

Mit Überarbeitung zum perfekten Text – aber wie?

Eine Analyse zur Qualitätsverbesserung studentischer Exzerpte im Kontext eines schreibintensiven Seminars

AWPT-Forschungsgruppe

Die *AWPT-Forschungsgruppe** besteht aus folgenden Mitgliedern: Anabell Auzinger, Jana Bewersdorf, Christopher Fritzsche, Katrin Girgensohn, Dorothea Horst, Melanie Köhler, Theresa Lienau, Hendrik Neumann, Franziska Prinz, Jana Scheurer, Anastasiya Sennikova, Sina Szpitalny, Valerie Windt und Karolina Zimmermann.

Abstract

Lehrende an Hochschulen klagen über die sinkende Qualität studentischer Texte. In diesem Artikel stellt unsere Forschungsgruppe Ergebnisse aus vier Studien zur Schreib- und Überarbeitungskompetenz von Studierenden am Beispiel von Exzerpten vor. Die Resultate zeigen auf, dass sich Überarbeitungen eher im Rahmen einer formalen Oberflächenkorrektur als einer tiefgreifenden Auseinandersetzung bewegen und auf diese Weise keine signifikante Verbesserung aufzeigen. Dies bringen wir in Zusammenhang mit einer mangelnden Vermittlung von Textüberarbeitungskompetenzen im Rahmen der Hochschullehre und plädieren für die Einbindung einer profunden Vermittlung und Übung dieser Fertigkeiten in Seminarkontexte. Auf diese Weise, so unsere Hypothese, kann die Qualität studentischer Texte langfristig verbessert werden.

Einleitung

«An Hochschulen und Universitäten klagen Lehrende [...] über die schlechte Qualität von Seminar- und Diplomarbeiten. [...] Die Diskussion darüber verbleibt erstaunlicherweise zumeist im Stadium des Klagens und der gegenseitigen Vorwürfe.» Mit diesen Worten leiten Walter Kissling und Gudrun Perko ihren 2006 erschienenen Sammelband «Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre» ein, in dem sie verschiedene schreibdidaktische Erfahrungen und Konzepte vorstellen, die diesen Klagen praktische Handlungsoptionen im Hochschulkontext entgegen setzen wollen. Der Band gehört damit zu einem im Laufe des vergangenen Jahrzehnts

stetig wachsenden Korpus hochschulbezogener schreibdidaktischer Literatur (z.B. Berning 2011; Doleschal 2007; Doleschal u.a. 2013; Draheim u.a. 2012; Dreyfurst u.a. 2014; Girgensohn u.a. 2012; Grieshammer u.a. 2012; Jakobs u.a. 1997; Knorr 2014; Kruse u.a. 1999; Kruse u.a. 2006; Perrin u.a. 2002). Gleichzeitig steigt die Zahl schreibdidaktischer Angebote an Hochschulen im deutschsprachigen Raum kontinuierlich an¹. Doch wie sehr tragen diese Angebote tatsächlich dazu bei, die Qualität studentischer Arbeiten zu verbessern? Diese Frage bildete den Hintergrund des Forschungsseminars *Auf dem Weg zum <perfekten> Text* an der

* Abgeleitet vom Seminartitel *Auf dem Weg zum <perfekten> Text*.

¹ Vgl. zum Anwachsen schreibdidaktischer Angebote an deutschen Hochschulen z. B. das Verzeichnis der Universität Bielefeld: http://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html.

Europa-Universität Viadrina im Wintersemester 2014/2015². Im Rahmen dieser Veranstaltung hat unsere Forschungsgruppe Texte untersucht, die in vorangegangenen Semestern in drei verschiedenen universitären Seminaren von Studierenden geschrieben worden waren. Bei den Texten handelt es sich um Exzerpte, die vorbereitend zu den zu besprechenden Fachtexten jeder Seminarsitzung verfasst und auf die Online-Lernplattform *Moodle* hochgeladen wurden. Ergänzend gaben sich die Studierenden auf die Exzerpte im Hinblick auf deren Inhalt und Form gegenseitig Feedback. Als Prüfungsleistung wählten die Teilnehmenden zu Semesterende drei Exzerpte, die sie geschrieben hatten, aus und fertigten dazu Überarbeitungen an.

Im Mittelpunkt des Forschungsseminars *Auf dem Weg zum <perfekten> Text* stand die konkrete Forschungsfrage, inwiefern sich das genannte Seminarkonzept – und damit das in ein Fachseminar eingebettete Schreiben, Feedbacken und Überarbeiten von Texten – für die Verbesserung der Schreibkompetenz von Studierenden eignet. Dafür nahmen wir insbesondere die Überarbeitungskompetenz als einen zentralen Bestandteil von Schreibkompetenz in den Fokus. Nachdem wir uns im Forschungsseminar zunächst theoretisch mit schreibwissenschaftlichen Grundlagen und sprach- wie sozialwissenschaftlichen Methoden auseinandergesetzt hatten, bildeten wir vier Forschungsteams, welche den Exzerpte-Datenkorpus aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden untersuchten.

