



Studierenden Text-Feedback geben effizient und konstruktiv

Eine Handreichung für die praktische Arbeit von Lehrenden

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Studierenden Text-Feedback geben – effizient und konstruktiv

Eine Handreichung für die praktische Arbeit von Lehrenden

Elke Langelahn | „richtig einsteigen. mit literalen Kompetenzen“ (LitKom)
Universität Bielefeld | Oktober 2016

Inhalt

- 1 | Zur Einführung: „Warum können Studierende eigentlich immer weniger gut schreiben?“
 - 2 | Ressourcenschonendes Lesen und Rückmelden
 - 3 | Wie gehe ich mit Mängeln auf der sprachlichen Ebene um?
 - 4 | Texte mehrsprachiger Studierender
 - 5 | Synergien nutzen: Integration von Peer-Feedback in Lehrveranstaltungen
 - 6 | Das Programm „richtig einsteigen. mit literalen Kompetenzen“ (LitKom) an der Universität Bielefeld
- Literaturempfehlungen und Links
Anhang

„Beim Schreiben und Sprechen können viele Studenten ihre eigenen Gedanken und Argumente nicht richtig ausdrücken.“

(Gerhard Wolf, Germanistik-Professor, Universität Bayreuth)

„Es werden vielmehr auch Fehler gemacht, mit denen man nicht einmal einen Hauptschulabschluss kriegen dürfte [...].“

(Hannah Bethke, Politikwissenschaftlerin, Universität Greifswald)

1 Zur Einführung: „Warum können Studierende eigentlich immer weniger gut schreiben?“

Klagen von Universitätslehrenden über geringe Schreibkompetenzen von Studierenden reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück. Es spricht einiges dafür, dass Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben eher ein „Dauerphänomen“ (Pohl, 2007, S. 25 f.) als eine aktuelle Entwicklung sind – gesicherte empirische Ergebnisse dazu gibt es jedoch nicht (ebd.). Eine damit zusammenhängende grundsätzliche Frage ist die nach der Entwicklung von basaler und wissenschaftlicher Schreibkompetenz und damit verbunden nach der Zuständigkeit für die Vermittlung: Sind nicht die Gymnasien mit ihrer wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung verantwortlich für die Entwicklung der Schreibkompetenz ihrer Schüler*innen? Oder gehört es zu den Aufgaben von Hochschullehrenden, den Studierenden differenziertes Feedback nicht nur auf inhaltliche, sondern auch auf sprachliche Aspekte zu geben? Zugespitzt formuliert: Müssen Lehrende die Rechtschreib-, Komma- und Grammatikfehler ihrer Studierenden korrigieren und ihre verschachtelten, unverständlichen Sätze verbessern? Die Antwort lautet: „Nein. Aber...“

An der Hochschule sind Sie als Fach- und Schreibexpert*in gefordert. Sie führen die Studienanfänger*innen in die Denk- und Arbeitsweisen Ihrer Disziplin und – damit eng verbunden – in das Schreiben ein und begleiten und betreuen sie beim Schreiben wissenschaftlicher Texte in Ihrem Fach. Die große Herausforderung besteht in der hohen Anzahl an zu betreuenden Studierenden – die Lernchancen, die die universitären Textsorten wie bspw. Hausarbeiten, Essays und Protokolle bieten, können so oftmals nicht erschöpfend genutzt werden, weil u.a. nicht genug Zeit ist, um allen individuelles Textfeedback zu geben. Zudem haben Sie viele Aufgaben in Ihrem Arbeitsalltag zu erfüllen, das Lesen und Bewerten zahlreicher Texte von Studierenden ist nur eine davon. Die Kommentierung und Korrektur vermeintlich kleiner Fehler erscheint da oftmals als ein ärgerlicher und vermeidbarer „Zeitfresser“. Hinzu kommt für junge Lehrende die Schwierigkeit fehlender Routine, da die Betreuung von Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben in der Regel kein Bestandteil ihrer wissenschaftlichen Ausbildung ist.

Um Ihnen den Umgang mit diesen Herausforderungen und Verantwortlichkeiten zu erleichtern, ist diese Handreichung entstanden. Sie bietet Informationen und Hinweise zu folgenden Themen:

- ressourcenschonendes Lesen von Studierenden-Texten
- fokussierte Rückmeldung
- Umgang mit sprachlichen Mängeln
- Integrationsmöglichkeiten von Peer-Feedback in Seminaren
- Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen

Wichtig: Keine Vorgehensweise funktioniert für jede*n und in jedem Kontext. Nutzen Sie diese Empfehlungen deshalb als Anregung, Ihr Rückmeldeverhalten zu reflektieren und Wege des Umgangs mit Texten zu finden, die zu Ihrer Situation passen und die sowohl Ihnen als auch Ihren Studierenden gerecht werden.

Lese-Hinweis: Sie können die Handreichung auf zwei Arten lesen: Wenn Sie auf der Suche nach schnellen Tipps sind, lesen Sie nur die schwarzgedruckten Passagen und orientieren sich an den „Tipps“. Zusätzliche Hintergrundinformationen können Sie in den farblich hervorgehobenen Passagen zum „Hintergrund“ nachlesen.

Tipp

Hintergrund: Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen

Trotz einer langjährigen schulischen Schreibausbildung und der wissenschaftspropädeutischen Bemühungen der gymnasialen Oberstufe ist nicht davon auszugehen, dass Studienanfänger*innen auf Anhieb wissenschaftliche Texte verfassen können. Zu sehr unterscheiden sich die Textsorten und die Art des Umgangs mit Fachtexten sowie den fachlichen Wissensbeständen an Universität und Gymnasium: Mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte „tut [die/der Studierende] – sprachlich und kognitiv – etwas qualitativ Neues“ (Ortner, 2006, S. 77). In diesem Zusammenhang wird sogar bezweifelt, ob Schule überhaupt wirksam auf das Schreiben an der Universität vorbereiten kann (Sitta, 2010, S. 116; Steets, 2007, S. 483; Pohl, 2011, S. 2 f.). Zudem ist der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz ein langwieriger, rekursiver und höchst individueller Entwicklungsprozess, der eng mit der Entwicklung wissenschaftlicher Denkprozesse verbunden ist. In diesem Prozess kann es auch zu vermeintlichen Rückschlägen kommen, in denen überwunden geglaubte Unsicherheiten und Fehler bedingt durch den neuen Lernkontext und die höheren Anforderungen plötzlich erneut auftreten können (vgl. Pohl, 2011, S. 4 f.; Pohl, 2007, S. 19; Gottschalk & Hjortshoj, 2004, S. 89 f.; Bean 2001, S. 77 f.). Beispielsweise können bei dem Versuch, ein komplexes Argument präzise zu formulieren, Fehler in einem Satzgefüge oder bei der Verwendung logisch richtiger Konnektoren entstehen. Abweichungen von der Norm entstehen nach diesem Verständnis also entwicklungsbedingt.

