgen. Zu einer Fragestellung sollten die Studierenden in Kleingruppen drei bis fünf Oberbegriffe mit jeweils drei bis fünf Unterbegriffen sammeln, auf Moderationskarten notieren und an einer Pinnwand darstellen. Anschließend wurde in einem Dozentenvortrag der klassische Fünf-Paragrafen Aufbau eines Essays (Einleitung, Argumentabsatz 1, Argumentabsatz 2, Argumentabsatz 3, Fazit) und auch der Aufbau eines einzelnen Absatzes (Einleitung, Aussage, Beleg/Beispiel, Fazit) erläutert und mittels Moderationskarten visualisiert. Dabei war die Frage, inwiefern dies übertragbar ist für eine

<sup>4</sup> Vgl. das Arbeitsblatt in Anhang 3.

<sup>5</sup> Die Schreibstaffel ist ein mehrschrittiges Free-Writing-Verfahren ausgehend von einer Idee oder Kernaussage. In ihrer Publikation „Schreibdenken“ legt Ulrike Scheuermann diese besonders als Werkzeug zur Vertiefung oder Entwicklung von Ideen nahe (SCHEUERMANN 2016, 77–81; ZENTRUM FÜR LEHRE UND LERNEN, o. J.).

<sup>6</sup> Das „Think-Pair-Share“ besteht aus den Phasen des individuellen Nachdenken, des Diskutierens mit den Nachbar\*innen und des Austauschs im Plenum. Die Lehr-Lernaktivität ermöglicht den Studierenden ihre Gedanken zunächst zu ordnen und Diskussionsbeiträge dann im kleineren Rahmen zu entwickeln und zu erproben (HEISKILLS 2024).

Seminararbeit im Fach Geschichte.<sup>7</sup> Die Gruppen sollten die gesammelten Ober- und Unterbegriffe in die formale Gliederung einordnen, um einen auf einer Fragestellung basierenden Entwurf zu erhalten. Die formalistische Ordnung des 5-Paragraphen Essays kann Studierenden helfen, einen Text zu ordnen und Arbeitspakete mit kalkulierte[m] Umfang zu skizzieren, sollte allerdings nicht sklavisch befolgt werden. Aus Zeitgründen musste der Vortrag des Dozenten nach der Erläuterung der fünf Paragraphen beendet und die weiteren Abschnitte auf die nächste Sitzung verschoben werden.

Es wurde deutlich, dass die Sitzung für das Vorwissen der Teilnehmer\*innen zu dicht und zu umfangreich geplant war. Abgesehen von diesem Mangel habe ich die Sitzung als produktiv und erfolgreich erlebt. Die Studierenden konnten die Abstraktions- und Transfer-schritte von der Fragestellung zur Gliederung gut nachvollziehen und die formal schematische Abstraktion als Arbeitsplan verstehen. Insbesondere bei den Begriffsnetzen erwies sich die gemeinsame Arbeit in Kleingruppen als inhaltliche Herausforderung, da die Studierenden ihre Anregungen für die Fragestellungen aus sehr disparaten Themenbereichen bezogen und nur wenige über ein ausreichend breites Vorwissen verfügten. Gerade hier wäre eine gemeinsame inhaltliche Basis hilfreich. In Bezug auf das nicht gelungene Zeitmanagement sehe ich zunächst folgende Möglichkeit, das Problem anzugehen. „Think-Pair-Share“ ist zwar sehr effektiv bei der Aktivierung vorbereiteter Inhalte, aber möglicherweise in diesem Kontext zu zeitaufwändig. Alternativ könnte es hinsichtlich des Arbeitsaufwandes und der Dauer sinnvoll sein, die einzelnen Arbeitsschritte der Sitzung als zusammenhängende Arbeitsaufträge in Kleingruppen zu bearbeiten und nur die Ergebnisse im Plenum zu präsentieren, statt Zwischenschritte und Ergebnisse zu diskutieren. Um die Vorkenntnisse hinsichtlich des formalen Aufbaus von wissenschaftlichen Texten wie Seminararbeiten und 5-Paragraphen Essays zu aktualisieren, könnte eine Vermittlung durch asynchrone Elemente wie aufgezeichnete Präsentationen o.ä. im Vorhinein erfolgen, sodass in der Lehrveranstaltung mehr Zeit bleibt, um Möglichkeiten des Ordnen[s] und Strukturierens zu üben und zu diskutieren.