Der Korpus selbst und der Seminarkontext, in dem er entstand, welche Herangehensweisen bei seiner Analyse verwendet wurden und welche Schlüsse sich aus den Fallstudien ziehen lassen, wird im Folgenden vorgestellt. Weiterhin werden aus den Ergebnissen resultierende Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für zukünftige Seminare sowie ein breiter gefasster Ausblick hinsichtlich der Förderung der Schreibfähigkeit von Studierenden formuliert.

Datenkorpus und Entstehungshintergrund

Die im Forschungsseminar *Auf dem Weg zum <perfekten> Text* untersuchten studentischen Texte sind Exzerpte, die im Rahmen von drei sprachwissenschaftli-

² Das Seminar, in dessen Rahmen die AWPT-Forschungsgruppe arbeitete, folgte der Methodik des Forschenden Lernens bzw. des Inquiry-based Learnings und kann in diesem Rahmen nicht ausführlicher dargestellt werden. Für einen Überblick zum Ablauf unseres Forschungsprozesses siehe <https://prezi.com/fwzsj4zoaca9/learning-writing-through-researching-writing-students-inves/>.

chen Master-Seminaren (*Multimodalität und Ausdruck* im Wintersemester 2013/14 sowie *Sprache, Kultur, Kognition* im Wintersemester 2013/14 und Sommersemester 2014) regelmässig von den Teilnehmenden angefertigt und gefeedbackt wurden. Auf diese Weise sollte die inhaltliche Vorbereitung der Teilnehmenden auf die Fachtexte der einzelnen Seminarsitzungen sichergestellt und das Verfassen einer wissenschaftlichen Textsorte kontinuierlich geübt werden. Grundlage für den Prozess des Exzerpt-Schreibens war ein Workshop, der durch das Schreibzentrum der Universität in der dritten Woche des Seminars durchgeführt wurde. Im Rahmen des Seminars waren insgesamt fünf Exzerpte von jedem Teilnehmer einzureichen. Die Studierenden fanden sich dafür zu Kleingruppen zusammen und verteilten ihre Exzerpte in Absprache untereinander auf die einzelnen Sitzungstermine. Jeder Termin musste in der Regel mit zwei Exzerpten «belegt» sein. Diejenigen, die an einem Termin kein Exzerpt schrieben, mussten die Exzerpte ihrer Gruppenmitglieder feedbacken. Dies fand auf der Online-Lernplattform *Moodle* statt. Zu Semesterende wählten die Studierenden drei aus ihren fünf Exzerpten aus und fertigten davon auf der Grundlage der Feedbacks ihrer Gruppenmitglieder Überarbeitungen an. Als Prüfungsleistung lagen die ausgewählten Exzerpte schliesslich in jeweils zwei unterschiedlichen Versionen vor.

Forschungsmethodik

Für alle Teams diente ein Datensatz als Grundlage für die Untersuchungen, der aus Exzerpten von 15 Probanden/-innen (je drei verschiedene Exzerpte in Original- und überarbeiteter Version), dem wissenschaftlichen Fachtext, der exzerpiert worden war, dem Feedback der Kommilitonen/-innen sowie jeweils einer Schreibprozessreflexion pro Probanden/-in bestand (Abb. 1). Aus dem Datensatz zog jedes Forschungsteam eine eigene Stichprobe, so dass die von den Teams untersuchten Probanden/-innen teilweise voneinander abwichen.

Zur Vorbereitung auf die empirische Arbeit hatten wir uns als gesamte Gruppe zunächst mit verschiedenen Forschungsmethoden auseinander gesetzt und diskutiert, inwieweit sie sich für unser Anliegen eignen. In den einzelnen Forschungsteams entwickelten wir auf dieser Basis und nach Sichtung der Daten verschiedene Forschungsfragen und entschieden uns für unterschiedliche methodische Vorgehen, so dass im Gesamtbild von einem Methodenmix gesprochen werden muss. Auf diese Weise konnten wir verschiedene Schwerpunkte

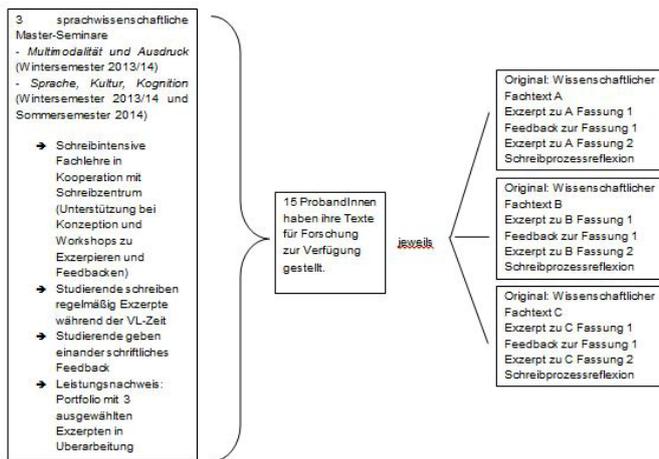


Abb. 1: Datenkorpus.

