



## TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

### „Keiner liest...“

Lesekompetenz fördern – ein Modell aus dem Fach Kirchengeschichte

Daniela Blum  
Band 13/2 · Tübingen 2017

ZENTRALE VERWALTUNG II – STUDIUM UND LEHRE  
**Arbeitsstelle Hochschuldidaktik**



## TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

---

„Keiner liest ...“

Lesekompetenz fördern – ein Modell aus dem Fach Kirchengeschichte

Daniela Blum

Herausgegeben von Christine Baatz, Andrea Fausel und Regine Richter

Band 13/2  
Tübingen 2017



Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

<http://hdl.handle.net/10900/76289>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-762892>

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-17691>

ISSN: 1861-213X

Redaktion und Satz dieses Bandes:

Andrea Fausel, Isabelle Villegas

Layout: Isabelle Villegas und Christine Baatz

© Universität Tübingen

Eberhard Karls Universität Tübingen  
Zentrale Verwaltung II – Studium und Lehre  
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik  
Sigwartstr. 20  
72076 Tübingen  
Tel.: +49 (0) 7071 29-78385  
Fax: +49 (0) 7071 29-5615  
[hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de](mailto:hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de)  
[www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik](http://www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik)

Titelbild:

Inka Paas © Universität Tübingen

© Comugnero Silvana – Fotolia.com

© Magnus – Fotolia.com

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen  
Universitätsbibliothek  
Hochschulpublikationen/Dissertationen  
Wilhelmstr. 32  
72074 Tübingen  
Tel.: +49 (0) 7071 29-76999  
Fax: +49 (0) 7071 29-3123  
[edl-publ@ub.uni-tuebingen.de](mailto:edl-publ@ub.uni-tuebingen.de)  
<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de>

# Inhaltsübersicht

<b>1</b>	<b>Die Ausgangssituation als Einleitung</b>	5
<b>2</b>	<b>Konzeption</b>	8
2.1	Lesekompetenz – eine Annäherung	8
2.2	Lesen lernen – didaktische Neuausrichtung	9
2.3	Konkretes Modell – die Tübinger Seminare	11
<b>3</b>	<b>Durchführung</b>	14
3.1	Jede Sitzung – Lesetechniken	14
3.2	Als Rahmen – Fragebögen	17
3.3	Konkrete Gestaltung – die Tübinger Seminare	17
<b>4</b>	<b>Evaluation</b>	19
4.1	Stärken und Schwächen des Modells – persönliche Reflexion	19
4.2	Am Semesterende – der Eindruck der Tübinger Studierenden	22
<b>5</b>	<b>Fazit</b>	24
<b>6</b>	<b>Anhang</b>	25
6.1	Seminarpläne	25
6.2	Fragebögen	27
6.3	Lesetechniken	29
6.4	Exemplarische Ausarbeitungen	41
	<b>Literatur</b>	47
	<b>Nachlese</b>	49

**Anschrift der Autorin**

**Bisher erschienene Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik**

## Editorial

Mit den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik möchten wir den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und zugleich öffentlich machen. Die Zeitschrift ist ein Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, begleitet aber auch bewusst den interdisziplinären Dialog.

Die Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik bieten dabei zum einen ein Forum für Abschlussarbeiten, die in der Qualifizierung für Lehrende im Rahmen des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg entstehen. Die hohe Qualität dieser Arbeiten und das Ziel, diese einer hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit bekannt zu machen, führte 2005 zur Gründung der Zeitschrift. Zum zweiten werden in der Zeitschrift in einem weiteren Rahmen aktuelle hochschuldidaktische Fragestellungen, Projekte aus der Praxis und innovative Lehrformate aufgegriffen. Entsprechend vielfältig sind die Themen: von der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, über Evaluation, Feedback und Bewertung, Prüfungsformen, Struktur- und Curriculumentwicklung bis hin zur beruflichen Weiterentwicklung etc.

Die Beiträge sollen Lehrenden, die didaktischen Herausforderungen begegnen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen können auch erfahrene Lehrende neue Anregungen finden.

Mit der vorliegenden Ausgabe möchten wir die TBHD um eine neue Rubrik erweitern: die NachLese. Sie soll Raum geben für Leseerfahrungen und -empfehlungen und ebenso für Kurzberichte über Tagungen, Lehr-/Lernformate oder einfach neue und spannende Dinge rund um Studium und Lehre.

Eine noch neue Rubrik – seit 2016 – ist die NachLese. Sie soll Raum geben für Leseerfahrungen und -empfehlungen und ebenso für Kurzberichte über Tagungen, Lehr-/Lernformate oder einfach neue und spannende Dinge rund um Studium und Lehre.

Wir hoffen, dass aus der Lektüre dieser Zeitschrift wichtige Hinweise und anregende Impulse für die eigene Lehre gewonnen werden können.

Christine Baatz, Andrea Fausel, Regine Richter

Tübingen, im Mai 2017

„Keiner liest ...“

## Lesekompetenz fördern – ein Modell aus dem Fach Kirchengeschichte

Daniela Blum

Eigentlich können Studierende lesen. Eigentlich haben Studierende in der Schule mit literarischen und fachlich anspruchsvollen Texten gearbeitet. Doch gerade in einer so textorientierten und leseintensiven Disziplin wie der Theologie fällt auf, dass Studierende zu Beginn ihres Studiums mit längeren wissenschaftlichen Fachtexten überfordert sind. Sie verfügen über keine anderen Handlungsoptionen als die Texte von vorne nach hinten durchzulesen. Die Lesekompetenz ist allerdings entscheidend für ein erfolgreiches Studium: Sie ist eine Voraussetzung für die Vorbereitung von geisteswissenschaftlichen Seminaren und Übungen, für eine erfolgreiche Prüfungsvorbereitung und für das Anfertigen von Haus- und Abschlussarbeiten.

Die Lesekompetenz, insbesondere das Verstehen von unbekanntem Fachtexten, ist ein komplexes Phänomen und hängt eng mit der Schreibkompetenz, dem selbstständigen Anfertigen eigener wissenschaftlicher Texte, zusammen. Im Vergleich zur Schreibkompetenz hat die Lesekompetenz in der hochschuldidaktischen Landschaft der vergangenen Jahre aber nicht die gleiche Aufmerksamkeit erfahren. Das vorliegende Modell koppelt die Vertiefung der Lese- und der Schreibkompetenz, weil beide Kompetenzen zusammenhängen und weil die Überprüfung des Leseerfolgs im Seminarkontext am besten durch eine schriftliche Ausarbeitung erfolgt.

Um die Lesekompetenz von Studierenden zu trainieren, präsentiert das vorliegende Modell eine Mischung aus Lesetechniken und Feedbackinstrumenten. Das Modell wurde im Kontext von zwei kirchenhistorischen Proseminaren in Tübingen konzipiert. Die Konzeption oder einzelne Übungen aus dem Anhang sind durchaus auch anregend für andere geisteswissenschaftliche Fächer.

### 1 Die Ausgangssituation als Einleitung

Die Beschäftigung mit der Lesekompetenz entstand aus einer Unzufriedenheit heraus. Ich habe im Kontext von kirchenhistorischen Seminaren immer wieder festgestellt, dass viele Studierende die vorzubereitenden Primär- oder Sekundärliteraturtexte gar nicht gelesen oder nur überflogen hatten. Es gab selbstverständlich einige Studierende, die die Vorbereitungsarbeit ernst nahmen; aber die Anzahl derjenigen, die nicht oder marginal vorbereitet in die Seminarsitzungen kamen, war immerhin so groß, dass in allen aktivierenden Arbeitsphasen innerhalb der Seminarsitzungen zunächst einmal Schweigen herrschte, weil die Studierenden die Texte lesen mussten. Meine wiederholte Lektüreaufforderung fruchtete nicht. Ich gab daher in den aktivierenden Phasen mehr Zeit für die Erarbeitung der Texte – wodurch die Studierenden die Texte erst recht nicht mehr im Vorhinein gelesen haben.

Als ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Seminars im Kontext einer Evaluation auf meine Beobachtungen ansprach, gaben viele zu, die Papiere nicht immer zu lesen – aus Zeitmangel, aber auch, weil es ja nicht überprüft werde.<sup>1</sup> Daher habe ich mich entschieden, mich intensiv mit der Lesekompetenz auseinanderzusetzen und auch eine Form der Überprüfbarkeit in die Seminare zu integrieren.

Gleichzeitig nahm ich Schwierigkeiten im Textverständnis der Studierenden wahr, sowohl bei Quellen- als auch bei Fachtexten. Das Problem war zunächst ein kognitives: Den Studierenden fiel es schwer, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, die These oder die Hauptaussagen eines Textes herauszufiltern und die Texte griffig zu präsentieren. Viele wählten als einzige Lesetechnik das Markieren mit Leuchtstiften, nur wenige machten Bemerkungen an den Rand oder exzerpierten Antworten auf die gestellten Arbeitsfragen. Lutz von Werder diagnostizierte 1994, dass Studierende im Grundstudium aus Schule und Freizeit einzig das unterhaltende Lesen kennen, das sich nicht als Technik für wissenschaftliche Literatur eigne.<sup>2</sup> In den vergangenen gut 20 Jahren haben sich die Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern durch Digitalisierung und moderne Schulpädagogik sicher verändert. Aber das Lesen längerer Fachtexte gehört auch heute nicht zum gymnasialen Lehrplan. Selbst wenn Schülerinnen und Schüler also in der Schule Lesekompetenzen erwerben, haben sie diese i.d.R. noch nicht häufig auf längere wissenschaftliche Texte angewendet. Dabei, so schreibt Volker Ladenthin, ist die „Lesefähigkeit als die zentrale Fähigkeit der Bildung, ja selbst als Bildung“<sup>3</sup> zu verstehen.

Obwohl vielerorts geklagt wird, dass die Studierenden die Seminartexte nicht lesen und gerade in der Orientierungsphase (und oft genug auch noch in der Grundlagenphase) über keine Lesestrategien verfügen<sup>4</sup> hat sich die Hochschuldidaktik der Lesekompetenz viel weniger gewidmet als der Schreibkompetenz: Ständig erscheinen neue Titel zum wissenschaftlichen Schreiben – und zwar für Studierende und Dozierende. Für beide Gruppen bieten die Universitäten Kurse an, vor allem an den nach amerikanischem Vorbild gegründeten Schreibzentren. So positiv diese Entwicklung zu sehen ist, es fehlt bisweilen die Verknüpfung mit dem Lesen. Denn die Lesekompetenz, insbesondere das Erlernen von Lesestrategien und -techniken, steigert nicht nur das Verständnis der Fachliteratur und die Behaltensquote, sondern verbessert die Fähigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens.<sup>5</sup>

Schließlich kommt noch ein letzter Grund hinzu, warum ich mich den Lese- und Textkompetenzen zugewandt habe. Ich bin Kirchenhistorikerin, d.h. ich lehre in einem Fach, in dem Studierende nicht nur viel Fachliteratur lesen, sondern historische Quellentexte analysieren und auswerten müssen. Mir ist es wichtig, die Studierenden vom ersten Semester an zur Lektüre der Originalquellen anzuleiten.<sup>6</sup> Diese Texte sind, je weiter sie sich von der Gegenwart

---

<sup>1</sup> Von ähnlichen Erfahrungen berichtet Schulte 2006, S. 2f.

<sup>2</sup> Vgl. Werder 1994, S. 30f. Für eine Auflistung der kognitiven und emotionalen Störungen in der Lesevorbereitung, -durchführung, -nachbereitung und -verwertung vgl. ebd., S. 22.

<sup>3</sup> Ladenthin 2004, S. 30.

<sup>4</sup> Vgl. Schulte 2006, S. 2; Werder 1994, S. 7f.

<sup>5</sup> Vgl. Werder 1994, S. 30.

<sup>6</sup> Der Patrist Andreas Weckwerth sieht in der Anleitung zu einer Methodik des wissenschaftlichen Umgangs mit Texten sogar „die zentrale Aufgabe einer Einführung in das Studium der Kirchengeschichte“; Weckwerth 2015, S. 51. Er beschreibt auch das Problem, dass die Einführung in (kirchenhistorische) Text- und Lesekompetenzen in der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten zu kurz kommt.

entfernen, fremd in ihrer Sprache, in ihrer Ausdrucksweise, bisweilen sogar in ihrer äußerlichen Gestalt, insofern es sich um alte Drucke oder gar handschriftliche Quellen handelt. Gerade in der Theologie sind viele Textgattungen sperrig und fremd: Kirchenväterbriefe, theologische Traktate, päpstliche Bullen, Konzilsdekrete, Rechtstexte aus der Kanonistik, Martyriumsakten, Hagiographie, Gebetstexte etc. Für die Lektüre dieser Quellentexte brauchen Studierende m.E. nicht wesentlich andere Lesetechniken als für Sekundärliteraturtexte, sieht man einmal von der spezifisch historischen Quellenkritik ab. Aber gerade für diese schwierigen Texte ist es hilfreich, über ein Repertoire an Lesetechniken zu verfügen.

## 2 Konzeption

### 2.1 Lesekompetenz – eine Annäherung

*„Lesen muß gelernt werden.“<sup>7</sup>*

Wissenschaftliches Lesen ist ein komplexer Prozess, in dem die Kognition, das Gedächtnis, das divergierende Denken, d.h. das Entwickeln von logischen und kreativen Ideen, das konvergierende Denken, d.h. das Entfalten von Schlussfolgerungen und induktiven Gedanken, und die Bewertung von Sachverhalten, Argumenten und Thesen beteiligt sind.<sup>8</sup>

Bettina Hurrelmann beschreibt Lesekompetenz als ein vieldimensionales Konstrukt. Zur kognitiven Dimension zählt sie v.a. „Worterkennung und Satzidentifikation, Satzverknüpfung und globale Kohärenzherstellung, Textsortenkenntnis, Erkennen der Autorintention und die Fähigkeit, Textinformation mit dem eigenen Vorwissen zu einem mentalen Modell zu verbinden“<sup>9</sup>. Während die Studierenden die erstgenannten basalen Kompetenzen mitbringen, sind die letztgenannten Faktoren durchaus aufzubauen und zu trainieren. Weitere einzelne Kompetenzen sind „in der Dimension der Motivationen Zielstrebigkeit, Ausdauer, Aktivierung positiver Gratifikations- und Nutzenerwartungen sowie das Bedürfnis nach kognitiver Durchdringung, in der Dimension der Emotionen die Fähigkeiten, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, positive Gefühlserebnisse mit der Lektüre zu verbinden, Unlust zu balancieren, die Lesesituation zu genießen.“<sup>10</sup> Vervollständigt wird die Lesekompetenz durch reflexive Dimensionen – Erfahrungsbezug, Perspektivierung, Einordnung, Bewertung – sowie durch die Kompetenz, in die Kommunikation über den Text zu treten.<sup>11</sup>

Maik Philipp verbindet für den schulischen Kontext Lese- und Schreibkompetenz und definiert diese folgendermaßen: „Als kompetentes Lesen und Schreiben gilt ein planvolles, kognitiv und motivational engagiertes, auf eigenes Textverständnis bzw. textsortenspezifische und adressatenorientierte Textverständlichkeit ausgerichtetes Handeln im Umgang mit Schriftsprache, das in einem gegebenen Kontext angemessen ist.“<sup>12</sup>

Die Lesekompetenz setzt in beiden Definitionen beim Textverständnis an. Werder nennt acht Fähigkeiten des Textverstehens:

1. Lesen mit dem Ziel einer Reproduktion
2. Erfassen des zentralen Gedankens oder der These
3. Auswahl einer Anzahl zusammenhängender Gesichtspunkte
4. Erfassen von Informationen, die zur Lösung eines Problems oder einer Fragestellung nützlich sind

---

<sup>7</sup> Franck 1999, S. 29.

<sup>8</sup> Vgl. Werder 1994, S. 19.

<sup>9</sup> Hurrelmann 2002, S. 285.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 285f.

<sup>12</sup> Philipp 2013, S. 11.

5. Erfassen eines Gesamtbildes mit den zentralen Aspekten eines Problems
6. Entdecken neuer Problem(zusammenhäng)e
7. Nachvollzug des Argumentationswegs des Autors
8. Beurteilung der Gültigkeit von Aussagen.<sup>13</sup>

Sicher ist das Entwickeln der Lesekompetenz und insbesondere des Textverständnisses ein didaktisches Ziel für den gesamten Bildungsweg und für das ganze Studium, nicht nur für das erste Proseminar. Dennoch bildet die Stärkung der studentischen Lesekompetenz eines der zentralen Lehr-Lern-Ziele, vor deren Hintergrund das Modell für das Proseminar entstanden ist. Ich setze dieses Ziel um, indem ich den Studierenden Methoden und Strategien aufzeige, wie sie sich Texte aktiv erarbeiten, wie sie die Texte dadurch verstehen, erfassen und beurteilen können, und wie zugleich Aufwand und Ertrag übereinstimmen.