### *Hoax und kritisches Denken*

Die Auseinandersetzung mit Fälschungen, ihre Identifikation und Falsifikation gehören zum grundlegenden Handwerkszeug der Geschichtswissenschaft und ihrer Didaktik. Die Produktion von Fälschungen und Hoaxes in der Lehre stellt dagegen ein umstrittenes Vorgehen dar, weil damit zwar das kritische und misstrauische Hinterfragen von Texten geübt wird, wissenschaftliches Fehlverhalten aber nicht nur negativ dargestellt, sondern auch praktisch und aktiv nachvollzogen wird. Dies wird insbesondere im Hinblick auf

<sup>7</sup> Der 5-Paragraphen Essay ist das häufig verwendete kürzere Textformat für schriftliche Arbeitsaufträge an amerikanischen Highschools und Universitäten und wird besonders in General-Composition Kursen ausführlich geübt (CLARK & BAMBERG 2003: 251–53).

eine möglicherweise betroffene Öffentlichkeit als unverantwortlich angesehen. Diesem Vorwurf sah sich 2008 unter anderen T. Mills Kelly an der George Mason University ausgesetzt, in dessen Seminar „Lying about the past“ Studierende einen Wikipedia-Artikel fälschten („GEORGE MASON UNIVERSITY’S HISTORICAL HOAXES“ 2014). Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Schreibseminars so vorgegangen, dass historiografische Falschdarstellungen nur im Rahmen der Lehrveranstaltung diskutiert wurden und die Praxis direkt mit den Studierenden wissenschaftsethisch reflektiert wurde. Angeregt wurde ich durch den Beitrag „Der Deutsch-Deutsche Schäferhund“ von Christiane Schulte, der innerhalb der deutschen Geschichtswissenschaft Aufsehen erregte (SCHULTE 2015). Unter diesem Pseudonym hatte eine Gruppe von Wissenschaftler\*innen einen Tagungsbeitrag und anschließend einen Artikel in der Zeitschrift „Totalitarismus und Demokratie“ lanciert, um bestimmte historiografische Tendenzen in der Bundesrepublik besonders Aufsehen erregend zu kritisieren. Neben als beliebig und unkritisch abgeurteilten akademischen Trends wie den „Human-Animal-Studies“ stand dabei besonders die Totalitarismustheorie und ihre Bedeutung in der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus und zur DDR im Fokus.<sup>8</sup>

Die Aufgabenstellung der Lehrveranstaltungssitzung wurde zunächst nur grob formuliert, indem die Studierenden aufgefordert waren den Text kritisch zu lesen. Nach der Auflösung des Hoaxes, sollten zentrale Elemente der Fälschung rekonstruiert werden und für die zweite Aufgabe, die Produktion eines eigenen Hoax genutzt werden. Die Aufgabenstellung verfolgte mehrere Ziele, die sich jeweils auf Fragen des kritischen Denkens und des wissenschaftlichen Schreibens bezogen. Erstens sollte die lesende und schreibende Auseinandersetzung mit Fälschungen die Notwendigkeit einer kritischen Bewertung von Texten verdeutlichen. Ein Vorgehen, das über ein halbherziges Gefallen oder Nicht-Gefallen hinausgeht und den Studierenden ein begründetes Urteil über einen Text abverlangt. Andreas Frings spricht in diesem Zusammenhang vom notwendigen Zwang zur Argumentation, der den Studierenden in entsprechenden Lehr-Lerninhalten zum kritischen Denken das begründete Urteil „abringen“ soll (FRINGS 2019, S. 1002). Zweitens werden durch die kritische Analyse des gefälschten Textes Elemente rekonstruiert, die in stilistischer und rhetorischer Hinsicht aus einem Text einen wissenschaftlichen machen (BACON 2013). Drittens erwartete ich von der Produktion einer eigenen Fälschung die Anwendung der für die Entwicklung eines wissenschaftlichen Textes notwendigen Kompetenzen wie Recherche, Analyse, Strukturierung und Textproduktion bei gleichzeitiger besonderer Anregung durch die ungewohnte Aufgabenstellung. Über diese klassischen Anforderungen hinaus mussten die Studierenden die Arbeit in der Kleingruppe organisieren und sich bewusst mit Fragen der Glaubwürdigkeit und Plausibilität von Argumenten auseinandersetzen.