abdecken und möglichst umfassende Ergebnisse erreichen. Dabei ergaben sich sowohl quantitative als auch qualitative Analyseverfahren, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Auf der Grundlage des Hamburger Verständlichkeitskonzepts (Langer u. Schulz von Thun 2011) und des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer u. Sieber 1994; Sieber 2008; vgl. Becker-Mrotzek u. Böttcher 2006) führte Team I ein anonymisiertes Ratingverfahren durch, um festzustellen, ob und inwiefern sich die Exzerpte von der Originalversion zur Überarbeitung verbessert hatten. Das Team stellte dazu sechs Kategorien mit diversen Unterkriterien auf und untersuchte die Exzerpte auf ihre formal-strukturelle Qualität. Die Stichprobe umfasste zehn Probanden/-innen mit jeweils einer Original- und der dazugehörigen überarbeiteten Fassung eines Exzerpts. Jede Kategorie wurde mit einer Note von 1 bis 3 bewertet. Aus dem Mittelwert ergab sich schliesslich die Gesamtnote des Exzerpts.

Forschungsteam II verwendete die formal-strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2008) und stützte sein Kategoriensystem ebenfalls auf das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer u. Sieber 1994; Sieber 2008). Das Team erhob vier Dimensionen mit insgesamt 13 Kategorien, um die sprachlichen, formalen und inhaltlichen Veränderungen von Original- zu überarbeiteter Version zu erfassen. Dabei wurden drei Probanden/-innen mit jeweils drei Datensätzen, bestehend aus Original und Überarbeitung, untersucht.

Hier finden sich Parallelen zu der Vorgehensweise des dritten Teams, das sich ebenfalls auf Mayrings qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2014) stützte. Aller-

dings bezog dieses Forschungsteam die wissenschaftlichen Bezugstexte mit ein, um erfassen zu können, inwiefern eine Verbesserung in der richtigen Wiedergabe des Inhalts festzustellen war. Die Analyse orientierte sich inhaltlich an den Rating-Kategorien nach Baurmann (2002). Das Kategoriensystem umfasste drei Dimensionen mit insgesamt acht Kategorien. Das Team betrachtete die Originalversion und die dazugehörige Überarbeitung von zwei Probanden/-innen sowie den jeweiligen Bezugstext.

Das vierte Forschungsteam verfolgte einen (die Vorgehensweisen der anderen Teams) ergänzenden Ansatz, indem es eine Analyse der Metaphern in den Feedback-Texten zu den Originalversionen durchführte, angelehnt an Cameron u. Maslen (2010). Dazu stützte es sich auf 300 Belege, die 32 zufällig ausgewählten Feedback-Texten entstammten, um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Vorstellungen und Bilder sich die Studierenden von einem guten Exzerpt machten. Anschliessend ordnete es die Belege in sechs Kategorien ein, die ebenfalls angelehnt an das Hamburger Verständlichkeitskonzept (Langer u. Schulz von Thun 2011) entwickelt wurden, um die Sprachbilder im Hinblick auf bestimmte Qualitätskriterien systematisch zu ordnen.

Methodische Grenzen

Trotz der sorgfältigen Erarbeitung der Methoden im Laufe des Forschungsprozesses bleiben Kritikpunkte nicht aus. So wäre es vermutlich von Vorteil gewesen, wenn sich die Gruppen auf übergreifende Definitionen von Kategorien geeinigt hätten, um Verständnisproblemen bei der Diskussion der Ergebnisse vorzubeugen. Dieser Präzisions- und Abstimmungsprozess in der Gesamtgruppe wäre jedoch sehr zeitintensiv gewesen und unterblieb daher aus pragmatischen Gründen. Überdies könnte die zufällige Auswahl der Probanden/-innen zu einer Verzerrung der Studienergebnisse geführt haben. Generell lässt sich erkennen, dass die geringe Grösse der einzelnen Strichproben die Aussagekraft der Ergebnisse beeinträchtigt. Diese wären mit grösseren Folgestudien zu überprüfen, die vorliegenden Ergebnisse sind daher eher als Pilotstudie zu betrachten.

Ergebnisse

Übergreifend stellen alle Forschungsteams, die eine Analyse der Exzerpte vornahmen, trotz unterschiedlicher Methoden, Kategoriensysteme und Stichproben probandenübergreifend Veränderungen zwischen der

Originalversion eines Exzerpts und seiner Überarbeitung fest. Dies beweist, dass sich die Studierenden der Seminare, wie von der Dozentin vorgegeben, noch einmal mit den von ihnen verfassten Exzerpten beschäftigt und sie modifiziert haben, bevor sie sie zur Bewertung einreichten. Diese Tatsache gibt jedoch noch keinen Aufschluss darüber, in welchem Umfang Veränderungen vorgenommen wurden, welcher Art sie waren, und ob sie zu einer qualitativen Verbesserung führten.