## 2.2 Lesen lernen – didaktische Neuausrichtung

Die Lesekompetenz setzt, wie oben beschrieben, beim Textverstehen an. Textverstehen ist eine „komplexe und komplizierte Interaktion zwischen Textmerkmalen, Leservoraussetzungen und Lesetätigkeit“<sup>14</sup>. Je aktiver sich Studierende mit Texten auseinandersetzen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Texte verstehen und deren Inhalte behalten.<sup>15</sup> Die Fachliteratur hat dafür diverse Lesetechniken entwickelt. In diesem Seminarmodell kommen vor allem solche zur Anwendung, die für Studienanfängerinnen und -anfänger geeignet sind.<sup>16</sup>

Jeder Seminarsitzung ist eine Lesetechnik zugeordnet, mit der die Studierenden den vorbereitenden Text bearbeiten. Die Lesetechnik wird

- am Ende der vorherigen Sitzung vorgestellt.
- auf die vorzubereitenden Texte angewendet und im Umfang von ein bis zwei DIN A4 Seiten schriftlich ausgearbeitet. Diese Ausarbeitungen stellen die Studierenden selbstständig mind. 2 Tage vor der Sitzung auf der E-Learning-Plattform ein.
- in der Sitzung evaluiert und reflektiert.

---

<sup>13</sup> Vgl. Werder 1994, S. 20f. Ich habe leichte Modifizierungen anhand der heutigen Wissenschaftssprache vorgenommen.

<sup>14</sup> Stary 2008, S. 72. Einen anderen Befund nennt Schulte: 90 % der Informationen, die beim Lesen produziert werden, stammen vom Lesenden selbst. Vgl. Schulte 2006, S. 3.

<sup>15</sup> Vgl. Stary 2008, S. 72.

<sup>16</sup> Die Seminarpläne für beide Seminare sind im Anhang abgedruckt. Vgl. Kap. 6.1. Es gibt unterschiedliche Weisen, Lesemethoden zu klassifizieren: Schulte unterscheidet reproduktive und produktive Lesemethoden, Stary Metakognition, syntaktisch-semantische Analyse, Reduktion, Rekonstruktion und Elaboration, Ladenthin schließlich Reproduktion, Reorganisation und Problemlösung. Vgl. Schulte 2006; Stary 2008, S. 73; Ladenthin 2004, S. 42–44. Ich schließe mich keiner Klassifikation an, da die Übergänge fließend sind. Die Lesetechniken sind in diesem Modell nach steigendem Komplexitätsgrad geordnet.

Entscheidend ist, dass die Studierenden nur den Text und die Lesetechnik erhalten, keine Leitfragen zum Text. Die aktivierende Transferleistung, mithilfe der Lesetechnik die wesentlichen Aussagen oder Thesen eines Textes bzw. einer Quelle zu erfassen, ist bewusst intendiert.

Kompliziertere Lesetechniken üben die Studierenden zweimal, einfache Techniken nur einmal. Einige insbesondere der produktiven Lesetechniken leiten bereits in das wissenschaftliche Schreiben über. Dieser Effekt ist intendiert; schließlich erwartet die Studierenden bereits am Ende ihres ersten Studiensemesters eine Hausarbeit. Die schriftliche Ausarbeitung bietet außerdem Gelegenheit, die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, etwa das Zitieren oder die objektiv-analysierende Sprachlichkeit, zu trainieren. Zugleich trainieren die Studierenden durch die regelmäßige Einstellung von Ausarbeitungen auf der Plattform die Selbstorganisationskompetenz, die eine ganz wesentliche Voraussetzung für das Studium ist und zugleich im Studium geschult und erweitert wird.<sup>17</sup> In der Sitzung selbst kommt die trainierte Lesetechnik nochmals zur Sprache, denn auch Lesetechniken bedürfen der „Metakognition“ und damit der „Herausforderung der Selbstdiagnose, der Selbstreflexivität“<sup>18</sup>. Studierende entwickeln sich nur dann zu aktiven Leserinnen und Lesern, wenn sie für sich selbst entscheiden, welche Lesetechniken sie für welche Textgattungen sinnvoll anwenden können und welche Lesetechniken für sie selbst nicht geeignet sind. Dieser Reflexions- und Entscheidungsprozess nach dem Kennenlernen der Technik ist damit ganz entscheidend.

Zwei Instrumente dienen dazu, dass die Studierenden verbindlich ihre wöchentliche Ausarbeitung erstellen. Zum einen informiert der Seminarvertrag am Beginn des Semesters die Studierenden über die zu erbringende Studienleistung und verpflichtet sie zur regelmäßigen Ausarbeitung der Texte. Der Vertrag sieht einen Joker vor: Einmal im Semester dürfen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unvorbereitet an einer Sitzung teilnehmen, müssen aber bis zu der wöchentlichen Abgabefrist melden, dass sie ihren Joker einsetzen.<sup>19</sup>

Als zweites Instrument kommt regelmäßiges Dozenten- und Peer-Feedback zum Einsatz.<sup>20</sup> Der Tutor oder die Tutorin, in meinem Fall war es eine Studierende in der Vertiefungsphase ihres Studiums, organisiert den Feedbackprozess selbstständig: Sie überprüft jede Woche die Ausarbeitungen auf der E-Learning-Plattform, wählt eine Ausarbeitung aus und schickt diese an eine Studierende oder einen Studierenden, die bzw. der konstruktives Feedback zu dem Text gibt und dieses selbstständig an die Autorin oder den Autor des Textes sendet. Außerdem gibt die Seminarleitung jede Woche zu einem Text Feedback, den die Tutorin ihr zuweist. Auf diese Weise erhalten alle Studierende zweimal im Semester eine Rückmeldung zu einer Ausarbeitung, einmal durch die Seminarleitung, einmal durch eine Kommilitonin oder einen Kommilitonen. Die Tutorin beobachtet diesen Prozess und steht bei allen Feedbackmails im CC. Das Peer-Review ist auch eine Gelegenheit, mit dem schriftlichen Feedback eine komplexe Textkompetenz zu üben. Voraussetzung für das Gelingen dieses Prozesses ist die organisatorische

---

<sup>17</sup> Vgl. Heinemann 2015, S. 62–70. Heinemann definiert Selbstorganisationskompetenz, eine gleichermaßen individuelle und professionelle Kompetenz, als „Summe aus Fähigkeiten, Wissens-elementen und Verhaltensstrategien eines Menschen, die ihm dabei helfen, anstehende Aufgaben in einem definierten Zeitrahmen strukturiert zu bewältigen“; Heinemann 2015, S. 66.

<sup>18</sup> Stary 2008, S. 73.

<sup>19</sup> Zum Konzept des Seminarvertrags vgl. Schulte 2006, S. 6f.

<sup>20</sup> Das Peer Learning als sinnvolle Ergänzung im Lehr-Lern-Prozess erfährt in der aktuellen Hochschuldidaktik vermehrt Aufmerksamkeit. Vgl. etwa Rohr/den Ouden/Rottlaender 2016, S. 105–121.

Unterstützung durch die Tutorin und die ausführliche Thematisierung der Feedbackregeln zu Beginn des Seminars.

Solche didaktischen Modelle stehen durchaus auch in der Kritik. Volker Ladenthin weist darauf hin, dass trotz der grundsätzlichen Erlernbarkeit von Lesestrategien „Textanalysen immer der inhaltlichen Betrachtung [bedürfen], weil erst mit inhaltlicher Maßgabe eine regelmäßig auf hellem Untergrund verteilte dunkle Farbe zum Text wird“<sup>21</sup>. Techniken der Textanalyse, so Ladenthin, öffnen unbekannte Texte nicht für das Verstehen; vielmehr ermöglicht erst das umfassende Verständnis von Texten, Lesetechniken wie Unterstreichen, Exzerpieren und Visualisieren anzuwenden. Nur wer einen Text verstanden hat, kann ihn bearbeiten. Ladenthin spricht sich daher gegen das Erlernen von „inhaltsleere[n], sich verselbstständigende[n] Methoden“<sup>22</sup> aus. Seine Warnung nehme ich insofern ernst, als die Lesetechniken in diesem Modell konsequent in der Anwendung und nicht rein instruktiv gelernt wurden.



### 2.3 Konkretes Modell – die Tübinger Seminare

Das Tübinger Curriculum sieht für alle Studierenden der katholischen Theologie ein kirchengeschichtliches Proseminar vor, das den Studierenden die Themen, Quellen und Methoden der Kirchengeschichte vor Augen führt. Dieses Seminar führt auch in die Methoden des wissen-

---

<sup>21</sup> Ladenthin 2004, S. 38.

<sup>22</sup> Ebd., S. 39.

schaftlichen Arbeitens ein, d.h. in das Erlernen des wissenschaftlichen Zitierens und Bibliographierens sowie des Anfertigen von Referaten und Hausarbeiten. Diese Methoden stehen am Anfang des Seminars. Die Studierenden sind im ersten, selten im zweiten Fachsemester und verteilen sich auf den Vollstudiengang Katholische Theologie (Magister/Magistra Theologiae) sowie die Lehramts- und Bachelorstudiengänge.

Das kirchenhistorische Proseminar führt anhand eines Themas, das jedes Semester neu zu bestimmen ist, einmal durch die Christentumsgeschichte, beginnend bei der biblischen Grundlegung bis ins 20. oder 21. Jahrhundert. Das hier vorgestellte didaktische Modell habe ich zunächst am Proseminar „An die Grenzen gehen, Grenzen ziehen. Kirchengeschichte an den Rändern von Kirche“ entwickelt und erprobt, das ich im Sommersemester 2016 an der Katholisch-Theologischen Fakultät Tübingen angeboten habe. Das Thema „Kirchengeschichte an den Rändern“ hat zwei Facetten. Zum einen hat die Kirche im Lauf ihrer Geschichte viele Grenzen gezogen. Sie exkommunizierte Irrlehrer, verurteilte Häretiker und überprüfte die Rechtgläubigkeit ihrer Mitglieder. Aber auch weltliche Verfahren wie die Inquisition und die Hexenprozesse werden populärwissenschaftlich immer wieder in Zusammenhang mit der Kirche und ihrem Reglementierungswillen gebracht. Zum anderen hat die Kirche selbst – keineswegs unproblematisch – von Anfang an ihre Grenzen überwunden. Bereits die Bibel vermerkt und problematisiert in der Apostelgeschichte und den paulinischen Briefen die ersten Bewegungen frühchristlicher Mission. In den Kreuzzügen machten sich Tausende – im Namen Gottes? – auf, das Heilige Land zu christianisieren. In der Frühen Neuzeit überwand Missionare, insbesondere die Jesuiten, die Wege nach Amerika, Asien und Afrika. Im Auftritt der Punkgruppe Pussy Riot in der Erlöserkathedrale in Moskau schließlich kann man eine aktuelle Missionierung der Kirche von außen sehen. Das Seminar brachte beide Bewegungen der Kirche – die abgrenzende Bewegung zur Stabilisierung des Inneren und die missionarische Bewegung nach außen – ins Gespräch. Als Beispiele dienten die oben angedeuteten prominenten Themenfelder quer durch die Kirchengeschichte. Außerdem passt das Thema gut in die aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen von Migration und Abschottung. Aber auch im kirchlichen Kontext gibt es sowohl neuevangelisierende Bewegungen als auch Rufe nach einem „Gesundshrumpfen“ der Kirche.

Ein zweites Mal habe ich das Modell im Wintersemester 2016/17 mit einem eher kulturwissenschaftlichen Seminarthema ausprobiert und weiterentwickelt: Das Proseminar „Die Dinge denken. Kirchengeschichte an Objekten“ orientierte sich am Forschungsansatz der materiellen Kultur, der aktuell in der Geschichtswissenschaft eine Renaissance erlebt. Wir näherten uns diesem Thema zunächst methodisch durch zwei Texte, die den Forschungsansatz und wichtige Fragestellungen präsentieren, und versuchten dann eine gemeinsame Transformation der Fragestellungen in die Kirchengeschichte. Außerdem war zu fragen, inwiefern das Christentum durch die Konzeption einer Inkarnation des Sohnes Gottes und seiner Darstellung in der Eucharistie eine Religion ist, die der Darstellung des Göttlichen aufgeschlossen gegenübersteht. Anschließend analysierten wir konkrete Beispiele materieller Frömmigkeitskultur quer durch die Geschichte, vom antiken Bilderstreit bis zu postmodernen Kreuzesdarstellungen. Dabei ziehen sich bestimmte Fragestellungen quer durch die Geschichte, etwa die wiederkehrende Anfrage an das Kultbild oder die Frage nach der Legitimität von Frömmigkeitsgegenständen in einer Religion, die sich zwar zu einem inkarnierten Sohn Gottes bekennt, die sich in ihren Anfängen aber gegen Bilder, Tempel und veräußerlichte Formen von Religiosität und Opferdenken ausgesprochen hat. Ein Schwerpunkt lag dabei auf dem Mittelalter, das durch Reliquien, Kathedralen, Eucharistiefrömmigkeit und Ablass besonders interessante For-

men materieller Frömmigkeit hervorgebracht hat. Gleichzeitig analysierten wir, wie die Renaissance im Medium des Marienbildes die Frage nach dem Kultbild neu stellte und die Reformation viele Formen materieller Frömmigkeit kritisierte.

Die Seminargruppen waren unterschiedlich groß. Das erste Proseminar hatte sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das zweite 25. Beiden Seminaren war eine Tutorin zugeordnet. Sie war bei den Sitzungen zum wissenschaftlichen Arbeiten dabei und betreute das Forum auf der E-Learning-Plattform, in dem die Studierenden Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten posten konnten sowie ihre wöchentlichen Ausarbeitungen einstellten. Damit nahm sie eine wichtige organisatorische Rolle im Seminarkontext ein.

Das Proseminar ist Teil des Moduls „Einführung in die Historische Theologie“, das noch verschiedene kirchenhistorische Vorlesungen vorsieht. Diese Vorlesungen sind als inhaltliche Einführungen in die Kirchengeschichte der Antike sowie der Neuzeit konzipiert. Neben der Präsenz in den Sitzungen müssen die Studierenden im Seminar 30 h Eigenstudium einbringen. Die Prüfungsleistung der Hausarbeit ist nicht an das Seminar, sondern an das Gesamtmodul gekoppelt: Die Studierenden suchen sich aus dem Kreis der Dozentinnen und Dozenten, die im Modul unterrichten, eine Betreuerin bzw. einen Betreuer für ihre Hausarbeit aus und wählen aus verschiedenen Themenfeldern ein Thema. Ich bereite daher die Studierenden zwar auf das Schreiben von Hausarbeiten vor, betreue aber nur diejenigen, die mich als Betreuerin wählen. Als allgemeine Lehr-Lern-Ziele sieht das Gesamtmodul vor, dass die Studierenden wissenschaftliche Texte entsprechend den Standards wissenschaftlichen Arbeitens erstellen und insbesondere die Gliederung von Material und die Zitationsregeln beherrschen. Diese Lehr-Lern-Ziele muss der Grundkurs abdecken, da die anderen Modulveranstaltungen diese Kompetenzen bereits voraussetzen. Die fachlichen Qualifikationsziele des Moduls beinhalten den Überblick über die Grundzüge der Kirchengeschichte, die Grundlagen der Quellenkritik, des historischen Arbeitens und in Grundzügen des historischen Urteils.<sup>23</sup> Diese Ziele decken auch die anderen Vorlesungen ab. Als zentrale Lehr-Lern-Ziele betrachte ich für den Grundkurs daher die Vermittlung und Erprobung des wissenschaftlichen Arbeitens, das Kennenlernen und Erproben von historischen Methoden an konkreten Quellen und die Stärkung der Lesekompetenz, gekoppelt mit dem Training der Schreibkompetenz.

---

<sup>23</sup> Vgl. beispielhaft das Modulhandbuch Magister/Magistra Theologiae (Stand: 27.09.2016), S. 22.