Die Sitzung setzte mit einer Plenumsdiskussion zur Frage ein, was kritisches Denken und Kritik sind und welche Funktion sie im wissenschaftlichen Diskurs haben. Ziel war es, Vorstellungen von kritischem Denken zu sammeln und die folgenden Aspekte als

<sup>8</sup> Zusammengefasst, mit Verweisen ausgestattet und kritisch diskutiert in einem ausführlichen Blogbeitrag von Florian Peters (2016).

wesentliche Merkmale herauszuarbeiten: begründetes Werturteil und logische Argumentation (FRINGS 2019: 1000–1001). Anschließend sollten die Studierenden in einem Schreibsprint die Aufgabenstellung „Der Text von Schulte zum „Deutsch-Deutschen Schäferhund“ hat mich überzeugt, weil...“ bearbeiten und ihre Ergebnisse in Partner\*innenarbeit für die Plenumsdiskussion aufbereiten. Die Studierenden hatten den Text erhalten ohne einen Hinweis darauf, dass er eine Fälschung war. In ihren Antworten zeigten sie kein Misstrauen gegenüber dem Text, was neben einem gewissen Mangel an fachspezifischem Wissen und Wissen über die Diskursgemeinschaft, nicht zuletzt dem eingeübten Vertrauen gegenüber dem Dozenten und der Unterrichtssituation geschuldet ist, die dafür sorgen, dass die Studierenden die Texte mit zu wenig kritischer Distanz lesen. Es gilt ebenfalls zu berücksichtigen, dass in der Lehrveranstaltung zwar Texte aus der Geschichtswissenschaft bearbeitet wurden, aber keine gemeinsame inhaltliche Basis zu einem Thema entwickelt wurde, die als Grundlage für einen kritischen Forschungsstand hätte dienen können. Letztlich ist auch die Plausibilität des gefälschten Aufsatzes zu nennen, was durch das erfolgreiche Platzieren in der angesehenen Zeitschrift „Totalitarismus und Demokratie“ belegt ist. Dies bedeutete, dass ich zunächst mit den Studierenden in einem angeleiteten Close Reading Indizien für den Fälschungscharakter sammelte. Während kritische Auseinandersetzungen mit Fälschungen häufig an diesem Punkt enden, ging es in der Lehrveranstaltung in einem zweiten Schritt um die Frage, warum der Text überzeugen konnte. Dazu wurden im Plenum Elemente aus den verschiedenen Kompetenzbereichen wie Aufbau, Quellenarbeit, Plausibilität, adäquater Sprachstil und Spezifik rekonstruiert. Diese Elemente sollten die Studierenden in einem dritten Schritt selbstständig für die Produktion eines eigenen Hoaxes berücksichtigen. In der asynchronen Arbeit in zwei Gruppen verteilten sie selbstständig die Aufgaben wie Recherche, Strukturierung, Textentwicklung und Überarbeitung. Die Ergebnisse zeigten die Freude am kreativen Arbeiten und am Überschreiten von Grenzen. Den Studierenden gelang es, überraschende Texte zu schaffen, die auf den ersten Blick als wissenschaftliche Texte überzeugten. Eine Arbeit datierte die Entdeckung der Antarktis neu auf der Grundlage eines vermeintlichen Tagebuchs des dänischen Seefahrers Anders Petersen. Eine andere Arbeit stellte die Entdeckung einer bisher nur in Legenden bekannten Maya-Stadt dar. Beide Arbeiten nutzten sehr gekonnt die Möglichkeiten von LLMs wie ChatGPT bei der Produktion von vermeintlichen Quellentexten. In den anschließenden Sitzungen wurde im Plenum anhand der eigenen Texte noch einmal diskutiert, welche Elemente zur Wissenschaftlichkeit beitragen. In der Diskussion wurde deutlich, dass Wissenschaftlichkeit nicht nur durch harte Faktoren wie logische Argumentation, Quellenbelege und Auseinandersetzung mit der bestehenden Forschung bestimmt wird. Wissenschaftlichkeit umfasst auch eine spezifische Sprache und Textgestaltung sowie eine Ethik der Aufrichtigkeit und Transparenz.

Die Hoax-Produktion erweist sich damit als ein besonders geeignetes Element für die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens. Neben der selbstständigen Organisation von zentralen Aufgaben der Textproduktion in der Kleingruppe war es der zweite wesentliche

Kompetenzbereich der kritischen Beurteilung von fremden und eigenen Texten, der über den ungewohnten Zugang der bewussten Fälschung gefördert wurde.