2 Ressourcenschonendes Lesen und Rückmelden

Um Lese- und Rückmeldeprozesse effizient zu gestalten, ist die bewusste Beantwortung von drei Fragen hilfreich:

1. Wann und wie oft gebe ich Feedback?
2. Worauf gebe ich Feedback?
3. Wie gebe ich Feedback?

1. Wann und wie oft gebe ich Feedback?

Eine Antwort auf diese Frage könnte lauten: „Wenn die Studierenden eine Frage haben.“ oder „Am Ende, wenn die Arbeit fertig ist.“. Die meisten Lehrenden bestimmen selbst, in welchem Umfang sie Rückmeldung auf Texte von Studierenden geben, ob sie den Studierenden freistellen, es in Form eines persönlichen Gesprächs in Anspruch zu nehmen, oder eine Textbesprechung zur Pflicht machen. Abhängig ist dies auch davon, ob es sich bei den Texten um eine Prüfungsleistung oder um Übungsaufgaben handelt. Es gibt dazu in der Regel keine einheitlichen Vereinbarungen in einer Abteilung oder Fakultät, geschweige denn in Universitäten. An dieser Stelle wird es auch prüfungsrechtlich interessant: Bei einem hohen Engagement von Lehrenden stellt sich irgendwann die Frage, inwieweit auch die eigene Beratungsleistung mit in die Bewertung einfließt oder ob überhaupt

noch von einer eigenständigen Bearbeitung durch die Studierenden ausgegangen werden kann. Diese Problematik verdeutlicht auch das Spannungsfeld zwischen Ihren Rollen als Lehrende*r und Beurteiler*in, die Sie bei der Betreuung von schriftlichen Arbeiten der Studierenden übernehmen (s. dazu auch die Handreichung „Betreuen von schriftlichen Arbeiten an der Universität Bielefeld: http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Organisation/Rektorat/Lehre/Handreichung_Betreuung_HA2016.pdf).

Wichtig ist die Transparenz für die Studierenden. Sie müssen wissen, inwiefern sie Ihre Unterstützung in Anspruch nehmen dürfen bzw. sollen und ab wann sich dies möglicherweise negativ auf die Endbeurteilung auswirkt. Dies sollten Sie in einem ersten Gespräch verbindlich klären und gegebenenfalls auch dokumentieren.

Tipp

Hierzu ist es hilfreich, sich die verschiedenen Zeitpunkte im Schreibprozess z.B. einer Haus- oder Abschlussarbeit zu vergegenwärtigen, die sich für eine Rückmeldung eignen. Sie sind durch unterschiedliche Ziele und Textfassungen, mit denen gearbeitet wird, gekennzeichnet.

Beratungssituationen im Schreibprozess (leicht modifiziert nach Ulmi et al., 2014, S. 242)

Phasen im Schreibprozess	Aktivitäten der/des Lehrenden	
	Textgrundlage	Ziel des Gesprächs
1. Orientierung und Planung (Themenfindung, Zielsetzung, Methodenwahl, Datenbestimmung)	Konzept, Exposé oder Fragestellung Gliederung	Fokussierung und Machbarkeit der Arbeit prüfen und ggf. anpassen
2. Sammeln des Materials (Recherche, Auswahl und Auswertung der Literatur, Erhebung und Auswertung der Daten)	Literaturliste Übersicht Daten/Quellen	Beratung Materiallage prüfen und ggf. erweitern oder eingrenzen Rückmeldung zur Qualität des Textes und zu den Überarbeitungsmöglichkeiten geben (vorwiegend Higher-Order-Concerns, Kommentar zu Lower-Order-Concerns ¹)
3. Verarbeiten des Materials (Informationen in Bezug auf Fragestellung auswerten und strukturieren, Rohfassung schreiben)	Ein Teil des Textes (z.B. Probekapitel)	
4. Gesamtdarstellung (vorwiegend Lower-Order-Concerns ¹)	Fertiger Text	Bewertung Bei erfüllten Anforderungen: Wertschätzung (Note) und Reflexion Bei möglicher Überarbeitung (bei Übungsaufgaben): konkrete Hinweise geben und ggf. Schreibberatung empfehlen Bei Ablehnung: Beurteilung mit kurzem Kommentar

¹ Zur Begriffsklärung s. folgende Seite

Für die Studierenden ist mindestens ein Feedback im Laufe eines Schreibprozesses hilfreich. In welchen und wie vielen Phasen Lehrende Studierenden Beratungsgespräche anbieten, variiert auch nach der Art der Arbeit – während bei Hausarbeiten zu Beginn des Studiums die Unterstützung teilweise auch in den Phasen 2 und 3 erfolgt, beschränken sich viele Lehrende bei Abschlussarbeiten

auf Beratung in der ersten Phase. Da es hierzu wie beschrieben keine Vorgaben gibt, müssen Sie Ihren individuellen Verfahrensweg finden, den Sie für sinnvoll und für sich realisierbar erachten.

2. Worauf gebe ich Feedback?

Die Antwort auf diese Frage hängt neben dem Zeitpunkt von dem **Lernziel** und der **Art der Schreibaufgabe** ab. Sollen sich die Studierenden im Rahmen kleinerer Schreibaufgaben intensiv mit den Inhalten des Seminars auseinandersetzen oder eine inhaltlich korrekte und sprachlich präzise Zusammenfassung eines Buchkapitels verfassen? Möchten Sie sich mit einem Exposé über die Herangehensweise, den Wissensstand und die Entwicklung der Fragestellung in einer Masterarbeit informieren oder den Studierenden anhand eines Probekapitels Sicherheit in Bezug auf Kohärenz, den richtigen Gebrauch von Fachtermini und präziser Sprache vermitteln? Oder müssen Sie den gesamten Text (eine Haus- oder Abschlussarbeit, ein Essay, Protokoll) benoten?

Um schließlich die Stärken und Schwächen des Textes bestimmen und an die Studierenden möglichst präzise kommunizieren zu können, ist es hilfreich, zwischen „Higher-Order-Concerns“ und „Lower-Order-Concerns“ zu unterscheiden.

- **Higher-Order-Concerns und Lower-Order-Concerns**

Higher-Order-Concerns (HOC) umfassen Ideen, Ansatz, Organisation, Themenentfaltung, Gesamtstruktur und Kohärenz, während mit Lower-Order-Concerns (LOC) Aspekte wie Satzstruktur, Stil, Rechtschreibung, formale Aspekte gemeint sind. Die Unterscheidung von Higher- und Lower-Order-Concerns bedeutet nicht, dass Letztere weniger wichtig sind. Sie drückt vielmehr die zeitliche Reihenfolge der Bearbeitung aus: Wenn LOC wie Stil oder Rechtschreibung bei Textpassagen bearbeitet werden, die möglicherweise noch einmal inhaltlich überarbeitet, wenn nicht sogar gelöscht werden, ist das kein effizientes Arbeiten. Für die Rückmeldung auf ein Exposé würden damit HOC im Vordergrund stehen, für ein Feedback auf einen Textauszug einer Masterarbeit kann zusätzlich auf LOC Bezug genommen werden.

Das Konzept der HOC und LOC hilft, die „Knackpunkte“ und Schreibschwierigkeiten der Studierenden genau zu lokalisieren und präzise Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung zu finden. Mithilfe dieser Differenzierung können Sie eine Rangfolge von Gesichtspunkten erstellen, nach der Sie die Texte systematisch analysieren und Stärken sowie Problembereiche identifizieren können.