## 3 Durchführung

### 3.1 Jede Sitzung – Lesetechniken

Im Folgenden werden die verwendeten Lesetechnik kurz vorgestellt und hochschuldidaktisch reflektiert.<sup>24</sup> Im Modell kommen Lesetechniken zur Anwendung, die

- für Erstsemesterstudierende geeignet sind.
- sich insgesamt im Schwierigkeitsgrad steigern, dabei aber auch einfachere Lesetechniken nach dem Einüben von komplexeren Techniken vorsehen.
- ganz unterschiedlicher Natur sind, so dass keine Langeweile aufkommt und die Studierenden überprüfen können, welche Form der Erarbeitung ihnen liegt und welche nicht.
- teilweise in das Schreiben überleiten, da am Ende des ersten Studiensemesters die erste Hausarbeit bevorsteht und erste Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben das Verfassen von Hausarbeiten erleichtern. Insbesondere der Essay und die Rezension üben bereits das Schreiben von eigenen Texten und das Bewerten von wissenschaftlicher Literatur, ein wichtiges Element auch der Lesekompetenz.

#### *Vorwissen aktivieren*

Diese Lesetechnik ist einfach umzusetzen. Die Leser verschaffen sich einen Überblick über den Text, lesen ihn quer und fragen sich schließlich, über welches Vorwissen sie zum Thema verfügen, mit welchen Anforderungen zu rechnen ist und mit welchen Lesestrategien sie sinnvollerweise den Text bearbeiten. Die Übung zeigt den Studierenden gleich zu Beginn des Seminars, dass sie Fachliteratur nicht einfach konsumieren sollen, sondern sich aktiv mit ihr auseinandersetzen müssen. Vorwissen und Textinhalte greifen unmittelbar ineinander: Neue Informationen müssen in ein bereits vorhandenes System von Kenntnissen integriert werden; daher setzt die Verarbeitung von neuen Informationen eine organisierende Perspektive voraus.<sup>25</sup> Stary schreibt über die imaginäre Studentin „Alina“: „Alina muss, um an das Gelesene anschließen zu können, über themenrelevantes Vorwissen verfügen. Und Alina sollte an dem behandelten Gegenstand interessiert, sie sollte neugierig und wissbegierig sein. Das sind nur zwei von vielen Aspekten, die Verstehen beeinflussen. Alina muss etwas verstehen können und wollen.“<sup>26</sup> Die Technik gibt also eine Lesehaltung vor – Lesen als aktiven Prozess der Wissensaneignung –, die richtungsweisend für das ganze Seminarmodell ist.

---

<sup>24</sup> Die Arbeitsblätter sind im Anhang abgedruckt. Vgl. Kap. 6.3.

<sup>25</sup> Vgl. Franck 1999, S. 29.

<sup>26</sup> Stary 2008, S. 72.

### *Exzerpt*

Für das Exzerpt bearbeiten die Studierenden einen Text zunächst mit Unterstreichungen und Randbemerkungen, exzerpieren dann Kernaussagen und erstellen daraus eine fließende Zusammenfassung. Weil die Technik grundlegend ist, um die wichtigsten Thesen und Aussagen eines Textes herauszufiltern, ist es sinnvoll, dass die Studierenden zunächst ein allgemeines Exzerpt und anschließend ein Exzerpt unter einer spezifischen Frage- oder Problemstellung ausarbeiten. Auf diese Weise wenden die Studierenden die Technik leicht modifiziert zweimal an.

### *Fragen entwickeln*

Bei dieser Lesetechnik verfassen die Studierenden selbstständig Fragen zum Text. Fragen zu entwickeln statt zu beantworten übt eine aktive Lesehaltung ein: „Fragen als sokratisches Arbeitsmittel verwandeln den Studenten in ein (sic!) aktiven und kreativen Leser.“<sup>27</sup> Das Überlegen von Fragen ist auch eine zentrale Kompetenz, die Studierende für das Verfassen einer Hausarbeit brauchen; in vielen Hausarbeiten gibt es gar keine oder aber viel zu viele Fragestellungen. Die Studierenden lernen, dass es drei verschiedene Frageklassen gibt: reproduzierende, reorganisierende und reflektierende Fragen. Für alle drei Kategorien fertigen sie beispielsweise anhand von Quellentexten Fragen an.

### *Essay*

Der Essay fasst die bisherigen Lesetechniken zusammen und führt gleichzeitig in eine subjektivere Form des wissenschaftlichen Schreibens ein. Diese Form der schriftlichen Arbeit eröffnet den Studierenden auch die Möglichkeit, eine eigene These zu entwickeln. Im konkreten Kontext des Tübinger Seminars boten zwei Lektüretexte unterschiedliche Erklärungsmodelle zu den mittelalterlichen Kreuzzügen. Aus diesen beiden Texten ließ sich daher gut eine eigene These basteln. Die Überleitung in eine schriftliche wissenschaftliche Arbeit kommt für den Großteil der Erstsemesterstudierenden sicher früh. Auf der anderen Seite ist es wichtig, dass die Studierenden die enge Verbindung von Lesen und Schreiben erkennen: „Exzerpieren umfaßt [...] nur die Schritte vom Lesen zum Zusammenfassen. Es fehlen die Arbeitsschritte, die von der Zusammenfassung zum eigenen Text führen. Ohne Kenntnis dieser Schritte bleibt Zusammenfassen [...] ein willkürlicher Akt, dessen funktionale Bedeutung nicht klar ist. [...] Erst wenn man weiß, was man mit exzerpierten Texten anfangen will und wie man dabei vorgehen kann, wird aus dem Exzerpieren eine gezielte Haltung.“<sup>28</sup> Der Essay dient also auch dazu, aufzuzeigen, dass die Lesetechniken nicht sich selbst genügen, sondern der wissenschaftlichen Forschung dienen.

---

<sup>27</sup> Werder 1994, S. 62.

<sup>28</sup> Kruse/Ruhmann 1999, S. 109.

### *Absätze und Überschriften setzen*

Auf die schwierige Aufgabe des Essays folgt bewusst eine einfachere Lesetechnik. Die Studierenden markieren in einem Text, der zuvor aller Strukturmerkmale beraubt wurde, zunächst Absätze und Kapitelsgrenzen und versehen dann die Absätze mit einem inhaltlichen Schlagwort und die Kapitel mit Überschriften. Am Ende entwerfen sie noch eine Gesamtüberschrift für den Text. Die Übung findet im Modell nur einmal Anwendung, weil sie keiner Alltagssituation entspricht. Ich halte sie dennoch für sinnvoll, weil die Studierenden dadurch ein Gespür für die Struktur von Texten gewinnen, insbesondere für die Absatzstruktur als Rückgrat eines Textes. Aus der Forschung gibt es außerdem Hinweise, dass nicht etwa komplett durchstrukturierte Texte optimal für das Verstehen und Behalten sind, sondern nur ein mittlerer Grad an Strukturiertheit. Dieser mittlere Grad stellt Anforderungen an die kognitive Konstruktivität und Aktivität der Leser, d.h. sie sind gezwungen, selbstständig Inferenzen herzustellen, Vorwissen zu aktivieren und die Textstruktur zu erkennen. Dadurch erhöht sich die Auseinandersetzung mit dem Text – gerade für das Behalten von Texten ein äußerst wichtiger Faktor.<sup>29</sup>

### *Visuelle Darstellung*

Für das Visualisieren von Texten gibt es unterschiedliche Techniken. Die Studierenden können sich, je nach Textgattung, zwischen dem Erstellen einer Mindmap und dem Erstellen einer Argumentationsskizze entscheiden. Visualisieren ist eine grundlegende Kompetenz für das kompakte Zusammenfassen von Texten, die Herausarbeitung von zentralen Thesen und Argumentationszusammenhängen, aber auch für das Lernen und Präsentieren in Referaten und Vorträgen.

### *Eulen der Weisheit*

Eine andere Lesetechnik arbeitet stark mit Begriffen. Die Methode „Eulen der Weisheit“<sup>30</sup> sieht vor, dass die Studierenden die Schlüsselbegriffe des Textes markieren, exzerpieren und schließlich definieren. Diese Übung stärkt die Genauigkeit im Umgang mit Begriffen und ist weniger für historische Texte als für systematisch-theologische Texte eine hilfreiche Herangehensweise.

### *Rezension*

Die Bewertung von Texten ist unmittelbar an das Lesen gekoppelt: Kritisches Denken speist sich nämlich aus schlussfolgerndem Denken bereits während des Lesens und aus der Identifizierung der Intention des Textes. Beide Faktoren sind Dimensionen des Textverständnisses.<sup>31</sup> Die Studierenden verfassen daher am Ende des Seminars eine wissenschaftliche Rezension. Die Kritikerrolle stärkt gleichzeitig die wissenschaftliche Urteilskraft: „Die selbstständige Stellungnahme vom eigenen Standpunkt her zum Problemlösungsbeitrag des Textes ist von hoher Bedeutung“<sup>32</sup>; sie stärkt die Eigenständigkeit im Denken.

---

<sup>29</sup> Vgl. Christmann/Groeben 2002, S. 155f.

<sup>30</sup> Vgl. Schulte 2006, S. 19f.

<sup>31</sup> Vgl. Christmann/Groeben 2002, S. 157.

<sup>32</sup> Lammers/Stosch 2014, S. 34.

### 3.2 Als Rahmen – Fragebögen

Ihren Lernerfolg können die Studierenden durch drei Fragebögen<sup>33</sup> selbstständig reflektieren und überprüfen:

1. Zu Beginn des Seminars: Fragebogen zu den eigenen bisherigen Lesestrategien und der eigenen Lesehaltung
2. In der Mitte des Seminars: Zwischenbilanz
3. In der letzten Sitzung: Endbilanz des Lernerfolgs

Die Fragebögen stärken das Bewusstsein der Studierenden, dass Leseprozesse aktiv zu gestalten sind und Entscheidungen voraussetzen. Sie dienen auch der „Metakognition“<sup>34</sup>, also der Überprüfung, ob die Studierenden durch die Anwendung von Lesetechniken Texte besser verstehen und geübter mit Texten umgehen.

Die Studierenden füllen den Fragebogen in der ersten, einer mittleren und der letzten Seminarsitzung jeweils selbstständig aus. Danach greift die Seminarleitung eine oder zwei Fragen auf und diskutiert sie mit der Gruppe, so dass die Studierenden auch im Gespräch ihre Lesehaltung reflektieren und die Seminarleitung gleichzeitig Feedback erhält, wie der Lehr-Lern-Prozess noch sinnvoller zu gestalten ist.

### 3.3 Konkrete Gestaltung – die Tübinger Seminare

Die beiden Seminare begannen jeweils mit der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Beim ersten Seminar war das Blockwochenende bereits in der zweiten Semesterwoche terminiert. Auf diese Weise konnte ich nach der Einführungssitzung in der ersten Woche das wissenschaftliche Arbeiten gebündelt am Blockwochenende abhandeln. Zusammen mit der Tutorin erarbeiteten wir uns in Gruppen-, Einzel- und Plenumsarbeit die Standardkompetenzen für das wissenschaftliche Referat, die Bibliografie von Primär- und Sekundärliteratur, die Informations- und Literaturrecherche sowie die formalen Vorgaben der schriftlichen Hausarbeit.

Zum Blockwochenende mussten die Studierenden ein erstes Textpapier lesen und mithilfe der Methoden „Vorwissen aktivieren“ und „Exzerpt“ ausarbeiten. Beide Methoden stellte ich am Ende der ersten Sitzung vor, so dass die Studierenden genügend Zeit zur Erarbeitung hatten. Mir war wichtig, gleich zu Beginn des Seminars das Konzept „Lesekompetenz stärken“ zu präsentieren und mit den Studierenden zu diskutieren.

Nach dem Blockwochenende begann die inhaltliche Erarbeitungsphase. Jede wöchentliche Sitzung hatte eine spezifische historische Situation aus dem Seminarthema „An die Grenzen gehen – Grenzen ziehen“ zum Thema. Ich stellte jeweils ein Papier mit Quellen und/oder Sekundärliteratur zusammen; auf einen der Texte mussten die Studierenden die jeweilige Lesetechnik anwenden. Dabei achtete ich darauf, dass die Lesetechniken wechselseitig auf Quellen und auf Sekundärliteratur angewendet wurden, um gleichzeitig das historische Arbeiten einzuüben. In jeder Sitzung waren fest 20 Minuten eingeplant, in denen wir uns über die aktuelle

---

<sup>33</sup> Zur Idee vgl. Schulte 2006, S. 6.1.2. Die Fragebögen finden sich im Anhang. Vgl. Kap. 6.2.

<sup>34</sup> Stary 2008, S. 73.

Lesetechnik, ihre Vor- und Nachteile und ihre sinnvolle Anwendung austauschten. Die Studierenden berichteten von ihren Leseerfahrungen und stellten Fragen. Dazu überflog ich vor der Sitzung die Ausarbeitungen auf der E-Learning-Plattform und scannte sie auf Probleme entweder in der Lesetechnik oder im wissenschaftlichen Arbeiten. Diese Probleme thematisierte ich in der Sitzung oder versah – bei allgemeinen Ausfällen – die nächste Lesetechnik mit einer spezifischen Aufgabenstellung, die dieses Problem auffing. Generell versprach ich mir viel davon, die aktuellen Lese- und Schreibkompetenzen der Studierenden sowie Schwierigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten jede Woche einsehen zu können.

Die Sitzungen gestaltete ich ganz unterschiedlich. Manchmal näherten wir uns einem Thema eher abstrakt und über Sekundärliteratur auf dem vorbereitenden Textpapier, z.B. bei dem Thema Paulus oder bei den Kreuzzügen. Für beide Themen gibt es keine einschlägigen Quellen, die das Gesamtphänomen beschreiben. Andere Themen wurden fast ausschließlich über Quellen erarbeitet. In der Sitzung zu den Hexenprozessen beispielsweise haben wir nur eine einzige Quelle gelesen, das Verhör einer als Hexe angeklagten Frau aus dem Allgäu. Diese Quelle gibt so viel von der Wirkmächtigkeit des Hexereigedankens und darüber hinaus von der Lebenswirklichkeit frühneuzeitlicher Frauen wieder, dass es keiner weiteren Texte bedurfte. Gewöhnlich habe ich irgendwann in der Sitzung einen max. 10-minütigen Input gegeben, ansonsten wechselten sich aktivierende Methoden ab: Die Studierenden haben sich in Rollen versetzt und das Apostelkonzil in Jerusalem „nachgespielt“, sie haben Quellen exzerpiert, analysiert und diskutiert, sie haben Visualisierungen und Argumentationsskizzen erstellt, sie haben in Einzelarbeitsphasen reflektiert und kreatives Schreiben trainiert, sie haben aber auch einmal fast eine Stunde lang über die Legitimität und die Mittel christlicher Mission insgesamt diskutiert. Bei der Planung der Sitzungen habe ich mich in erster Linie von meinen Lernzielen für die Sitzung, aber auch von den Quellen inspirieren lassen. Darüber hinaus war mir Abwechslung von Methoden und Material wichtig und eine sinnvolle Mischung aus ganz konkreter Quellenarbeit und der Diskussion des Phänomens „Mission“ auf einer systematischen, historischen oder gesamttheologischen Metaebene.

Das zweite Seminar „Die Dinge denken“ plante ich didaktisch ähnlich, allerdings fand das Blockwochenende aufgrund von innerfakultären Terminschwierigkeiten erst zur Mitte des Seminars statt. Auf diese Weise fanden zunächst vier Einzelsitzungen zum wissenschaftlichen Arbeiten statt. Das Blockwochenende nutzte ich für einen größeren inhaltlichen Bogen, nämlich die materielle Frömmigkeitskultur des Mittelalters und deren Weiterentwicklung bzw. Infragestellung durch die Renaissance und die Reformation. In diesem Seminar mussten die Studierenden aufgrund des kulturwissenschaftlichen Themas auch englische Texte lesen. Auch in diesem Seminar setzte ich auf vielfältige aktivierende Methoden. Die Studierenden beschrieben beispielsweise in Kleingruppen selbstständig ein Marienbild der Renaissance, analysierten es mithilfe einer Anleitung und stellten ihre kunsthistorisch-theologische Interpretation dann der Gesamtgruppe vor. In der Sitzung zu den mittelalterlichen Kathedralen gab ich den Gruppen Rekonstruktionszeichnungen der Speyerer, Wormser und Limburger Kathedralen, in denen die liturgische und nicht-liturgische Nutzung mithilfe von Symbolen eingetragen war. Die Gruppen arbeiteten dann die Multifunktionalität der mittelalterlichen Kathedralräume heraus. Solche Arbeitsformen waren vor allem aufgrund der Anschaulichkeit des materiellen Zugangs möglich. Das Thema erlaubte aber auch interessante theologische Diskussionen, etwa nach der Legitimität des Bildes im Christentum oder dem Verhältnis von Kunst und Kirche heute.