Sprachliche und formale Veränderungen

Um bezüglich der Frage nach Qualitätsverbesserungen durch Veränderungen möglichst unvoreingenommen zu sein, bewertete Forschungsteam I Form und Struktur jedes Exzerpts in kodierter Form ohne Information, ob es sich um Original oder Überarbeitung handelte. Erst nach der Notenvergabe wurde die Kodierung aufgehoben. In der Analyse stellte sich heraus, dass bei etwas mehr als der Hälfte der untersuchten Probanden/-innen die Gesamtnote bei den Überarbeitungen besser war als bei den Originalversionen. Dieser positive Notensprung ist in seinem Ausmass jedoch gering und liegt bei einer Dezimalnotenskala von 1 bis 3 lediglich bei einem durchschnittlichen Notensprung von 0,2. Eine signifikante Verbesserung, die durch das untersuchte Seminarkonzept intendiert war, stellte sich demzufolge offenbar nicht ein. Dafür spricht beispielsweise die Tatsache, dass die schlechter bewerteten Kategorien *Sprachliche Richtigkeit* und *Autorenbezug* auch in den Überarbeitungen negativ auffallen. Offenbar korrigierten oder erkannten die Probanden/-innen Fehler nicht oder nur punktuell. So wurden mitunter Fehler korrigiert, die aber dann in anderen, neu eingefügten Inhalten erneut gemacht wurden, z.B. falsche Zitation oder fehlender Konjunktiv.

Verbesserungen finden sich am häufigsten in der Kategorie der inhaltlichen Gliederung. Diese impliziert die allgemeine Aufteilung in Einteilung, Hauptteil und Schluss sowie die Strukturierung in logische Sinnabschnitte (Absätze). Die inhaltliche Gliederung ist gleichzeitig auch die Kategorie, in der Forschungsteam I bereits in der Originalversion der Exzerpte in fünf von zehn Fällen die Bestnote vergab. Die Verbesserung bzw. gleichbleibend gute Qualität in hauptsächlich diesem Bereich legt folglich nahe, dass die Studierenden von Anfang an ein Bewusstsein für den formalen und inhaltlichen Aufbau des Bezugstextes hatten bzw. ihre Vorkenntnisse ohne Schwierigkeiten optimieren konnten.

Auch Forschungsteam II befasste sich hauptsächlich mit den formal-strukturellen Kriterien der Textsorte Exzerpt, konzentrierte sich in seinen Untersuchungen jedoch auf die Anzahl und die Art der Veränderungen und nahm im Gegensatz zu Team I keine Bewertung vor. Auffallend ist in dieser Studie, dass im Layout und der Strukturierung nur wenige Veränderungen auftreten, was auf den ersten Blick mit den Ergebnissen des Forschungsteams I zu kollidieren scheint. Allerdings muss bedacht werden, dass laut Team I die Hälfte der Probanden/-innen gar keine Veränderungen nötig hatte und dass bei der anderen Hälfte schon geringe Verbesserungen der Form – die Aufteilung in mehrere Absätze – einen Notensprung von *Mittelmässig* auf *Sehr Gut* bewirken konnten. Bei näherer Betrachtung decken sich die Ergebnisse folglich doch.

Vorrangig stellt Team II Veränderungen in den sprachlichen Bereichen Satzbau, Wortwahl, Auslassung und Kürzung fest. Dabei sind vor allem Änderungen der Wortwahl dominant, die oft einem Wechsel des Registers zuzuordnen sind und zumeist hin zu einer der Wissenschaft angemesseneren Sprache tendieren. Teilweise haben die Wortumformulierungen jedoch keine Änderung des Registers oder Stils zur Folge, wie beispielsweise die Ersetzung von «folglich» durch «demzufolge». Auf Satzebene ist eine Tendenz zur Kürzung der Sätze zu beobachten: Oft wird ein Satz in mehrere Sätze aufgeteilt, wobei die einzelnen Satzteile umgestellt werden. Sowohl die Änderungen auf Wort- als auch auf Satzebene scheinen dabei oft die Inhalte prägnanter darzustellen, die im Originalexzerpt offenbar zu ungenau beschrieben waren.

Inhaltliche Veränderungen

Forschungsteam II trennt Veränderungen des sprachlichen Ausdrucks und des Inhalts als Kategorien, um mögliche (und eigentlich erwartete) Zusammenhänge durch Doppelkodierungen aufzudecken. Eine solche Korrelation war jedoch nicht oder nur in geringem Masse zu beobachten. Auffällig ist, dass inhaltliche Aspekte fast nie Kürzungen oder sprachlichen Änderungen unterliegen, sondern stattdessen die Veränderungen im Inhalt durch Einfügungen zustande kommen. Die vorgenommenen sprachlichen Änderungen der Studierenden haben also selten Einfluss auf den Inhalt.

Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen von Forschungsteam III. Dieses konstatiert zwar eine Häufung von Umformulierungen und strukturellen Veränderungen auf inhaltlicher Ebene. Die qualitative Untersu-

chung des Inhalts von Original und Überarbeitung legt jedoch nahe, dass sich bei den untersuchten Probanden/-innen kein signifikant gestiegenes Textverständnis des Bezugstextes eingestellt hat. Dabei ergab die vergleichende Gegenüberstellung der Original-Exzerpte samt Überarbeitungen zwar eine gestiegene Fähigkeit, die Gesamtidée des Bezugstextes griffiger und schlüssiger wiederzugeben, relevantere Inhalte herauszufiltern und Veränderungen in der Wortwahl vorzunehmen. Am Beispiel der Wortwahl zeigt sich allerdings bei näherer Betrachtung, dass es sich um Zitate aus dem Ursprungstext handelt, die nun in der Überarbeitung nicht mehr markiert wurden. Diese mangelhafte Markierung von Verfasserreferenzen, die jedoch für die Textform Exzerpt essentielle Bedeutung hat, hatte bereits Forschungsteam I festgestellt. Beispielsweise wird der Konjunktiv I in der überarbeiteten Fassung zwar stärker eingesetzt, um die Wiedergabe fremder Gedanken zu kennzeichnen. Einzelne Sätze sind aber auch hier wieder im Indikativ verfasst, ohne dass die Verfasserreferenz anderweitig gekennzeichnet ist, etwa durch Formulierungen wie «Laut dem Verfasser ...». Insgesamt stellt die Forschung von Team III heraus, dass die Exzerpte der Stichprobe sowohl in der Original- als auch in der Überarbeitungsversion linear parallel zu der Struktur der Bezugstexte bleiben und kaum einen individuellen Textaufbau erkennen lassen. Wort- und Satzformulierungen tragen bei tiefergehender Analyse nicht zu einer verbesserten Qualität bei. So entsteht der Eindruck einer Überarbeitung, die primär an der Textoberfläche und weniger in der Tiefe stattgefunden hat. Dies stimmt auch mit einem Ergebnis des Forschungsteams II überein, da bei einem von drei Probanden/-innen der Grossteil der Veränderungen vor allem im Bereich der *Later/Lower Order Concerns* (vgl. Reigstadt u. a. 1984), das heisst vorwiegend der grammatikalischen und sprachlichen Korrektheit, angesiedelt ist. Nach genauerer Analyse der Verbesserungen steht zu vermuten, dass die Muttersprache der/des Exzerpierenden nicht Deutsch war.

Sprachbilder und Vorstellungen eines guten Exzerpts

Die selbständige inhaltliche Durchdringung eines Bezugstextes durch das Schreiben eines Exzerpts scheint sowohl in der Originalversion als auch in der Überarbeitung ein Problem darzustellen. In beiden Versionen kennzeichnen die Schreibenden entlehnte Formulierungen und Gedanken nicht ausreichend. Dies mag verwundern ob der Ergebnisse des Forschungsteams

IV, welches die Feedbacks, die von auf die Originalversionen der verfassten Exzerpte gegeben wurden, auf Metaphern untersuchte. Mit 37% von allen verwendeten Metaphern tauchen die meisten Sprachbilder im thematischen Bereich *Wissenschaftlichkeit und Textortenangemessenheit* auf. Ihre Analyse gibt Aufschluss darüber, mit welchen gedanklichen Vorstellungen und Bildern ein gutes Exzerpt für die Studierenden offenbar verknüpft ist. Häufig sind dabei Metaphern zu finden, die die Mittelstellung eines selbst zu entwerfenden Textes problematisieren, der sich inhaltlich jedoch an einen anderen Text anlehnt bzw. mit ihm in Beziehung steht. In sprachlichen Ausdrücken wie der Autor solle nicht «zu nah am (Ursprungs-)Text» bleiben, allerdings stets «Bezüge» bzw. eine «Verbindung» zu diesem herstellen wird das Verhältnis zwischen Bezugstext und Exzerpt als ein durch die Schreibenden auszutarierender Abstand fassbar. Dieses wissenschaftlich angemessene Changieren zwischen zu Nähe und Ferne im eigenen Exzerpt und insbesondere seine Schwierigkeit wird in der häufig wiederkehrenden Metapher «die Waage zu halten» ersichtlich. Das korrekte Ausgleichen der Waage zur Herstellung eines Gleichgewichts der Kräfte erfordert Sorgfalt und Präzision – ebenso wie das Verfassen eines eigenen Textes, der jedoch gleichzeitig in seinem Bezug auf den Ausgangstext stets kenntlich zu machen ist.