Tipp

Hintergrund: Erfahrungen aus der Schreibberatung

Studierende kommen oft mit dem Anliegen in die Beratung, dass sie nicht wissen, wie sie etwas formulieren sollen, dass sie nicht „wissenschaftlich“ genug formulieren – ihr Anliegen formulieren sie also mit Bezug auf LOC. Schaut man sich ihre Texte jedoch genauer an, wird oftmals deutlich, dass die Problematik auf der Ebene der HOC zu verorten ist. Beispielsweise wurde die Literatur zu oberflächlich rezipiert oder die Studierenden wissen in erster Linie nicht, **was** sie schreiben sollen.

- **Fokussiertes Feedback mithilfe der Textdiagnose**

Ulmi et al. (2014) entwickelten in diesem Zusammenhang ein problemorientiertes Modell zur Textdiagnose, das dieser Unterscheidung folgt und auch ohne sprachwissenschaftliches Expertenwissen verwendbar ist. Das Modell ist in sechs „Schichten“ geteilt, die aufeinander aufbauen und miteinander verknüpft sind.

Modell zur Textdiagnose (leicht modifiziert nach Ulmi et al., 2014, S. 48)

Higher-Order-Concerns	Inhalte	Inhalte und methodisches Vorgehen <ul style="list-style-type: none"> – Fachlich richtig/abgestützt – Thema relevant – Thema, Inhalte und Fragestellungen aufeinander abgestimmt – Methodisches Vorgehen angemessen
	Komposition	Thematische Entwicklung <ul style="list-style-type: none"> – Thematischer Fokus einsichtig und einheitlich – Thematische Entfaltung und Gliederung nachvollziehbar – Titel aussagekräftig und stimmig
		Informationsdichte und außertextliche Bezüge <ul style="list-style-type: none"> – Richtiges Maß an Vorwissen vorausgesetzt – Außertextliche Bezüge präzise – Keine problematischen Vorannahmen
		Leseführung <ul style="list-style-type: none"> – Innertextliche Bezüge präzise – Metakommunikative Hinweise sinnvoll eingesetzt
Lower-Order-Concerns	Sprachliche Oberfläche	Sprache <ul style="list-style-type: none"> – Sätze funktional, Grammatik korrekt – Wortwahl angemessen – Rechtschreibung und Zeichensetzung korrekt
		Textsortenspezifische Anforderungen <ul style="list-style-type: none"> – Position/Perspektive erkennbar – Sprachhandlungen textsortenkonform – Explizite Bezüge zu anderen Texten angemessen ausgewiesen

Machen Sie sich also vor dem Lesen eines Textes noch einmal die Art der Schreibaufgabe, das Lernziel sowie den Rückmelde-Zeitpunkt bewusst und vergegenwärtigen Sie sich die dargestellten Textschichten. Vor diesem Hintergrund können Sie den Text lesen und dessen Stärken und Schwächen differenziert bestimmen. Damit können Sie ein fokussiertes und zielführendes Feedback geben, das sich auf solche Aspekte bezieht, die in der konkreten Schreibsituation für die Studierenden relevant und bearbeitbar sind. Dies bedeutet auch für Sie eine effiziente Vorgehensweise – nicht zuletzt deshalb, weil Sie das Feedbackgespräch dadurch gut strukturieren können.

Tipp

3. Wie gebe ich Feedback? – Lesen und Kommentieren von Texten

Die meisten Lehrenden lesen Texte von Studierenden als Benoter*in, d.h. mit dem Ziel vor Augen, am Ende eine Note zu geben. Die Benotung ist strukturell vorgegeben, daran ist nichts zu ändern. Das Ziel der Notengebung beeinflusst jedoch das Leseverhalten (Gottschalk & Hjortshoj, 2004, S. 49): Der Text wird nach bestimmten Kriterien gescannt und es wird geschaut, ob sie erfüllt werden. Anders als bei der Rezeption von Fachtexten wird durch dieses Vorgehen keine Neugier auf den Text entwickelt, sondern eher willkürlich kommentiert und es werden oft Stärken übersehen – abgesehen davon, dass solch ein Lesen in der Regel langweilig und frustrierend ist.

Hintergrund: Welcher Kommentier- bzw. Benotertyp sind Sie?

Gottschalk und Hjortshoj (2003, S. 51) machen drei prototypische Benoter*innen aus:

„Die Notenmaschine“: Lehrende lesen Texte von Studierenden allein mit dem Ziel, eine Note zu geben. Daher scannen sie den Text nach bestimmten Aspekten, nach richtigen und falschen Antworten. In der Regel machen sie nur wenige, kurze Kommentare oder hinterlassen Häkchen am Rand, die von den Studierenden nicht verstanden werden. Am Ende steht eine Note, ggf. mit einem kurzen allgemeinen Kommentar.

„Die/der belehrende Benoter*in“: Diese Lehrenden lesen Texte in dem Bewusstsein, das Schreiben der Studierenden zu verbessern. Deshalb notieren sie während des Lesens zahlreiche Hinweise im Text („Noch weiter ausführen“), Fragen („Ist das der einzige Grund für Entwicklungsverzögerungen?“), Lob („Guter Punkt!“) und Korrekturen („Hier fehlt das Verb im Satz“) und schließen mit einem längeren zusammenfassenden Kommentar am Ende.

„Die/der Redakteur*in“: Sie sind sehr gründliche Leser*innen, die sich verantwortlich fühlen, jeden Fehler und jede stilistische Variante, die nicht den eigenen Vorstellungen entspricht, zu markieren und zu korrigieren. Dies tun sie, indem sie Fehler verbessern, Formulierungen und Sätze überarbeiten sowie Sätze und Absätze umstellen. „Redakteur*innen“ handeln meist in der positiven Absicht, Studierenden möglichst viel Hilfestellung zu geben und ihnen zu zeigen, wie sie ihrer Meinung nach hätten schreiben sollen.

Umfassende Unterstützung erhalten Studierende durch „belehrende Benoter*innen“, da sie Hinweise erhalten, inwiefern sie ihre Schreibaufgabe besser erfüllen können. Allerdings kann durch dieses Vorgehen eine Sammlung isolierter Kommentare entstehen, weil die Lehrenden während des Lesens kommentieren, ohne die Perspektive des gesamten Textes zu berücksichtigen, die manchmal vorher Gelesenes in einem anderen Licht erscheinen lässt. Somit geht Effizienz verloren. „Redakteur*innen“ laufen Gefahr, ineffizient zu arbeiten: Wenn die Studierenden ihren Text nicht noch einmal überarbeiten, werden sie lediglich die Masse an Fehlern und Kommentaren sehen und sich denken, dass sie beim nächsten Mal besser überarbeiten müssen – dies hätten die Lehrenden jedoch auch mit einem entsprechenden Kommentar unter der Arbeit erreichen können. Diejenigen, die überarbeiten, werden sich auf die Verbesserung der Hinweise und Markierungen der Lehrenden beschränken und damit eher den Lehrenden die Verantwortung für ihre verbesserte Leistung übertragen.