## 4 Evaluation

### 4.1 Stärken und Grenzen des Modells – persönliche Reflexion

#### *Verpflichtende Textvorbereitung*

Wenn ich zunächst die Seminarsitzungen reflektiere, so fiel mir von Anfang an das hohe Niveau auf, auf dem die Seminargruppe die Themen diskutieren konnte – gerade im Vergleich zu früheren Seminaren. Die Studierenden waren vorbereitet, die Texte waren bereits erarbeitet; dadurch konnte ich mich in der Planung der Sitzung auf die Diskussion von Fragestellungen konzentrieren. Die Studierenden brachten Fragen mit, die sich während der Texterarbeitung ergeben hatten – ein Phänomen, das ich bisher selten erlebt habe. Das hohe Niveau mag im ersten Seminar an einer fitten Gruppe von Studierenden gelegen haben, aber es hielt sich auch beim zweiten Durchgang dieses Modells durch. Allerdings habe ich auch gemerkt, dass ich mich schnell an die Qualität der Debatte gewöhnt habe und den Wert der Vorbereitung nicht mehr so schätzen konnte wie zu Beginn des ersten Seminars. Negativ aufgefallen ist mir bei beiden Seminaren, dass die Studierenden wirklich nur jene Texte gelesen haben, die sie auch bearbeiten sollten. Ich habe bisweilen Quellen- und/oder Textpapiere gestaltet, von denen die Studierenden nur einen Teil der Texte ausarbeiten mussten; den Rest sollten sie einfach nur lesen. Diese restlichen Texte haben die Studierenden oft ignoriert. Das heißt, dass die verpflichtende Ausarbeitung den Eindruck evoziert, dass die Ausarbeitung eine unumgängliche Leistung ist; mehr aber sind die Studierenden dann auch nicht bereit zu lesen. Diese Herangehensweise widerspricht meinem Ideal von Universität, aber dieses Ideal hatte sich in den vorherigen Semestern nicht als tragfähig erwiesen. Die Reihenfolge der Lesetechniken ist dabei nicht so entscheidend wie ich anfangs dachte. Beim zweiten Seminar beispielsweise habe ich auf Anregung der ersten Seminargruppe die Rezension bereits früher eingebaut, um sie dann nach anderen Schreiberfahrungen am Ende noch einmal üben zu lassen. Auf diese Weise fällt diese wichtige Textgattung nicht ausschließlich in den Semesterschluss- und Prüfungstrubel.

#### *Ausarbeitungen*

Die Ausarbeitungen waren von unterschiedlicher Qualität.<sup>35</sup> Manche Studierende investierten offensichtlich deutlich mehr als die verpflichtenden zwei Stunden Eigenstudium wöchentlich, andere gingen gerade bei einfacheren Methoden wie dem Entwickeln von Fragen oder dem Einsetzen von Überschriften und Abschnitten etwas weniger differenziert vor. Insgesamt aber war ich sehr zufrieden mit den Produkten der Textvorbereitung und habe im ersten Seminar – was so nicht vorbereitet war – Teile dieser Ausarbeitungen in meine Sitzungen eingebaut. Beim zweiten Durchgang plante ich in fast allen Sitzungen die Ausarbeitungen ein:

1. Ich nutzte die studentischen Ausarbeitungen, um Probleme bei bestimmten Lesetechniken zu veranschaulichen. Beispielsweise habe ich einige von den Studierenden entwickelte Fragen und ihre „Eulen der Weisheit“ anonym vorgestellt und erläutert,

---

<sup>35</sup> Drei Ausarbeitungen finden sich beispielhaft im Anhang. Sie bilden die durchschnittliche Qualität ab. Vgl. Kapitel 6.4.

inwiefern sie gut bzw. zu verbessern seien. Aus den Essays habe ich einige Thesen ausgewählt; die Studierenden mussten erarbeiten, welche Thesen formal gut sind und welche man wie verbessern kann.

2. Außerdem verwendete ich die Ausarbeitungen für eigene inhaltliche Inputs: In das Thema „Mittelalterliche Kathedralen“ etwa führte ich mithilfe von drei studentischen Visualisierungen ein.
3. Schließlich gab ich den Studierenden in Gruppenarbeiten Aufgaben, die die Ausarbeitungen miteinbezogen. Sie sollten beispielsweise ihre Strukturierungen des ungliederten Textes miteinander vergleichen oder ihre Visualisierungen diskutieren und zu einer Visualisierung zusammenführen.

Diese dreifache Nutzung der Ausarbeitungen – für die Reflexion der Lesetechnik, für inhaltliche Inputs und in Gruppenarbeitsphasen – „legitimierte“ das Modell ganz erheblich. Die Studierenden erfuhren Anerkennung dadurch, dass die Ausarbeitungen nicht einfach auf der E-Learning-Plattform schlummerten, sondern von mir wahrgenommen und eingesetzt wurden. Umgekehrt hatte ich den Eindruck, dass die Studierenden – zu Recht – von mir erwarteten, dass ich die Ausarbeitungen gelesen habe.

#### *Reflexion der Lesetechniken in der Sitzung*

Als wichtig erwies sich auch, dass ich zu Beginn jeder Sitzung Probleme bei der Umsetzung der jeweiligen Lesetechnik erfragte und anmerkte, was mir bei den Ausarbeitungen besonders gut gefallen hat oder welche formalen oder inhaltlichen Aspekte wie zu verbessern sind. Auch hier hatte ich den Eindruck, dass es weniger darum ging, was ich konkret anmerkte, als dass ich überhaupt etwas zu den Ausarbeitungen sagte und dadurch die Leistung der Studierenden wahrnahm und wertschätzte.

#### *Fragebögen*

Die Fragebögen, mit denen die Studierenden zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Veranstaltung ihr Leseverhalten und die eigenen Fortschritte auswerten sollten, fand ich im ersten Seminar nicht hilfreich. Es fiel den Studierenden schwer, ihr Leseverhalten zu reflektieren; es kamen auch wenige Anregungen, die ich für die weitere Gestaltung der Sitzungen und der vorbereitenden Lektüre verwenden konnte. Mein Eindruck war, dass die Studierenden keinen Sinn in diesen Fragebögen erkannten, obwohl ich versucht habe, sie davon zu überzeugen. Im zweiten Seminar habe ich die Fragebögen daher nicht eingesetzt. Wollte man die Fragebögen als Reflexionsinstrument beibehalten, müsste man ihnen eine größere Bedeutung zukommen lassen, etwa indem länger und bewusst Zeit zum Ausfüllen und zur späteren Aussprache zur Verfügung gestellt wird. Das dreimalige Ausfüllen und Besprechen am Rande einer Sitzung jedenfalls hat sich nicht bewährt.

#### *Aufwand*

Beim ersten Seminar war die Anfangsphase eine gewisse Herausforderung. Ich musste mehr als einmal das E-Learning-Plattform- und Feedback-Verfahren erklären. Sowohl ich als auch die Tutorin bekamen anfangs Hilferufe per Mail. Das System hat sich dann aber schnell eingependelt und funktionierte relativ reibungslos. Die Tutorin überprüfte jede Woche, ob alle Aus-

arbeiten eingestellt waren, und verteilte die Texte zum Feedback. Die meisten Studierenden fanden sich mit der Aufgabe ab; einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer reichten später ein und stellten das Procedere auch in Frage. Hier war tatsächlich Strenge gefragt sowie der Verweis auf die verpflichtende Studienleistung und die Fairness gegenüber den anderen. Die relativ problemlose Umsetzung lag bei der ersten Seminargruppe sicher auch daran, dass die Teilnehmerzahl klein war und sich die Studierenden nicht in der Masse verstecken konnten, sowie an der kompetenten Unterstützung durch die Tutorin. Dadurch musste ich nie viel Zeit in die Logistik investieren, sondern konnte die Ausarbeitungen direkt aufrufen und entweder lesen oder, wie oben dargestellt, in die Sitzung einbauen. Die organisatorische Unterstützung betrachte ich als wesentliche Voraussetzung dafür, dass sich der Aufwand für die Seminarleitung in Grenzen hält. Beim zweiten Seminar gab es trotz höherer Teilnehmerzahl überhaupt keine Probleme in der Umsetzung. Die Studierenden stellten ihre Ausarbeitungen pünktlich ein, nur ganz selten musste die Tutorin nachfragen.

### *Feedback-Verfahren*

Gerade das Feedback-Verfahren zog große Aufmerksamkeit auf sich. Manche Studierenden fragten nach, wann sie denn nun einmal evaluiert würden oder selbst evaluieren dürften. Die potentielle Möglichkeit der Evaluation hob auch deutlich das Niveau der Ausarbeitungen an. Die Studierenden begegneten dem Feedback-Verfahren mit viel Aufmerksamkeit, die dem Seminar insgesamt einen positiven Kick gab. Andererseits gab es auch Studierende, die sich vor dem Feedback fürchteten. Eine Studentin des ersten Seminars erzählte mir, sie sei jede Woche unruhig und nervös, ob sie ein Feedback zu ihrem Text erhalte. Trotz dieser bei einzelnen Personen auftretenden Ängste hat mich gerade das Feedback-Verfahren aber überzeugt, in Bezug auf das Seminarklima und in Bezug auf die Optimierung der Qualität der Ausarbeitungen. Ich habe sogar im ersten Seminar, gegen die ursprüngliche Planung, für die erste Rezension allen Studierenden ein Feedback gegeben, damit sie davon sofort für das Verfassen der zweiten Rezension profitierten. Gerade die zweiten Rezensionen waren im Schnitt von hoher textlicher und fachlicher Qualität. Die Studierenden gaben sich für ihre Feedbacks immer sehr viel Mühe. Gewöhnlich fielen diese Peer-Feedbacks wohlwollend aus, aber sie enthielten auch fast immer konstruktive Vorschläge zur Weiterentwicklung.

### *Teilnehmerzahl*

Beim zweiten Seminar dieses Modells mit einer größeren Gruppe von ca. 25 Studierenden hat das Konzept ebenso gut funktioniert. Die Studierenden erwiesen sich in diesem Seminar sogar als zuverlässiger als beim ersten Durchgang. Die Anzahl der Studierenden ist also kein Argument gegen das Modell.

## 4.2 Am Semesterende – der Eindruck der Tübinger Studierenden

### *Lesetechniken*

Bei der finalen Evaluation in der letzten Sitzung wollte ich durch ein Stimmungsbild erfahren, von welcher Lesetechnik die Studierenden am meisten profitiert haben. Es ergab sich ein heterogenes Bild. Die Studierenden in beiden Seminaren nahmen die Lesestrategien als unterschiedlich hilfreich wahr. Als besonders anspruchsvoll, aber auch besonders hilfreich wurde das Verfassen eines Exzerpts, eines Essays und einer Rezension wahrgenommen.

Drei Schlüsse zog ich dennoch aus dem heterogenen Stimmungsbild:

1. Die Lesetechniken, die zu Beginn des Semesters praktiziert wurden, waren bei den Studierenden nicht mehr präsent. Es ist kein Zufall, dass die erste Techniken „Vorwissen aktivieren“ bei beiden Seminargruppen keinen einzigen Punkt bekommen hat, obwohl sie sogar zweimal geübt wurde. Ich erkläre mir diesen Befund dadurch, dass diese Technik nicht mehr bewusst war; die Studierenden hingegen meinten im Gespräch, diese Lesetechnik sei ihnen nicht neu gewesen. Vorwissen aktiviere man ohnehin. Jedenfalls werde ich wohl bei einer erneuten Kursplanung diese Übung nicht mehr zweimal einplanen, sondern nur einmal umsetzen lassen.
2. An diesen Eindrücken aus der Schlussitzung und dem Evaluationsergebnis spiegelt sich ein Grundproblem wieder, das ich wahrgenommen habe: Die Studierenden sehen in ihrer persönlichen Lesekompetenz kein Problem; sie sind davon überzeugt, dass sie über hervorragende Lesekompetenzen verfügen. Das stimmte aber nicht immer mit meiner Einschätzung der Ausarbeitungen überein. Auch in der gemeinsamen Lektüre eines Verhörprotokolls einer als Hexe angeklagten Frau habe ich festgestellt, dass die Studierenden einen Text kaum verstehen, sobald die Sprache ein wenig vom Standarddeutschen abweicht und eine Gesprächssituation abbildet, die eigenen formalen Regeln entspricht. An dieser Stelle wäre eine Lesetechnik für das Detaillieren von schwierigen Texten sicher hilfreich gewesen, die sich nicht nur auf historische Quellen, sondern auch auf komplizierte systematisch-theologische Texte anwenden lässt.
3. Die Studierenden bewerteten jene Lesetechniken als hilfreich, die ins wissenschaftliche Schreiben überleiteten. Das Verfassen eines Essays und einer Rezension bekam bei der ersten Seminargruppe die meisten Punkte; bei der zweiten Gruppe war es das Verfassen eines Exzerpts und eines Essays. Dieser Befund deckt sich mit meinem Eindruck, dass die Studierenden insgesamt das Lesen für sich nicht als Problem empfanden, sondern eher das wissenschaftliche Schreiben. Gleichzeitig macht die strenge Unterscheidung zwischen den Ausarbeitungen der Lesetechniken und den speziell wissenschaftlichen Formaten Essay und Rezension keinen Sinn, weil die Formate ineinander übergehen. Für die künftige Planung nehme ich das Anliegen trotzdem ernst, das Einüben von wissenschaftlichen Formaten auf alle Fälle beizubehalten oder sogar durch andere Formen (z.B. Lexikonartikel) noch zu stärken. Allerdings begrenzt der wöchentliche Workload von zwei Stunden ausführliche oder aufwendige Textgattungen.

### *Vorbereitung für das wissenschaftliche Schreiben*

Mich hat außerdem interessiert, ob sich die Studierenden für das Schreiben einer Hausarbeit gerüstet fühlen. Diese Prüfungsleistung erwartete die meisten am Ende des Moduls. Hier war das Ergebnis bei der ersten Seminargruppe uneindeutig. Die Punkte verteilten sich auf dem Strahl von mittelmäßig bis sehr gut vorbereitet. Im Gespräch erläuterten die Studierenden, dass sie insbesondere im Hinblick auf die Themenwahl noch unsicher seien. Ich verwies auf die Sprechstunde und die persönliche Absprache von Themen sowie die Begleitung während des Schreibprozesses. Für mich bleibt nach wie vor offen, wo im Seminarprozess die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten sinnvoll platziert ist. Ohne die anfängliche Einführung, in diesem Fall unmittelbar zu Beginn des Seminars, ist das Arbeiten im Kurs schwierig. Gleichzeitig tauchen viele praktischen Probleme im Zitieren, Bibliographieren und Schreiben erst im Laufe des Semesters bzw. des Studiums auf. Insofern ist eine konsequente Rückkoppelung an das wissenschaftliche Arbeiten in den Ausarbeitungen der Lesetechniken sinnvoll. Jedenfalls habe ich beim zweiten Seminar die vorletzte Sitzung nicht mehr thematisch angelegt, sondern noch einmal ganz dem Thema Hausarbeit gewidmet und dadurch den Bogen zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten am Beginn des Semesters geschlagen. Das fanden die Studierenden hilfreich; sie fühlten sich in der Schlussevaluation deutlich besser auf die Hausarbeit vorbereitet als die erste Gruppe.

### *Workload*

Der Hauptkritikpunkt der Studierenden in der elektronischen Evaluation betraf den Workload. Offensichtlich konnten fast alle der Behauptung, dass der tatsächliche Zeitaufwand dem im Modulhandbuch festgelegten Workload entspricht, nicht voll und ganz zustimmen. Über den Workload haben wir in beiden Seminaren öfters diskutiert. Ich habe immer wieder betont, dass die Studierenden nicht mehr als zwei Stunden in der Woche in ihre Ausarbeitungen investieren müssen. Ansonsten fiel die Evaluation in beiden Seminaren aber sehr erfreulich aus. Die Studierenden zeigten sich kritisch gegenüber der Qualität der Beiträge ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen; in Bezug auf die erlernten Fachkompetenzen, meine Rolle und die Gesamtbewertung des Seminars äußerten die Studierenden beider Seminargruppen insgesamt ein äußerst positives Feedback.