Schlussfolgerungen für schreibdidaktisch begleitete Seminare

Insgesamt betrachtet konnten wir an einigen Texten zeigen, dass die überarbeiteten Exzerpte Verbesserungen aufweisen. Daraus lässt sich folgern, dass eine Überarbeitung die Studierenden zur Reflexion ihrer Texte anregt und dass das Seminarkonzept zur Verbesserung der Qualität studentischer Texte beitragen kann. Allerdings treten die Verbesserungen nur in geringem Masse auf und begonnene Überarbeitungen werden in den meisten Fällen nicht konsequent umgesetzt. Daraus schliessen wir, dass die Seminarkonzeption zwar das Potential aufweist, Studierende in ihrer Überarbeitungskompetenz als essentieller Bestandteil von Schreibkompetenz zu stärken, dieses Potential aber noch deutlich ausbaufähig ist. Wir vermuten, dass die geringen Verbesserungen auf mehrere Aspekte zurückzuführen sind:

Die Studierenden scheinen die Schwachstellen in den Exzerpten zwar zu erkennen und auch in verschiedenen Facetten benennen zu können. Die durchgängig

und autorunabhängig hohe Anzahl an Metaphern in den Feedbacktexten zeigt, dass alle Studierenden über eine grosse Bandbreite an sehr bildhaften Vorstellungen verfügen, die in ihren Augen ein gelungenes Exzerpt beschreiben. Dies ist jedoch nicht zwingend mit dem Wissen verknüpft, welche Änderungen konkret vollzogen werden müssen, damit ein Text diesen Bildern entsprechen kann: Wie schreibt sich ein Text, der sich «flüssig» liest? Woran erkennt man den «Kern» eines Textes? Wie «filtert» man Wesentliches aus einem Text «heraus»? Auch in Anbetracht ihrer eigenen Exzerpte liegt die Vermutung nahe, dass den Studierenden die nötige Anleitung sowohl für die Rückmeldung als auch für die Überarbeitung fehlt. Hinzu scheint eine sehr heterogene Ausgangslage in Bezug auf die Erfahrung mit und Sicherheit im wissenschaftlichen Schreiben zu kommen, denn schon die Erstversionen sind in ihrer Qualität sehr unterschiedlich. Dieses Phänomen zieht sich zwar durch alle Kategorien und betrifft sogenannte *Higher Order Concerns* (Inhaltliche Qualität, Struktur) genauso wie sogenannte *Later/Lower Order Concerns* (Stil, Korrektheit) (vgl. Reigstadt u. a. 1984). Auffällig ist aber insbesondere eine grosse Unsicherheit bei Verfasserreferenzen. Wie und an welchen Stellen Referenzen angegeben werden müssen, wie mit Zitaten und wie mit Paraphrasen umzugehen ist, scheint den Studierenden Probleme zu bereiten.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhalts- als auch der Metaphernanalyse zeigen ausserdem, dass es vielen Texten an inhaltlicher Qualität mangelt. Eine mögliche Ursache könnte eine heterogene Ausgangslage in Bezug auf das Fachwissen der Schreibenden sein, wobei sich dieses durch die Rezeption der verschiedenen Fachtexte im Semesterverlauf und durch die Seminar Diskussionen stärker angleichen könnte. Problematischer sind im Hinblick auf die inhaltlichen Mängel jene Ergebnisse, die auf Defizite bei textanalytischen Kompetenzen hinweisen. So scheint es den Studierenden schwer zu fallen, die Hauptgedanken der Bezugstexte in eigene Worte zu übersetzen. Das spiegelt sich in den Ergebnissen der Metaphernanalyse, die viele Metaphern aufweist, die das richtige Nähe-Distanz-Verhältnis zum Fachtext thematisieren. Generell fällt auf, dass die Exzerpte sich nicht von der Grundstruktur der exzerptierten Texte lösen. Dies könnte möglicherweise an der vorgeschlagenen Vorgehensweise im Exzerptierworkshop liegen, bei der die Schreibenden zum Erfassen der Hauptgedanken zunächst Abschnitt für Abschnitt der Textstruktur des Bezugstextes folgen (vgl. Kruse u. a. 1999b).

Aus diesen Hypothesen hinsichtlich der Ursachen für die relativ geringe Überarbeitungskompetenz der Studierenden leiten wir im Folgenden einige Handlungsempfehlungen für zukünftige Seminare ähnlichen Typs sowie für die Hochschullehre insgesamt ab:

Weder produktive Peer-Feedback-Verfahren noch das Überarbeiten von Texten sind an deutschen Hochschulen bisher etabliert. Die Einführung von schreibdidaktischen Konzepten in die Fachlehre, wie im hier untersuchten Seminarkonzept, braucht daher mehr Vorarbeit als angenommen. So wurden zwar das Exzerpieren und auch das Feedbacken in jeweils einer Seminarsitzung geübt, doch offenbar reichen diese einmaligen didaktischen Interventionen nicht aus. Lehrende, die Schreibdidaktik in ihre Fachlehre integrieren, müssen also bereit sein, dafür viel Zeit zu investieren. Zeit, von der möglicherweise befürchtet wird, dass sie zu Lasten des inhaltlichen Fachwissens gehen könnte. Andererseits ist davon auszugehen, dass auch das Fachwissen besser erarbeitet wird, wenn die Qualität der Texte steigt – insbesondere auf der inhaltlichen Ebene. Für zukünftige schreibintensive Seminare empfehlen wir zudem, die Veranstaltung mit einer detaillierten Diskussion über Qualitätskriterien wissenschaftlicher Texte zu beginnen, um eine gemeinsame Grundlage zu schaffen. Aufbauend auf einer Eröffnungsdiskussion könnten die Dozierenden einen Bewertungsbogen mit Qualitätskriterien erstellen. Dieser würde sowohl Schreibenden als auch Korrekturlesenden als Leitfaden dienen: Die Schreibenden nutzen diesen Bogen zur Qualitätsprüfung ihrer Texte, während die Korrigierenden in ihm eine Grundlage für Verbesserungsvorschläge haben.