Sinnvoller ist es, die Studierenden-Texte mit der Haltung als Leser*in zu rezipieren, da dieses Vorgehen dem kommunikativen Charakter wissenschaftlichen Schreibens entspricht. Zudem ist es so leichter, Neugier zu entwickeln und im Verlauf des Lesens zu erfahren, ob der Text im Ganzen „funktioniert“. Das heißt: Um die Noten kommen Sie nicht herum – Sie sollten ihnen jedoch den richtigen Platz geben, und zwar am Ende des Leseprozesses. Denn am Anfang steht das Lesen.

- **Ressourcenschonende Methode 1: „Zurücklehnen und neugierig sein“**

Gottschalk und Hjortshoj (2003, S. 54 f.) schlagen eine einfache und effiziente Methode vor, Texte von Studierenden zu lesen und zu benoten:

1. Text rezipieren

Lehnen Sie sich zurück und rezipieren Sie mit einer offenen Haltung den Text. Wenn Sie dazu neigen, von Anfang an zahlreiche Korrekturen vorzunehmen, legen Sie die Hände beim Lesen auf den Rücken. Machen Sie zur Entlastung Ihres Gedächtnisses ggf. Notizen auf einem Extra-Papier, um die Wirkung (oder nicht angemessene Wirkung) festzuhalten.

Tipp

2. Auf den Text antworten

Formulieren Sie eine Antwort an die Studierenden als Zusammenstellung organisierter Kommentare am Ende des Textes (auf der Rückseite oder einem Extra-Papier). Wichtig ist, dass Sie als Leser*in antworten (nicht als Benoter*in). Gliedern Sie Ihren Text vom Allgemeinen zum Speziellen, damit die Studierenden Ihre Hinweise gut nachvollziehen können (Beispiele: Zusammenfassung des Ziels oder der Hauptargumente des Textes – hat der Text die Aussage bzw. Nachricht erfolgreich übermittelt – mögliche Verbesserungen in ein oder zwei Aspekten; oder: mit dem Wichtigsten beginnen – diesen Kern differenzierter ausführen oder weitere wichtige Aspekte anführen). Sprechen Sie die Studierenden direkt an und schreiben Sie in ganzen Sätzen (um Vorbild zu sein).

3. Text kommentieren

Gehen Sie noch einmal in den Text hinein und ergänzen Sie spezielle Fragen, Verbesserungsvorschläge und Lob. Begrenzen Sie diese Hinweise auf solche, die Ihre Ausführungen im Endkommentar illustrieren. Für Studierende ist es hilfreich, wenn Sie auch Passagen markieren, die besonders gut gelungen sind – so erhalten sie mehr Sicherheit.

4. Note bestimmen

Nach diesen drei Schritten bestimmen Sie eine Note.

Mit dieser Vorgehensweise, die auf lange und kurze Texte angewendet werden kann, geben Sie den Studierenden vor dem Hintergrund Ihrer Bewertungskriterien für die jeweilige Textsorte bzw. Schreibaufgabe eine konstruktive Rückmeldung und eine gut begründete Note. Ein weiterer wertvoller Aspekt ist die wertschätzende Haltung, die durch das zurückgelehnte, neugierige Lesen entsteht.

Das zweimalige Lesen bzw. Durchsehen des Textes mag auf den ersten Blick wenig zeitsparend wirken – der Effekt stellt sich jedoch durch zwei Aspekte ein: Zum einen „ökonomisieren“ Sie beim ersten Lesen Ihren Lesefluss, da dieser nicht durch Markieren und Kommentieren unterbrochen wird. Durch die Fokussierung auf wenige illustrierende Textstellen vermeiden Sie zum anderen zeitraubende Verbesserungen oder Kommentare, die zwar gut gemeint und grundsätzlich hilfreich sind, jedoch von Studierenden oft nicht im Detail gelesen werden.

• Ressourcenschonende Methode 2: „Hierarchisierte Lesefragen“

Eine weitere Möglichkeit besteht in der Hierarchisierung von Lesefragen, um einen Text systematisch und daher ressourcenschonend zu kommentieren und anschließend zu bewerten (leicht modifiziert nach Bean, 2001, S. 322 f.). Auch hier lässt sich die Unterscheidung von Higher-Order-Concerns und Lower-Order-Concerns wiederfinden:

1. Erfüllt der Text die gestellte Schreibaufgabe?
2. Behandelt der Text ein Problem, eine Frage? Ist eine These erkennbar?
3. Wie ist die allgemeine Qualität der Ideen und Argumente der/des Studierenden?
4. Sind die Inhalte korrekt und fachlich angemessen dargestellt?
5. Ist der Text passend strukturiert?
6. Verbindet der Text alte und neue Informationen sinnvoll und logisch?

Tipp

7. Ist der Text frei von grammatischen, Zeichensetzungs- und Rechtschreibfehlern?
8. Ist der Text stilistisch angemessen?

Die Methode der hierarchisierten Lesefragen lässt sich mit dem ersten Vorgehen kombinieren, indem Sie auch hier das „zurückgelehnte Lesen“ der systematischen Kommentierung vorschalten. Es lohnt sich, die verschiedenen Vorgehensweisen zu erproben und mit der bislang praktizierten Methode abzugleichen, um herauszufinden, welche die praktikabelste und sinnvollste für Sie ist.

- **Weitere ressourcenschonende Tipps zum Kommentieren**

Nachfolgend finden Sie einige weitere erprobte Hinweise zur zeitsparenden Rückmeldung auf Texte (vgl. dazu u.a. Bean, 2001; Gottschalk & Hjortshoj, 2003), die Sie unabhängig vom gewählten Vorgehen berücksichtigen können.

Tipp

- Beschränken Sie sich in Ihrem Kommentar auf zwei bis drei zentrale Aspekte – es ist fraglich, ob Studierende überhaupt mehr umsetzen.
- Klären Sie mit den Studierenden, ob diese überhaupt in Erwägung ziehen, den Text noch einmal zu überarbeiten (z.B. bei Übungsaufgaben). Wenn klar ist, dass der Text nicht überarbeitet wird, begnügen Sie sich mit einem kürzeren Kommentar, der weniger umfassend und detailliert ist. Da bis zum nächsten Schreibprojekt häufig einige Zeit vergeht, stellt sich auch hier die Frage, ob Studierende die Hinweise in Abschlusskommentaren umsetzen.
- Weisen Sie auch auf gelungene Passagen hin, um die Studierenden zu bestärken und ihnen zu mehr Sicherheit beim Schreiben zu verhelfen.
- Formulieren Sie sachliche und präzise Kommentare: Bemerkungen wie „sorgfältiger arbeiten!“ oder „sprachlich nachlässig“ schaffen keine konstruktive Atmosphäre. Hilfreicher sind konkrete Hinweise wie „Überarbeiten Sie Ihren Text hinsichtlich der Zeichensetzung“ oder „Diesen Aspekt sollten Sie noch weiter ausführen, weil er wichtig für Ihre Argumentation ist“.
- Wenden Sie sich an die Studierenden mit einer direkten Ansprache und in einem wertschätzenden Ton, um sie stärker in den Schreibprozess einzubeziehen, ihnen ihre Verantwortung zu zeigen und sie zu motivieren.
- Schreiben Sie so leserlich und eindeutig wie möglich. Randnotizen von Lehrenden sind manchmal unabsichtlich ungenau, nicht adressatenorientiert formuliert und daher schwer für Studierende nachzuvollziehen. Wenn unleserliche Hinweise nicht entziffert werden können, können sie auch nicht umgesetzt werden.
- In manchen Fällen ist es zeitsparender, Studierende in Ihre Sprechstunde zu bitten und dort den Text zu besprechen, anstatt umfassende Kommentare zu schreiben. Insbesondere wenn Sie ähnliche Probleme in Texten mehrerer Studierender entdecken, kann es sinnvoll sein, einen Termin mit einer Kleingruppe zu vereinbaren – so können die Studierenden auch voneinander lernen.