## Diskussion bzw. was ist der Ort der Schreiblehre?

Im Folgenden werden der Aufbau und das Konzept der Lehrveranstaltung vor dem Hintergrund der Beispiele diskutiert. Dabei wird insbesondere das Problem der curricularen Integration der Schreibdidaktik erörtert.

Die Gruppe der Studierenden war vergleichsweise klein ( $n=11$ ) und sehr divers. Neben einer Erasmus-Studentin aus Japan verteilte sich der Rest der Studierenden auf Studienanfänger\*innen und weit fortgeschrittene BA- und MA-Studierende. Gerade in der Zusammenarbeit mit den Studienanfängerinnen ist es häufig nicht gelungen, solche Aufgaben zu entwickeln, die ein reflexives Bewusstsein für die Schreibnormen wissenschaftlicher Texte und deren Anwendung ermöglichen. Gründe hierfür sind sowohl in den zu hohen Anforderungen der Aufgabenstellungen als auch in den einseitigen Rollenerwartungen der Studierenden zu suchen, die teils schulähnliche Erwartungen an den Dozenten hegten und schwer zu der notwendigen Selbstständigkeit fanden. Gerade in dieser Hinsicht ist eine langfristige Perspektive zum Aufbau von Schreibkompetenzen über die gesamte Dauer des Bachelor- und Masterstudiums erfolgversprechender. Eine Einbindung in Lehrveranstaltungen, die sich dezidiert mit fachwissenschaftlichen Problemstellungen befassen, ist ebenfalls angeraten, da nur hier so etwas wie eine Diskursgemeinschaft aufgebaut werden kann, in der der Forschungsstand und die maßgeblichen Beiträge zu einem Thema rezipiert werden. Fragen des Stils und der Rhetorik sind dagegen oft zu zeitaufwändig, um in regulären Lehrveranstaltungen ausreichend intensiv thematisiert zu werden. Hier sind sowohl Peer-Reviews als auch vom Dozenten redigierte Arbeitsaufträge hilfreiche Werkzeuge. In diesem Rahmen können auch Schreibprozesse und Schreibkompetenzmodelle als theoretische Grundlage vermittelt werden. Fragen des Stils und der Rhetorik sind fachdidaktisch von besonderem Interesse, da sie einen bedeutsamen Anteil an der adäquaten Darstellung historischer Stoffe haben. Diskussionen um den „richtigen“ Ton zum Beispiel bestimmten nicht nur Debatten zur Holocaust-Geschichtsschreibung (LOEWY 2004), sondern auch zur Geschichte der Sklaverei (HASKELL 2000) oder der Geschlechtergeschichte (SMITH 1998). Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass gerade die sprachliche und stilistische Entwicklung der einzelnen Studierenden ein mittel- bis langfristiger Prozess ist, doch die semesterbegleitende Beratung und Intervention im Schreibprozess spürbare Schreiberfolge ermöglicht.

Eine systematische Evaluation der Lehrveranstaltung wurde nicht durchgeführt. Eine niedrigschwellige anonyme Umfrage in Form einer Feedback-Zielscheibe am Ende des ersten Drittels des Semesters ergab einen hohen subjektiven Lerneffekt bei überraschend hohem Arbeitsaufwand. Am Ende des Semesters absolvierte ein Teil der Teilnehmer\*innen ein Essay als Prüfungsleistung, die durchweg als mindestens gut bewertet werden konnten.

Aspekte wie Fragestellung und Struktur konnten dabei deutlich erkennbarer verbessert werden als andere, wie zum Beispiel kritische Einordnung im Forschungskontext.