## 5 Fazit

Das Modell hat sich für die Durchführung eines kirchenhistorischen Proseminars bewährt. Das anfangs festgelegte Lehr-Lern-Ziel, die Lesekompetenz der Studierenden zu fördern, wurde erreicht. Auch in Bezug auf die anderen Qualifikationsziele des Gesamtmoduls, das Erlernen und Erproben des wissenschaftlichen und des historischen Arbeitens, waren die wöchentlichen Ausarbeitungen nach meiner Einschätzung und nach Aussage der Studierenden sehr hilfreich. Ob in diesem Lehr-Lern-Prozess eine Lesehaltung bei den Studierenden entstanden ist, kann ich weniger gut überprüfen. Der anfangs befürchtete Aufwand hält sich für die Lehrperson dann in Grenzen, wenn eine Tutorin oder ein Tutor die organisatorischen Abläufe steuert und unterstützt.

Folgende Änderungen und Weiterentwicklungen ergänzen nach den ersten, praktischen Erfahrungen das anfängliche Konzept:

- Den Studierenden fehlt ein Problembewusstsein, dass Lesen eine eigene Kompetenz ist und mehr als Textverständnis umfasst. Ein solches Problembewusstsein können evtl. die Fragebögen evozieren, die aber deutlich besser in den Seminarablauf eingebunden werden müssen.
- Eine Lesetechnik „Detaillesen“ würde den bisherigen Fragekatalog um eine Lesetechnik ergänzen, die gerade für schwierige philosophische oder systematisch-theologische Texte sowie für Quellen geeignet ist.
- Die studentischen Ausarbeitungen sollten in die Sitzungen eingebunden werden. Sie können als Grundlage eines Inputs dienen oder zur exemplarischen Darstellung von Problemen in der Umsetzung einer Lesetechnik. Eine andere, sinnvolle Möglichkeit ist, dass die Studierenden in den aktivierenden Phasen ihre Ausarbeitungen diskutieren, vergleichen und gemeinsam weiterentwickeln.

Mir war wichtig, dass die Studierenden vorbereitet in die Sitzung kommen und sich bewusst mit Fachtexten und Quellen auseinandersetzen. Auch wenn die Studierenden sich von den Lesetechniken nicht sonderlich beeindruckt zeigten, sie haben sich vorbereitet. Das führte zu einer Qualitätssteigerung in der Diskussion. Von diesem doppelten Effekt der verpflichtenden und gesteuerten Lektüre und Ausarbeitung haben ich als Dozentin und die Studierenden gleichermaßen profitiert.

## 6 Anhang

### 6.1 Seminarpläne

#### Seminar 1

An die Grenzen gehen, Grenzen ziehen. Kirchengeschichte an den Rändern von Kirche

	<b>Sitzungsthema</b>	<b>Vorbereitende Lesetechnik</b>
1.	<i>Einführung in das Seminar und das Thema</i>	
2.	<i>Wissenschaftliche Textgattungen*</i> <i>Bibliographie von Sekundärliteratur*</i>	
3.	<i>Einführung in die Informationskompetenz*</i>	
4.	<i>Das Zitieren*</i> <i>Das wissenschaftliche Referat*</i>	
5.	<i>Lesestrategien und Lesehaltung*</i> <i>Feedback geben*</i>	
6.	<i>Quellen – Bibliographie und Analyse*</i>	<i>Vorwissen aktivieren</i> <i>Allgemeines Exzerpt</i>
7.	<i>Die schriftliche Hausarbeit*</i>	
8.	<i>Paulus und die frühchristliche Heidenmission</i>	<i>Problem-/Fragenexzerpt</i>
9.	<i>Antike Häretikerprozesse: Arius</i>	<i>Fragen entwickeln</i>
10.	<i>Die Kreuzzüge aus gender-Perspektive</i>	<i>Bisherige Schritte + Essay</i>
11.	<i>Die Inquisition</i>	<i>Absätze/Überschriften setzen</i>
12.	<i>Martin Luther</i>	<i>Visuelle Darstellung</i>
13.	<i>Die Jesuiten in Amerika und Asien</i>	<i>Visuelle Darstellung</i>
14.	<i>Die Hexenprozesse</i>	<i>Eulen der Weisheit</i>
15.	<i>Die Mission in Afrika im 19. und 20. Jh.</i>	<i>Rezension</i>
16.	<i>Die Protestaktionen von Pussy Riot und Femen in christlichen Kirchengebäuden</i>	<i>Rezension</i>

Die mit \* gekennzeichneten Sitzungen hatten die Techniken des wissenschaftlichen und historischen Arbeitens zum Thema.

## Seminar 2

### Die Dinge denken. Kirchengeschichte an Objekten

	<b>Sitzungsthema</b>	<b>Vorbereitende Lesetechnik</b>
1.	<i>Einführung in das Seminar und das Thema</i>	
2.	<i>Wissenschaftliche Textgattungen*</i> <i>Bibliographie von Sekundärliteratur*</i>	
3.	<i>Einführung in die Informationskompetenz*</i> <i>Das Zitieren*</i>	
4.	<i>Das wissenschaftliche Referat*</i> <i>Lesestrategien, Lesehaltung und Feedback*</i> <i>Themeneinstieg: Materialität</i>	<i>Vorwissen aktivieren</i>
5.	<i>Quellen – Bibliographie und Analyse*</i>	<i>Allgemeines Exzerpt</i>
6.	<i>Materialität und Inkarnation</i>	<i>Problem-/Fragenexzerpt</i>
7.	<i>Märtyrergräber</i>	<i>Fragen entwickeln</i>
8.	<i>Bilderstreit</i>	<i>Bisherige Schritte + Essay</i>
9.	<i>Mittelalterliche Reliquien</i>	<i>Essay</i>
10.	<i>Mittelalterliche Eucharistie</i>	<i>Rezension</i>
11.	<i>Mittelalterliche „gezählte“ Frömmigkeit</i>	
12.	<i>Mittelalterliche Kathedralen</i>	<i>Visuelle Darstellung</i>
13.	<i>Marienbilder der Renaissance</i>	<i>Visuelle Darstellung</i>
14.	<i>Die Anfrage der Reformation</i>	<i>Eulen der Weisheit</i>
15.	<i>Frühneuzeitliche Frömmigkeit: Schabmadonnen und Schluckbildchen</i>	<i>Absätze/Überschriften setzen</i>
16.	<i>Postmoderne Kreuzesdarstellungen</i>	<i>Rezension</i>
17.	<i>Die schriftliche Hausarbeit*</i>	
18.	<i>Abschluss und Evaluation</i>	

Die mit \* gekennzeichneten Sitzungen hatten die Techniken des wissenschaftlichen und historischen Arbeitens zum Thema.

## 6.2 Fragebögen

### *Einstiegsreflexion zu den persönlichen Lesestrategien*

<p>Was sind meine Lesestrategien?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Welche Gedanken mache ich mir vorab über einen Text und das Lesen eines Textes?</li><li>▪ Welche Hilfsmittel benutze ich?</li><li>▪ Wie orientiere ich mich im Text?</li><li>▪ Woran erkenne ich, was wichtig ist?</li><li>▪ Wie geht mein Lesen konkret? Wie erfasse ich Begriffe, Sätze, Einheiten?</li><li>▪ Wie erfasse ich Struktur, Gliederung, Gesamtthese?</li><li>▪ Wie dokumentiere ich meine Erfahrungen beim Lesen? (Markierungen, Notizen, Exzerpte)</li><li>▪ Wie komme ich vom Lesen zur Produktion eigener Texte?</li></ul>
<p>Was macht mir beim Lesen Spaß? Was verschafft mir Erfolgserlebnisse?</p>
<p>Was bereitet mir Schwierigkeiten?</p>
<p>Wo sehe ich Lösungsansätze?</p>
<p>Was wünsche ich mir in Hinblick auf Lesestrategien von dem Seminar?</p>

### *Zwischenbilanz zu den persönlichen Lesestrategien*

Ändern sich meine Lesestrategien durch das Seminar?
Was habe ich bisher gelernt? Wo will ich weiterarbeiten?
Was wünsche ich mir im Hinblick auf die Lesetechniken von der zweiten Hälfte des Seminars?

### *Abschlussbilanz zu den persönlichen Lesestrategien*

Bilanz <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Welche Lesetechniken und -strategien habe ich im Seminar gelernt?</li> <li>▪ Welche Strategien und Techniken passen zu meinen Arbeitsprozessen?</li> <li>▪ Für welche Texte eignen sich die Techniken jeweils?</li></ul>
Was ist für mich das wichtigste Ergebnis des Seminars?
Worüber will ich noch mehr wissen? Was hat im Seminar gefehlt?

## 6.3 Lesetechniken

Die im Folgenden präsentierten Arbeitsblätter dienen den Studierenden zur Erklärung der jeweiligen Lesetechnik. Die Sammlung ist beliebig erweiterbar; ich habe sie für den Kontext eines relativ kurzen Seminars mit Studienanfängerinnen und Studienanfängern konzipiert.

- Lesetechnik I: Vorwissen aktivieren
- Lesetechnik II: Exzerpt
- Lesetechnik III: Fragen entwickeln
- Lesetechnik IV: Essay
- Lesetechnik V: Absätze und Überschriften setzen
- Lesetechnik VI: Visuelle Darstellung
- Lesetechnik VII: Eulen der Weisheit
- Lesetechnik VIII: Rezension

### ***Lesetechnik I: Vorwissen aktivieren***

---

Lesen ist ein selbstständiger Prozess der Wissensaneignung. Vor dem Lesen sollten Sie daher Ihr Vorwissen zum Thema aktivieren. Klären Sie außerdem, was Sie von einem Text wissen wollen und was Sie von ihm erwarten können.

***a. Verschaffen Sie sich zunächst einen Überblick über den Text mit dem Ziel zu klären, was Sie von dem Text erwarten können und ob er überhaupt relevant für Sie und Ihre Frage- oder Problemstellung ist.***

Beachten Sie dazu:

- Autor und Titel
- Gliederung, Klappentext, Einleitung und Fazit
- Umfang
- Sprache
- Register bzw. Index
- Literaturverzeichnis

***b. Lesen Sie den Text quer.***

Dafür gibt es zwei Techniken:

- diagonal von oben nach unten und dabei Begriffen (keine ganzen Sätzen!) lesen
- jeweils die ersten 1-2 Sätze eines Abschnittes lesen (sehr effektiv!)

**c. Vor der eigentlichen Lektüre des Textes lohnt es sich dann, folgende Fragen zu stellen:**

**1. Vorwissen und Leseinteresse**

- Was weiß ich über den im Text behandelten Gegenstand?
  - Was will ich wissen?
- Mit Fragen, z.B. den W-Fragen (was, wozu, wie, wer, wo, wann?), geben Sie Ihrer Lektüre ein greifbares Ziel!

**2. Anforderungsniveau**

- Mit welchen Schwierigkeiten werde ich rechnen müssen? Mit welchem Niveau?
- Verstehe ich diese Sprache? Brauche ich Hilfsmittel (Wörterbücher, ...)?

**3. Lesestrategieentscheidungen**

- Auf welchen Wegen, in welcher Reihenfolge will ich vorgehen?
- Welche sind meine Teilschritte?
- Welche vorausschauenden oder zusammenfassenden Textteile, welches Kapitel lese ich zuerst?
- Wie dokumentiere ich mein Textverständnis (Exzerpieren, Zusammenfassen, Paraphrasieren, Kommentieren, Visualisieren, ...)?
- Welche Hilfsmittel brauche ich (theologische Lexika, Handbücher, Internet, ...)?

**d. Lesen**

... und dabei die getroffenen Entscheidungen berücksichtigen.

**e. Bilanz ziehen**

Nach dem Lesen bilanzieren Sie Ihre Bemühungen:

- Welche Ihrer Fragen wurden – wie – beantwortet?
- Was ist unklar geblieben?
- Welche Zusammenhänge wurden deutlich?
- Welche (neuen) Perspektiven wurden sichtbar?
- Was lässt sich verallgemeinern und auf andere Themen- und Problembereiche übertragen?

Inspiziert von: Stary, J. (2008): Wissenschaftliche Literatur lesen und verstehen. In: Franck, N.; Stary, J. (Hrsg.): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. 14. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 71–96, hier S. 73f.; Schulte, D. (2006): Vom Bücherfrust zur Leselust. Wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden steigern. In: Berendt B. u.a. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. 2. Auflage. Berlin; Stuttgart: DUZ Medienhaus, Kap. G 3.7, hier S. 11–13; Franck, N. (1999): Fit fürs Studium. Erfolgreich lesen, reden, schreiben. 3. Auflage. München: Dt. Taschenbuchverlag, S. 29–42.

## Lesetechnik II: Exzerpt

---

Wissenschaftliche Texte sind oft redundant. In einem Exzerpt reduzieren Sie den Text auf seine wesentlichen Aussagen und übersetzen ihn in Ihre eigene Sprache. Dazu gibt es zunächst Möglichkeiten des Zusammenfassens am Text. Nicht jeder Text muss exzerpiert werden. Aber für Texte, die Sie sorgfältig erarbeiten wollen, bietet sich das Exzerpt an.

### a. Verschiedene Methoden des Zusammenfassens am Text

#### 1. Unterstreichen/Markieren

Die beliebteste Methode, Texte zu bearbeiten. Sie darf nur an Kopien oder eigenen Büchern angewendet werden, nicht an Büchern der Bibliothek! Bitte beachten Sie beim Unterstreichen:

- Der Text sollte einmal komplett gelesen sein; unterstreichen Sie erst beim zweiten Mal. Ansonsten können Sie als Leserin oder Leser die Bedeutung einzelner Aussagen im Gesamtzusammenhang noch nicht beurteilen und unterstreichen zu viel.
- Es lohnt sich, mit Bleistift zu unterstreichen und einen Radiergummi parat zu haben.
- Wer mit Farben arbeitet, sollte mit unterschiedlichen Farben unterschiedliche Wertungen vornehmen, z.B. Definitionen, Beispiele, Thesen in je einer Farbe.

#### 2. Randbemerkungen

Es gibt zwei Möglichkeiten, am Rand zu gliedern:

- Das **inhaltliche Gliedern, um den Inhalt zu erfassen**: Versehen Sie den Text am Rand mit Begriffen, die den Text inhaltlich erschließen → pro Absatz mind. ein inhaltliches Leitwort, entweder ein Stichwort aus dem Text oder ein selbst gewähltes Schlagwort.
- Das **logische Gliedern, um den Aufbau zu erfassen**: Versehen Sie den Text am Rand mit Begriffen, die den logischen Aufbau des Textes wiedergeben. Kennzeichnen Sie also die argumentative Funktion einer Textpassage → These, Behauptung, Schlussfolgerung, Argument.
- Man kann **inhaltliches und logisches Gliedern kombinieren** → inhaltliches Stichwort und metasprachlicher Begriff.

Ausgeschriebene Randbemerkungen können auch durch eigene, fest definierte Symbole ersetzt werden (Satzzeichen, Pfeile, Abkürzungen, ...).

### b. Exzerpieren:

Man kann Texte auf zweierlei Weise exzerpieren:

#### 1. Unter einer allgemeinen Fragestellung

- Nutzen Sie die äußere Struktur des Textes: Kapitel, Unterkapitel, Absätze. Auf der Ebene der Absätze setzt das Exzerpieren an: Wie lautet das Thema des Absatzes? Was wird über das Thema ausgesagt? → Notieren Sie Thema und Aussagen zu diesem Thema möglichst in eigenen Worten.
- Verdichten Sie die exzerpierten Aussagen nun im Hinblick auf die Überschrift des Unterkapitels.

## **2. Unter einer Frage- oder Problemstellung:**

- Leitfragen zum Text
- besonderes Erkenntnisinteresse aufgrund des eigenen Vorwissens
- Problemstellung
- Wichtig ist, die Frage oder das Problem genau, am besten schriftlich, zu erfassen.

### **c. Fließende Zusammenfassung**

Es geht nun darum, aus Einzelaussagen einen Text zu machen.

- Machen Sie aus den Aussagen des Exzerpts einen einheitlichen Text: Setzen Sie Schwerpunkte und legen Sie eine Reihenfolge fest.
- Machen Sie deutlich, um wessen Meinung es sich handelt: „Nach Meinung des Autors...“, „...“, „so die Autorin...“. Im Zweifelsfall klärt der Konjunktiv.