3 Wie gehe ich mit Mängeln auf der sprachlichen Ebene um?

Haben Sie schon einmal auf einen Text Rückmeldung geben müssen, der auf der ersten Seite bereits zehn Rechtschreib- und sechs Kommafehler sowie nahezu unverständliche Sätze aufwies? Vielleicht haben Sie sich in dem Augenblick gefragt, wie dieser Student oder diese Studentin denn wohl das Abitur bestanden hat, wenn sie oder er noch nicht einmal fünf verständliche und grammatisch fehlerfreie Sätze aufs Papier zu bringen vermag.

Hintergrund: Wer sind unsere Studierenden?

Allgemein wird die Studierendenschaft durch die steigende Anzahl an Studierenden vielfältiger: Es gibt Studierende verschiedenen Alters, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf unterschiedlichen Wegen in unterschiedlichen Lebensphasen (Abitur, Zweiter Bildungsweg, Meister) erworben haben, Studierende aus bildungsfernen Familien, Teilzeitstudierende, internationale Studierende, Studierende mit Kind und viele mehr. Insofern sind auch die kognitiven, sozialen und motivationalen Voraussetzungen, mit denen die Studierenden an der Hochschule starten, recht unterschiedlich.

Fehler in Texten von Studierenden können bspw. durch fehlendes Bewusstsein für notwendige Überarbeitungsprozesse entstehen. Im Gegensatz zum schulischen Schreiben kurzer Texte, das Ortner als „Spontanschreiben“ (2006, S. 77) bezeichnet, erfordert das „elaborierte Schreiben“ von „Langtexten“ (ebd.) an der Hochschule neue Strategien, u.a. systematisches Überarbeiten. Bei genauerem Hinsehen lassen sich bspw. grammatische Fehler entdecken, die durch das Umstellen von Sätzen oder Umformulierungen entstehen (z.B. die fehlende Tilgung von Verben am Satzende, wenn aus einem Nebensatz ein Hauptsatz gemacht wurde, oder nicht angepasste Artikel beim Austausch von Substantiven). Wegen des fehlenden abschließenden Korrekturdurchgangs bleiben solche Fehler dann sichtbar, obwohl die Schreibenden sie mühelos hätten korrigieren können.

Möglicherweise sind auch die medialen Gewohnheiten heutiger Studierender als eine Ursache mit zu berücksichtigen: Das schnelle Überfliegen von Internetseiten, das gezielte Schlagworte-Scannen sowie das Schreiben eher kurzer, fragmentartiger Tweets und SMS mögen manchen Studierenden das zeitintensive Lesen, Schreiben und Überarbeiten wissenschaftlicher Texte erschweren. Gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse dazu gibt es aber noch nicht.

Nicht zuletzt gibt es Studierende, die Schwächen im sprachlichen Ausdruck haben – schließlich ist es auch mit einer „Drei“ im Fach Deutsch oder einer Lese-Rechtschreibschwäche möglich, das Abitur zu bestehen und einen Studienplatz zu erhalten. Statt diesen Studierenden die generelle Studierfähigkeit abzuspochen, sollte ihnen vielmehr bewusst gemacht werden, wie wichtig das Handwerkszeug Sprache in jedem Studienfach ist, damit sie diese spezifischen Problembereiche frühzeitig bearbeiten können.

Unterstützen können Sie Studierende durch ein konstruktives Feedback auf einen **Textauszug**. Sie sollten also nicht die gesamte Arbeit „durchkorrigieren“, sondern sich auf eine ausgewählte, beispielhafte Textpassage von ein bis zwei Absätzen oder höchstens einer Seite beschränken. Wenn Sie sich dazu in der Lage fühlen, können Sie die Art der häufigsten Fehler zusätzlich klassifizieren (z.B. unverständlicher Satzbau, umgangssprachliche Formulierungen, Kommasetzung beim Infinitiv mit „zu“, Präpositionen, Satzverbindungen, Kollokationen), dann erhalten die Studierenden einen konkreten Hinweis darauf, in welchen Bereichen sie sich verbessern können und ggf. noch einmal mit den Regeln beschäftigen müssen. Am Ende dieser Handreichung finden Sie eine Übersicht über

Tipp

Problembereiche, mögliche Ursachen und konkrete Hilfestellungen in Bezug auf sprachliche Aspekte, die Ihnen eine systematische Analyse ggf. erleichtern kann.

Mit dem beispielhaften Feedback zu einem Textauszug verdeutlichen Sie den Studierenden Ihren Bewertungsfokus auf inhaltliche Aspekte, gleichzeitig vermitteln Sie ihnen die Bedeutung einer angemessenen und korrekten sprachlichen Darstellung von Inhalten. Die Verantwortung für die entsprechende Verbesserung des gesamten Textes verbleibt jedoch bei den Studierenden.

4 Texte mehrsprachiger Studierender

Grundsätzlich haben mehrsprachige Studierende mit den gleichen Herausforderungen zu kämpfen wie alle anderen Studierenden: Sie müssen ein Thema eingrenzen, eine Fragestellung entwickeln, Literatur bearbeiten, Inhalte planen und Kapitel strukturieren. Mehrsprachige Studierende geraten teilweise auf der Ebene der Lower-Order-Concerns an ihre Grenzen: Da die Fähigkeit, eigene sprachliche Fehler zu erkennen, sprachniveaugebunden ist, stellt es für manche eine besondere Herausforderung dar, Fehler in eigenen Texten zu finden. Dazu kommt häufig ein „kritisches Selbstbild“ (Schindler, 2014, S. 96; Langelahn, Brandl & Arslan, 2013, S. 129 f.) von Studierenden mit Migrationshintergrund, das sich in einer hohen Sensibilität und teilweise größeren Unsicherheit in Bezug auf ihre Deutschkompetenzen zeigt (vgl. Knorr & Neumann, 2014, S. 113 f.). Wichtig: Diese Unsicherheiten sind nicht bei allen mehrsprachigen Studierenden zu finden – viele von ihnen verfügen über hohe (wissenschafts)sprachliche Kompetenzen, sodass beim Lesen ihrer Texte keine Besonderheiten auffallen würden. Genauso lassen sich entsprechende Unsicherheiten auch bei muttersprachlichen Studierenden finden.