Ferner sollte der Umgang mit Verfasserreferenzen, insbesondere in der Verwendung des Konjunktiv I nicht nur erläutert, sondern auch geübt werden. Zusätzlich sollte auf unterstützende Angebote wie Schreibzentren, Peer Tutoring und Handouts der Lehrstühle verwiesen werden. Ergänzend erscheint es hilfreich, ein seminarbegleitendes Glossar anzulegen, das essentielle Begrifflichkeiten definiert, die auch die Seminarlektüre durchziehen. Damit wäre eine Hilfestellung für das inhaltliche Verständnis der Ursprungstexte bereitgestellt. Vermutlich würde man den Studierenden so die Mediation der Hauptgedanken von Grundlagentexten erleichtern.

Das Seminarkonzept sah eine Überarbeitung der Exzerpte während der Semesterferien vor. Möglicherweise liegt in dieser Tatsache ein weiteres Problem: Der grosse zeitliche Abstand könnte dazu geführt haben,

dass den Studierenden die Ursprungstexte nicht mehr ausreichend präsent waren. Daher empfehlen wir den Überarbeitungszeitraum zu verkürzen – idealerweise findet die Überarbeitung dann im direkten Anschluss an das erhaltene Feedback statt. Hierbei muss kritisch angemerkt werden, dass ein verkürzter Überarbeitungszeitraum andererseits möglicherweise dazu beiträgt, dass die Studierenden sich nicht ausreichend von ihrem Ursprungstext lösen können. Um dies zu umgehen, wäre die Einführung eines Mehrversions-schreibtraining denkbar. In jedem Fall erachten wir es als sinnvoll, unterschiedliche Überarbeitungsstrategien vorzustellen und im Seminar üben zu lassen. Dadurch würde den Studierenden sowohl die Reflexion des eigenen Schreibtypen, als auch das Finden ihrer individuell-bevorzugten Schreib- und Überarbeitungsweise erleichtert werden.

Die vorrangig an der Oberfläche bleibenden Überarbeitungen der Studierenden zeigen, dass ihnen ein generelles Verständnis von Überarbeiten als Handlung fehlt. Ihr Verständnis weist vielmehr auf ein Redigieren bzw. Korrigieren hin. Dieser Befund deckt sich mit dem Forschungsergebnis von Nancy Sommers, die Untersuchungen zu den Überarbeitungsstrategien von Studierenden durchführte. In ihrer Studie «Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers» (Sommers 1994, 75–84) stellt sie fest, dass Studierende bei einer Überarbeitung anders vorgehen als professionelle Schreibende. Während Studierende sehr viel vorsichtiger arbeiten und ihre Texte hauptsächlich hinsichtlich formaler Aspekte anpassen, unterziehen professionelle Schreibende ihre Texte einer grundlegenden Revision und haben dabei zumeist keine Angst eine gänzlich neue Version zu erstellen. Neue Versionen zu erstellen scheint den Studierenden genauso wenig in den Sinn zu kommen, wie sich von der Ursprungsstruktur zu entfernen. Ein Überarbeiten in dem Sinne, wie es laut Sommers professionelle Schreibende tun – nämlich indem sie Textstrukturen auseinander nehmen und ganz neue Texte oder Textteile schreiben – muss den Studierenden daher als Möglichkeit vorgestellt und mit ihnen erprobt werden.

Ferner dürfen Seminare wie das hier untersuchte keine Einzelfälle sein. Peer-Feedback als ein grundlegendes Qualitätssicherungsverfahren in der Wissenschaft müsste in mehr Lehr- und Lernkontexten integriert werden, damit die Studierenden darin Sicherheit bekommen. Eine weitere Handlungsempfehlung lautet, die argumentationsanalytischen Fähigkeiten der Stu-

dierenden insgesamt stärker zu fördern. Dies könnte beispielsweise in einem Argumentationskurs zu Studienbeginn umgesetzt werden. Generell sollten Studierende durch die Studienorganisation und Leistungsanforderungen im Studienverlauf darin ermuntert werden Schreiben nicht ausschliesslich auf die fertigen Endprodukte hin zu reflektieren, sondern auch den Prozess mit in den Blick zu nehmen (vgl. Girgensohn u. Sennewald 2012, 31).