Die amerikanische Schreibdidaktik hat seit den 1990er Jahren in Auseinandersetzung mit den fachübergreifenden, einführenden *General Composition*-Kursen, Alternativen gefordert und entwickelt. Neben Einführungen in das kritische Denken und logische Argumentieren vermitteln die *GC*-Kurse einen universellen wissenschaftlichen Schreib- und Denkstil, den sogenannten „Plain Style“, der zudem häufig mit dem starren 5-Paragraphen Essay verbunden wird. Zwangsläufig wird die Verknüpfung von Schreiben und Fach-Inhalten in dieser Konstellation vernachlässigt, da sie außerhalb der disziplinären Curricula stattfinden.<sup>9</sup> Im Gegensatz dazu forderte das *WAC/WID* Modell die Integration von schreibdidaktischen Arbeitsaufträgen über das gesamte Curriculum (*WAC – Writing across the Curriculum*) und in die disziplinäre Arbeit (*WID – Writing in the Disciplines*) (MCLEOD 1992). Wesentlich ist dabei, dass Schreibaufgaben nicht nur als Möglichkeit zur Beurteilung von Schreibkompetenzen eingesetzt werden, sondern dass die Studierenden das Schreiben als fachspezifisches Werkzeug in der Forschung kennen lernen (Beyond Assessment). Diese Kritik kann zumindest teilweise auch gegenüber dem hier vorgestellten Veranstaltungsformat geäußert werden, da die Studierenden Schreibaufgaben, Techniken und Stilfragen als eigenständige Aufgaben bearbeiten und diskutieren, ohne den Anschluss an die inhaltliche Arbeit im Seminar etc. zu haben. Dies wurde immer dort deutlich, wo die mangelnde inhaltliche Kohärenz der Teilnehmer\*innen die Grenzen bei der Bewältigung von Aufgaben markierte. Es ist für die hier diskutierte Lehrveranstaltung daher treffender von einem „Schreiben lernen an der Geschichtswissenschaft“ als „in der Geschichtswissenschaft“ zu sprechen, doch besteht wie Eggensperger (2011, 99) zeigt, gerade in der gegenwärtigen Bildungslandschaft auch in den Kultur- und Geisteswissenschaften ein Bedarf an expliziter Schreibdidaktik (NETZER 2018).

Innerhalb von Seminaren und Vorlesungen fehlen häufig schriftlich zu bearbeitende Arbeitsaufträge und deren didaktische Aufarbeitung, während mündliche Präsentationen den Seminarunterricht dominieren. Die Diversität der Studienanfänger\*innen und das Bekenntnis zur kompetenzorientierten Lehre fordern die Verantwortlichen in der Lehrentwicklung jedoch auf, Raum und Gelegenheit für die Vermittlung der notwendigen Schreibkompetenzen zu schaffen. Aus der bisher fehlenden Integration in den Basismodulplan des Bachelorstudiengangs Geschichte und der fehlenden Integration der Schreibdidaktik in die Seminarpläne ergab sich daher die Notwendigkeit eines eigenständigen Veranstaltungsformats. Zugleich hat sich im Semesterverlauf gezeigt, dass Aufgaben zu bestimmten Arbeitsschritten (z.B. Ideenentwicklung und Strukturierung) geeignet sind, in die traditionelle Seminarplanung aufgenommen zu werden. Wie dies bei komplexeren Formaten wie der hier ebenfalls skizzierten Auseinandersetzung mit Fälschungen geschehen kann, ist noch unklar. In der vorgestellten Lehrveranstaltung wurde diesem Umstand dadurch begegnet, dass die Studierenden aufgefordert wurden, ihre Schreibaufgaben (Zusammenfassungen,

<sup>9</sup> Vgl. dazu die Ausführungen von Bacon (2013, 176–78) u.a. zum Handbuch von Strunk & White „Elements of Style“.



Rezensionen, Gliederungsaufgaben etc.) möglichst auf der Grundlage von Lektüren zu erarbeiten, die sie für andere Lehrveranstaltungen zu erbringen hatten. Auf diese Weise konnten die Studierenden Schreibtechniken als nützliche Werkzeuge für ihren Denk- und Forschungsprozess erfahren. Trotzdem blieben konzeptuelle Fragen zum Zusammenhang von Inhalt und ihrer schriftlichen Gestaltung auch in der hier diskutierten Lehrveranstaltung weitgehend ausgespart. Diese wären besonders für Formate geeignet, die sich an Promovierende oder Absolvent\*innen im Masterstudiengang richten.