Hintergrund: Begriffsklärung „mehrsprachige Studierende“

„Mehrsprachige Studierende“ ist ein Sammelbegriff für eine sehr heterogene Gruppe von Studierenden, die die deutsche Sprache unter besonderen Bedingungen erworben haben: **Internationale Studierende**, die ihre Hochschulreife im Heimatland erworben haben und für ein Semester (z.B. im Rahmen von ERASMUS) oder auch für die Dauer des gesamten Studiums in Deutschland studieren, haben Deutsch als Fremdsprache (DaF) gelernt. Sie müssen in der Regel zu Beginn des Studiums angemessene Deutschkompetenzen nachweisen (Ausnahme: ERASMUS- und Kooperationsstudierende), die ausreichend für die Aufnahme des Studiums sind, aber studienbegleitend weiterentwickelt werden müssen. Einige internationale Studierende verfügen über Studienerfahrungen im Heimatland, andere absolvieren ihr Erststudium in Deutschland. Sogenannte **Studierende mit Migrationshintergrund** (zur ausführlichen Bestimmung dieses Begriffs s. Middendorff et al., 2013, S. 522 und 629 ff.) haben in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben. Manche von ihnen sind in Deutschland geboren und von Anfang ihres Spracherwerbs an bilingual aufgewachsen, andere haben zunächst eine andere Sprache als Deutsch als Familien- bzw. Muttersprache und anschließend **Deutsch als Zweitsprache (DaZ)** im Kindergartenalter oder im späteren Alter in der Schule (als sog. Seiteneinsteiger*innen) gelernt. Wie sich ihre Deutschkompetenzen entwickeln, ist höchst individuell und hängt neben kognitiven und affektiven Faktoren u.a. vom Erwerbssalter, vom Bildungshintergrund der Eltern (wie bei einsprachigen Deutschsprecher*innen auch) und dem Literalisierungsgrad, auch in der Erstsprache, ab.

Gerade mehrsprachige Studierende können von einem wertschätzenden und fokussierten Feedback (s.o.) profitieren. In Verbindung mit Hinweisen auf weitere Hilfsmittel wie (Online-) Wörter- und Regelbücher können die Studierenden konstruktiv an ihren Problemereichen arbeiten und ihre Schreibkompetenzen stetig weiterentwickeln. Besonders bedeutsam ist hier die Zusammenarbeit mit den einschlägigen **Beratungseinrichtungen** der Universität, die für Sie eine große Entlastung in der

Tipp

Betreuungsarbeit darstellen und auf die Sie Ihre Studierenden bei Bedarf aufmerksam machen sollten. Speziell geschulte Mitarbeiter*innen können mit den Studierenden gezielt insbesondere an Aspekten auf der Ebene der LOC arbeiten, indem sie bspw. Feedback auf Textauszüge geben und Techniken zur selbstständigen Textüberarbeitung vermitteln (eine ausführliche Darstellung der Schreibzentren finden Sie bei Brandl & Vollmer, 2014).

Beratungseinrichtungen der Universität Bielefeld

PunktUm – das Deutschlernzentrum der Universität Bielefeld für internationale Studierende und GastwissenschaftlerInnen: Speziell in Fremd- und Zweitspracherwerb, Schreibdidaktik und Beratung qualifizierte Deutschlehrende führen Kurse und Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben durch und bieten individuelle Schreibberatung für internationale Studierende an. In verschiedenen Modulen können die Studierenden ihre Sprachkenntnisse systematisch und studienbegleitend vertiefen, die Teilnahme kann im Individuellen Ergänzungsbereich als Studienleistung anerkannt werden.

■ Kontakt: Heike Brandl | heike.brandl@uni-bielefeld.de | Web: www.uni-bielefeld.de/punktum

Schreiblabor: Das Schreiblabor führt Workshops zum Schreiben im Studium sowie individuelle Schreibberatungen durch.

■ Kontakt: Stefanie Haacke | stefanie.haacke@uni-bielefeld.de | Web: www.uni-bielefeld.de/schreiblabor

Die studentische Schreibberatung des Peer Learning im ZLL: In Schreibdidaktik und -beratung ausgebildete Peer-Tutor*innen bieten in der täglichen Sprechstunde Textfeedback für Studierende aller Fakultäten an und vermitteln Techniken zur Textüberarbeitung.

■ Kontakt: Dr. Christiane Henkel | christiane.henkel@uni-bielefeld.de | Web: www.uni-bielefeld.de/skriptum

5 Synergien nutzen: Integration von Peer-Feedback in Lehrveranstaltungen

Wenn Sie bei der Begutachtung von schriftlichen Arbeiten oder in Sprechstundengesprächen erkennen, dass viele Studierende ähnliche Fehler machen und ähnliche Fragen haben, können Sie – um Zeit und Ressourcen zu schonen – in Erwägung ziehen, eine Seminarsitzung (manchmal reicht schon eine halbe) darauf zu verwenden, Ihre Anforderungen deutlich zu machen und Studierende für besondere Herausforderungen und Lösungswege zu sensibilisieren. Dies kann z.B. durch die Initiierung von Feedback unter den Studierenden geschehen. Hierdurch können Sie individuelle Beratungszeit sparen und es besteht die Chance, dass die Qualität der abgegebenen Texte im Allgemeinen steigt.

Insbesondere dann, wenn alle Studierenden in einem Seminar Texte zu Übungszwecken, z.B. eine Ausarbeitung oder ein Protokoll, schreiben müssen, könnten Sie in einer „Redaktionssitzung“ die Studierenden ihre Entwürfe austauschen und sich gegenseitig Feedback geben lassen. Sie können die Gelegenheit nutzen, den Studierenden die Anforderungen, die Sie an die Schreibaufgabe stellen, transparent zu machen, z.B. in Form von Rubrics (Bewertungsrastern) oder einer Liste von Bewertungskriterien. Diese können die Studierenden anschließend für das Peer-Feedback verwenden. Im Folgenden werden einige Methoden und Hinweise für die Durchführung von Peer-Feedbacks vorgestellt.

Tip

- **Feedback-Runde in Kleingruppen**

Die Studierenden arbeiten in Kleingruppen von etwa drei Personen, die ihre Texte austauschen. Die Studierenden lesen die Texte und markieren zwei Stellen, die sie gelungen finden, mit einem Plus-Zeichen, und zwei Stellen, die sie verbesserungswürdig finden, mit einem Fragezeichen. Die Zeichen versehen sie jeweils mit einem Kommentar, in dem sie die Zeichenvergabe präzisieren. Bei den Fragezeichen machen die Feedbackgeber*innen zusätzlich einen konkreten Alternativvorschlag. Nach der ersten Feedbackrunde werden die Texte nochmals ausgetauscht und das Vorgehen wird wiederholt, sodass jede*r Studierende die Texte der zwei Gruppenpartner*innen gelesen hat. Für jede Runde werden bei einem etwa einseitigen Text etwa zehn Minuten veranschlagt. Anschließend erhält jede*r Studierende seinen Text zurück, liest die Kommentare und fragt ggf. noch einmal nach.

Diese Methode ist grundsätzlich auch in großen Gruppen denkbar, der Vorteil der Kleingruppe ist, dass eventuelle Rückfragen direkt geklärt werden können.