### **[d. Perspektive wechseln**

Um einen Text wirklich zu verstehen, lohnt es sich, die Perspektive zu wechseln.

Schreiben Sie Ihr Exzerpt z.B. für

- ein Kind
- Ihre Großmutter...

Das ist keine Option für wissenschaftliche Exzerpte, aber für Ihr eigenes Verständnis und für die persönliche Vorbereitung von Prüfungen.]

Inspiziert von: Stary, J. (2008): Wissenschaftliche Literatur lesen und verstehen. In: Franck, N.; Stary, J. (Hrsg.): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. 14. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 71–96.

## Lesetechnik III: Fragen entwickeln

Gute Fragen zu stellen, steht ganz am Anfang aller wissenschaftlichen Entdeckungsfreude. Auch eine gute Quellen- und Textarbeit hängt von der richtigen Fragestellung ab. Fragen sollten stufenweise gestellt werden, zunächst die Reproduktion des Textes einfordern, dann eine Reorganisation des Wissens anstreben und am Schluss eine Reflexion erzielen.

1. <i>Reproduktion</i>	2. <i>Reorganisation</i>	3. <i>Reflexion</i>
umfasst die Zusammenfassung von Texten, die Beschreibung von Materialien und die Wiedergabe von Sachverhalten.	umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf neue Sachverhalte.	umfasst die selbstständige systematische Reflexion und das Entwickeln von Problemlösungen, um zu eigenständigen Deutungen, Wertungen, Begründungen, Urteilen und Handlungsoptionen sowie zu kreativen Gestaltungs- und Ausdrucksformen zu gelangen.
<b>Reproduktionsleistungen:</b>  Wiedergabe von fachspezifischem Grundwissen und Textinhalten  Zusammenfassen von Textinhalten  Beschreiben von Bildern/ Materialien  Darstellen von fachspezifischen Positionen	<b>Reorganisationsleistungen:</b>  Einordnen von fachspezifischem Grundwissen in neue Zusammenhänge  Belegen von Behauptungen durch Textstelle/ Sachverhalte  Vergleichen von Positionen/ Aussagen  Analysieren von Texten unter fachspezifischen Aspekten  Anwenden fachspezifischer Methoden auf neue Probleme  In Beziehung setzen von Texten/Positionen	<b>Reflexionsleistungen:</b>  Entwickeln einer eigenständigen Deutung von Texten, Bildern, Materialien und einer fachspezifischen Fragestellung  Erörtern von fachspezifischen Positionen, Thesen, Problemen mit dem Ziel einer begründeten und überzeugenden Stellungnahme  Entwickeln von Lösungsansätzen/ Lösungen  Reflexion der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung theologischer und historischer Kategorien
<b>Beispiele:</b>  nennen, skizzieren, formulieren, zusammenfassen, beschreiben, ...	<b>Beispiele:</b>  einordnen, zuordnen, anwenden, erklären, vergleichen, analysieren, nachweisen, begründen, in Beziehung setzen, ...	<b>Beispiele:</b>  sich auseinandersetzen mit, Stellung nehmen, beurteilen, prüfen, reflektieren, Perspektiven entwickeln, Konsequenzen aufzeigen, gestalten, begründeten Standpunkt einnehmen, ...

Diese Methode lässt sich auf alle Text- und Quellengattungen anwenden und hilft auch dabei, in Hausarbeiten gute Fragestellungen zu entwickeln.

Inspiziert von: KMK: Unterrichtsstandards. <http://www.kmk.org/doc/beschl>. Abgerufen am 02.03.2016.

## **Lesetechnik IV: Essay**

---

Wissenschaftliches Lesen und wissenschaftliches Schreiben sind auf das Engste miteinander verbunden. Der Essay unterscheidet sich vom Exzerpt dadurch, dass die Verfasserin bzw. der Verfasser nicht nur den argumentativen Gang eines Textes wiedergeben, sondern eine eigene These entwickeln und diese argumentativ begründen.

### **a. Vorbereitungen**

1. Vorwissen aktivieren
2. Exzerpt

### **b. Essay**

In der „kontinental-europäischen“ Variante des Essays denkt die Verfasserin bzw. der Verfasser sozusagen vor den Augen der Leser. In der angelsächsischen Tradition ist die erklärende und argumentative Struktur stärker hervorgehoben.

Wir orientieren uns hier an der angelsächsischen Variante, d.h. Ziel ist es, einen argumentativen Kurztext zu verfassen, in dem Sie ausgehend von Ihrer Lektüre in allgemein verständlicher Form eine Überlegung oder ein Argument entwickeln. Es geht darum, eine eigene Perspektive den Text oder ein Problem herauszuarbeiten und am Ende einen eigenen Standpunkt zu beziehen.

Der Essay ist eine offene Form. Wichtig ist eine klare Argumentation, in der Ihre Perspektive erkennbar wird. Deshalb sollten Sie sich im Essay möglichst nur mit einem spezifischen Thema auseinandersetzen, das Sie auch in der Überschrift nennen.

Wichtig sind

- eine aussagekräftige Überschrift
- ein erkennbarer Fokus
- eine Einleitung
- eine klare und nachvollziehbare Struktur (aber ohne Kapitelgliederung)
- ein Schlussteil.

Für das Verfassen des Essays ist es hilfreich, ein Thema zu wählen, das Sie persönlich spannend finden. Mögliches Vorgehen:

- In lockerem Brainstorming notieren Sie nach der Lektüre der Texte einen Kerngedanken und einige Argumente. Daraus entwickeln Sie eine eigene These.
- Dann schreiben Sie in einem ersten Entwurf gut strukturiert die These und die Argumente auf.
- Den ersten Entwurf überarbeiten Sie dahingehend, dass Sie weniger stichhaltige Argumente streichen und in der Gedankenführung einen roten Faden entwickeln. Dazu kann es notwendig sein, die Reihenfolge der Argumente zu verändern.
- Verfassen Sie dann die Einleitung, die zu der These hinführt und ein Problem oder eine Situation beschreibt, sowie den Schluss, in dem sie nochmals auf die Einleitung zurückverweisen oder die These in einen größeren Kontext stellen.

- Bleiben Sie dabei mit den gelesenen Texten „im Gespräch“. Der Essay dient zwar der Darstellung Ihrer eigenen These, aber diese sollten sich nie ganz von den Texten entfernen, die Ihnen als Ausgangspunkt dienen.

***Achten Sie bei der Endkorrektur auf***

- Argumentation: Ist der Standpunkt durchweg begründet?
- Gedankenführung: Ist der Text rund, pointiert, klar?
- Absatzstruktur: Ist der Text in aufeinander folgende Sinnabschnitte gegliedert?

***Zur Erinnerung:***

Eine wissenschaftliche These ist ein behauptend aufgestellter Satz, der als Ausgangspunkt für eine weitere Argumentation dient. Eine These ist:

- eindeutig
- falsifizierbar, also theoretisch widerlegbar
- logisch
- mit Beispielen, Experimenten oder Fakten zu belegen.

Inspiziert von: Frank, A; Haacke, S.; Lahm, S. (2007): Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 174–180.

## ***Lesetechnik V: Absätze und Überschriften setzen***

---

Diese Technik dient dazu, dass Sie sich intensiver mit der Struktur eines Textes beschäftigen. Im vorliegenden Beispiel sind alle Strukturmerkmale des Textes entfernt – also keine Alltagssituation. Allerdings lohnt es sich gerade dann, wenn man schwierige Texte nicht versteht, selbstständig Zwischenüberschriften einzufügen oder lange Absätze zu entzerren und ihnen ein inhaltliches Schlagwort zuzuweisen.

### ***a. Absätze setzen***

- Gliedern Sie den Text, indem Sie sinnvolle Abschnitte einziehen.
- Versehen Sie jeden Abschnitt mit einem inhaltlichen Schlagwort.

### ***b. Kapitel setzen und Überschriften ergänzen***

- Bilden Sie, ausgehend von den Absatzschlagworten, Kapitel und Unterkapitel.
- Versehen Sie die Kapitel und Unterkapitel mit aussagekräftigen Überschriften.
- Geben Sie am Ende dem Gesamttext eine Überschrift.
- Spekulieren Sie: Wer könnte die Autorin bzw. der Autor sein? Wie denkt sie bzw. er? Was ist ihr bzw. ihm wichtig?

Eine gelungene Absatzstruktur ist das Rückgrat eines guten Textes. Es lohnt sich, die eigenen Texte auf eine gute Absatzstruktur hin zu bearbeiten.

## **Lesetechnik VI: Visuelle Darstellung**

---

Texte zu visualisieren eröffnet zwei Vorteile: Visualisieren erfordert eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Text und das fertige Schaubild ermöglicht eine rasche Rekonstruktion der inhaltlichen und logisch-argumentativen Struktur des Textes.

### **a. Mindmap**

Erstellen einer Mindmap:

- Nutzen Sie Querformat, mind. DIN A 4.
- Schreiben Sie die Zentralidee oder das zentrale Thema in die Mitte des Blattes.
- Schreiben Sie auf die Äste, die zum Zentralthema führen, die einzelnen Gedanken zu diesem Thema. Von diesen Gedanken können nach außen weitere Untergedanken auf Zweigen angebracht werden.
- Benutzen Sie möglichst nur Stichworte und Schlüsselworte und wo immer möglich visuelle Darstellungsmittel, gerne auch Symbole, Bilder und Farben.
- Im Internet gibt es kostenlose Mindmap-Software zum Download.

Mindmapping ist ein sehr flexibles Instrument. Sowohl die Argumentationsskizze als auch spontane Eindrücke und Kommentare können als Mindmap dargestellt werden.

### **b. Visualisierte Argumentationsskizze**

Mindmaps gehen immer von der zentralen Idee im Mittelpunkt aus. Manchmal bietet es sich an, eine etwas freiere Form zu wählen, etwa ein Begriffsnetz oder eine Argumentationsskizze, um die Argumentation eines Textes zu visualisieren. Auf diese Weise kann die Argumentation eines systematisch-theologischen Textes ebenso gut dargestellt werden wie ein historischer Text mit Zahlen, Daten, Fakten sowie Einflussfaktoren und Plausibilitäten.

Inspiziert von: Sary, J. (2008): Wissenschaftliche Literatur lesen und verstehen. In: Franck, N.; Sary, J. (Hrsg.): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. 14. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 71–96, hier S. 85–91.

## ***Lesetechnik VII: Eulen der Weisheit***

---

Diese Lesetechnik nähert sich dem Text über seine wichtigsten Begriffe.

### ***a. Markieren Sie die wichtigsten Begriffe des Textes.***

- Welche Begriffe tauchen häufig auf?
- Welche Begriffe nehmen eine Schlüsselrolle im Text ein?

### ***b. Definieren Sie die exzerpierten Begriffe mithilfe des Textes.***

Achten Sie auf möglichst kurze, prägnante Definitionen. Sie können dazu direkt aus dem Text zitieren, sich die Begriffe durch ihren Gebrauch erschließen oder aus einem wissenschaftlichen Fachlexikon direkt oder indirekt zitieren.

Inspiziert von: Schulte, D. (2006): Vom Bücherfrust zur Leselust. Wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden steigern. In: Berendt B. u.a. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. 2. Auflage. Berlin; Stuttgart: DUZ Medienhaus, Kap. G 3.7, hier S. 19f.

## **Lesetechnik VIII: Rezension**

---

Lesen ist nicht nur ein Prozess der Wissensaneignung, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit Texten. Machen Sie zunächst die klassischen Schritte eines Exzerpts. Bisher waren Sie nur neutraler Berichterstatte eines fremden Textes. Nun werden Sie zu einem – je nachdem – kritischen oder wohlwollenden Kommentator und Kritiker.

### **a. Am Exzerpt**

Bewerten Sie den Text zunächst anhand Ihres Exzerpts

- mit kritischen Kommentaren: „Ganz zu Recht betont die Autorin...“, „Der Autor stellt ohne Begründung und pauschalisierend die These auf, dass...“.
- mit einem abschließenden Urteil über den Text.

### **b. Verfassen Sie eine Rezension.**

Halten Sie zunächst Ihre Kriterien fest. Mögliche Kriterien im wissenschaftlichen Kontext:

- Hat die Autorin bzw. der Autor die angekündigten Ziele eingelöst bzw. konnte sie oder er seine Thesen argumentativ belegen?
- Trägt der Beitrag zur Fachdiskussion bei?
- Ist die Argumentation klar, sorgfältig, ausgearbeitet und überzeugend?
- Sind Methode und Material angemessen ausgewählt?
- Was bedeuten die Ergebnisse für die Wissenschaft?
- Wie geht die Autorin bzw. der Autor mit Quellen, Literatur, Abbildungen usw. um?
- Ist Darstellungsform und Sprache dem Publikum und der Sache angemessen?

Prüfen Sie dann den Text anhand Ihrer Kriterien und verfassen Sie eine Rezension. Rezensionen haben keinen festen Aufbau. Es gibt keine klassische Einleitung; oft führen die Rezensenten über das Thema des Textes oder den Autor zu dem Buch. Oft wird auch zwischen inhaltlicher Beschreibung und Bewertung unterschieden, indem zunächst die Inhalte, Thesen und Argumentationsweisen dargestellt und diese im folgenden Abschnitt bewertet werden.

### **Noch ein paar Tipps:**

- Machen Sie Ihren Standpunkt und Ihre Perspektive deutlich.
- Erzählen Sie nicht, informieren Sie!
- Schreiben Sie in Ihrer eigenen Sprache, nicht in der des rezensierten Textes.
- Nehmen Sie präzise Bezug auf den Inhalt des Textes, an prägnanten Stellen auch durch direktes Zitieren.
- Konzentrieren Sie sich auf Schlüsselprobleme und zentrale Thesen.
- Es geht immer um den Text. Greifen Sie nie die Verfasserin bzw. den Verfasser an!
- Greifen Sie auf Ihr eigenes Wissen zurück und argumentieren Sie.
- Wert- oder Geschmacksurteile stehen nicht im Vordergrund.

Inspiziert von: Stary, J. (2008): Wissenschaftliche Literatur lesen und verstehen. In: Franck, N.; Stary, J. (Hrsg.): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. 14. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 71–96, hier S. 76–85; Kruse, O.; Ruhmann, G. (1999): Aus Alt mach Neu. Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Ders.; Jakobs, E. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, S. 109–121; Frank, A; Haacke, S.; Lahm, S. (2007): Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 183-187.

## 6.4 Exemplarische Ausarbeitungen

Im Folgenden veranschaulichen drei studentische Ausarbeitungen die durchschnittliche Qualität der wöchentlich erstellten Texte. Sie entstammen dem zweiten Seminar. Die Texte sind nicht redigiert oder korrigiert, sondern bilden die studentische Leistungen ab.

### ***Beispiel I: Vorwissen aktivieren***

---

*Text: Freist, D. (2015): Materielle Praktiken der Frühen Neuzeit – Zur Einführung. In: Brendecke, A. (Hrsg.): Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte. Weimar; Köln; Wien: Böhlau, S. 267–274.*

Der Text von Dagmar Freist ist sicherlich relevant für mich, denn mit Blick auf den Titel kann ich erwarten, dass er mich zum Thema der materiellen Praktiken in der Frühen Neuzeit hinführen wird, wenngleich ich den Namen der Autorin bisher leider noch nie gehört habe. Ich erkenne, dass der Text deutlich gegliedert ist; er besteht aus einer Einleitung und drei weiteren Abschnitten. Da der Umfang des Textes nicht allzu groß und der Sprachstil vermutlich nicht besonders kompliziert sein wird, wirkt der Text angenehm einladend für mich. Dadurch dass der Text ein Register besitzt, in welchem zahlreiche Belege aus weiterführender Literatur verzeichnet sind, wirkt der Text seriös und wissenschaftlich.

Während ich den Text querlas, indem ich jeweils die ersten ein bis zwei Sätze eines Abschnittes las, sprang mir der Begriff „Praxeologie“ ins Auge, welchen ich bislang noch nie gehört habe. Außerdem führte mich das mehrfach auftretende Wort „Artefakte“ zu der Annahme, dass der Text auch von archäologischen Funden handeln könnte.