Fazit

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass das Integrieren von Überarbeitungen nach Peer-Feedback in Seminare durchaus sinnvoll ist und trotzdem noch Verbesserungsbedarf bei diesem Seminarconcept besteht. Aufbauend auf den Schlussfolgerungen ist es beispielsweise wünschenswert sowohl dem Üben von Peer-Feedback mehr Zeit einzuräumen als auch konkrete Überarbeitungsstrategien vorzustellen und zu erproben. Dabei sollte auch dahingehend sensibilisiert werden, dass es mehrere Wege gibt, den eigenen Text zu überarbeiten und zu verbessern.

Die von uns genannten Vorschläge könnten sich dafür eignen, das Bewusstsein für das eigene Schreiben als Prozess bei den Studierenden zu schärfen und ihre Überarbeitungskompetenz zu stärken. Dies würde bewirken, dass die Studierenden sich den von Sommers beschriebenen Kompetenzen von professionellen Schreibenden annähern und sich trauen, Texte tiefgreifend und detailliert zu überarbeiten. Auf diese Weise entstünde ein Bewusstsein für die Vorteile eines schriftlichen Textes – ihn komplett zerlegen, neu ordnen und neu formulieren zu können (vgl. Sommers 1994, 84) – und die kreative Auslotung dieser Möglichkeiten als Schaffungsprozess.

Das Ziel einer intensivierten Schreibausbildung hätte damit Konsequenzen für den gesamten Bereich der universitären Lehre. Die bisherige *produktorientierte* Ausrichtung der studentischen Leistungserbringung fokussiert sich auf das schnellstmögliche Fertigstellen von Arbeiten. Begleitendes Feedback kommt dabei zu kurz. Die Unterstützung beim Schreiben und Überarbeiten ist in vielen Universitäten in Schreibzentren oder ähnliches ausgelagert und wird nicht direkt durch die Dozierenden geleistet. Ein Ansatz, der das Schreiben mehr als Prozess berücksichtigt und eine Verzahnung von inhaltlichen und methodischen Aspekten ermöglicht, wäre für die Förderung der Schreibkompetenz von Studierenden wünschenswert. Eine Grundvoraus-

setzung dafür ist allerdings, dass die Lehrenden diesen kompetenzorientierten Lernprozessen der Studierenden Zeit einräumen.

Literatur

- Baurmann, Jürgen. 2002. *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael und Ingrid Böttcher. 2006. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Berning, Johannes, Hrsg. 2011. *Textwissen und Schreibbewusstsein: Beiträge aus Forschung und Praxis*. Berlin: LIT-Verlag.
- Cameron, Lynne und Rober Maslen, Hrsg. 2010. *Metaphor Analysis. Research Practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities*. London: Equinox.
- Doleschal, Ursula, Hrsg. 2007. *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams*. Frankfurt am Main: Lang.
- Doleschal, Ursula, Carmen Mertlitsch, Markus Rheindorf, Karin Wetschanow. 2013. *Writing across the Curriculum at Work: Theorie, Praxis und Analyse*. Wien: LIT-verlag.
- Draheim, Kristin, Franziska Liebetanz und Stefanie Vogler-Lipp, Hrsg. 2012. *Schreiben(d) lernen im Team: Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dreyfürst, Stephanie und Nadja Sennewald. 2014. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. UTB. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Girgensohn, Katrin und Nadja Sennewald. 2012. *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grieshammer, Ella, Franziska Liebetanz, Nora Peters und Jana Zegenhagen. 2012. *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jakobs, Eva-Maria; Dagmar Knorr. 1997. *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kissling, Walter und Gudrun Perko, Hrsg. 2006. *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Knorr, Dagmar und Ursula Neumann, Hrsg. 2014. *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben*. Münster: Waxmann.
- Kruse, Otto, Katja Berger und Marianne Ulmi, Hrsg. 2006. *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt Verlag.
- Kruse, Otto, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann, Hrsg. 1999a. *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwies, Kriftel: Luchterhand.
- Kruse, Otto und Gabriela Ruhmann. 1999b. «Aus alt mach neu. Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte.» In *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, hrsg. v. Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriela Ruhmann, 109–121. Neuwies, Kriftel: Luchterhand.
- Langer, Inghard und Friedemann Schulz von Thun. 2011. *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.
- Mayring, Philipp. 2008. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Nussbaumer, Markus und Peter Sieber. 1997. «Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster.» In *Sprachfähigkeiten: Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*, hsg. v. Peter Sieber, 141–186. Aarau: Verlag Sauerländer.
- Perrin, Daniel, Ingrid Böttcher, Otto Kruse und Arne Wrobelm, Hrsg. 2002. *Schreiben: Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Reigstad, Thomas und Donald McAndrew. 1984. *Training Tutors for Writing Center Conferences*. Urbana, IL: NCTE.
- Schreier, Margrit. 2014. «Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten.» *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 15 (1), Art.18, 59 Absätze.
- Sieber, Peter. 2008. «Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando.» In *Textlinguistik – 15 Einführungen*, hrsg. v. Nina Janich, 271–289. Tübingen: Narr.
- Sommers, Nancy. 1994 (1980). «Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers.» In *Landmark Essays on Writing Process*, hrsg. v. Sondra Perl. Davis, CA: Hermagoras Press.