- **Mündliche Feedback-Runde**

Diese Übung ist sowohl in Seminargruppen von etwa 20 Studierenden als auch in Kleingruppen durchführbar. Ein*e Studierende*r, die/der sich dazu freiwillig bereit erklärt hat, erhält Rückmeldungen zum Text, alle anderen geben Feedback. Jede*r erhält eine Kopie des Textauszugs (etwa eine Seite), liest sie und markiert positive sowie verbesserungswürdige Passagen (z.B. auf der Grundlage der Bewertungskriterien der/des Lehrenden). Die Lesezeit beträgt etwa 15 Minuten. Nun wird die Feedback-Runde durchgeführt, indem die Studierenden nacheinander jeweils zunächst eine gute Textstelle loben und anschließend für eine andere Stelle einen konstruktiven Alternativvorschlag machen. Wichtig ist, dass die nachfolgenden Feedbackgebenden immer wieder neue Aspekte ansprechen und sich möglichst nicht wiederholen. Die/der Feedbacknehmer*in hört nur zu, macht ggf. Notizen, bedankt sich für die Rückmeldung und entscheidet später selbst, welche Vorschläge sie/er berücksichtigt. Dieses Vorgehen dauert insgesamt 50-60 Minuten, bietet aber den Vorteil eines vielfältigen Feedbacks. Zudem kann die/der Lehrende sich einen Eindruck verschaffen, ob die Studierenden sinnvolle Hinweise geben, und gegebenenfalls steuernd eingreifen.

Wird die Übung in Kleingruppen durchgeführt, werden mehrere Feedback-Runden durchlaufen, bis keine neuen Aspekte mehr gefunden werden. Denkbar ist auch eine Vorgabe von z.B. drei Feedbackrunden, sodass Zeit für Rückmeldungen auf die Texte der anderen beiden Studierenden nach demselben Verfahren bleibt.

Um Anforderungen für Texte als Prüfungsleistung deutlich zu machen, können Sie auch mit einem Textauszug aus einer in der Vergangenheit abgegebenen Arbeit, z.B. Hausarbeit oder Essay, arbeiten (anonymisiert und mit Einverständnis der/des Studierenden). Hier bewerten die Seminarteilnehmer*innen zunächst in Kleingruppen, dann im Plenumsgespräch, welche Passagen gelungen und welche weniger gelungen sind, und Sie können ergänzende Hinweise geben.

- **Feedbackpaare bilden (außerhalb der Seminarzeit)**

Insbesondere für längere Texte bietet es sich an, feste Feedbackpaare innerhalb einer Seminargruppe zu bilden, die sich außerhalb der Seminarzeit Feedback geben, per E-Mail oder in einem persönlichen Treffen. Der Vorteil besteht zum einen in der Vertrautheit, die sich zwischen den Partner*innen

aufbauen kann und die für eine konstruktive Arbeitsatmosphäre hilfreich ist. Zudem kann ein sehr fokussiertes Feedback ausgetauscht werden, das auf die jeweilige Phase des Schreibprozesses abgestimmt ist, indem die/der Feedbacknehmer*in vor dem Lesen formulierte Fragen oder Aspekte mitteilt (z.B. mithilfe einer Checkliste; s. Anhang), zu denen sie oder er Feedback wünscht. Um sicherzustellen, dass alle Kursteilnehmer*innen Rückmeldungen geben, könnte dies möglicherweise als Studienleistung verbucht werden.

Für alle Methoden gilt, dass Feedbackgeber*innen und Feedbacknehmer*innen einige Regeln befolgen sollten, die zu Beginn explizit besprochen werden sollten:

Feedbackgeber*in	Feedbacknehmer*in
<ul style="list-style-type: none"> ■ Nur die eigene Perspektive als Leser*in wiedergeben. ■ Feedbackanliegen und noch zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit berücksichtigen, konstruktiv auf die Weiterarbeit gerichtet sprechen. ■ Kritik bezogen auf die Aufgabe äußern, d.h. erläutern, warum x oder y aus Leserperspektive nicht angemessen scheint. ■ Kritik immer an einer konkreten Textstelle verdeutlichen. ■ Ich-Botschaften formulieren. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zuhören und sich am Ende für das Feedback bedanken. ■ Nicht rechtfertigen oder ausführliche Erklärungen liefern. ■ Selbst entscheiden, welche Anregung man berücksichtigt und umsetzt und welche nicht – die Verantwortung für den Text bleibt bei der/dem Schreiber*in.

6 Das Programm „richtig einsteigen. mit literalen Kompetenzen“ (LitKom) an der Universität Bielefeld

Seit 2012 gibt es an der Universität Bielefeld das vom BMBF geförderte Programm „richtig einsteigen.“, dessen Ziel die Entwicklung und Implementierung von Konzepten und Angeboten ist, die Studierenden einen erfolgreichen Start ins Studium ermöglichen sollen (Projektlaufzeit: 2012-2020). Im Teilprojekt „richtig einsteigen. mit literalen Kompetenzen“ (LitKom) entwickeln dreizehn LitKom-Fachkolleg*innen in acht Fakultäten (darunter die Autorin) gemeinsam mit ihren Kolleg/-innen Veranstaltungsformate und Schreibaufgaben, die den Studierenden den situierten Erwerb von literalen Kompetenzen und damit auch ein tieferes fachliches Lernen ermöglichen. Die hier vorgestellten Hinweise berühren diese Tätigkeitsfelder und fußen auch auf den Erfahrungen der bisherigen Arbeit.

Wünschen Sie weitere Informationen oder haben Sie Interesse an einer Zusammenarbeit? Dann nehmen Sie Kontakt zu den Koordinatorinnen oder zur/zum Ansprechpartner*in Ihrer Fakultät auf:

- Koordinatorinnen – Svenja Kaduk | svenja.kaduk@uni-bielefeld.de
Swantje Lahm | swantje.lahm@uni-bielefeld.de
- Deutsch als Fremdsprache – Dr. Silke Ghobeyshi | silke.ghobeyshi@uni-bielefeld.de
- Germanistik – Dr. Matthias Buschmeier | matthias.buschmeier@uni-bielefeld.de
- Philosophie – Dr. Oliver Schliemann | oliver.schliemann@uni-bielefeld.de
- Geschichtswissenschaft – Dr. Friederike Neumann | friederike.neumann@uni-bielefeld.de
Claus Kröger | claus.kroeger@uni-bielefeld.de
- Rechtswissenschaft – Tina Hildebrand | tina.hildebrand@uni-bielefeld.de
Dr. Denis Hedermann | denis.hedermann@uni-bielefeld.de
- Soziologie – PD Dr. Torsten Strulik | torsten.strulik@uni-bielefeld.de

- Biologie – Dr. Nils Cordes | ncordes@uni-bielefeld.de
- Gesundheitswissenschaften – Dr. Kerstin Schlingmann | kerstin.schlingmann@uni-bielefeld.de
- Erziehungswissenschaft – Marina Böhmer | marina.boehner@uni-bielefeld.de
Jantje Witt | jantje.witt@uni-bielefeld.de
- Sportwissenschaft – Elke Langelahn | elke.langelahn@uni-bielefeld.de

Literaturempfehlungen

Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Bethke, Hanna (2014). *Studenten können keine Rechtschreibung mehr*. Gastbeitrag in der FAZ am 27.03.2014; <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/sprachnotstand-an-der-uni-studenten-koennen-keine-rechtschreibung-mehr-12862242.html> [30.08.2016].

Brandl, H. & Vollmer, A. (2014). Schreiblabor und PunktUm – die Schreibzentren der Universität Bielefeld. In Knorr, D. & Neumann, U. (Hrsg.), *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen* (S. 141-153, FörMig Edition, Bd. 10). Münster, New York: Waxmann.

Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Stuttgart u.a.: Metzler.

Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.

Knorr, D. & Neumann, U. (2014). Die SCHREIBWERKSTATT MEHRSPRACHIGKEIT – (Lehramts-)Studierende mit Migrationshintergrund der Universität Hamburg schreiben. In Knorr, D. & Neumann, U. (Hrsg.), *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen* (S. 112-137, FörMig Edition, Bd. 10). Münster, New York: Waxmann.

Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre – Handwerkszeug für Lehrende* (Kompetent lehren). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Langelahn, E., Brandl, H. & Arslan, E. (2013). Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund an der Universität Bielefeld. In Brandl, H., Arslan, E., Langelahn, E. & Riemer, C. (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ortner, H. (2006). Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In Kissling, W. & Perko, G. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte* (S. 77-101). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht* 5, S. 2-11.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Schindler, K. (2014). Lehramtsstudierende (mit Migrationshintergrund) zwischen Ausbildung und beruflicher Praxis – Überlegungen zur Förderung akademischer Textkompetenzen im Studium. In Knorr, D. & Neumann, U. (Hrsg.), *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen* (S. 93-111, FörMig Edition, Bd. 10). Münster, New York: Waxmann.

Sitta, H. (2010). Wissenschaftliches Schreiben – nicht nur eine Aufgabe der Universität, sondern schon eine des Gymnasiums. In Saxalber, A. & Esterl, U. (Hrsg.), *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben* (ide-extra, Bd. 17, S. 115-126). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Steets, A. (2007). Wissenschaftspropädeutik in der Schule – (zu) großgeschrieben?. In Redder, A. (Hrsg.), *Diskurse und Texte* (S. 483-489). Tübingen: Stauffenburg.

Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wolf, Gerhard in einem Spiegel-Interview von Lena Greinert am 1.10.2012, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-88861729.html> [30.08.2016].

Weitere aktuelle Literaturempfehlungen zum Schreiben in der Lehre

http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/lehrende/literatur_lehrende.html

Links

www.uni-bielefeld.de/richtig_einsteigen
ausführliche Informationen zum universitätsweiten Programm

www.orthografietrainer.net
unterhaltsame Website für das Üben und Wiederholen der Orthografieregeln

www.wissenschaftssprache.de/Wissenschaftssprache_Deutsch/
Aufgaben zur deutschen Wissenschaftssprache, insbesondere für internationale Studierende

Anhang

Lower-Order-Concerns – Problembereiche, mögliche Ursachen und Hilfestellungen (in Anlehnung an Ulmi et al., 2014, S. 102 ff.)

Wahrgenommenes Problem	Mögliche Ursache (sprachliche Ebene)	Mögliche Hilfe für Studierende
unverständlicher Absatz	<ul style="list-style-type: none"> ■ unklare Struktur ■ Aneinanderreihung von unverbundenen Aussagen (fehlende Satzverbindungen) ■ folgt nicht der Idee „pro Absatz ein Gedanke“ 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Thema pro Absatz bestimmen ■ Einzelne Aussagen auf Karteikarten notieren und anschließend Reihenfolge der Aussagen bestimmen ■ Überprüfen, in welcher logischen Verbindung einzelne Aussagen miteinander stehen, und entsprechende Satzverbindungen ergänzen
unverständlicher Satz	<ul style="list-style-type: none"> ■ verschachtelte Satzstruktur ■ Verwendung falscher Satzverbindungen ■ Häufung von Nomen und Passivkonstruktionen ■ fehlende grammatische Übereinstimmung (z.B. Nomen – Verb) ■ fehlerhafte Hervorhebung von Informationen durch abweichende Satzstellung ■ unklare Bezüge durch Nominalstil oder mehrdeutige Pronomina 	<ul style="list-style-type: none"> ■ lautes Lesen ■ mehr Verben und Aktivkonstruktionen verwenden ■ tendenziell der Faustregel folgen: Hauptinformationen in Hauptsätze, nachgeordnete Informationen in Nebensätze
unpräzise Ausdrucksweise	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verwendung falscher Wortverbindungen (Kollokationen) ■ Verwendung mehrdeutiger Pronomina ■ unangemessene Verwendung von Synonymen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ eine Wortliste anfertigen mit „typischen“ wissenschaftssprachlichen Formulierungen, die in der rezipierten Literatur analysiert werden können ■ Korrektur lesen lassen
unangemessener Stil	<ul style="list-style-type: none"> ■ umgangssprachliche Ausdrücke ■ fehlende/falsche Verwendung von Fachbegriffen ■ monotoner Satzbau (z.B. viele Hauptsätze hintereinander oder immer Hauptsatz – Nebensatz) ■ unpassende Verwendung des Personalpronomens „ich“ 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Korrektur lesen lassen ■ Feedback einholen ■ lautes Lesen
grammatische Fehler (z.B. Adjektivendungen, Artikel, Präpositionen), Rechtschreibfehler, Zeichensetzung	<ul style="list-style-type: none"> ■ fehlende Endkorrektur ■ fehlendes Regelwissen (z.B. Groß-/ Kleinschreibung, Getrennt-/ Zusammenschreibung, Zeichensetzung) ■ fehlendes Bewusstsein für Bedeutung korrekter Schreibung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Korrektur lesen lassen, bei eigener Korrektur: zeilenweises Lesen, von rechts nach links ■ lautes Lesen ■ Regelwissen auffrischen, z.B. auf www.orthografietrainer.net

Checkliste zur Vorbereitung eines konstruktiven Textfeedbacks

Vor Beginn einer Feedback-Konferenz ist es wichtig, dem/der Schreibpartner*in Eckdaten zum Text zu geben. Bitte beantworte die folgenden Fragen schriftlich:

1. Worum geht es in Deinem Text?

2. Wer wird den Text nach der Abgabe lesen?

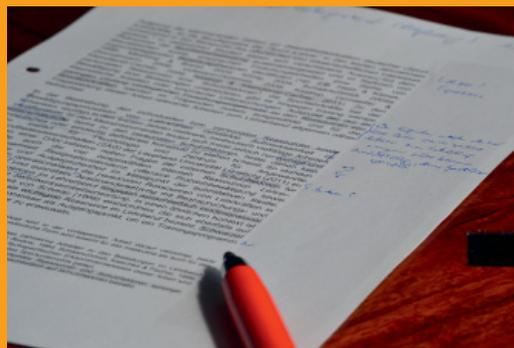
3. Was willst Du mit Deinem Text erreichen? Was ist Dein Anliegen?

4. Zu welcher Textsorte (Hausarbeit, Essay, Vortrag, wissenschaftlicher Artikel ...) gehört Dein Text?

5. In welchem Stadium befindet sich der Text? (Entwurf, Rohfassung ...)?

6. Wie viel Zeit steht Dir zur Überarbeitung zur Verfügung?

7. Auf welche/n Aspekt/e Deines Textes möchtest Du Feedback bekommen (roter Faden, Struktur, Formulierungen ...)?



KONTAKT

Elke Langelahn

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abteilung Sportwissenschaft

Telefon: 0521. 106-61 11

Büro: E0-140

E-Mail: elke.langelahn@uni-bielefeld.de