## Zusammenfassung

Die Lehrveranstaltung und die anschließende Reflexion hat das Potential von expliziter Schreibdidaktik verdeutlicht und vorhandene bildungswissenschaftliche und didaktische Forschungen bestätigt. Auch an der Hochschule besteht der Bedarf der expliziten Vermittlung des Kompetenzspektrums, das zum wissenschaftlichen Schreiben gehört und kann keineswegs als Nebensache des Curriculums behandelt werden. Dies umso mehr, da die wesentlichen Leistungsnachweise in der Geschichtswissenschaft weiterhin schriftliche Langformen sind und die beruflichen Anforderungen an Absolvent\*innen der Geschichtswissenschaften stets Souveränität im schriftlichen Ausdruck voraussetzen. Vor diesem Hintergrund und im Einklang mit den didaktischen Überlegungen zum „Constructive Alignment“ von Biggs müssen die Studierenden die notwendigen Kompetenzen für diese Leistungen erwerben können. Zu diesem Zweck habe ich eine Lehrveranstaltung dargestellt, die sich sowohl am wesentlichen Kompetenzmodell zum Wissenschaftlichen Schreiben als auch an den Anforderungen an Studierende orientiert, wie sie im entsprechenden Modulhandbuch der Universität Heidelberg formuliert sind. An zwei Schwerpunkten habe ich die Gestaltung einzelner Lehr-Lern-Inhalte diskutiert und ihre Funktion im Semesterverlauf erläutert. Vor dem Hintergrund jüngerer Überlegungen zum Ort der Schreibdidaktik am Studienanfang habe ich die Ergebnisse und Form der Lehrveranstaltung diskutiert. Eine ergänzende dezierte Lehrveranstaltung kann gerade für Studienanfänger\*innen eine Hilfe beim Erwerb notwendiger Kompetenzen bedeuten. Eine Reduktion der Arbeitslast durch Synergieeffekte mit anderen Lehrveranstaltungen ist teils möglich. Der fehlende inhaltliche Zusammenhang des Seminars schafft allerdings auch Reibungsverluste. Deshalb und aufgrund der fachwissenschaftlichen Bedeutung der schriftlichen Form ist eine Integration in das BA und MA-Curriculum das grundsätzlich empfehlenswertere Vorgehen. Um die Qualität der Texte zu steigern, ist es besonders angeraten im Rahmen des Curriculums und der einzelnen Disziplinen (Zeit-)Räume zu schaffen, in denen Studierende untereinander und mit Dozierenden nicht nur die faktische, sondern insbesondere auch die sprachliche Qualität von Texten diskutieren.

Die zentralen Ergebnisse dieser Reflexion gelten darüber hinaus für andere schreibintensive geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen wie die Sprach- und Literaturwissenschaften oder die Ethnologie. Drei Erkenntnisse sind hierfür besonders hervorzuheben:

Erstens ist die explizite Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz eine curriculare Kernaufgabe. Zweitens ist die Integration in die Fachlehre und nicht über isolierte Zusatzangebote der effektivste Weg. Drittens ist es mit Blick auf die zunehmende Bedeutung von generativen Sprachmodellen (sogenannte KI) zentral, dass in den klassischen Lehrformen der Seminare und Übungen mehr Arbeitszeit auf den schreibenden Umgang mit Text verwandt wird. Nicht nur in der Geschichtswissenschaft ist die Verlockung groß, die teils mühevollen schriftliche Auseinandersetzung mit Fragen und Themen zu vermeiden. Der Verzicht auf eine eigene Schreibpraxis würde aber auch bedeuten, Schreiben nicht als kreative, kritische und erkenntnisbefördernde Praxis kennenzulernen und damit zentrale Kompetenzen zur Kritik von Texten – seien sie menschlichen oder nicht-menschlichen Ursprungs – nicht zu erwerben.

## Danksagung

Mein Dank gilt den Mitarbeiter\*innen der Abteilung Lehren & Lernen des heiSKILLS Kompetenz- und Sprachenzentrums der Universität Heidelberg und der Redaktion von *HINT*, die mir die Gelegenheit gegeben haben, meine Gedanken zur Lehrveranstaltung in dieser Form noch einmal zu ordnen. Für die intensive Betreuung bei der Überarbeitung und die wertvollen Hinweise zur Schärfung des Beitrags danke ich insbesondere den Gutachter\*innen.

## Bibliographie

- BACON, N. 2013. „Style in Academic Writing“. In: DUNCAN, M., VANGURI, S.M. (Hg.) *The Centrality of Style*. The WAC Clearinghouse: Parlor Press. S. 173–190.
- BEAUFORT, A. 2007. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Salt Lake City: Utah State University Press.
- BIGGS, J. 2014. „Constructive Alignment in University Teaching.“ *HERDSA Review of Higher Education* 1 (July): 5–22.
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., KRATHWOHL, D.R. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay.
- BRÄUER, G. 2003. „Centres for Writing & Reading. Bridging the Gap Between University and School Education“. In: BJÖRK, L.A., BRÄUER, G., RIENECKER, L., JÖRGENSEN, P.S. (Hg.) *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. 1. Edition. Dordrecht: Springer Nature. S. 135–150. DOI: <https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2>.
- BRÄUER, G. 2020. „Schreibzentrumsarbeit als Gegenstand der Schreibwissenschaft. Skizzierung diskursübergreifender Forschungs- und Entwicklungsfelder“. In: HUEMER, B., DOLESCHAL, U.,