Ich weiß, dass in der Frühen Neuzeit im Rahmen der Katholischen Kirche Reliquienverehrung und materieller Ablasshandel stark verbreitet waren, was ja bekanntermaßen auch zur protestantischen Kritik gehörte. Außerdem kenne ich die Kleidungsstile, welche in der Renaissance- und der Barockzeit von der vornehmen Gesellschaftsschicht getragen wurden, und aus persönlicher Erfahrung ist mir die römische Liturgie bekannt, wie sie vom heiligen tridentinischen Konzil promulgiert wurde. Zu diesen Themen würde ich aber gerne noch mehr Details erfahren, z. B. in welcher Zeit der Ablasshandel wieder abgeklungen ist, oder welche Kleidung die einfachen Bevölkerungsschichten in der Frühen Neuzeit getragen haben, oder auch wie sich der Protestantismus so schnell in großen Teilen Europas ausbreiten konnte.

Bei der Lektüre des Textes werde ich wohl damit rechnen müssen, dass ziemlich lange und syntaktisch komplizierte Sätze vorkommen werden, und dass der Text in einem wissenschaftlich anspruchsvollen Niveau und in einem sachlichen und „trockenen“ Stil verfasst ist, doch ich denke, wenn ich in gemächlichem Tempo lesen und mir ein Wörterbuch zur Hand nehmen werde, werde ich den Text verstehen können.

Zunächst werde ich den einleitenden, also vorausschauenden, Abschnitt lesen und anschließend die drei weiteren Textteile. Nachdem ich den gesamten Text von Anfang bis Ende durchgelesen haben, werde ich mein Textverständnis dokumentieren, indem ich den Inhalt des Textes gedanklich zusammenfassen und kommentieren werde. Als Hilfsmittel für die Lektüre setze ich ein lateinisches sowie ein altgriechisches Wörterbuch ein, denn aus Erfahrung weiß

ich, dass man damit die Bedeutung fast aller Fremdwörter im Deutschen erschließen kann. Außerdem werde ich mit einem Farbstift zentrale Aussagen oder Begriffe markieren.

Nachdem ich den Text gelesen habe, habe ich erkannt, dass hier keine konkreten historischen Fakten oder Ereignisse dargestellt werden, sondern dass es um theoretische Überlegungen zur Praxeologie geht, wie etwa die Frage, ob die Bedeutung von Dingen erst in der Performanz sozialer Praktiken entsteht oder nicht. Nur an einer Stelle wird das Tragen von Kleidung sowie „der rituelle Gebrauch von Dingen etwa in der Reliquienverehrung“ als Beispiel erwähnt. Im übrigen fiel mir auf, dass Dagmar Freist auch englischsprachige Autoren wörtlich zitierte, wodurch ich auch noch ein englisches Wörterbuch zu Rate ziehen musste. Obgleich meine anfänglichen Fragen unbeantwortet blieben, war es interessant, etwas über die theoretischen Diskussionen von Kirchenhistorikern in Bezug auf Artefakte zu erfahren, denn über solche Fragestellungen habe ich persönlich bislang noch gar nicht nachgedacht.

## **Beispiel II: Essay**

---

*Text: Bulgakov, S. (2014): Die Orthodoxie. In: Bremer, Th. (Hrsg.): „Verehrt wird er in seinem Bilde ...“. Quellenbuch zur Geschichte der Ikonentheologie (Sophia 37). Trier: Paulinus, S. 292–300.*

### Ein Götzendienst? Essay über die Ikonenverehrung in der orthodoxen Kirche

Betritt man eine katholische Kirche, deren Ausstattung beispielsweise aus dem Barock stammt, so ist man augenblicklich überwältigt von der Vielfalt an Gemälden und Statuen, die Wände und Decke schmücken. Fresken zeigen Jesus und die Heiligen, erzählen uns von ihrem Leben und ihren Wundertaten und fordern uns auf, es ihnen gleich zu tun. In den Häusern der Katholiken wird man heutzutage allerdings weniger auf Malereien stoßen, die Heilige abbilden. Ein schlichtes Holzkreuz ist alles, was man hier finden wird. Die Anbetung von Heiligenbildern ist in der römisch katholischen Kirche schlichtweg nicht üblich. In der orthodoxen Kirche hingegen nimmt die Ikonenverehrung einen sehr großen Stellenwert ein. Selbst in den einfachen privaten Wohnhäusern findet sich eine Ecke, die geschmückt ist mit Heiligenbildern. Ein Wohnraum, in dem keine Ikone zu finden ist, wird es bei einem orthodoxen Gläubigen wohl kaum geben. „Die Ikone gibt das Gefühl der spürbaren Anwesenheit Gottes.“<sup>36</sup>, schrieb der russische Theologe Sergij Bulgakov in einem Kapitel über Ikonenverehrung in der orthodoxen Kirche in dem Buch „Die Orthodoxie“. Ein Zimmer ohne Ikonen, so sagt er, würde sich für die Gläubigen schlichtweg leer und unrein anfühlen.<sup>37</sup> Für die orthodoxen Christen ist die Verehrung der Ikonen ein wichtiger Aspekt ihres Glaubens. Eine solch starke Anbetung von Bildern kann von uns Katholiken allerdings als befremdlich wahrgenommen werden und die Frage aufwerfen: Ist die Ikonenverehrung in der orthodoxen Kirche ein Götzendienst?

---

<sup>36</sup> Bulgakov, Sergij, Die Orthodoxie. Paris, 1932.

<sup>37</sup> Vgl. ebd.

Schon der Kirchenvater Johannes von Damaskus formulierte im 8. Jahrhundert nach Christus, dass Heiligenbilder die Gläubigen an die Tapferkeit und Tugend der Heiligen erinnern und zur Nachahmung ihrer guten Eigenschaften auffordern sollen. Folgt man dem katholisch-christlichen Bilderverständnis, so ist an der Ikone, als auch am Bild an sich nichts Heiliges. Nicht das Material ist verehrungswürdig, sondern das Dargestellte. Auf diese Weise kann eine Verehrung der Heiligen geschehen. Nach dem Bilderverständnis in der Orthodoxie allerdings ist der Abgebildete durch das Heiligenbild konkret erfahrbar. Das Bild schafft eine direkte Verbindung vom Betrachter zum Abgebildeten und es lässt ihn seine Nähe spüren, als sei letzterer anwesend in der Ikone. Das Abbild selbst kann hierdurch sogar Wunder bewirken. Hier liegt ein großes Problem verborgen. Die Auffassung, die Heiligen seien in den Ikonen präsent und nur durch die Ikonen könne man die Nähe Gottes verspüren, sehe ich als schwierig an. Die Gefahr, dass nicht das Dargestellte, sondern das tote Material des Bildes verehrt wird, ist sehr groß, vor allem, wenn man an die Heilskraft der Ikone glaubt. Die Grenze zwischen der Anbetung des Materials und der Anbetung des Abgebildeten verschwimmt sehr leicht, vor allem, wenn man daran glaubt, das Bild sei tatsächlich von etwas Heiligem beseelt. Nur allzu schnell könnte es passieren, dass die Ikone selbst als etwas gänzlich Göttliches angesehen wird. Ikonenverehrung kann sich dann schnell in Götzendienst wandeln. Hier stellt sich auch die Frage, wie zuvor totes Material plötzlich heilig sein kann, denn weder im Holz noch in den Farben fand sich zuvor etwas Göttliches.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich, aus dem katholisch-christlichen Bilderverständnis heraus, die Ikonenverehrung in der Orthodoxie schnell als ein Götzendienst aufgefasst werden kann. Da wir davon überzeugt sind, dass nicht das Bild an sich, sondern lediglich das darauf Abgebildete etwas Anbetungswürdiges hat, können wir die Bilderverehrung in der Orthodoxie missverstehen. Natürlich ist es auch die Absicht des orthodoxen Christen, den Heiligen anzubeten, doch da er dessen Anwesenheit in der Ikone selbst spürt, kann seine Verehrung auch schnell dem Bild, also dem toten Material, gelten. In diesem Fall wäre die Ikonenverehrung zum Götzendienst geworden.

### ***Beispiel III: Rezension***

---

*Text: Bynum, C.W. (1996): Mystikerinnen und Eucharistieverehrung im 13. Jahrhundert. In: Dies. (Hrsg.): Fragmentierung und Erlösung. Geschlecht und Körper im Glauben des Mittelalters. Frankfurt: Suhrkamp, S. 109–147.*

Eucharistie. Für jeden Katholiken etwas, das von der Erstkommunion an selbstverständlich zu fast jedem Gottesdienst gehört. Eines der wichtigsten der sieben Sakramente. Doch das war nicht immer so. Lange für bestimmte Gesellschaftsschichten schwer zugänglich, wurde die Eucharistie im Mittelalter bei Weitem nicht so häufig gespendet, wie dies heute der Fall ist. Doch was hat diese Entwicklung verursacht?

In ihrem Buch „Fragmentierung und Erlösung – Geschlecht und Körper im Glauben des Mittelalters“ versucht die amerikanische Professorin Caroline Walker Bynum die Bedeutung von körperlicher religiöser Symbolik für den Glauben und die Glaubensausübung im Mittelalter zu beschreiben. Im vorliegenden, dritten Aufsatz „Mystikerinnen und Eucharistieverehrung im 13.

Jahrhundert“ untersucht sie die Bedeutung der Frauen bei der Entwicklung des eucharistischen Glaubensaspekts und warum sich die weibliche Religiosität so stark in eucharistischer Frömmigkeit ausdrückte.

Die Leidenschaft die Frauen im Mittelalter für die Eucharistie zeigten, ist bis heute beispiellos. Zahlreiche fromme Frauen berichten von wundersamen Erlebnissen im Zusammenhang mit der Kommunion, von Christusvisionen, von Geschmacks- oder Dufterscheinungen. Die Autorin zitiert einen Bericht von Jaques de Vitry, Hagiograph der Begine Maria von Oignières, in dem er von wunderbaren Gefühlen bei der Eucharistie berichtet. Maria konnte demzufolge die Trennung von diesem Gefühl nicht ertragen, „denn Leben bedeutete für sie, den Leib Christi zu essen, und sterben, vom Sakrament getrennt zu sein“ (s. S. 109). An diesem und vielen weiteren Beispielen zeigt sie die Hingabe der Frauen an die Eucharistie, von der sie sich angezogen und getröstet fühlten. Auffälliger Weise passierten diese eucharistischen Wunder zu einem so großen Teil Frauen, dass man nach der Autorin „fast von einem weiblichen Genre sprechen könnte – obwohl weniger als ein Viertel aller Heiligen des 13. Jahrhunderts Frauen waren“ (s. S. 112 oben). So findet sich unter den Heiligen, die ausschließlich von der Eucharistie lebten nur ein einziger Mann. Es kam in diesem Kontext sogar vor, dass Frauen in Klöster eintraten oder den Orden wechselten um die Eucharistie noch häufiger empfangen zu können.

In der Folge war als Steigerung die Messe, vor allem die Kommunion für Frauen mit mystischen Phänomenen und Ekstase eng verbunden. Egal wie häufig die Kommunion empfangen wurde, man trat nach gewissenhafter und ehrfürchtiger Vorbereitung auf die Eucharistie in einem geistig und seelisch gehobenen Zustand vor den Altar. Außerdem wurde der Messekanon schweigend gebetet, sodass sich jeder Gläubige individuell seiner Andacht hingeben konnte. Ganz zu Recht folgert die Autorin, dass dies alles zu einem inneren mystischen Verzehren beitrug. In Verbindung mit den seit dem frühen 12. Jahrhundert auf die Hostie geprägten Christusbildern sind Christuserscheinungen also im historischen Kontext durchaus realistisch zu erklären. Unter diesen Bedingungen traten Visionen dann häufig bei der Erhebung der Hostie im Zuge der Wandlung ein und die Frauen wussten oft nicht ob sie die Eucharistie wirklich oder mystisch in einer Vision erhalten hatten. Es kam sogar vor, dass ekstatische Erlebnisse nicht nur als Folge, sondern als Ersatz der Kommunion stattfanden - zum Beispiel wenn Beichtväter oder Ordensleute Frauen den Zugang zur Kommunion versagten - und diese von einigen Frauen sogar der wirklichen Kommunion vorgezogen wurden. In der extremsten Form steigerte sich diese Ekstase über eine Art Orgasmus bei der Kommunion bis hin zu einer Raserei, die einige Frauen selbst als Wahnsinn bezeichneten.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil weiblicher Spiritualität war im Mittelalter, so die Autorin, die *humanitas*, also die Menschlichkeit oder Fleischlichkeit Christi. Ida von Leuven zum Beispiel schmeckte jedes Mal, wenn sie sprach „Und das Wort ward Fleisch“ (Joh. 1,14) das Fleisch Jesu Christi in ihrem Mund, was uns verklärt, wie sehr die Menschlichkeit Jesu als Fleisch, als Nahrung gedacht wurde. Um ihm besonders nahe zu kommen versuchten viele Gläubige Jesus nachzuahmen. Diese *imitatio Christi* äußerste sich durch Askese oder freiwilliges, in manchen Fällen auch unfreiwilliges Leiden. Besondere Bedeutung hatten dabei Krankheit oder Selbstquälung, nicht um Märtyrer zu imitieren, sondern um die Menschlichkeit Jesu zu erfahren, in dem Moment da sein Menschsein am erschreckendsten war, im Moment seines Todes. Nonnen froren in eiserner Kälte, beteten um die Ansteckung mit Aussatz, schlugen sich mit Nesseln auf die Brust, setzten sich extremen Schlaf- oder Nahrungsentzug aus oder identifizierten sich mit Christus durch Einsamkeit oder Verfolgung. Andersherum wurde die überraschende Ansteckung mit einer harten oder tödlichen Krankheit, die verständlicherweise zunächst als

furchtbar empfunden wurde, zu einem Weg zu Gott, da man bei ihm Zuflucht und Schutz suchen und sich ihm so besonders nah fühlen konnte.

Warum bedeuteten Ekstase und *humanitas Christi* den Frauen so viel? Die Autorin argumentiert, dass die Besessenheit und die ihnen dadurch zukommende Aufmerksamkeit den Frauen wohl eine Alternative zur Autorität des Priesteramtes war. Seit dem 11. Jahrhundert seien Priesterschaft und das Predigen zunehmend als Nachahmung Christi empfohlen und der Priester während der Wandlung für einen kurzen Moment als Gott angesehen worden. Frauen hingegen wurden von klerikalen Aufgaben ferngehalten und mussten deswegen selbst zu einer prophetischen Alternative werden. Eine Rolle die ihnen dadurch zukam, war die Kritik am verderbten Klerus und der Gesellschaft, so wussten einige Frauen wundersamer Weise von der Unkeuschheit einiger Priester. Zwar galt dies eher als teuflische Besessenheit, doch war man sich einig, auch bei den Männern, dass das eine klar weibliche Aufgabe war. Dies schlug sich auch in den Heiligsprechungen nieder. Im späten Mittelalter war der männliche Heilige gewöhnlich Mönch oder Geistlicher, der beispielgebende Laie aber weiblich. Ein zusätzlicher Aspekt, der der Religiosität der Frauen besondere Bedeutung zukommen lässt, ist die Tatsache, dass ihre Nähe zu Gott der Intimität entsprang und nicht Ämtern oder weltlicher Macht. So wurden Frauen für Männer zum Gegenstück und zur Kritik an Reichtum und Macht. Erweitert wurde diese Rolle durch einflussreiche politische Visionen, die den Männern hilfreich und wichtig waren. Aber auch die Frauen selbst sahen sich als Empfangende, waren sich jedoch bewusst, dass sie keine Priester waren und akzeptierten ihre prophetische, visionäre Rolle als Alternative.

Neben diesen religiös-strukturellen Motiven nennt die Autorin auch psychologische und soziale Erfahrungen der Frauen als Gründe für die besondere leibliche Spiritualität. Auch wenn die weibliche Mystik nicht gänzlich auf eine abnorme seelische Verfassung zu reduzieren ist, fällt doch auf, dass das Verhalten der Frauen dem ähnelt, was heute als *anorexia nervosa* bezeichnet wird, die Unfähigkeit Nahrung zu ertragen oder Magersucht. Typische Begleiterscheinungen sind Schlaflosigkeit, Hyperaktivität und schwere Störungen der sinnlichen Wahrnehmung. Ferner wird die Besessenheit von Nahrung, als Symbol der Selbstkontrolle, oft von einem Bewusstwerden der Körperlichkeit ausgelöst und von familiären Konflikten begleitet. Konnten Frauen nicht gegen den Willen ihrer Familie oder ihres religiösen Beraters über ihren Körper verfügen, bestrafte sie diesen in Krisen. Hatten sie keinen Besitz so war das Essen das einzige Vergnügen, dem sie entsagen konnten. In vielen Fällen wurde dieses Nichtessen schließlich durch heiliges Essen, in Form von Eucharistie, ersetzt, sodass das extreme Fasten nicht die Ablehnung des Fleischlichen, Leiblichen, sondern die Entdeckung des Wahrhaft Nährenden und Fleischlichen im Menschsein Christi bedeutete. So gibt es zusätzlich zu psychologisch- gesellschaftlichen Erfahrungen auch theologische und religiöse Gründe für die körperliche Spiritualität der Frauen.