- WIEDERKEHR, R., BRINKSCHULTE, M., GIRGENSOHN, K., MERTLITSCH, C., DENGSCHERZ, S. (Hg.) *Schreibwissenschaft - eine neue Disziplin*, 1. Aufl. Wien/Köln: Böhlau Verlag. S. 89–110. DOI: <https://doi.org/10.7767/9783205209768.89>.
- CLARK, I.L., BAMBERG, B. 2003. *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- EGGENSPERGER, P. 2011. „Learning by Doing or Explicit Training in the Discipline? The Teaching of Academic Writing in Higher Education“. In: BAUDER-BEGEROW, I., SCHÄFER, S. (Hg.) *Learning 9-11: Teaching for Key Competences in Literary and Cultural Studies*. Heidelberg: Winter. S. 99–121.
- FLOWER, L., HAYES, J.R. 1981. „A Cognitive Process Theory of Writing“. *College Composition and Communication* 32 (4): 365–387. DOI: <https://doi.org/10.2307/356600>.
- FRINGS, A. 2019. „Zum Argumentieren zwingen - Kritisches Denken in der Geschichtswissenschaft lehren“. *die hochschullehre* 55: 997–1012.
- „GEORGE MASON UNIVERSITY’S HISTORICAL HOAXES“. 2014. *Wikipedia*, o.J. [https://en.wikipedia.org/wiki/George\\_Mason\\_University%27s\\_historical\\_hoaxes](https://en.wikipedia.org/wiki/George_Mason_University%27s_historical_hoaxes). Letzter Zugriff: 11.12.2025.
- GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT. o. J. *Writing Fellow Programm: Informationen und Bewerbung*. o.J. [https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/82870167/Writing\\_Fellow\\_Programm](https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/82870167/Writing_Fellow_Programm). Letzter Zugriff: 11.12.2025.
- HASKELL, T.L. 2000. *Objectivity Is Not Neutrality: Explanatory Schemes in History*. New Edition. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- HEISKILLS – KOMPETENZ- UND SPRACHENZENTRUM. 2024. *Think-Pair-Share. NutzBar – Online-Angebote für Lehrende*, Oktober 21. [https://www.uni-heidelberg.de/md/slk/medien/think-pair-share\\_methodenbox.pdf](https://www.uni-heidelberg.de/md/slk/medien/think-pair-share_methodenbox.pdf). Letzter Zugriff: 10.12.2025.
- HIPPCHEN, R. 2021. „‘der endgültige Schreibprozess ist alleine‘ – Empirische Beobachtungen zu geschichtswissenschaftlichen Seminararbeiten als Herausforderungen in der Studieneingangsphase“. In: LAHM, S., MEYHÖFER, F., NEUMANN, F. (Hg.) *Schreiblehrkonzepte an Hochschulen: Fallstudien und Reflexionen zum fachspezifischen Schreibenlehren und -lernen*. Bielefeld: wbv Media. S. 193–206.
- KADMON, M., STRITTMATTER-HAUBOLD, V., GREIFENEDER, R., EHLAIL, F., LAMMERDING-KÖPPEL, M. 2008. „Das Sandwich-Prinzip – Einführung in Lerner zentrierte Lehr-Lernmethoden in der Medizin“. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen* 102 (10): 628–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2008.11.018>.

- KRUSE, O., CHITEZ, M. 2012. „Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment.“ In: SENNEWALD, N., PREÜBER, U. (Hg.) *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 57–84.
- LIEBETANZ, F., VOIGT, A., DREYFÜRST, S. 2018. *Das Writing Fellow-Programm: Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: Wbv Publikation. DOI: <https://doi.org/10.3278/6004576w>.
- LOEWY, H. 2004. „Die Geburt der ‚Sachlichkeit‘ aus dem Geist des tragischen Heroismus. Zu Nicolas Bergs fulminanter Historisierung der Historisierer“. *H-Soz-Kult*, Februar 26. <https://www.hsozkult.de/debate/id/fddebate-132082>. Letzter Zugriff: 13.12.2025.
- MCLEOD, S. 1992. „Writing Across the Curriculum. An Introduction“. In: SOVEN, M., MCLEOD, S. (Hg.) *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Newsbury Park: SAGE Publications. S. 1–11.
- MEYHÖFER, F., NEUMANN, F., LAHM, S. 2021. *Schreiblehrkonzepte an Hochschulen: Fallstudien und Reflexionen zum fachspezifischen Schreibenlehren und -lernen*. Bd. 4. Bielefeld: Wbv Publikation. DOI: <https://doi.org/10.3278/6004807w>.
- NETZER, K. 2018. „Tagungsbericht: Geschichtswissenschaftliches Schreiben lehren? Studierende bei der Entwicklung fachspezifischer Schreibkompetenz unterstützen“. *H-Soz-Kult*, Juli 27. <http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-126380>. Letzter Zugriff: 13.12.2025.
- NEUMANN, F. 2021a. *Schreiben im Geschichtsstudium*. 2., Vollständig aktualisierte Auflage. Schreiben im Studium, Bd. 5. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- NEUMANN, F. 2021b. „Wissenschaftliche Texte kritisch analysieren lernen – Ein Semesterprogramm im Bachelorstudiengang Geschichtswissenschaft“. In: MEYHÖFER, F., NEUMANN, F., LAHM, S. (Hg.) *Schreiblehrkonzepte an Hochschulen: Fallstudien und Reflexionen zum fachspezifischen Schreibenlehren und -lernen*. TeachingXchange 4. Bielefeld: Wbv Publikation. S. 87–99.
- OLLINGER, I. 2020. „Schreibkompetenz im kulturellen Kontext: Zur unterschiedlichen Bedeutung der Discourse Community im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum beim Modell zur ‚Writing Expertise‘ von Anne Beaufort“. *Zeitschrift für Interdisziplinäre Schreibforschung* 2: 64–76. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.200205>.
- PETERS, F. 2016. „Von totalitären Schäferhunden und libertären Mauerkaninchen. Alles von Relevanz? Ein Beitrag über zweifelhafte wissenschaftliche Standards und die angezogene Handbremse in der akademischen Debattenkultur“. *Zeitgeschichte-online*, Februar 1. <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/von-totalitaeren-schaeferhunden-und-libertaeren-mauerkaninchen>. Letzter Zugriff: 13.12.2025.

- RUHMANN, G., KRUSE, O. 2014. „Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven“. In: DREYFÜRST, S., SENNEWALD, N. (Hg.) *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 13–35.
- SCHEUERMANN, U. 2016. *Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. 3. durchgesehene Auflage. UTB Schlüsselkompetenzen 3687. Opladen: Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838547176>.
- SCHULTE, C. 2015. „Der deutsch-deutsche Schäferhund – Ein Beitrag zur Gewaltgeschichte des Jahrhunderts der Extreme“. *Totalitarismus und Demokratie* 12 (2): 319–34.
- SMITH, B.G. 1998. *The Gender of History: Men, Women, and Historical Practice*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNIVERSITÄT HEIDELBERG – HISTORISCHES SEMINAR. 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](https://www.uni-heidelberg.de/md/zegk/histsem/lehre/moha_ba_gesch_50_20152.pdf)“. Letzter Zugriff: 11.12.2025.
- UNIVERSITÄT ZÜRICH – ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK. 2007. „Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen“. *Universität Zürich*. „<https://hochschuldidaktik.uzh.ch>“. Letzter Zugriff: 11.12.2025.
- ZENTRUM FÜR LEHRE UND LERNEN. o. J. „Schreibstaffel“. *Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)*, o.J., [https://www.tib.eu/fileadmin/Daten/selbstlernangebote/PDF\\_und\\_Dokumente/Schreibstaffel.pdf](https://www.tib.eu/fileadmin/Daten/selbstlernangebote/PDF_und_Dokumente/Schreibstaffel.pdf). Letzter Zugriff: 16.07.2025.

Dr. Max Gawlich ist Historiker. Seine Promotion erfolgte an der Ruprecht-Karls Universität Heidelberg mit einer Studie zur Psychiatrie in den 1940er Jahren. Forschungen zur deutschen Wissenschafts- und Medizingeschichte im 20. Jahrhundert. Seit 2018 Forschungsprojekt zur „Frühen Kindheit in der DDR und Bundesrepublik nach 1945“, gefördert unter anderen von der DFG. Gute Lehre bedeutet für ihn mit Studierenden Ideen und Gedanken gemeinsam entwickeln und an geteilten Herausforderungen wachsen.

Dr. Max Gawlich  
[max.gawlich@posteo.net](mailto:max.gawlich@posteo.net)