Im theologischen und historischen Kontext fallen aber auch andere Ursachen für die zunehmende Bedeutung der eucharistischen Frömmigkeit auf. Bedrohungen der christlichen Lehre durch häretische Eucharistieleugnung und den Dualismus der Katharer motivierte Geistliche Autoritätspersonen, Frauen zu eucharistischer Frömmigkeit zu drängen um sie so unter kirchlicher Kontrolle zu behalten. Hinzu kommt, dass die Theologie des 13. Jahrhunderts von der positiven Bedeutung der Leiblichkeit durchdrungen war. So ist nach Thomas von Aquin die Person, *homo*, nicht nur eine Seele die den Körper benutzt, sondern auch Leib. Die Menschlichkeit Jesu spiegelt die Schönheit der Schöpfung wider. Ein weiterer Punkt für die verstärkte

spirituelle Bedeutung der Eucharistie ist die Tatsache, dass die Hostien immer mehr in Reliquiaren ähnelnden Behältnissen aufbewahrt wurden und offensichtlich als Reliquien Christi verehrt wurden. Dadurch wurde auch die imitatio Christi immer bedeutsamer. So ging es nicht mehr nur um extreme Meditation oder Mitleiden mit Jesus. Durch die Eucharistie wurde man zum gekreuzigten Leib Christus, denn Eucharistie ist Jesus Christus.

Da den Frauen eingeredet wurde, dass das Körperliche vor allem ihr Problem sei, beschäftigten sie sich besonders intensiv mit der körperlichen Nachfolge Christi. So verstanden sie seine leibliche verletzliche Menschlichkeit als weiblich, mit der Begründung, dass alles menschliche Jesu von Maria komme. So gilt die Marienverehrung in vielen Fällen nicht der Frau Maria, sondern durch sie der Inkarnation. Und da sich die Frauen durch ihre weibliche Leiblichkeit verstärkt in der Lage sahen Jesus zu imitieren, waren sie der Meinung, dass sie durch die Inkarnation nicht nur auch, sondern ganz besonders als Frauen erlöst wurden.

Caroline Walker Bynum gilt als eine der bedeutendsten Historikerinnen im Bereich der Religions- und Geistesgeschichte des 12. bis 15. Jahrhunderts und hat mit ihrer Forschung über das Körperverständnis von Frauen im Mittelalter grundlegende Arbeiten der Fachdiskussion geschaffen.

Besonders in diesem Werk deckt sie sämtliche Bereiche, die das Thema betreffen könnten ab und gibt so ein umfassendes und themenübergreifendes Bild über mögliche Gründe für die wachsende eucharistische Frömmigkeit im Mittelalter und die Bedeutung der Frauen dabei.

Dadurch schafft sie einen hoch informativen und ausführlichen Text, der mithilfe von einigen prägnanten Quellen, konsequenter Argumentation und unter Vermeidung von überflüssigen Wiederholungen dem Leser das Thema nahebringt.

Gerade die Quellen verstärken diesen Eindruck, wenn sie nach kurzem Zitat in wenigen Sätzen die Ereignisse interpretiert.

Insbesondere für Wissenschaft und Forschung in diesem Themengebiet, findet sie wichtige Ergebnisse für die Beurteilung von Wundern, Visionen und Heiligsprechungen von Frauen im 13. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Eucharistie. Sie widerspricht in manchen Fällen der bisherigen Berichterstattung und ergänzt oder aktualisiert häufig den momentanen Wissensstand.

Besonders auffallend ist, dass das Essay ein sehr großes Publikum anspricht. Durch die sachliche Sprache und die richtige Länge wird klar, dass es sich hier um einen wissenschaftlichen Text handelt, der unter Historikern besprochen und als Quelle für weiterführende Arbeiten genutzt werden kann. Trotzdem bleibt alles sehr klar verständlich, sodass auch Laien an diesem Text arbeiten und sich informieren können. Dies erreicht sie unter anderem durch eine exakte und thematisch passende Gliederung des Textes in etwa gleichlange Abschnitte.

Meiner Meinung nach hat sie die eingangs genannten Ziele ihres Essays klar erfüllt und hat fundiert begründet, dass die Frauen durch ihre Körperlichkeit und die daraus resultierende intime Beziehung zu Gott eine grundlegende Rolle bei der Entwicklung der Eucharistieförmigkeit gespielt haben. Andererseits zeigt sie auch mehrere Alternativen bzw. Erweiterungen zu diesem Ansatz auf und übermittelt so keine vorgefertigte Meinung, sondern überlässt dem Leser genügend Interpretationsspielraum.

## Literatur

- Modulhandbuch Magister/Magistra Theologiae der Katholisch-Theologischen Fakultät Tübingen (Stand: 27.09.2016), [https://www.uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1484761634&hash=f53f7a4a18d80727082d3bfc9705df3a4e9794b6&file=fileadmin/Uni\\_Tuebingen/Fakultaeten/Kath-Theol/Documente/Studium/MTh\\_2015/Modulhandbuch\\_neuer\\_MagTheol\\_2016-09-27.pdf](https://www.uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1484761634&hash=f53f7a4a18d80727082d3bfc9705df3a4e9794b6&file=fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/Kath-Theol/Documente/Studium/MTh_2015/Modulhandbuch_neuer_MagTheol_2016-09-27.pdf). Abgerufen am 09.01.2017.
- Christmann, U.; Groeben, N. (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim; München: Juventa, S. 150–173.
- Frank, A; Haacke, S.; Lahm, S. (2007): Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Franck, N. (1999): Fit fürs Studium. Erfolgreich reden, lesen, schreiben. 3. Auflage. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Heinemann, A. (2015): Selbstorganisationskompetenz und Selbstmotivationskompetenz. In: Ufert, D. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen; Toronto: Budrich, S. 62–70.
- Hurrelmann, B. (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim; München: Juventa-Verlag, S. 275–286.
- Kruse, O.; Ruhmann, G. (1999): Aus Alt mach Neu. Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Ders.; Jakobs, E. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, S. 109–121.
- Ladenthin, V. (2004): Textdidaktik. Über einen angemessenen Umgang mit Texten. In: Ders. (Hrsg.): Sprachferne und Textnähe. Über das Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 25–56.
- Lammers, K.; Stosch, K. von (2014): Arbeitstechniken Theologie (Grundwissen Theologie). Paderborn: Schöningh.
- Philipp, M. (2013): Lese- und Schreibunterricht. Konzepte, Grundlagen und effektive Ansätze. Tübingen: Francke.
- Rohr, D.; den Ouden, H.; Rollaender, E. (2016): Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim; München: Juventa.
- Schulte, D. (2006): Vom Bücherfrust zur Leselust. Wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden steigern. In: Berendt, B. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. 2. Auflage. Berlin; Stuttgart: DUZ Medienhaus, Kap. G 3.7.
- Sary, J. (2008): Wissenschaftliche Literatur lesen und verstehen. In: Franck, N.; Sary, J. (Hrsg.): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. 14. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 71–96.

Weckwerth, A. (2015): „Verstehst Du auch, was Du liest?“ – „Wie könnte ich es, wenn mich niemand anleitet?“ – Eine kompetenzorientierte Einführung in das Studium der Alten Kirchengeschichte. In: Bock, F.; Handschuh, C.; Henkelmann, A. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“ (Theologie und Hochschuldidaktik 6). Berlin: Lit, S. 51–68.

Werder, L. von (1994): Wissenschaftliche Texte kreativ lesen. Berlin; Milow: Schibri.

*Die NachLese gibt Raum für Leseerfahrungen und -empfehlungen und ebenso für Kurzberichte über Tagungen, Lehr-/Lernformate oder einfach neue und spannende Dinge rund um Studium und Lehre.*

## Von der Wirksamkeit in Lehre und Hochschuldidaktik

### Eine Buchempfehlung

Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Hrsgg. von Michael Schneider und Maida Mustafić, Berlin: Springer, 2015.

Das Buch „Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe“ ist mir bereits vor einigen Monaten aufgefallen und seither immer wieder in den Sinn gekommen, hat sozusagen eine nachhaltige Wirkung gezeitigt. Es zeichnet sich aus durch einige Besonderheiten und die spezifische Verbindung von Forschung und Anwendungsorientierung – und dadurch, dass es in einem Projektseminar mit Bachelorstudierenden entstand.

Welches sind die Besonderheiten? Das Buch verbindet die Ergebnisse empirischer Studien mit konkreten Lehrerfahrungen und Fragen der Weiterentwicklung der Lehrkompetenz. Es wurden eine Vielzahl empirischer Studien sowie Metaanalysen berücksichtigt, die sich mit der Wirksamkeit von Lehre beschäftigen. In den einzelnen Kapiteln geht es um konkrete Lehrveranstaltungsformate bzw. Settings (es sind dies: Vorlesung, Seminar, Projektseminar, Power-Point-Präsentation, Prüfung und Lehrevaluation). Die Gestaltung der Kapitel zeichnet sich dabei durch eine ungewöhnliche Kombination verschiedener Elemente aus: Am Anfang jedes Kapitels werden typische Fragen gesammelt, die Lehrende diesbezüglich haben, so z.B. bei der Vorlesung „Sind Vorlesungen eine überholte Form der Lehre?“ oder „Wie bringt man Ruhe in den Saal?“ (S. 14). In der Folge werden die jeweiligen Forschungsbefunde und daraus abgeleitet mögliche Handlungsoptionen vorgestellt und diskutiert. Daran schließen sich in einem dritten Teil Experteninterviews sowie ausgewählte Lehrmaterialien an – Diskussionspartnerinnen und -partner sind dabei ausgewiesene, erfahrene Lehrende, die beispielsweise einen Lehrpreis erhalten haben. Auf diesem Weg wird eine echte Brücke zwischen Forschung und Anwendung, zwischen möglichen Vorschlägen für Lehrsettings oder Methoden und der „echten“, authentischen Umsetzung geschlagen. Das jeweilige Kapitel endet mit einem knappen Fazit.

Die skizzierte Brücke zur Anwendung und Umsetzung ist eine Herausforderung für jede hochschuldidaktische Fortbildung. Sie bleibt hier nicht nur im Hypothetischen „was man tun könnte“, sondern zeigt reale Menschen in ihren Lehrsituationen. Damit – und auch mit den Fragen am Kapitelanfang – besteht für Leserinnen und Leser eine hervorragende Anknüpfungsmöglichkeit an eigene Erfahrungen.

Wohlthuend ist auch das Bewusstsein darum, dass nicht alle Fragen beantwortet können, da Forschungsarbeiten zu vielen Bereichen schlicht fehlten – und auch, so möchte ich hinzufügen, weil jede Lehrsituation, jeder Kontext anders ist und ggf. neue Fragen aufwirft. Entsprechend wenden sich die Autorinnen und Autoren gegen „naive Empirieglaubigkeit“ (S. 5): Nicht alles, was in Einzelstudien – z.T. sozusagen unter ‚Laborbedingungen‘ – funktioniert und wirkt, soll und kann in der Breite, im Lehralltag umgesetzt werden.

Für die Arbeitsstelle interessant sind natürlich insbesondere auch Fragen der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungen für den Aufbau und die Weiterentwicklung der Lehrkompetenz. Die Autorinnen und Autoren verweisen auf Ergebnisse aus 36 publizierten Studien, die zeigten, dass hochschuldidaktische Weiterbildungen positive Effekte hätten, wobei Maßnahmen mit mehreren Terminen effektiver seien als Einzelveranstaltungen. Weiterhin zeige sich, „dass sich Lehrevaluationen in Verbindung mit hochschuldidaktischer Beratung und Weiterbildung stark positiv auf nachfolgende Lehrevaluationsergebnisse der Dozierenden auswirkten“ (S. 8). „Inwieweit das Lesen einer hochschuldidaktischen Publikation wie des vorliegenden Buchs zu Verbesserungen in der Lehre führt“, so die Autoren an anderer Stelle, „wurde unseres Wissens noch nicht empirisch untersucht“ (S. 9). Publikationen wie die vorliegende, die Forschungsbefunde und Lehrpraxis auf so besondere Weise zusammenstellen, zeigen aus meiner Sicht in jedem Fall neue Denkwege auf und geben Impulse, die bleiben und in die tägliche Arbeit in Lehre oder Hochschuldidaktik einfließen.

Dr. Andrea Fausel  
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik Universität Tübingen

## Anschrift der Autorin

### **Dr. Daniela Blum**

Liebermeisterstr. 12

72076 Tübingen

Mail: [daniela.blum@uni-tuebingen.de](mailto:daniela.blum@uni-tuebingen.de)

<https://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/katholisch-theologische-fakultaet/lehrstuehle/mittlere-und-neuere-kirchengeschichte/container/home/mitarbeiter-innen/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen.html>

## Herausgeberinnen

### **Dr. Christine Baatz**

### **Dr. Andrea Fausel**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

### **Regine Richter**

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

## Anschrift der Redaktion

Eberhard Karls Universität Tübingen

Zentrale Verwaltung II – Studium und Lehre

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Sigwartstr. 20

72076 Tübingen

Tel. +49 (0) 7071 29-78385

Fax +49 (0) 7071 29-5615

[hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de](mailto:hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de)

[www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik](http://www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik)

## Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgeberinnen: Christine Baatz, Andrea Fausel, Regine Richter

Die Beiträge sind abrufbar unter: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/portal/tbhd/>

- (2017) 13,1  
Hochschulbildung und Hochschuldidaktik – (K)ein Thema in der Erziehungswissenschaft!?  
Eine historische Spurensuche  
Karin Reiber & Ludwig Huber
- (2016) 12,1  
Curriculumentwicklung im interdisziplinären Kontext.  
Modell für eine Vernetzung der wissenschaftlichen Fächer im Studiengang Evangelische Kirchenmusik B  
Christoph Scheerer
- (2015) 11,2  
Interprofessionell Lehren und Lernen im Medizinstudium  
Michael Kraus & Gerd Krischak
- (2015) 11,1  
Wissenschaftliches Schreiben als Herausforderung im Studienalltag  
Jasmina Gherairi & Nicole Hirschfelder
- (2014) 10,2  
Lehrveranstaltungen lernförderlich gestalten  
Ulrike Hanke & Samantha Winandy
- (2014) 10,1  
Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten  
Simon Meisch
- (2013) 9,3  
Kritische Übergänge. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierbarkeit  
Rolf Frankenberger
- (2013) 9,2  
Vielfalt gestalten. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. 2. Auflage.  
Regine Richter
- (2013) 9,1  
Portfolio „International Studieren“. Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz  
und Integration  
Katharina Kilian-Yasin
- (2012) 8,1  
Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge. Eine theoretische Grundlegung  
Karin Reiber
- (2011) 7,1  
Konflikte in der Hochschullehre. Die Moderationsmethode als Möglichkeit der Bearbeitung  
Martina Wanner
- (2010) 6,1  
Projektarbeit mit Symposium als neue Lehrform im Fach »Medizinische Psychologie und Soziologie«  
Andrea Kübler; Ute Strehl
- (2009) 5,2  
Integration der Kategorie Gender in die Hochschuldidaktik  
Patricia Graf
- (2009) 5,1  
Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen  
Miriam Noël Haidle

- (2008) 4,3  
Lernerzentrierte und aktivierende Lehre: Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars „Multimediale Landeskunde“  
Birke Dockhorn
- (2008) 4,2  
Strengthening Cooperation and Enhancing Activation in Problem-Based Learning through Concrete External Representations  
Manfred Künzel; Daniel Inderbitzin
- (2008) 4,1  
»Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen  
Rolf Frankenberger
- (2007) 3,2  
Aktive Studierende – kompetenzorientierte Ausbildung: Fallbeispiele lernender Lehrender  
Manfred Künzel; Silvana Rizzi; Heike Zinsmeister; Andreas Oelze; Thomas D'Souza; Patricia Graf
- (2007) 3,1  
Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele  
Karin Reiber
- (2006) 2,1  
Wissen – Können – Handeln: ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren  
Karin Reiber
- (2005) 1,2  
Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen  
Regine Richter
- (2005) 1,1  
Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlussarbeiten: ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie  
Ulrike Treusch

